

UNIVERSIDAD DE SEVILLA



FACULTAD DE FILOLOGÍA

DPTO. DE FILOLOGÍA INGLESA (LENGUA INGLESA)

**LOS PAPELES QUE DESEMPEÑAN EL 'AUXILIAR DE
CONVERSACIÓN' Y EL 'PROFESOR-COORDINADOR' EN
CENTROS BILINGÜES ESPAÑOL/INGLÉS DE SEVILLA.
UN ESTUDIO EMPÍRICO DE CASOS.**

Jorge Sánchez Torres

Sevilla, 2014

TESIS DOCTORAL

**LOS PAPELES QUE DESEMPEÑAN EL ‘AUXILIAR DE
CONVERSACIÓN’ Y EL ‘PROFESOR-COORDINADOR’ EN
CENTROS BILINGÜES ESPAÑOL/INGLÉS DE SEVILLA.
UN ESTUDIO EMPÍRICO DE CASOS.**

Vº Bº

Dr. Cristián Abelló Contesse

**Tesis doctoral que presenta D. Jorge
Sánchez Torres, bajo la dirección de Dr. D.
Cristián Abelló Contesse, para la obtención
del título de Doctor en Filología Inglesa por
la Universidad de Sevilla.**

Sevilla, septiembre de 2014

Dedicatoria

A mi hija e hijo, Naia y Uriel, por ser la luz que ilumina mi camino.

A mi esposa, Nerea, por su paciencia, comprensión, esfuerzo, apoyo y consejos.

Mil gracias, mi amor.

A mi familia y amigos por estar ahí en el momento adecuado.

Y, muy especialmente, al Prof. Dr. D. Cristián Abelló Contesse por dedicarme todo este tiempo, por su minuciosa supervisión, por guiar mis pasos en la dirección correcta, por sus excelentes consejos y por ofrecerme su amistad. Sin él, este trabajo no hubiera sido posible. Un modelo a seguir.

En primer lugar, quiero expresar mi gratitud a todos los participantes en este estudio – auxiliares, profesores de inglés, coordinadores del programa bilingüe y directores de centros educativos de secundaria de Sevilla– que, desde el anonimato, han abierto sus puertas y han aportado datos muy valiosos sin esperar nada a cambio. Por su encomiable labor docente y esfuerzos en su dedicación diaria, muchas gracias.

También quisiera dar las gracias a los tres representantes de los Centros del Profesorado de Sevilla por ofrecer su especial visión de lo que ocurre en los centros bilingües de secundaria y aclarar dudas sobre las necesidades del profesorado; a los dos responsables del Plan de Fomento del Plurilingüismo en Sevilla y a los dos Jefes de Servicio de Programas Educativos Internacionales de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía que, durante la elaboración de este trabajo, han contribuido con datos muy útiles, aunque el segundo Jefe de Servicio insistiera en que únicamente ofrecía datos técnicos sin expresar su opinión personal debido a que se hacía eco de la opinión de la Consejera de Educación que ocupaba el puesto en el momento de la entrevista.

Finalmente, quiero ofrecer mi agradecimiento al Prof. Dr. D. José M. Echavarren Fernández, al Prof. Dr. D. Ildefonso Márquez Perales, Departamento de Sociología –de la Universidad Pablo de Olavide y de la Universidad de Sevilla, respectivamente–, y a la Prof. Dra. M^a Eva Trigo Sánchez, Departamento de Psicología Experimental de la Universidad de Sevilla, por sus consejos y sugerencias en cuanto al análisis de variables –realizado a través del programa IBM SPSS Statistics– y a la presentación de los resultados de esos análisis, al igual que al Sr. D. Francisco Carrillo, un gran amigo, por recuperar parte de la tesis que ya creía perdida y por su apoyo en el uso de las TIC.

A todos ellos, y a tantos otros que me han apoyado en este arduo y largo proceso, mi más sincero agradecimiento.

ÍNDICE	9
SIGLAS	13
NOTA INICIAL	17
INTRODUCCIÓN	21
CAPÍTULO 1. LA ENSEÑANZA BILINGÜE	27
1. Enseñanza Bilingüe	29
1.1. Las humanidades, lingüística aplicada, enseñanza bilingüe	29
1.2. La Enseñanza Bilingüe / Bilingüismo Educativo: definición y tipologías previas	31
1.3. Tipología extendida de EB.....	36
2. Historia reciente de la Enseñanza Bilingüe	42
2.1. Introducción	42
2.2. Los inicios de la EB en EE.UU.	44
2.3. Los inicios de la EB en Canadá	48
2.4. Europa (MCERL).....	51
2.5. España	57
2.5.1. Acuerdo MEC / <i>British Council</i> y las distintas Comunidades Autónomas	61
3. Andalucía y la EB: el Plan de Fomento del Plurilingüismo (PFP).....	64
3.1. La comunidad autónoma de Andalucía y el PFP	64
3.2. El programa “Centros Bilingües”	66
3.3. La acción “Incorporación de auxiliares de conversación a los Centros Bilingües”.....	74
3.4. Situación de la Red de Centros Bilingües en Andalucía.....	80
3.5. Cambios recientes en el PFP	85
CAPÍTULO 2. CONSIDERACIONES PRELIMINARES AL ESTUDIO EMPÍRICO	93
1. La enseñanza de inglés como lengua extranjera, el alumnado y el profesorado	95
1.1. Teorías de aprendizaje	95
1.2. Metodología de la enseñanza de lengua extranjera (inglés).....	97
1.2.1. Metodología de la enseñanza de lengua extranjera (inglés) en	

España	103
1.3. Los roles y características del alumnado y del profesorado en el aula de lengua extranjera	108
1.3.1. El aula de lengua extranjera en Andalucía.....	113
2. Dinámica de grupos	114
2.1. La comunicación verbal / interacción en el aula.....	115
3. Interculturalidad.....	120
4. Enseñanza en conjunto (<i>team teaching</i>)	130
CAPÍTULO 3. ESTUDIO EMPÍRICO, METODOLOGÍA Y PROCEDIMIENTOS.....	149
1. Objetivos del estudio	151
2. Preguntas de investigación	152
3. Hipótesis del estudio.....	152
4. Diseño metodológico.....	155
5. Contexto e informantes.....	163
5.1. Contexto	163
5.2. Informantes	166
6. Procedimiento: vías de recolección de datos	169
6.1. Entrevista personal inicial con auxiliares y profesores-coordinadores	171
6.2. Observación individual no participativa de la clase de inglés	175
6.3. Entrevista personal final con auxiliares y profesores-coordinadores.....	179
6.4. Entrevista grupal (“ <i>focus group</i> ”).....	183
6.5. Entrevista personal con representantes de los CEP de Sevilla, con la persona responsable del PFP de Sevilla y con el Jefe de Servicio de Programas Educativos Internacionales	185
6.6. Procedimientos de captación de participantes y datos, pautas de objetividad e imparcialidad y temporalización	189
CAPÍTULO 4. PRESENTACIÓN, ANÁLISIS E IDENTIFICACIÓN DE RESULTADOS	197
1. Presentación del corpus	199
1.1. Breve resumen de casos	201
1.2. Entrevistas personales iniciales a auxiliares y profesores-coordinadores.....	203
1.2.1. Aspectos personales	203

1.2.2. Aspectos lingüístico-comunicativos	205
1.2.3. Aspectos pedagógico-profesionales.....	212
1.3. Observaciones individuales de la clase de inglés.....	218
1.3.1. Pre calentamiento (<i>warm-up</i>).....	220
1.3.2. Etapa de presentación	224
1.3.3. Etapa de práctica	224
1.3.4. Etapa de producción.....	229
1.3.5. Cierre de sesión (<i>closure</i>)	234
1.3.6. Breve entrevista	236
1.3.7. Percepciones específicas sobre el auxiliar y varios aspectos del aula	237
1.4. Entrevistas personales finales a auxiliares y profesores-coordinadores	247
1.4.1. Aspectos lingüístico-comunicativos	247
1.4.2. Aspectos pedagógico-profesionales.....	257
1.4.3. Aspectos personales	274
1.5. Entrevista grupal (" <i>focus group</i> ").....	283
1.6. Entrevista personal a asesores de secundaria en CEP, a la persona responsable del PFP en Sevilla y al Jefe de Servicio de Programas Educativos Internacionales	291
2. Análisis de datos e identificación de resultados	305
2.1. Análisis de datos	305
2.2. Identificación de resultados	309
2.2.1. Identificación de resultados sobre la P1 y H1	309
2.2.2. Identificación de resultados sobre la P2 y H2.....	317
2.2.3. Identificación de resultados sobre la P3 y H3.....	320
2.2.4. Identificación de resultados sobre la P4 y H4.....	323
2.2.5. Identificación de resultados sobre la P5 y H5.....	332
.....	
CAPÍTULO 5. CONCLUSIONES, IMPLICACIONES, CONSIDERACIONES Y SUGERENCIAS PARA FUTUROS ESTUDIOS.....	
1. Breve introducción	343
2. Resumen de las conclusiones	344
3. Implicaciones del estudio	360
4. Consideraciones del investigador	374

5. Sugerencias para futuros estudios	375
BIBLIOGRAFÍA.....	379
ANEXOS.....	409
Anexo 1: Carta de petición de participación en el preestudio.....	411
Anexo 2: Guión de entrevista personal inicial	412
Anexo 3: Ficha de observación de clase: auxiliar, profesor y alumnos; Mini entrevista postobservación y Percepciones general del investigador	417
Anexo 4: Guión de entrevista personal final.....	425
Anexo 5: Pauta de entrevista al grupo de auxiliares (<i>focus group</i>) (inglés)	435
Anexo 6: Guión de entrevista personal a la persona responsable del PFP y al Jefe de Servicio de Programas Educativos Internacionales	437
Anexo 7: Guión de entrevista personal a los asesores de secundaria de los CEP....	439
Anexo 8: Carta de solicitud para llevar a cabo el estudio dirigida al Jefe de Servicio de Ordenación Educativa	441
Anexo 9: Tablas de contingencia y valores de probabilidad de la prueba Chi-cuadrado	443

SIGLAS

AICLE:	Aprendizaje integrado de contenido curricular y lengua extranjera
AL:	Asignaturas o áreas lingüísticas
ANL:	Asignaturas o áreas no lingüísticas
BOE:	Boletín Oficial del Estado
BUP:	Bachillerato Unificado Polivalente
CB:	Centros Bilingües
CEIP:	Colegios de Educación infantil y primaria
CEP:	Centros del Profesorado
EB:	Enseñanza bilingüe
ESO:	Educación Secundaria Obligatoria
H1:	Primera hipótesis
H2:	Segunda hipótesis
H3:	Tercera hipótesis
H4:	Cuarta hipótesis
H5:	Quinta hipótesis
IES:	Instituto de Educación secundaria
L1:	Lengua materna y / o lengua principal y / o primera lengua
L2:	Lengua no materna, segunda lengua y / o lengua extranjera
L3:	Lengua no materna, tercera lengua y / o segunda lengua extranjera
MEC:	Ministerio de Educación y Ciencia de España
MCERL:	Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas
PEI:	Programas Educativos Internacionales
PEL:	Portafolio Europeo de las Lenguas
PFP:	Plan de Fomento del Plurilingüismo
P1:	Primera pregunta de investigación

- P2: Segunda pregunta de investigación
- P3: Tercera pregunta de investigación
- P4: Cuarta pregunta de investigación
- P5: Quinta pregunta de investigación
- UE: Unión Europea

NOTA INICIAL

Recursos tipográficos:

- Uso de la cursiva: en este trabajo se utiliza la cursiva para (i) destacar palabras, frases o términos de interés específicos, (ii) señalar aquellos términos y locuciones extranjeras no admitidas por la Real Academia Española y (iii) enmarcar los títulos de libros y publicaciones periódicas.
- Uso de las comillas dobles: se emplean las comillas dobles para (i) encerrar citas textuales –ya sean palabras, frases o términos– o su traducción, (ii) indicar que una palabra o expresión es impropia, se utiliza irónicamente o con una connotación diferente de la habitual y (iii) encasillar los títulos de artículos, capítulos o partes de una publicación.
- Uso de las comillas simples: se recurre a estas comillas para (i) destacar texto que ya se encuentra entrecomillado e (ii) indicar que ciertos términos o frases constituyen parte de la terminología clave de este estudio.
- Uso de la raya o guión largo: se utiliza principalmente para enmarcar incisos y para evitar el uso excesivo de comas.
- Uso de la negrita: aunque su uso es muy limitado, se emplea este recurso para (i) resaltar celdas en tablas presentadas en este estudio; (ii) destacar palabras y frases en diferentes secciones del capítulo 4, apartado 2.2., Identificación de resultados, y del capítulo 5, apartados 2. y 3., Resumen de las conclusiones e Implicaciones del estudio, respectivamente; (iii) enfatizar nombres de autores en la bibliografía, y (iv) acentuar nombres de secciones y palabras clave en distintos anexos.

Referencias genéricas:

Todas las referencias para las que en este trabajo se emplea la forma del masculino genérico deben entenderse aplicables, indistintamente, a mujeres y a hombres, aunque en ocasiones se mantiene género doble para no aportar datos que puedan identificar a los informantes.

Traducciones:

Cuando se presentan citas, a una referencia bibliográfica publicada en inglés o a comentarios y / o respuestas específicas de los auxiliares, que aparecen en el texto en traducción al español, se trata de una traducción realizada por el autor de este trabajo.

INTRODUCCIÓN

El propósito principal de esta investigación empírica es estudiar la educación bilingüe pública en Andalucía, especialmente el recurso denominado ‘auxiliar de conversación’ que se utiliza en las aulas de centros bilingües español/inglés de Sevilla en distintos niveles educativos de la enseñanza secundaria obligatoria. En este sentido, de forma amplia también se estudia el Plan de Fomento del Plurilingüismo (PFP) en esta comunidad autónoma. El estudio se centra en cuestiones relacionadas con la implementación y uso del auxiliar de conversación en el aula de inglés como lengua extranjera. A este respecto, se plantea la pregunta –entre otras– de si surge una *enseñanza en conjunto* o dos formas de *enseñanza por separado*, con la presencia de un segundo docente en el aula de inglés de las “secciones bilingües” de centros seleccionados. Las aportaciones de este estudio son, por tanto, dar a conocer (i) los cambios que ha experimentado la clase de inglés debido a la implantación del Plan de Fomento del Plurilingüismo (PFP) y sus distintos programas y acciones y (ii) la evolución de dicho plan desde su puesta en marcha en 2005 hasta la actualidad.

A fin de conseguir este propósito principal, este trabajo persigue una serie de objetivos específicos:

- (i) describir y contrastar el recurso ‘auxiliar de conversación’, los ‘profesores-coordinadores’ y las funciones de ambos antes y después de su intervención en el centro bilingüe;
- (ii) describir de forma objetiva este *recurso en uso*, durante su intervención pedagógica, y en interacción con los alumnos y el profesor de inglés;
- (iii) describir y evaluar: (a) la interacción comunicativa de orientación pedagógica, dentro del aula, y profesional, fuera de la misma (comunicación, coordinación y cooperación) entre el profesor-coordinador y el auxiliar de conversación, y (b) la planificación de acciones específicas para establecer posibles relaciones entre estos aspectos y el relativo ‘éxito’ (es decir, el logro de los objetivos) o ‘fracaso’ de la experiencia desde el punto de vista de las personas implicadas en el estudio;
- (iv) proporcionar recomendaciones de posibles mejoras basadas en: (a) las experiencias y perspectivas de los participantes en el estudio, es decir, los auxiliares de conversación, los profesores-coordinadores, los asesores de secundaria de los Centros del Profesorado (CEP) de Sevilla, la persona responsable en el nivel provincial del PFP en Sevilla y el Jefe de Servicio de

Programas Educativos Internacionales (PEI), y (b) los resultados obtenidos en este estudio.

No se pretende con este trabajo postular generalizaciones sobre la totalidad de la *educación bilingüe* en Andalucía, principalmente porque el estudio únicamente abarca la educación secundaria pública bilingüe español/inglés de 15 centros sevillanos. Estos se clasifican, según los requisitos del estudio, en 3 subcontextos naturales (2º, 3º y 4º curso de educación secundaria de centros que se encuentran en su 3º, 4º y 5º año de implantación bilingüe).

Sin embargo, se debe mencionar un aspecto relacionado con la amplitud del muestreo que se estudia y su representatividad. En este sentido, este trabajo estudia una “muestra determinada” de “máxima variación” puesto que aunque los participantes cumplen determinados requisitos, estos varían en gran medida en cuanto a procedencia, experiencia previa, forma de trabajar e ideologías y creencias sobre la enseñanza, entre otros aspectos. A este respecto, no se deben olvidar las palabras de Patton (1990, p 172) cuando afirma que “cualquier patrón común que emerja de una gran variación tiene un interés y valor particular al expresar las experiencias principales y los aspectos o impactos centrales y compartidos de un programa.” Además, se trata de una muestra aleatoria y fortuita, debido a que: (i) se parte de un listado inicial de 36 centros facilitado por la persona responsable del PFP en la Delegación Provincial de Educación de Sevilla, (ii) este listado se reduce a 24 al descartar centros y / o informantes que no cumplen los requisitos y (iii) la captación de centros participantes finaliza cuando se logra contactar con 15 centros (5 en cada uno de los 3 subcontextos), que representa el 62,5% de la “población total” que cumple los requisitos específicos.

El propósito de este trabajo es, por tanto, arrojar más luz al campo de la *educación bilingüe*, especialmente la que se oferta en Sevilla, en la enseñanza secundaria obligatoria, y al uso que se hace de la herramienta denominada ‘auxiliar de conversación’ en los centros que imparten esta modalidad de enseñanza. Con ello, por extensión, se pretende mejorar, si es posible, la educación pública bilingüe que se oferta en Andalucía: (i) aportando datos de primera mano de las personas directamente implicadas, (ii) señalando los puntos débiles y retos del PFP y sus programas y acciones vinculadas y (iii) ofreciendo recomendaciones para optimizarlos y afrontarlos. Para ello, con estos propósitos en mente, este trabajo consta de diferentes capítulos que se detallan a continuación.

Tras esta Introducción, en el capítulo 1, se presenta una revisión bibliográfica que resalta aspectos teórico-descriptivos de la educación bilingüe, su historia reciente y la situación en Andalucía. Dentro del apartado teórico-descriptivo se hace un repaso del campo del saber del que forma parte la educación bilingüe y la disciplina de la que deriva resaltando algunas áreas polémicas y cuestiones de debate. Además, se estudian sus definiciones históricas, la tipología previa y la tipología extendida, junto con sus características y objetivos. En cuanto a su historia reciente, se traza un recorrido histórico de la educación bilingüe desde sus orígenes documentados en EE.UU. y Canadá, pasando por Europa, España y sus Comunidades Autónomas, hasta llegar a Andalucía y al PFP. Dentro de este plan y la situación en Andalucía, se estudian: (i) los programas y acciones vinculadas prestando especial atención a una de sus acciones más importantes, la acción “Incorporación de auxiliares de conversación a los Centros Bilingües”; (ii) la situación actual de la red de centros bilingües (CB) en esta comunidad y (iii) los cambios recientes que ha experimentado el PFP.

En el capítulo 2, se hace un repaso necesario de algunas consideraciones preliminares al estudio empírico. Entre estas consideraciones se estudian: (i) la enseñanza de inglés como lengua extranjera, el alumnado y el profesorado enfatizando y prestando especial atención a las teorías de aprendizaje, la metodología de la enseñanza de lengua extranjera (inglés) –en general, y especialmente en España– y los roles y características del alumnado y del profesorado en el aula de lengua extranjera, especialmente en Andalucía; (ii) la dinámica de grupos y la comunicación verbal / interacción en el aula; (iii) la interculturalidad y (iv) la enseñanza en conjunto (*team teaching*).

Tras estos capítulos en los que se detalla la revisión bibliográfica, el capítulo 3 se centra en el estudio empírico en sí, su metodología y los procedimientos. Dentro del apartado ‘Estudio empírico’ se encuentran los objetivos del estudio, las preguntas de investigación y las hipótesis del estudio, y en la parte correspondiente a metodología se hallan el diseño metodológico, el contexto, los informantes y el procedimiento. El apartado ‘Diseño metodológico’ informa sobre el estudio que se realiza en cuanto a la elección del enfoque metodológico más apropiado que se debe seguir para un estudio de esta índole, considerando las diferentes características de los distintos métodos, algunos conceptos relacionados con los criterios de calidad –como la validez y la fiabilidad– y la captación de participantes. Por su parte, dentro del apartado denominado ‘Procedimiento’, donde se detallan todas y cada una de las herramientas de recolección de datos y sus características, existe otro subapartado en el

cual se pormenorizan los distintos procedimientos de captación de participantes y datos, las pautas de objetividad e imparcialidad en el trato de los datos y la temporalización del estudio.

El capítulo 4 está dedicado a la presentación, análisis e identificación de resultados. Este capítulo comienza con una explicación de la organización y codificación de datos, a la que le sigue la presentación de la información obtenida a través de las distintas herramientas creadas para tal fin, precedida por un breve resumen de casos. A la presentación del corpus le sigue el análisis de datos, en cuyo apartado se especifica el proceso que se ha seguido para analizar todos los datos, así como la identificación de resultados relacionados con todas y cada una de las preguntas e hipótesis de investigación.

El quinto y último capítulo, ‘Conclusiones, implicaciones, consideraciones y sugerencias para futuros estudios’, comienza con una breve introducción en la que se especifica la tipología de este estudio, sus características, el campo de investigación, los informantes y las herramientas de recolección de datos. A esta breve introducción le sigue el resumen de las conclusiones derivadas de las preguntas de investigación, las hipótesis propuestas y los datos obtenidos, relacionando estas conclusiones y datos –cuando ello es posible– con estudios previos. Una vez introducido brevemente el estudio y resumidas las conclusiones, se procede a la presentación de las implicaciones del estudio, las consideraciones del investigador y las sugerencias para futuros estudios.

Por último, en los apartados dedicados a la bibliografía y anexos se muestran, respectivamente, la bibliografía y referencias analizadas y referidas en este estudio y una serie de documentos. Estos comprenden los siguientes: la carta de petición de participación a exauxiliares en el preestudio; los guiones de las distintas entrevistas a los auxiliares de conversación y los profesores-coordinadores (entrevista inicial y final) y al resto de participantes (asesores de los CEP, responsable del PFP en Sevilla y Jefe de Servicio de PED); la ficha de observación de clase; la pauta de entrevista al grupo de auxiliares (*focus group*); la carta de solicitud para llevar a cabo el estudio dirigida al Jefe de Servicio de Ordenación Educativa y las tablas de contingencia y valores de probabilidad de la prueba Chi-cuadrado.

CAPÍTULO 1. LA ENSEÑANZA BILINGÜE

1. Enseñanza Bilingüe

1.1. Las humanidades, lingüística aplicada y la enseñanza bilingüe

Humanidades es un término genérico que engloba un conjunto de disciplinas que mantienen una estrecha relación con la cultura humana o el conocimiento humano. Sin embargo, existe una serie de términos que se identifican, asocian o, por otro lado, se diferencian de las “humanidades” y que generan, según las distintas consideraciones epistemológicas y metodológicas, una mayor o menor problemática. Estos términos son “ciencias sociales” y “ciencias humanas”.

Las humanidades, ciencias sociales (o ciencias humanas), abarcan un conjunto de disciplinas o campos del saber no exento de nueva problemática debido a que la inclusión o exclusión de ciertas disciplinas dentro de este conjunto supone un problema académico que va más allá de una simple consideración organizativa. Esta problemática de inclusión o exclusión emerge al otorgar el criterio de científicidad a ciertos campos del saber mientras se niega este criterio a otros. Sea como fuere, entre las disciplinas de estudio que se consideran parte de las humanidades –sin que exista un consenso generalizado– se encuentran campos tales como la filosofía, la geografía, la historia, la ciencia política, la antropología, la sociología, el derecho, la literatura, la filología, la economía o la lingüística.

Uno de los grandes objetos de estudio, desde que el ser humano se cuestiona su existencia, ha sido el lenguaje humano y las lenguas. A este respecto, la lingüística tiene mucho que aportar debido a que es la disciplina que se encarga de estudiar todo aquello relacionado con el lenguaje humano, es decir, su objetivo es el estudio científico del lenguaje humano con la finalidad de determinar los rasgos o características que las lenguas comparten. Según el objeto de estudio de la investigación lingüística, esta se puede dividir según tres dicotomías importantes: (i) la lingüística sincrónica frente a la diacrónica (Malmberg, 2003), en la que la lingüística sincrónica describe una lengua en un momento en particular mientras que la diacrónica se ocupa del desarrollo histórico de una lengua; (ii) la microlingüística frente a la macrolingüística (Rotaetxe, 1990), en la cual la microlingüística –también conocida como lingüística interna– estudia una lengua sin hacer referencia a su función social, es decir, estudia los aspectos gramaticales de sistemas lingüísticos concretos, mientras que la macrolingüística –también conocida como lingüística externa– estudia una lengua haciendo referencia a su función social, ya sea el modo en el que se adquiere o, entre otros, los mecanismos psicológicos que subyacen en la producción y recepción del habla, esto es, los

aspectos no gramaticales de sistemas lingüísticos concretos y (iii) la lingüística teórica frente a la aplicada (Haensch, Wolf, Ettinger y Werner, 1982) en la que la lingüística teórica se encuentra muy en relación con la competencia lingüística dado que su objetivo es construir una teoría general de la estructura de las lenguas naturales y del sistema cognitivo que la hace posible mientras que la aplicada está relacionada con la actuación lingüística pues estudia desde la adquisición del lenguaje y la aplicación del estudio científico de la lengua (proveniente de cualquier disciplina) a un conjunto de aspectos o problemas lingüísticos del “mundo real”, es decir, aquellos aspectos o problemas que van más allá de lo meramente teórico-descriptivo como técnicas más depuradas de traducción, técnicas más actualizadas de elaboración de diccionarios bilingües o monolingües en lexicografía o la elaboración de enfoques o métodos de enseñanza de idiomas más eficaces.

Una de las subdivisiones más fructíferas dentro de la lingüística es la lingüística aplicada que, a partir de la década de los 50 del pasado siglo XX, empezó a optar por una línea más interdisciplinaria al preocuparse por problemas prácticos del lenguaje relacionado con la educación, la psicología, la antropología, la pedagogía, la teoría de la información y la sociología. De hecho, algunas definiciones de lingüística aplicada, como la de Davies (2005), hacen referencia a esta preocupación por los problemas relacionados con el lenguaje: “la exploración y / o estudio de problemas del “mundo real” en los que el lenguaje es importante” (Davies, 2005, p. 10). Gracias a esta tendencia interdisciplinaria y multidisciplinaria, algunas de las áreas más productivas de la lingüística aplicada, en la actualidad, son: (i) la adquisición y / o aprendizaje de la lengua materna (L1), (ii) la enseñanza (explícita) de la lengua materna (L1), (iii) la adquisición y / o aprendizaje de segundas lenguas / lenguas extranjeras (L2), (iv) la enseñanza (explícita) de segundas lenguas / lenguas extranjeras (L2), (v) la adquisición y / o aprendizaje bilingüe / plurilingüe y (vi) la enseñanza (explícita) bilingüe / plurilingüe.

Es en esta última área multidisciplinaria de la lingüística aplicada, la *educación bilingüe*, en la que este trabajo se centra debido a que, al igual que ocurre en el campo de la lingüística, con la discusión sobre qué constituye una ciencia con base en la metodología y / o el objeto de estudio, y en la lingüística aplicada, también existen tensiones internas, áreas polémicas y cuestiones de debate dentro de la educación bilingüe. Según Abelló-Contesse (2013, p. 9-21), algunas de estas cuestiones de debate son: (i) la estricta separación funcional y compartimentación de la L1 y L2, la libre práctica conjunta de dos lenguas (*translanguaging*, García, 2008), o el uso sensato de las dos lenguas, L1 y L2, en el aula (Levine, 2011); (ii) la cuestión sobre si la integración de contenido y lengua es o no la forma

más adecuada de conseguir el bilingüismo y la doble alfabetización en un contexto escolar, sobre todo en sociedades monolingües; (iii) la integración de contenido curricular en las clases de L2 y de la L2 en las de contenido curricular y su puesta en práctica; (iv) el nivel de competencia lingüística en L2 del profesorado de área no lingüística y (v) la presencia y pertinencia de aspectos socioculturales e interculturales en el aula, especialmente de L2.

Aunque no son pocas las áreas polémicas y cuestiones de debate dentro de la educación bilingüe, como se ha señalado y se observará en este trabajo, estos conflictos dejan entrever que se trata de un campo de estudio e investigación abierto, dinámico y vivo. Sin embargo, antes de indagar más profundamente en áreas polémicas, se debe estudiar qué es la enseñanza bilingüe y cuál es su tipología e historia reciente.

1.2. Enseñanza Bilingüe / Bilingüismo Educativo: definiciones y tipologías previas

Dentro de los diferentes campos que abarca el dominio multidisciplinar de la lingüística aplicada, la *enseñanza bilingüe* es, como ya se ha mencionado, uno de los más estudiados y documentados. La *enseñanza bilingüe* tiene una amplia historia que comenzó con los grandes movimientos y expansiones de pueblos e imperios. Sin embargo, normalmente, se atribuye sus comienzos documentados a proyectos y experiencias iniciales, a pequeña escala, que tuvieron lugar en Irlanda y Gales a principios del pasado siglo XX (véase Hélot y De Mejía, 2008, capítulo 6) y en EE.UU. y Canadá a mediados del mismo siglo. Esta *enseñanza bilingüe* llega hasta la actualidad en forma de proyectos locales o regionales de reciente implementación, pero antes de profundizar en la historia de este campo de la lingüística aplicada es necesario que se presenten, a modo de introducción, algunas definiciones de lo que se entiende por *enseñanza bilingüe* (en adelante EB).

De forma simplista se suele definir la EB o el *bilingüismo educativo* como el sistema educativo en el que se utilizan dos idiomas para enseñar. De hecho, Baker (2008) afirma que EB es una etiqueta simplista para un fenómeno complejo. Baker comenta que el término ha sido empleado para hacer referencia tanto a una educación que promueve dos lenguas como a una educación relativamente monolingüe para estudiantes de lenguas minoritarias. Esto ha provocado que el término sea ambiguo y poco preciso. Por estas razones, y partiendo de la base de que, en general, se refiere al uso de dos lenguas de instrucción (Skutnabb-Kangas y McCarty, 2007; Cummins, 2007; May, 2007) y no sólo como asignaturas, algunos autores recientes intentan, huyendo de la ambigüedad, presentar definiciones más precisas aportando

pequeños, aunque muy pertinentes, matices como, por ejemplo, el objetivo de un determinado plan o centro bilingüe. De este modo, Cenoz (2009, p. 3) define EB como el uso de dos lenguas en la educación siempre y cuando el objetivo de las escuelas sea el bilingüismo y la alfabetización bilingüe o doble alfabetización (*biliteracy*). Abelló-Contesse y Ehlers (2010) precisan que “se trata de un término genérico que abarca diversos planes escolares que proporcionan instrucción sistemática en dos lenguas” y añaden que sus principios fundamentales son: “i) el desarrollo progresivo de dos lenguas, ii) el uso de estas lenguas como medio de enseñanza en las áreas o asignaturas que conforman el currículo o plan de estudios habitual de una comunidad en determinados niveles educativos y iii) el progreso académico-cognoscitivo de los alumnos” (p. 12). Además, estos autores comentan las diferentes clasificaciones y tipologías de EB dado que, como ya hiciera Baker (2008), la forma más viable de que el término adquiera precisión y pierda ambigüedad es especificar los principales tipos de EB.

Atendiendo a la lengua del hogar, las lenguas del currículo, la lengua de la comunidad en la que se encuentra la escuela y el *estatus* internacional, nacional o regional de las lenguas se puede conseguir una primera y muy detallada clasificación de 90 tipos diferentes de escolarización bilingüe (Mackey, 1970). Cenoz (2009, p. 25) aclara que –aunque ofrece detalles exhaustivos y es una de las más conocidas– la tipología ofrecida por Mackey es integral y completa, pero poco práctica por el elevado número de posibilidades que ofrece. Otra tipología es posible considerando los objetivos de la enseñanza. Se distinguen, con este otro enfoque, entre otras, la enseñanza bilingüe de transición (*transitional bilingual education*) y la enseñanza bilingüe de mantenimiento (*maintenance bilingual education*) cuyos objetivos son, respectivamente, un cambio o transición de la lengua minoritaria del hogar hacia la lengua dominante o mayoritaria de la comunidad, es decir, una asimilación social y cultural de la lengua mayoritaria, y un intento de adoptar la lengua minoritaria del estudiante, de fortalecer el sentido de identidad cultural del individuo y de afirmar los derechos de un grupo étnico o minoritario dentro de una nación. Otheguy y Otto (1980) hacen una distinción de objetivos entre mantenimiento estático (*static maintenance*) y mantenimiento evolutivo o de desarrollo (*developmental maintenance*) al aclarar que el primero mantiene las habilidades lingüísticas del individuo en el nivel de entrada en la escuela, evitando la pérdida de la lengua del hogar, pero no desarrollando las habilidades en esa primera lengua, y el segundo intenta desarrollar la habilidad lingüística en la lengua del hogar del estudiante hasta su total dominio y alfabetización en los dos idiomas; esta última es

conocida como “educación bilingüe para el enriquecimiento” (“*Enrichment Bilingual Education*”) para individuos de minorías lingüísticas, aunque también se utiliza para estudiantes de lenguas mayoritarias que añaden una segunda lengua en la escuela.

Otros autores también hacen referencia a la distinción de las distintas enseñanzas bilingües basándose en los objetivos que se persiguen. Baker (2008, p. 214) explica que Ferguson, Houghton y Wells, en 1977, amplían estas distinciones y facilitan 10 ejemplos de los distintos objetivos de la EB:

- 1) Asimilar a los individuos o grupos dentro de la vida ordinaria, corriente principal de la sociedad, socializar a las personas y conseguir su total participación en la comunidad.
- 2) Unificar a una sociedad lingüísticamente diversa, multiétnica, multitribal y multinacional.
- 3) Posibilitar la comunicación con el mundo exterior.
- 4) Proveer habilidades lingüísticas que son comercializables teniendo como objetivo el empleo y el *estatus* [socioeconómico].
- 5) Preservar la identidad étnica y religiosa.
- 6) Reconciliar y mediar entre diferentes comunidades lingüísticas y políticas.
- 7) Expandir el uso de una lengua colonial, socializando a una población entera hacia la existencia colonial.
- 8) Fortalecer a grupos de elite y preservar su posición privilegiada en la sociedad.
- 9) Igualar el *estatus*, ante la ley, de lenguas con un *estatus* desigual en la vida diaria.
- 10) Profundizar en la comprensión de lengua y cultura.

Dependiendo, entonces, de las lenguas (del hogar, del currículo y de la sociedad) y su *estatus* y de los objetivos socio-educativos y lingüístico-comunicativos de los distintos planes, se pueden generar unas primeras clasificaciones, aunque existen otras variables en juego. Baetens Beardsmore (1993) compara diferentes programas atendiendo a una serie de características como la naturaleza del programa, las lenguas que se utilizan, el resultado esperado, la población a la que va dirigido el programa, la presencia de la lengua meta fuera del aula, el uso de la lengua meta por los compañeros, si los exámenes finales se realizan en más de una lengua, si se imparte la lengua meta como una asignatura y si los profesores son

hablantes nativos. El número de variables y perspectivas en las que se pueden clasificar los distintos tipos de EB es bastante elevado, aunque Baker (2002) distingue cuatro grandes perspectivas contemporáneas de tal forma que la EB se puede contemplar desde el punto de vista de (i) la planificación lingüística, (ii) la política, (iii) la economía y la rentabilidad y (iv) la pedagogía. La EB no es sólo educación debido a que se cruzan temas socioculturales, políticos y económicos en el debate sobre la provisión de una educación bilingüe.

Baker (2008, p. 214-216) presenta una tabla que identifica 10 tipos de educación bilingüe, aunque comenta que una de las limitaciones intrínsecas de las tipologías, incluyendo la de Mackey (1970), la de Baetens Beardsmore (1993), y la suya propia, es que no todos los ejemplos de la vida real encajarán de forma exacta en la clasificación. Las limitaciones que ilustra son: (1) que los modelos sugieren sistemas estáticos, aunque las escuelas y aulas bilingües se desarrollan y evolucionan constantemente; (2) que existen amplias y numerosas variaciones dentro de un mismo modelo; (3) que los modelos abordan entradas y salidas del sistema educativo, pero raramente abordan el proceso del aula; (4) que los modelos no explican los éxitos, los fallos o la relativa eficacia de los diferentes tipos de EB, y (5) que los modelos son reduccionistas, esencialistas y no teóricos y, comparados con escuelas complejas, tienden a simplificar de forma desfavorable. Aún con estas limitaciones, Baker (2008, p. 215-216) presenta la siguiente tabla, una de las tipologías en la EB más ampliamente utilizadas:

FORMAS MONOLINGÜES DE EDUCACIÓN PARA BILINGÜES				
Tipo de programa	Tipo de alumno típico	Lengua del aula	Objetivo social y educacional	Objetivo lingüístico
CONVENCIONAL / SUMERSIÓN (Inmersión Estructurada)	Minoría lingüística	Lengua mayoritaria	Asimilación / Sustracción	Monolingüismo
CONVENCIONAL / SUMERSIÓN con clases “adicionales” (<i>with withdrawal classes</i>) / Clases de “inglés de acogida lingüística” (<i>Sheltered English</i>) / Inglés como Segunda Lengua basado en contenidos simplificados (<i>Content-based ESL</i>)	Minoría lingüística	Lengua mayoritaria con división de grupo para clases “adicionales” de L2	Asimilación / Sustracción	Monolingüismo
SEGREGACIONISTA	Minoría lingüística	Lengua minoritaria (sin elección)	Segregación	Monolingüismo

FORMAS DÉBILES DE EB PARA BILINGÜES				
Tipo de programa	Tipo de alumno típico	Lengua del aula	Objetivo social y educacional	Objetivo lingüístico
DE TRANSICIÓN	Minoría lingüística	Se mueve de la lengua minoritaria a la mayoritaria	Asimilación / Sustracción	Monolingüismo relativo
CONVENCIONAL con Enseñanza de Lengua Extranjera	Mayoría lingüística	Lengua mayoritaria con clase de L2 o FL	Enriquecimiento limitado	Bilingüismo limitado
SEPARATISTA	Minoría lingüística	Lengua minoritaria (por elección)	Separación	Bilingüismo limitado
FORMAS FUERTES DE EB PARA EL BILINGÜISMO Y LA DOBLE ALFABETIZACIÓN				
Tipo de programa	Tipo de alumno típico	Lengua del aula	Objetivo social y educacional	Objetivo lingüístico
INMERSIÓN	Mayoría lingüística	Bilingüe con énfasis inicial en la segunda lengua (L2)	Pluralismo y enriquecimiento aditivo	Bilingüismo y doble alfabetización
MANTENIMIENTO / LENGUA DE PATRIMONIO CULTURAL (<i>Heritage Language</i>)	Minoría lingüística	Bilingüe con énfasis en la lengua materna (L1)	Mantenimiento, pluralismo y enriquecimiento aditivo	Bilingüismo y doble alfabetización
BIDIRECCIONAL (<i>Two way</i>) / DOBLE-VÍA / LENGUA DUAL	Mezcla de minoría y mayoría lingüística	Lengua minoritaria y mayoritaria	Mantenimiento, pluralismo y enriquecimiento aditivo	Bilingüismo y doble alfabetización
BILINGÜE CONVENCIONAL	Mayoría lingüística	Pluralismo en dos lenguas mayoritarias	Mantenimiento & doble alfab. y enriquecimiento aditivo	Bilingüismo

1.3. Tipología extendida de EB

Se puede apreciar, en la tabla anterior, una clara distinción entre educación para estudiantes bilingües, cuyo principal objetivo es el monolingüismo, y EB, cuyo principal objetivo es, en la gran mayoría de los casos, el bilingüismo en alguna de sus formas. También se realiza una clara distinción entre “formas débiles” y “formas fuertes” de EB. En la educación monolingüe para bilingües y en las formas débiles de EB, que Baker (2008, p. 216-225) explica con detenimiento y se muestra a continuación, los estudiantes bilingües están presentes, pero el bilingüismo y la doble alfabetización no son, casi nunca, el resultado final dado que el objetivo básico de estas formas de educación es la separación, la asimilación de minorías lingüísticas dentro de la vida diaria y de la corriente principal o dominante de la sociedad y, en algún caso, el enriquecimiento, aunque bastante limitado:

- Convencional / sumersión: los estudiantes de lengua minoritaria son emplazados en escuelas convencionales para que aprendan la lengua mayoritaria al ser instruidos todo el día en esta lengua –junto con hablantes nativos y fluidos– sin ayuda adicional. Se espera que tanto los profesores como los estudiantes usen la lengua mayoritaria en clase, no la lengua del hogar; una variante de este tipo de educación son los programas de “Inmersión estructurada” a los que sólo asisten estudiantes de minorías lingüísticas y en los cuales también son instruidos en la lengua mayoritaria, aunque de una forma simplificada en la cual el profesor, inicialmente, puede aceptar contribuciones en la lengua minoritaria.
- Convencional / sumersión con clases “adicionales” (*with withdrawal classes*) / Clases de “inglés de acogida lingüística” (*Sheltered English*) / Inglés como Segunda Lengua basado en contenidos (*Content-based ESL*): funcionan igual que el anterior, pero la clase se divide –en ocasiones– para que los estudiantes de lengua minoritaria –por separado– reciban instrucción “adicional” y compensatoria de lengua mayoritaria (*ESL, English as a Second Language*) o instrucción de parte de los contenidos curriculares con el inglés como medio de instrucción (*Content-based ESL*). “*Sheltered English*” requiere simplificación de la lengua usada y, con frecuencia, también del contenido.
- Segregacionista: las minorías lingüísticas son instruidas únicamente en la lengua minoritaria y se les niega el acceso a programas a los que asisten hablantes de la lengua mayoritaria.
- De transición: a los alumnos de minoría lingüística se les permite, de forma temporal, utilizar su lengua minoritaria hasta que se piensa que poseen la suficiente competencia en

la lengua mayoritaria para hacer frente a la educación convencional. En un principio, se puede instruir también a través de la lengua minoritaria para, poco a poco, incrementar la utilización de la lengua mayoritaria y disminuir el uso de la minoritaria.

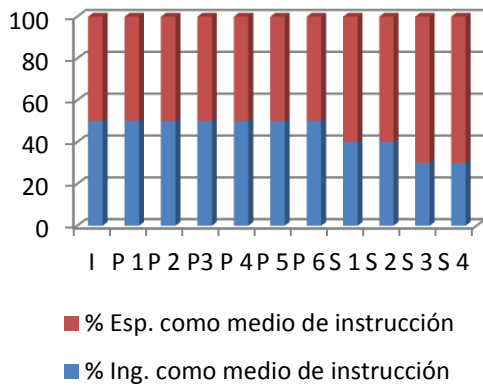
- Convencional con enseñanza de lengua extranjera: los alumnos de lengua minoritaria reciben instrucción en la lengua mayoritaria y clases de segunda lengua o lengua extranjera como cualquier otra asignatura. En algunos países, esta alternativa se conoce como sistema de lengua por goteo o con cuentagotas (*drip-feed*) para ilustrar la cantidad de segunda lengua o lengua extranjera que se imparte, con frecuencia apenas unas 2 o 3 horas semanales.
- Separatista: se elige el monolingüismo y el monoculturalismo en la lengua minoritaria. Se trata de una elección autodeterminada buscando la separación de la lengua mayoritaria y persiguiendo una existencia independiente por motivos de autoprotección o supervivencia.

Por otra parte, en las formas fuertes de EB que Baker presenta (2008, p. 228-256) se adopta el uso de ambas lenguas en el currículo, pues el objetivo básico de estas formas de educación es el bilingüismo, la doble alfabetización y doble culturización de los estudiantes, si bien, un tipo de forma fuerte de EB difiere de otro –entre otras variables– en el tiempo que se le otorga a la lengua minoritaria y mayoritaria en el aula:

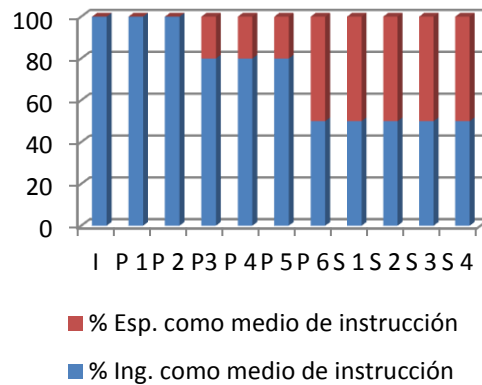
- Inmersión: los estudiantes de mayoría lingüística reciben instrucción en dos lenguas haciéndose énfasis inicial en la L2. El objetivo principal de este tipo de programas es el bilingüismo y la doble alfabetización. Existen diferentes tipos de educación bilingüe de inmersión dependiendo de la edad a la que el estudiante comienza en el programa y la cantidad de tiempo que se emplea en la inmersión. De esta forma, en cuanto a la edad de comienzo, existen programas de inmersión temprana (*early immersion*, desde la guardería o la educación infantil), media (*middle immersion*, desde los nueve o diez años) y tardía (*late immersion*, en secundaria) y con respecto al tiempo de exposición, existen programas de inmersión total (que comienza con el 100% de la inmersión en la L2 reduciéndose después de dos o tres años al 80% durante tres o cuatro años y terminando la educación primaria, y secundaria, con aproximadamente el 50% de la inmersión en la L2) o parcial (que ofrece al menos el 50% de la inmersión en la L2 durante la educación infantil, primaria y secundaria). Estas dos variables se pueden combinar –de forma teórica al menos– para formar los diferentes tipos de EB por inmersión, aunque no todas las opciones

posibles en teoría se dan en la práctica: inmersión temprana total o parcial, inmersión media total o parcial e inmersión tardía total o parcial, aunque existen más posibilidades. Para ilustrar estas combinaciones, se ofrece, a continuación, una representación gráfica de algunas de las múltiples posibilidades:

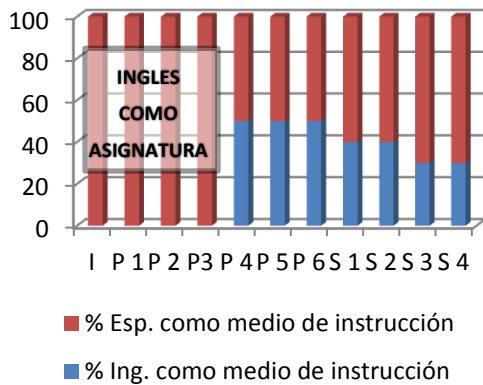
INMERSIÓN TEMPRANA PARCIAL



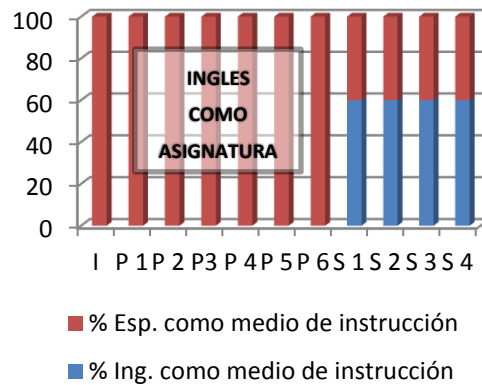
INMERSIÓN TEMPRANA TOTAL



INMERSIÓN MEDIA PARCIAL CON REFUERZO DE L2



INMERSIÓN TARDÍA PARCIAL CON REFUERZO DE L2



Notas: 1) I= Educ. Infantil; P= Educ. Primaria; S= Educ. Secundaria.

2) Gráficas adaptadas al sistema educativo español de las presentadas por Baker (2008, p. 247).

- **Mantenimiento / Lengua de patrimonio cultural (*Heritage Language*):** los estudiantes de minoría lingüística utilizan su lengua materna, étnica, del hogar o de herencia en la escuela como medio de instrucción con el objetivo de conseguir el bilingüismo. La lengua materna (L1) de la minoría lingüística es protegida y cultivada junto con el desarrollo de la lengua mayoritaria (L2). La revitalización de la lengua y cultura del hogar es un elemento clave.

- Bidireccional (*Two way*) / Doble-vía / Lengua dual: aproximadamente el mismo número de estudiantes de lengua minoritaria como de mayoritaria está presente en la clase y ambas lenguas son usadas por separado como medio de instrucción. El objetivo es conseguir un bilingüismo equilibrado relativo y la doble alfabetización. Esta doble alfabetización se consigue de forma secuencial, aunque, ocasionalmente, se hace de forma simultánea. Se mantiene una separación y compartimentación de lenguas: en cada período de instrucción se utiliza únicamente una lengua; la preferencia más frecuente es usarlas en días alternos para asegurar que las dos lenguas se emplean para impartir todas las áreas del currículo.
- Bilingüe convencional: los estudiantes reciben instrucción en dos (o más) lenguas mayoritarias. Los objetivos son el bilingüismo o multilingüismo, la doble alfabetización y el pluralismo cultural. Se da normalmente en sociedades donde la mayoría de la población ya es bilingüe o multilingüe, como Singapur o Luxemburgo, o donde hay un gran número de nativos o expatriados que desean convertirse en bilingües (por ejemplo, aprendiendo a través de español y catalán en Cataluña).

Cabe destacar que dentro de esta tipología distintiva de programas fuertes de EB están presentes los que han tenido más expansión y éxito: los programas de inmersión y los bidireccionales (*two way*) / de doble-vía / lengua dual; Swain y Johnson (1997, p. 6-12) presentan una lista de características principales y características variables sobre los programas de inmersión típicos, pero Abelló-Contesse (2004, p. 360-362) va más allá y, con fines altamente prácticos, adapta esta lista de características y las divide en tres grupos interrelacionados: la L1 de los alumnos, su L2 (segunda lengua o lengua extranjera) y su bilingüismo:

- Aspectos de la primera lengua o lengua materna (L1) de los alumnos:

- (a) La L1 recibe apoyo explícito en los centros de inmersión y su presencia creciente en el currículum en niveles posteriores es un aspecto clave; los profesores motivan –no obligan– a los alumnos a usar la L2, especialmente en los primeros años.
- (b) El currículum impartido en L2 es igual que el currículum local (regional o nacional) que se imparte en la L1 en centros tradicionales.
- (c) La cultura del colegio y de la clase constituyen un reflejo directo de la cultura de la comunidad local (regional o nacional) de la que provienen los alumnos.

- Aspectos de la *segunda lengua o lengua extranjera (L2)* de los alumnos:

- (a) El alumnado empieza con niveles de conocimiento y uso de la L2 que pueden oscilar de limitados a prácticamente inexistentes.
- (b) El contacto con la lengua y la interacción en la L2 son fenómenos que se centran típicamente en el aula.
- (c) La L2 se usa activamente para enseñar asignaturas de contenido académico, además de existir como asignatura autónoma.

- Aspectos de bilingüismo de los programas de inmersión:

- (a) Es una forma de educación bilingüe *aditiva* debido a que tiene como objetivo proporcionar a los niños una lengua *adicional* de comunicación en lugar de reemplazar su L1 con la L2 (es decir, enseñanza bilingüe sustractiva o reemplazante).
- (b) Los profesores son bilingües (y biculturales) en la L1 y la L2 de los alumnos.
- (c) El bilingüismo funcional es el resultado habitual debido a que los alumnos tienden a conseguir un uso de *nivel cuasi-nativo* en las destrezas lingüísticas *receptivas* mientras que su uso en las destrezas *productivas* está claramente por debajo de dicho nivel.

Si bien esta adaptación, ofrecida por Abelló-Contesse (2004), de la lista de características contiene un matiz más práctico, resulta de interés mencionar algunas de las características que diferencian los distintos programas de inmersión que presentan Swain y Johnson (1997, p. 6-12): (i) la ratio que se otorga a la L1 y L2 en la enseñanza por contenidos en los diferentes cursos o niveles, (ii) la continuidad a través de los diferentes cursos o niveles, (iii) la cantidad de apoyo lingüístico que se facilita a los estudiantes y la formación que el profesorado necesita para facilitar ese apoyo, (iv) la cantidad de recursos disponibles en la L1 y L2 y la formación del profesorado para utilizarlos, (v) el compromiso hacia la inmersión por parte de las personas directamente implicadas, los administradores y los políticos, (vi) las actitudes de los estudiantes, especialmente hacia la cultura de la L2, (vii) el *estatus* de la L2 y (viii) lo que cuenta o se entiende como “éxito” en un programa de inmersión.

En cuanto a los programas bidireccionales (*two way*), de doble-vía o lengua dual, Abelló-Contesse (2004, p. 359) también presenta una lista de sus rasgos más importantes: “(a) la población estudiantil [...] suele ser relativamente equilibrada desde una perspectiva

lingüística con un porcentaje de 50% o más de alumnos hispanohablantes y alrededor de un 50% o menos de alumnos anglohablantes, (b) todos los alumnos tienen la ocasión de ser *profesores o modelos lingüísticos* de su lengua materna (para muchos de sus compañeros) y también *aprendices* de una lengua no materna (a partir de muchos de sus compañeros), (c) entre los alumnos hay presencia e integración de al menos dos *grupos socioculturales* diferentes, [...] (d) dado que se considera muy importante [...] que los alumnos valoren por igual no sólo ambas lenguas sino también sus respectivas culturas, el profesorado tiene la misión de enseñar a valorar la *comprensión intercultural* entre los alumnos participantes y de promover explícitamente un mayor conocimiento y entendimiento de carácter *multicultural*, (e) los profesores [...] suelen usar técnicas o estrategias del enfoque pedagógico conocido como aprendizaje cooperativo [... a través de] actividades en conjunto en grupos pequeños que son deliberadamente *heterogéneos* –según sexo, grupo étnico, nivel de L1 y / o de L2, etc.– de forma que todos aprendan a trabajar de manera eficaz con personas que son diferentes, (f) debido a su exigencia básica de disponer de grupos de alumnos que posean dos lenguas maternas (y tradiciones culturales) diferentes en la misma comunidad, se trata de una variante que no es susceptible de ser aplicada con facilidad en países o regiones cuyas realidades internas no permiten dicho esquema.”

Esta tipología de EB y las especificaciones de algunos de sus programas más importantes o expandidos resulta ilustrativa sobre las posibilidades que actualmente existen en la educación enfocada a las lenguas, pero, como ya hiciera Baker (2008), Cenoz (2009, p. 30) comenta sobre las limitaciones de las diferentes tipologías y resalta que, a pesar de ellas, las distintas tipologías son importantes, pues facilitan una herramienta para observar los variados aspectos de la EB –o multilingüe– y comparar las diferentes situaciones, aunque el problema de las limitaciones resulta más agudo o grave en el caso de la educación multilingüe debido a la diversidad de lenguas involucradas, los diseños de programas y las variables sociolingüísticas.

Tras la revisión de la definición de enseñanza bilingüe, la presentación de las diversas y más importantes tipologías junto con sus características –tanto principales como variables– y las limitaciones que toda tipología conlleva, resulta imprescindible ofrecer una breve repaso de la historia reciente de este tipo de enseñanza para encontrar y comprender mejor su origen, desarrollo y evolución hasta nuestros días.

2. Historia reciente de la Enseñanza Bilingüe

2.1. Introducción

Como se menciona en el apartado anterior, la enseñanza bilingüe tiene una amplia historia – aunque no explícitamente documentada– que comenzó con los grandes movimientos y expansiones de pueblos e imperios. Durante el período nómada de la prehistoria, previo al desarrollo de la agricultura, la ganadería, el sedentarismo y las ciudades, los pueblos no disponían de un territorio fijo como residencia permanente y se desplazaban de un lugar a otro con frecuencia, aunque este movimiento no es sólo peculiar en este período debido a que –en general– la historia del hombre está marcada por el movimiento de pueblos y las razones de estos movimientos son muy variadas. Si bien en un principio estas razones fueron principalmente la búsqueda de recursos y la mejora de las condiciones de vida, más adelante las razones pasarían a ser políticas, socioeconómicas, profesionales, académicas y familiares o –visto de otra forma– la expansión y / o la unificación de territorios, y razones poscoloniales como la inmigración y el cosmopolitismo.

Con el nomadismo comenzaron los primeros contactos “sociales” entre pueblos y con estos contactos, y los posteriores, con sus respectivas razones, llegaría –con el paso del tiempo– el contacto entre sus lenguas. El bilingüismo individual y social, es decir, la presencia y uso frecuente de al menos dos lenguas en el individuo o en la sociedad, surgió como efecto del contacto entre pueblos cuyas lenguas eran diferentes y con ello, en cierta medida, la enseñanza bilingüe en alguno de sus formatos, aunque no precisamente de acuerdo con las definiciones y aplicaciones contemporáneas de EB. Lewis (1977, p. 22) apunta a la temprana aparición del bilingüismo al comentar que es “*a very early characteristic of human societies, and monolingualism a limitation induced by some forms of social change, cultural and ethnocentric developments.*” De hecho, Abelló-Contesse (2004) señala, a este respecto, a Mackey (1978) quien afirma que la EB ya existía, en alguna de sus formas, hace más de 5000 años, en el período de la invención de la escritura (aproximadamente en el 3300 a.C.). Otros autores, aunque no sitúan la aparición de la EB tan atrás en el tiempo, constatan que no es una invención del siglo XX. Abelló-Contesse enfatiza esta idea aclarando que para algunos autores como Lewis (1977) el uso de una lengua que no era la del hogar como medio de instrucción fue un fenómeno habitual durante la expansión de los Imperios griego y romano y para otros, como Siguán (2001), la EB ya existía en la Edad Media, debido a que toda la enseñanza escolar se hacía en latín, que no era la lengua materna de nadie, e incluso bien

entrada la Edad Moderna, ya a que la adquisición precoz del latín formaba parte de los sistemas educativos de toda Europa.

Aunque algunos autores han llegado a situar la EB –en alguna de sus formas– junto al nacimiento de la escritura, hace más de 5000 años, otros autores comentan que carece de representación histórica. Así, Abelló-Contesse (2004) cita a Baker (1997) al explicar que este “estima que la ausencia de una perspectiva histórica con respecto a la EB es doblemente peligrosa; por un lado, no se reconoce su evolución desde la antigüedad hasta el mundo contemporáneo, y por otro, su presencia actual deja de interpretarse dentro de las raíces que le son propias en comunidades concretas, es decir, dentro del amplio contexto social, cultural, político y económico en que surge la EB en un determinado país o región. Esta advertencia es pertinente, además, dado que la mayor parte de la información bibliográfica sobre la EB que se ha difundido internacionalmente en los últimos 25 años [ahora casi 10 años más] proviene de Canadá y de EE.UU.; el hecho de que el marco geográfico, lingüístico y cultural de estos países sea similar –y suele interpretarse como homogéneo– ha llevado en ocasiones recientes a políticos, investigadores y profesores interesados en este tema a conclusiones erróneas o contradictorias precisamente por no haber considerado adecuadamente el contexto global concreto en que surgió y se desarrolló la EB en cada país” (p. 352). En la misma línea, Cenoz (2009, p. 26) señala que la “EB no es fácilmente trasplantable de un contexto sociolingüístico a otro.”

Aunque se ha señalado que la EB no es una iniciativa del siglo XX, normalmente se atribuye sus comienzos a proyectos y experiencias iniciales –a pequeña escala– que tuvieron lugar a principios (Irlanda, Gales) y a mediados (Estados Unidos y, posteriormente, Canadá) del siglo pasado. En Irlanda, la EB se representa como fruto del “Estado Libre Irlandés” de 1922 (véase Hélot y De Mejía, 2008, capítulo 6) y, en Gales, la EB comienza en 1939 con la implementación de la primera escuela primaria que utiliza el galés como medio de instrucción (véase Irlanda y Gales en Baker, 2008, p. 188). Sin embargo, este estudio se centra en la aparición de la EB en EE.UU. y Canadá –en función de la extensa documentación e investigación existentes con respecto ella en la bibliografía– a mediados del siglo XX, para, posteriormente, ver su evolución desde Europa hasta España, en forma de proyectos regionales de reciente implementación, y algunas de sus Comunidades Autónomas, sobre todo Andalucía.

2.2. Los inicios de la EB en EE.UU.

En EE.UU., la EB ha seguido una tendencia de transición, aunque empezara en la década de los 60 con la creación de la primera escuela moderna bidireccional o de doble-vía (Escuela Primaria Coral Way, 1963) en Dade County, sur de Florida, con la intención de mantener la lengua materna de exiliados cubanos. Sin embargo, a pesar de sus inicios, la tendencia hacia una EB de transición todavía sigue activa en la enseñanza pública estadounidense.

Como ya se ha comentado, este tipo de EB de transición tiene como meta el cambio o transición de la lengua no dominante del hogar de una minoría lingüística hacia la lengua dominante o mayoritaria, inglés. El alumno al que va dirigido este tipo de EB es principalmente estadounidense de ascendencia u origen hispano, coreano o chino; además, suele pertenecer a estratos socioeconómicos inferiores de la sociedad. Según Baker (2008, p. 84-85), el nacionalismo estadounidense está relacionado con el apoyo al dominio del inglés sobre lenguas inmigrantes. Las bases de este nacionalismo tienen implicaciones en la política lingüística de EE.UU. que favorece la sustitución de lenguas inmigrantes por el inglés. De esta forma, el bilingüismo se ha visto como un obstáculo para el nacionalismo (y no como una ventaja) tanto para los grupos de lengua mayoritaria como minoritaria. De hecho, Baker (2008, p. 22 y 26) explica que, en EE.UU., el énfasis en que los grupos de minorías lingüísticas se conviertan en usuarios competentes de inglés ha sido un tema dominante en la evaluación de bilingües. Es por ello que, en la mayoría de escuelas estadounidenses, la evaluación de lengua ocurre únicamente en inglés, siendo la competencia en L2 ignorada, aunque, como mencionan Carrasquillo y Rodríguez (2002), en los últimos tiempos, evaluaciones con criterios múltiples para medir la competencia lingüística de bilingües están siendo más comunes que criterios únicos. De esta forma, enfoques estructurados, como exámenes estandarizados y listas de control junto con inspecciones del portafolio de trabajo de los estudiantes y las propias observaciones de los profesores, están siendo utilizados en la actualidad. Sin embargo, no todas las tendencias han ido, o fueron, en esa dirección.

Según Baker (2008, p. 189), los cambios que ha experimentado la EB en EE.UU. vienen marcados por cambios de perspectivas ideológicas, de preferencias y de prácticas, de políticos, administradores y educadores. Tanto es así que una de las características principales de la EB en los EE.UU. es, como se constata a continuación, su fuerte carga político-administrativa y económica.

La diversidad lingüística en EE.UU. desde los siglos XVIII y XIX hasta la Primera Guerra Mundial se acepta e incluso se fomenta a través de la religión, los periódicos en diversas lenguas y tanto en escuelas privadas como públicas, aunque existían excepciones a esta aceptación tales como la postura antigermánica de Benjamin Franklin en los años 50 del siglo XVIII, la legislación californiana en 1855, que exigía la instrucción únicamente en inglés, y las implacables políticas de supresión de lenguas de la Oficina de Asuntos de India en los años 80 del siglo XIX.

Un cambio, tal vez iniciado por esas excepciones, en la actitud hacia el bilingüismo y, con ello, la restricción de la EB en EE.UU. tiene lugar en las primeras décadas del siglo XX debido a una serie de factores (Baker, 2008, p. 190-191):

- El drástico aumento del número de inmigrantes y la repercusión para las escuelas públicas que da lugar a una llamada a la integración, armonía y asimilación de inmigrantes. La “Ley de Nacionalidad” (*Nationality Act*) de 1906 requiere que los inmigrantes hablen inglés para ser “naturalizados” como estadounidenses.
- En 1919, el Departamento de Americanización de la Oficina de Educación de los EE.UU. adopta la resolución de recomendar que todos los estados prescriban que todas las escuelas, públicas y privadas, se dirijan en inglés y que la instrucción en todas las escuelas de primaria sea en inglés, convirtiéndose las escuelas en la herramienta para la socialización, asimilación e integración de inmigrantes. Las posibles causas son la entrada de EE.UU. en la Primera Guerra Mundial en 1917 y la expansión de un sentimiento antigermánico que tiene como consecuencia una presión adicional hacia la educación monolingüe en inglés, reemplazando la diversidad lingüística por una intolerancia lingüística.

A mediados del siglo XX, como explica Baker (2008, p. 191-202), después de que los rusos llegaran al espacio, se abre un debate sobre la calidad de la educación, la creatividad científica y la competencia estadounidense con el fin de competir en un mundo cada vez más internacional. Es por ello que, en 1958, se aprueba la Ley de Defensa Nacional y Educación que promueve el aprendizaje de una lengua extranjera en la educación primaria, secundaria y terciaria; en 1963, se restaura la EB en EE.UU. cuando un grupo de exiliados cubanos establece la primera escuela moderna bidireccional o de doble-vía (Escuela Primaria Coral Way) en Dade County, sur de Florida. Es la primera escuela bilingüe español/inglés que se inicia con el propósito de mantener la lengua materna, español, de estos exiliados. La EB en

Dade County recibe apoyo político y económico debido al hecho de que la lealtad de estos cubanos exiliados hacia las políticas estadounidenses y democráticas es incuestionable y que esto propicia que ganen la simpatía de los estadounidenses. Sin embargo, en 1967, un senador de Texas introduce la Ley de Educación Bilingüe, enmienda de la Ley de Educación Primaria y Secundaria de 1965, cuyo objetivo era ayudar a hablantes de español como lengua materna cuyos resultados en el sistema educativo estadounidense no son positivos. Tras su aprobación en 1968 como Título VII de la Ley de Educación Primaria y Secundaria, los programas de EB son tomados como parte de la política lingüística federal, se aprueba el uso de fondos federales para la educación de hablantes de otras lenguas diferentes al inglés y se reservan fondos para tales minorías lingüísticas mientras cambien hacia el funcionamiento a través del inglés en el aula, una postura hacia la EB de transición.

Un hito en la EB estadounidense es un juicio entre estudiantes chinos y el distrito educativo de San Francisco en 1970. El Tribunal Supremo reconoce que los estudiantes que no tienen competencias en inglés necesitan ayuda: clases de inglés como segunda lengua, tutorías en inglés y alguna forma de educación bilingüe. Esto, que pasa a llamarse *Lau remedies*, fomenta que el uso de lenguas minoritarias en la escuela se expanda, aunque, de nuevo, se hace hincapié en que es sólo de forma temporal y transitoria. De hecho, en 1974, con una enmienda de la Ley de Educación Bilingüe, las escuelas reciben ayuda, si incluyen enseñanza en una lengua y cultura minoritaria para permitir el progreso del estudiante en el sistema educativo y, en 1978, se vuelve a autorizar la EB de transición hasta que el estudiante adquiere competencia en la lengua inglesa.

Desde la década de los años 80 del pasado siglo, existen movimientos contra el surgimiento de una versión fuerte de EB en EE.UU. cuando grupos como *English First* o *US English* buscan el establecimiento del monolingüismo en inglés y la asimilación cultural. Tanto es así que en 1984 y 1988, durante el mandato de Ronald Reagan, en las enmiendas a la Ley de Educación Bilingüe, se incrementa el porcentaje de ayudas a los programas en los que la L1 del estudiante no se usa y se anulan las ayudas denominadas *Lau remedies* con lo que se fomentan únicamente las formas débiles de EB, como la de transición, erradicando así la EB. Las presidencias de Ronald Reagan y George H. W. Bush (padre) fomentan la educación convencional / sumersión y la EB de transición, no permitiendo el derecho a la educación temprana a través de lenguas minoritarias.

En los años 90 del siglo XX, varios cambios en la legislación tienen lugar, *Goals 2000*, *Educate America Act* y *Improving America Act*. Se reconoce que los estudiantes para

quienes el inglés es una L2 (*“Limited English Proficient” students*) deben conseguir altos estándares académicos por lo que se establece como objetivo proveer a los estudiantes de un programa educativo de enriquecimiento mejorando las estrategias de instrucción y haciendo el currículo más desafiante y estimulante. El llamado *Improving America’s Act* de 1994 reautoriza el Título VII fortaleciendo el papel del Estado al requerir a las autoridades educativas una revisión de las asignaciones del Título VII y una provisión adicional de fondos para grupos específicos como los inmigrantes. El tema sobre la educación bilingüe cambia parcialmente de estar enfocado estrechamente en la lengua de instrucción a un rango más amplio de temas al ser cuestionados sobre la calidad y los estándares de la educación que se imparte a estudiantes de minorías lingüísticas. Estas enmiendas de 1994 a la Ley de Educación Bilingüe hacen que las competencias bilingües se conviertan en un objetivo deseable cuando suponen beneficios económicos para los individuos y, en especial, para la nación. Las enmiendas tienen como resultado más apoyo económico para un número mayor de programas bidireccionales o de doble-vía. No obstante, las enmiendas, y con ellas la EB, padecen el ataque tanto de políticos como de la prensa estadounidense. Aunque no se cortan los fondos, son reducidos drásticamente en los siguientes años hasta que, en 1998, la Proposición 227 de California es aprobada y la EB es prácticamente eliminada, y convertida en ilegal, colocando en su lugar programas de inmersión con clases de “inglés de acogida” (*Sheltered English*) o “inglés estructurado”. Esta proposición también tiene éxito en otros estados como Arizona y Massachusetts; con o sin el éxito de esta proposición, la única salvación para la EB en EE.UU. es demostrar que funciona para el interés de la nación, eso es, que es una ruta segura para conseguir fluidez en la lengua inglesa.

En abril de 1998, el Ministro de Educación declara que no apoya la Proposición 227; sin embargo, en 2001, la Ley de Educación Bilingüe es reemplazada por una nueva legislación federal llamada *No Child Left Behind (NCLB)* que se convierte en ley en 2002 haciendo responsables de los estudiantes con una competencia limitada en inglés a los estados, los distritos y las escuelas. No existe mención, en esta ley federal, al bilingüismo o al desarrollo de competencias en la lengua materna de los estudiantes y la instrucción se realiza únicamente en inglés. *NCLB* no es más que una reautorización de la Ley de Educación Primaria y Secundaria de 1965 y una anulación de la Ley de Educación Bilingüe.

Como se ha mencionado anteriormente, en EE.UU., la educación bidireccional o de doble-vía surge en 1963 y ha crecido enormemente desde entonces, especialmente en las últimas décadas, aunque no siempre ha sido capaz de “liberarse de la ideología lingüística

monoglósica” estadounidense (García, 2008, p. 32). Aun así, incluso con el crecimiento de la educación bidireccional, la tendencia se ha dado más hacia una enseñanza bilingüe de transición que todavía sigue activa en la enseñanza pública estadounidense y que vino motivada por causas puramente políticas relacionadas con el nacionalismo estadounidense. Por esta razón, como menciona García (2008, p. 31), no ha habido mucho interés en el bilingüismo de estudiantes angloparlantes: “*US schools have had little interest in developing the English-Spanish bilingualism of their Anglophone students.*” El nacionalismo estadounidense, “*one nation, one territory, one language nationalism*” (Wright, 2004), y la falta de interés mostrado por la mayoría de las escuelas, impulsado por la legislación y el propio nacionalismo, han provocado que el bilingüismo y la EB se vean como un obstáculo y al bilingüe como al “inmigrante pobre, el desaventajado, el no asimilado por la sociedad” (Baker, 2008, p. 385).

2.3. Los inicios de la EB en Canadá

En Canadá, a diferencia de EE.UU., la EB ha seguido una tendencia de mantenimiento desde su aparición en los años 60 del pasado siglo XX en forma de “planes de inmersión en francés” (“*French immersion programs*”). Aunque el origen de estos programas normalmente se atribuye a un experimento educativo que tuvo lugar en St. Lambert, Montreal, en 1965 (véase Lambert y Tucker, 1972), algunos autores como Rebuffot (1993) sugieren que ya existían otros programas que empezaron en 1958, École Cedar Park, en West Island Quebec, y en 1962, la escuela francesa de Toronto.

La idea del proyecto de St. Lambert surge de una propuesta que varios padres de Quebec, anglo-hablantes de clase media, plantean a los administradores educativos de su distrito escolar buscando para sus hijos una alternativa más eficaz a la enseñanza tradicional del francés, que comienza a cobrar mayor importancia a nivel social, comercial y político. Según Abelló-Contesse (2004), comienza en 1963 con la formación de un proyecto comunitario en el que participaron estos padres, las autoridades educativas e investigadores del Departamento de Psicología de la Universidad McGill de Montreal. El proyecto ve la luz, y así aparece, en 1965, el primer programa público de inmersión bilingüe en francés con los objetivos iniciales de que los estudiantes (i) se conviertan en usuarios competentes de francés en producción oral y en comprensión-producción escrita, (ii) alcancen niveles normales de

logros en el currículo completo, incluyendo la lengua inglesa, y (iii) aprecien las tradiciones y cultura tanto de los canadienses francófonos como de los angloparlantes.

Tras el éxito del experimento en St. Lambert (véase Tucker y d'Anglejan, 1972), según Baker (2008, p. 246), la EB por inmersión se expande rápidamente en Canadá y partes de Europa después de 1965. Las razones, que Baker (2008, p. 246) ofrece, la mayoría desde el punto de vista educativo, de tan rápida expansión son que: (i) el objetivo es el bilingüismo en dos lenguas mayoritarias y de prestigio, francés e inglés, lo cual está relacionado con una situación de bilingüismo aditivo; (ii) es una opción y no una obligación; (iii) a los estudiantes, en inmersión temprana, se les permite, con frecuencia, usar su L1 para la comunicación en el aula durante el primer año y medio y no existe la obligación de hablar la L2 durante el recreo o el almuerzo en la escuela; la lengua del hogar es apreciada, no denigrada; (iv) los profesores son bilingües, aunque los estudiantes tienen la impresión inicial de que son, los profesores, capaces de hablar francés, pero sólo comprender, no hablar, inglés; (v) se pretende que la comunicación oral en clase sea significativa, auténtica y relevante para las necesidades del estudiante en lugar de artificial, estrictamente controlada o repetitiva; el contenido del currículo se convierte en el foco de la comunicación; se evita la insistencia en la forma lingüística correcta; se enfatiza la comprensión antes que la producción y la L2 se adquiere, no se aprende, aunque, más adelante, puede existir instrucción formal con respecto a la segunda lengua, por ejemplo, gramática francesa; (vi) los estudiantes empiezan la inmersión con una falta de experiencia en la L2 similar, la mayoría es monolingüe; (vii) a los estudiantes se les imparte el mismo currículo que tienen los estudiantes en escuelas convencionales, y (viii) la inmersión no es sólo una iniciativa educativa debido a que también existen razones sociales, políticas e incluso económicas que pueden ser diferentes a las de otros países, como puede ser el caso de Estados Unidos.

Sobre este último apunte de Baker (2008) acerca de las razones sociales, políticas y económicas, Abelló-Contesse (2004) hace una aclaración, explicación y advertencia sobre la descripción descontextualizada de programas de inmersión y sus peligros: “puede dar la impresión de que estos [los programas de inmersión] asumieron un reto educativo de carácter innovador, con implicaciones muy interesantes para el aprendizaje de segundas lenguas / lenguas extranjeras en particular. Sin embargo, una visión retrospectiva, dentro de su contexto original, demuestra con claridad que había poderosos factores políticos, sociales y culturales, así como razones económicas que influyeron no sólo en su desarrollo y crecimiento, sino también en el amplio éxito conseguido. Se podría decir que el desarrollo y crecimiento de los

programas de inmersión en Quebec y el resto de Canadá surgieron como respuesta a factores diferentes, aunque estrechamente interrelacionados, que desempeñaron un papel muy significativo en dicho país. Aún más, se puede afirmar que el éxito de los programas de inmersión estaba en gran parte asegurado por las condiciones favorables existentes para ello en el Canadá de los años 60” (p. 357). Abelló-Contesse (2004) cita a Genesee (1987) y comenta que las *razones originales* que había detrás de los programas de inmersión fueron: “las demandas públicas de los quebequeses francófonos durante la década clave de los años 60, pidiendo un cambio sociolingüístico, generaron una conciencia emergente de parte de los quebequeses anglohablantes sobre el hecho de que [...] el francés debía desempeñar un papel cada vez más relevante como lengua de comunicación en diversos ámbitos y que, como resultado de esto, el inglés ya no seguiría garantizando el éxito social y económico en Quebec, como había sido en el pasado.” (p. 358). Resulta pertinente también resaltar en este apartado la cita que Abelló-Contesse (2004, p. 358) menciona de Swain para mostrar el interés político nacional del momento y para justificar el elevado número de estudios sobre aspectos de la enseñanza por inmersión en Canadá durante los últimos 30 años que ha contribuido a que la EB sea uno de los campos más estudiados de la lingüística aplicada en la actualidad: “el gobierno federal estaba interesado en apoyar su crecimiento y [...] proporcionó el apoyo financiero necesario para muchas evaluaciones de estos programas e investigaciones sobre los mismos” (Swain, 2000, p. 207).

Estos programas originados en Montreal en 1965, o al menos así lo estima la mayoría de los investigadores, hacen obvia la tendencia hacia una EB de mantenimiento debido a que el alumnado, que pertenece al grupo mayoritario de anglohablantes, aprende francés y es instruido en francés (lengua cooficial con el inglés en Canadá) e inglés. Su desarrollo, como se ha constatado, no fue sólo el resultado de innovación educativa en busca de mejoras en la enseñanza y aprendizaje de una L2 sino, como menciona Abelló-Contesse (2004, p. 358), “una manera práctica de abordar e intentar solucionar las importantes dificultades sociales, políticas y económicas.” Además, no fue una tendencia pasajera debido a que sus resultados iniciarían el auge de la enseñanza basada en contenidos (*Content-based instruction, CBI*, Lambert, 1972; Wesche, Toews-Janzen y MacFarlane, 1996) en la enseñanza de lenguas y se siguen aplicando, aunque de manera optativa, en la actualidad y forman parte de la enseñanza pública canadiense.

2.4. Europa (MCERL)

Con el establecimiento oficial de la Unión Europea (UE) en 1993, tras la entrada en vigor del Tratado de Maastricht, y su crecimiento e impulso hacia la europeización, comenzó un sentido de identidad más global. Este movimiento hacia una identidad más global tuvo sus repercusiones positivas en la enseñanza de lenguas y el bilingüismo. De hecho, tan sólo ocho años después de su nacimiento oficial, el Eurobarómetro de la UE en 2001, que entrevistó a 15.900 europeos, mostraba que el 56% de estos hablaba otra lengua europea aparte de su lengua materna, el 26% hablaba dos lenguas europeas aparte de su primera lengua y el 96% de los padres afirmaba que era importante que sus hijos aprendieran una o más lenguas europeas junto con su lengua materna. No obstante, aunque esta comunidad supranacional se estableciera en 1993, ya existía en Europa, mucho antes, un interés por las lenguas, su mantenimiento y su enseñanza y aprendizaje, especialmente la enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas (Grenfell, 2002). Tanto es así que la idea de una enseñanza obligatoria de lenguas extranjeras desde la Educación Primaria partía, en un principio, de países de Europa Central y Oriental como Luxemburgo (1912), Bélgica (años 40), Dinamarca (1958), Suecia (1962), Noruega (1969), Finlandia (1970) e Islandia (1973), aunque fuera a partir de la época de los años 40 del siglo XX cuando se propusiera una reorganización de los sistemas educativos hacia una estructura unificada para la enseñanza obligatoria.

Un ejemplo visible de este interés previo y de la educación bilingüe fue la creación del movimiento conocido como Escuelas Europeas. Este movimiento, estudiado por investigadores como Baetens Beardsmore y Swain (1985), Baetens Beardsmore (1993), Baker y Jones (1998) y muchos otros, nació en Luxemburgo donde se creó la primera escuela de este tipo en 1953. Se creó, principalmente, para los trabajadores de élite de la Comunidad Europea en Luxemburgo. Son escuelas multilingües en las que hay estudiantes de diferentes países europeos que llegan a tener hasta 11 secciones de lenguas diferentes en las que se respeta e instruye en la primera lengua de los estudiantes. Los estudiantes de educación infantil reciben instrucción a través de su lengua materna, pero también instrucción de una segunda lengua en los primeros años de Primaria para más tarde recibir parte de la instrucción en su lengua materna y parte en una segunda lengua mayoritaria, normalmente inglés, francés o alemán. Además, los estudiantes reciben instrucción de una tercera lengua al menos 360 horas durante su etapa escolar. El trabajo cooperativo tiene gran importancia en estas escuelas. Los alumnos están mezclados lingüísticamente para evitar la creación de

estereotipos y prejuicios y para construir una identidad europea supranacional (véase Baetens Beardsmore, 1993, y Swain, 1996).

Otro ejemplo importante del interés de Europa en la enseñanza y aprendizaje de lenguas es el enfoque comunicativo. Los cambios que se producían en Europa y el aumento de la interdependencia entre países europeos trajo consigo la necesidad de aumentar los esfuerzos por enseñar las lenguas mayoritarias de la comunidad europea. El Consejo de Europa, organización que en la actualidad cuenta con 47 estados miembros europeos y que tiene como objetivo desarrollar principios comunes y democráticos, convirtió la enseñanza de lenguas en su mayor área de actividad, patrocinó conferencias internacionales sobre este tema y promovió la formación de la Asociación Internacional de Lingüística Aplicada. La necesidad de desarrollar métodos alternativos para la enseñanza de lenguas alcanzó la máxima prioridad. De esta forma, un lingüista británico, D. A. Wilkins (1972), intentó demostrar el sistema de significados que subyacen en el uso comunicativo del lenguaje y propuso una definición funcional o comunicativa del lenguaje que podría servir como base para el desarrollo de programas comunicativos para la enseñanza de lenguas. Tras revisar y expandir el primer documento de 1972, Wilkins (1976) publica su libro *Notional Syllabuses*. Este libro tuvo un gran impacto en el desarrollo de la Enseñanza comunicativa de lenguas y el Consejo de Europa incorporó su análisis semántico / comunicativo para establecer un conjunto de especificaciones para el primer nivel del plan de estudios de lengua con enfoque comunicativo. Richards y Rodgers (2001) enfatizan la idea de que el trabajo del Consejo de Europa y de varios investigadores de lingüística aplicada como Wilkins así como la rápida aplicación y aceptación de estas ideas dieron origen al Enfoque comunicativo y a la Enseñanza comunicativa de lenguas:

“The work of the Council of Europe; the writings of Wilkins [...] and other British applied linguists on the theoretical basis for a communicative or functional approach to language teaching; the rapid application of these ideas by textbook writers; and the equally rapid acceptance of these new principles by British language teaching specialists, curriculum development centers, and even governments gave prominence nationally and internationally to what came to be referred to as the Communicative Approach, or simply Communicative Language Teaching.” (p. 154).

Aunque las lenguas más utilizadas en toda Europa son el inglés y el francés (lenguas cooficiales del Consejo de Europa), seguidas del alemán y el ruso, y el interés europeo es el aprendizaje de lenguas mayoritarias y el enfoque comunicativo, desde el principio ha habido una tendencia hacia el mantenimiento de las lenguas, mayoritarias o minoritarias, si se toman como ejemplo las Escuelas Europeas. Tanto es así que en 1992 el Consejo de Europa propuso la denominada Carta Europea de las Lenguas Minoritarias o Regionales (*European Charter for Regional or Minority Languages*, Consejo de Europa, 1992), para proteger y promover todas las lenguas regionales o minoritarias europeas, cuyas bases y principios fueron adoptados como una convención por el Comité de Ministros del Consejo de Europa.

Aun así, el interés de Europa por las lenguas no termina con su defensa y mantenimiento. En 1995, la Comisión Europea, órgano ejecutivo de la Unión Europea con 27 estados miembros, puso como objetivo europeo con respecto a la enseñanza y aprendizaje de lenguas, tal y como aparece en el denominado libro “blanco” (*White paper on education and learning*, Comisión Europea, 1995), documento oficial sobre esta materia, la competencia en al menos 3 lenguas europeas, 2+1. Todos los ciudadanos europeos deberían ser capaces de usar su propia lengua junto con otras dos, normalmente el inglés y otra de un país vecino. La idea, que daría por resultado el adelanto del aprendizaje de lenguas a los primeros cursos de la educación primaria de los países que no lo habían hecho todavía y el nacimiento del enfoque AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenido y Lengua Extranjera) que se tratará más adelante, partía de que el conocimiento de lenguas facilitaría la movilidad, el acceso a nuevas oportunidades de trabajo en toda Europa, mercado laboral sin fronteras, y construiría un sentimiento europeo:

“if citizens of the European Union are to benefit from the occupational and personal opportunities open to them in the border-free Single Market, this language proficiency must be backed up by the ability to adapt to working and living environments characterized by different cultures.

Languages are also the key to knowing other people. Proficiency in languages helps to build up the feeling of being European with all its cultural wealth and diversity and of understanding between the citizens of Europe.” (Comisión Europea, 1995, p. 44).

Una vez más, con el fin de facilitar la movilidad educativa y ocupacional y promover los más altos niveles de educación en lenguas, se crea, entre 2001 y 2002, el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL, *Common European Framework of Reference for Languages, CEFR*) que Cenoz (2009, p. 3-4) define como “una herramienta desarrollada por el Consejo de Europa (2002) que establece los estándares para los diferentes niveles del aprendizaje de lenguas para que pueda haber mutuo reconocimiento de evaluaciones. Esta herramienta establece 6 etapas o niveles en el aprendizaje de lenguas: A1, A2, B1, B2, C1 y C2.” Se utiliza en la reforma del currículo nacional y para la comparación de certificados de lenguas a nivel internacional. Describe de manera exhaustiva i) las competencias necesarias para la comunicación, ii) el conocimiento y las destrezas necesarias y relacionadas y iii) las situaciones y los ámbitos de la comunicación. Aunque fue creado en 2002, el MCERL fue propuesto por primera vez en 1991 junto con otro instrumento para la promoción de lenguas, el Portafolio europeo de las lenguas (PEL, *European Language Portfolio, ELP*). El PEL es un documento que fue desarrollado por la sección de política lingüística del Consejo de Europa para quien está aprendiendo o ha aprendido una lengua, en el contexto escolar o fuera de este. Su finalidad es (i) apoyar el desarrollo de la autonomía del estudiante, el plurilingüismo y la conciencia y competencia intercultural y (ii) permitir a los usuarios registrar sus logros, en cuanto al aprendizaje de lenguas, y sus experiencias de aprendizaje y uso de lenguas. También permite al usuario reflexionar sobre sus logros, marcar objetivos y evaluar su evolución utilizando los parámetros marcados por el MCERL. Tras ser probado en varios proyectos piloto, fue lanzado, en 2001, en el primer Seminario sobre el Portafolio europeo para las lenguas.

En 1994, el Consejo de Europa crea el Centro Europeo de Lenguas Modernas en Graz, Austria, con la función principal de promover innovaciones en la enseñanza y aprendizaje de lenguas modernas en Europa poniendo en práctica políticas lingüísticas. Sus objetivos principales son: (i) concentrarse en la práctica de la enseñanza y aprendizaje de lenguas modernas, (ii) promover el diálogo y el intercambio de ideas, (iii) formar a agentes multiplicadores (de difusión) y (iv) apoyar redes y proyectos de investigación en relación con el programa.

En 2003, la Comisión Europea lanza un comunicado al Consejo Europeo, al Parlamento Europeo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones denominado “Promover el aprendizaje de idiomas y la diversidad lingüística: un plan de acción 2004-2006”. El objetivo general de este acto y este plan consiste en promover el

aprendizaje de las lenguas y la diversidad lingüística a través de unos objetivos específicos y una serie de acciones que cada estado miembro debía poner en marcha entre 2004 y 2006. El plan de acción establece tres grandes ámbitos de intervención: (i) hacer llegar a todos los ciudadanos las ventajas del aprendizaje de idiomas durante toda la vida, por lo que las acciones en esta categoría se centran en la enseñanza de idiomas en todos los niveles (preescolar, primaria, secundaria, superior y adultos); (ii) mejorar la calidad de la enseñanza de idiomas en todos los niveles, por lo que las acciones en esta categoría están relacionadas con la creación de centros docentes “abiertos a los idiomas”, la formación, disponibilidad y aumento de los profesores de idiomas, la enseñanza de asignaturas de todo tipo en lenguas extranjeras y la evaluación de los conocimientos lingüísticos, y (iii) crear un ambiente favorable a los idiomas apostando por la diversidad lingüística, formando comunidades abiertas a los idiomas y facilitando su aprendizaje.

La UE y el Consejo de Europa declararon el año 2001 como el Año europeo de las lenguas y el 2008 como el Año europeo del diálogo intercultural. Debido a que la UE está fundada en el lema “unidad en la diversidad”, lingüística y cultural, su política educativa sobre las lenguas tiene como objetivo preservar la herencia lingüística y cultural de Europa, promoviendo el multilingüismo y multiculturalismo a través de la creación de una conciencia lingüística y cultural como medios que apoyen la comprensión mutua al igual que el diálogo intercultural. De esta forma, como afirma Martínez Agudo (2012, p. xi), “la promoción del aprendizaje de lenguas y la diversidad lingüística se ha convertido en uno de los mayores objetivos de la educación.” Con ello, la Comisión Europea (2005, p. 2) se ha convertido en una fuerte defensora del multilingüismo como fuente de riqueza, solidaridad y comprensión mutua:

“It is this diversity that makes the European Union what it is: not a ‘melting pot’ in which differences are rendered down, but a common home in which diversity is celebrated, and where our many mother tongues are a source of wealth and a bridge to greater solidarity and mutual understanding.”

Las últimas tendencias en cuanto a la enseñanza de inglés en el contexto europeo, según Cenoz (2009, p. 12), son “la introducción temprana del inglés en Educación primaria, o incluso en Educación infantil, y la enseñanza de inglés a través de contenido.” Para Pérez Vidal (2009, p. 4), los tres grandes objetivos que subyacen en el plan de la UE hacia el

multilingüismo son: “1) la diversificación de lenguas modernas aprendidas desde una edad tan temprana como sea posible; 2) la promoción del acceso democrático al conocimiento para todos los ciudadanos europeos, sin discriminación de su lengua materna, y 3) priorizar el desarrollo de habilidades lingüísticas a una muy temprana edad por medio de la introducción de la segunda lengua en la guardería, la enseñanza, intensiva e interdisciplinaria, de esta segunda lengua en educación primaria y la enseñanza, intensiva e interdisciplinaria, de una tercera lengua europea en educación secundaria.” La introducción temprana de lenguas también se contempla, aunque el precedente es el denominado libro “blanco” de la Comisión Europea de 1995, en el plan de acción de la UNESCO (*United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*) para la declaración universal sobre diversidad cultural:

“Encouraging linguistic diversity – while respecting the mother tongue – at all levels of education, wherever possible, and fostering the learning of several languages from the youngest age.” (UNESCO, 2002).

Aunque Europa ha mostrado interés por el multilingüismo (Comisión Europea, 2005) y la integración de inmigrantes en las escuelas europeas (Comisión Europea, 2004), algunos autores demuestran que las lenguas de minorías lingüísticas, la de los inmigrantes, en Europa todavía siguen marginadas (véase Hélot y De Mejía, 2008, Parte 2). Sin embargo, desde 2009 se están adoptando medidas al respecto tales como la comunicación con familias inmigrantes y la enseñanza de lenguas de patrimonio cultural (*heritage languages*) para estudiantes inmigrantes (Comisión Europea, 2009).

Si bien se está trabajando en la polémica sobre las lenguas de minorías lingüísticas en Europa, otras críticas constructivas sobre el trabajo de la Comisión Europea están presentes en la bibliografía. Un ejemplo claro de estas críticas son las reacciones que, desde su creación, ha recibido el MCERL. González Porto (2005, p. 11) critica, por ejemplo, la complejidad del texto cuya información “esquematiza [...] para hacerla más inteligible”, mientras que otros autores como Figueras (2008, p. 26) explican que “el MCERL ha ido recogiendo críticas, tanto de aquellos que cuestionan el hecho de que pueda haber un referente ‘común’ en educación, como de los que echan en falta una mayor base científica, especialmente desde el campo de la adquisición de lenguas, o de los que –al utilizarlo– descubren la complejidad que representa poner en práctica sus propuestas”. Algunos aspectos polémicos recogidos por Figueras (2008, p. 28, 29 y 33) son, entre otros, (i) la evaluación certificativa y los exámenes

desprovistos de estudios de validación; (ii) la propia naturaleza abierta, flexible y no específica del MCERL para una lengua en concreto; (iii) la utilización simplista y superficial del MCERL en materiales didácticos, diseños curriculares, especificaciones de pruebas o exámenes, enfoques de aula [...] al priorizar los descriptores de los seis niveles de competencia lingüística en detrimento de la utilización de la descripción de las categorías de aprendizaje de idiomas y el uso del lenguaje; (iv) “la poca atención prestada a la dimensión plurilingüe del MCERL en una Europa multilingüe que no encuentra el encaje entre la necesidad de contar con una *lingua franca* (el inglés) y la necesidad de proteger y fomentar el conocimiento de lenguas autóctonas”; (v) “la ausencia de tradición en procesos evaluativos de calidad” que se pone en evidencia al adoptar los niveles del MCERL por parte de organismos e instituciones que dicen haber vinculado sus niveles y pruebas a dichos niveles, y (vi) “las dificultades que surgen al intentar utilizar un documento y unos niveles de referencia, pensados para el aprendizaje de segundas lenguas por adultos, en contextos escolares y / o de lenguas primeras”. Además, cabe mencionar que, aunque la división del dominio lingüístico en 6 niveles puede resultar conveniente para diferentes organismos e instituciones que, en ocasiones, interpretan este marco de *referencia* como de obligado cumplimiento, resulta poco realista pensar que un determinado estudiante al que se le asigna un nivel B2 tenga, por razones evidentes, dicho nivel en todas y cada una de las destrezas o habilidades lingüísticas.

Sin embargo, a pesar de las críticas recibidas, tanto el trabajo realizado por el Consejo de Europa como su puesta en marcha a través de la Comisión Europea han fomentado que, en toda Europa, proliferen programas de educación bilingüe de distintos formatos. Un ejemplo claro de esta proliferación de programas se puede encontrar en España, según las distintas Comunidades Autónomas.

2.5. España

Aunque la implementación de reformas educativas que introducían la obligatoriedad de la enseñanza de lengua extranjera ya estaba presente en Europa Central y Oriental mucho antes, durante los años 80 del pasado siglo, se emprenden, en varios países de Europa Occidental como España y Francia, una serie de proyectos de “normalización” para lenguas minoritarias regionales, principalmente programas de mantenimiento. El programa en alsaciano en Alsacia, Francia, y los programas en euskera, gallego y catalán, en España, son un claro

ejemplo de estos proyectos piloto que sirven de base enriquecedora sobre la que construir el nuevo paradigma, integración de contenidos y lenguas, en el contexto español.

A principios de la década de los años 90 del pasado siglo XX, instituciones europeas proclaman un cambio en la educación en general y en la enseñanza de lenguas en particular. El enfoque europeo actualmente representado por “AICLE” (Aprendizaje integrado de contenido curricular y lengua extranjera) o “CLIL” (*Content and Language Integrated Learning*) comienza a tomar forma hacia finales de los 90, aunque ya se estaba probando en forma de acuerdos específicos con anterioridad. Con respecto a su nomenclatura, Pérez Vidal (2009, p. 4) hace referencia a las distintas traducciones que ha recibido este enfoque: “Adquisición Integrada de Contenidos y Lengua Extranjera (AICLE), Enfoque Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (EICLE) [...] y semiinmersión (véanse, respectivamente Navés y Muñoz, 1999, Pérez Vidal, 2008, y Escobar-Urmeneta, 2007)”. Otros autores afirman que dentro de la UE el enfoque AICLE se ha convertido en sinónimo de EB (Dafouz y Guerrini (2009, p. 4).

En los enfoques AICLE, definido como “el enfoque educativo de doble orientación en el que una lengua adicional se utiliza para el aprendizaje y la enseñanza de contenido y lengua” (Marsh y Langé, 2000, p. 2) o “la enseñanza de una asignatura en una lengua diferente a la lengua de enseñanza convencional” (Marsh, 2007, p. 233), la enseñanza de ciertas asignaturas de contenido, como conocimiento del medio, geografía, historia o ciencias naturales, son impartidas, en su totalidad o parcialmente, a través del medio de una segunda lengua (SL) o lengua extranjera (LE) que es la lengua meta y que difiere de la primera lengua (L1) / lengua materna de los alumnos, profesores o de la lengua usada en el resto del currículo escolar. Según Marsh y Langé (2000), es un enfoque dual pues se presta atención tanto a la lengua como al contenido. Pérez Vidal (2009, p. 3) enfatiza la idea de que este enfoque europeo se ha valido de investigaciones llevadas a cabo en EE.UU. y Canadá (Johnson y Swain, 1997; Wesche, 2001) y se ha beneficiado del aprendizaje previo sobre metodología, en particular, la relacionada con la necesidad de prestar atención a la comunicación y al “énfasis en la forma lingüística” en la clase AICLE. En la misma línea, Casal (2010, p. 136-137) menciona a Trujillo (2005) al explicar que el enfoque AICLE proviene de 3 fuentes principales:

“i) los programas de inmersión estadounidenses y canadienses. Utilizando la enseñanza basada en contenidos (*content-based instruction*), la preocupación fundamental de estos programas es el dominio de la lengua objeto de estudio [...],

- ii) el movimiento *language across the curriculum* de países anglosajones, en el cual la lengua se utiliza como instrumento vehicular y no como asignatura independiente, dando lugar a la lengua de las matemáticas, la lengua de las ciencias, la lengua de la literatura, etc. y, por último,
- iii) los enfoques denominados Lenguas para fines específicos. Estos unen lengua y contenido relacionado con los grupos profesionales a los que van dirigidos: personas de negocios, médicos, ingenieros, hosteleros y profesionales de distintos campos en general.”

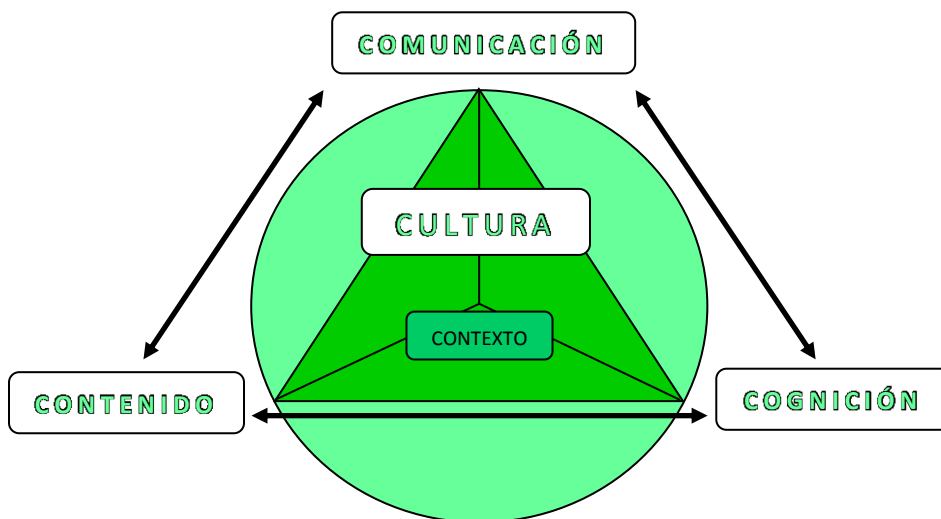
Como se ha mencionado, una de las fuentes de las que procede el programa AICLE es la enseñanza basada en contenidos. Baker (2008, p. 251) cita a Davison y Williams (2001) quienes facilitan los fundamentos para la enseñanza y aprendizaje de contenido a través de una segunda lengua: (i) el aprendizaje de la lengua es mucho más rápido; (ii) asegura que el estudiante adquiere competencia lingüística en terreno académico y no sólo en comunicación social; (iii) la integración es eficaz y se pueden conseguir dos resultados: el aprendizaje de una lengua y el aprendizaje de un área del currículo, y (iv) facilita un propósito para usar la segunda lengua. Enunciado de otra manera, Tardieu y Dolitsky (2012, p. 2) explican que “este tipo de aprendizaje integrado posibilita que los estudiantes utilicen la lengua tanto como un objeto (por ejemplo, durante la realización de micro tareas), como un instrumento (para comunicar), mientras que al mismo tiempo se agrandan las experiencias del mundo por parte del estudiante.” Pérez Vidal (2008, p. 13) adapta los rasgos principales que presentaron Swain y Johnson (1997, p. 1-15) para describir los elementos esenciales de los programas AICLE en Europa: “El contexto de aprendizaje es el aula en un entorno en que no se habla la L2.

1. La L2 es el medio de instrucción.
2. La exposición a la L2 se limita al aula.
3. El resto de lenguas del currículo también son objeto de atención.
4. Los aprendices tienen un conocimiento limitado de la L2.
5. El profesorado comparte la L1 del alumnado y es competente en la L2.
6. El currículo de la L2 es el mismo que el de la L1.
7. La cultura del aula es la de la L1, no la de la L2.

8. Se aumentan las horas totales de contacto con la L2.
9. Se plantea la perspectiva europea hacia el plurilingüismo.”

Dafouz y Guerrini (2009, p. ix), en la introducción del libro del que son editoras, comentan que, en la primera década del siglo XX, AICLE emergió en el campo de la educación como una revolución que trajo grandes retos a Europa, y especialmente a España, y ha transformado no sólo principios de enseñanza, creencias y metodologías sino también actitudes hacia la enseñanza de lenguas y contenido. Además, aclaran que esta revolución, al igual que cualquier cambio profundo, ha supuesto una transformación radical, con defensores y detractores, para todos los participantes (profesores, estudiantes, padres, editores, políticos e investigadores) suscitando la reflexión sobre las convicciones y metodologías que forman parte de los pilares de la educación.

Como señalan Pérez Cañado, Almagro, Casas y Rascón (2011, p. 14), lo que distingue este enfoque de otras iniciativas de educación bilingüe es “su integración pedagógica planificada y contextualizada de contenido, cognición, comunicación y cultura en la práctica de la enseñanza y aprendizaje” (Coyle, Hood y Marsh, 2010, p. 6). Según Pérez Cañado y sus colegas (2011, p. 14), “es lo que Coyle (2002, 2007) denomina ‘la estructura de las 4 C’: contenido (la asignatura), comunicación (el aprendizaje y el uso del lenguaje), cognición (los procesos de aprendizaje y pensamiento) y cultura (comprensión intercultural y ciudadanía global).”



Adaptado de la estructura o marco de las 4 C para CLIL / AICLE de Coyle (2007, p. 551).

2.5.1. Acuerdo MEC / *British Council* y las distintas Comunidades Autónomas

Desde la creación del MCERL y el PEL en 2002 para la promoción del aprendizaje de lenguas, el enfoque AICLE “comenzó a emerger y a tomar forma a través de numerosos experimentos en diferentes países europeos como Finlandia, Alemania, Italia, Holanda, Francia, Portugal y Grecia, estados de Europa Central y del Este, que han sido testigos de la expansión de iniciativas en esta dirección” (Pérez Vidal, 2009, p. 5). Como se ha mencionado con anterioridad, en España, varios proyectos piloto de “normalización” de lenguas minoritarias tuvieron lugar en los años 80 del pasado siglo, pero la década de los 90 también traería consigo una serie de cambios en la enseñanza bilingüe en España.

En 1990, la reforma educativa española conocida como Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE, BOE, 1990), cambió la obligatoriedad del inicio de la enseñanza de lenguas extranjeras de los 10 años, como era costumbre desde 1970, a los 8 años. Aunque esto suponía un cambio bastante acertado, se demostró que el nivel que alcanzaban los estudiantes en educación secundaria obligatoria (ESO), después de ocho años de estudio, no era el esperado por lo que la única alternativa parecía ser la implementación de un nuevo enfoque para el aprendizaje de lenguas que diera mejores resultados.

En 1996, el M.E.C. (Ministerio de Educación y Ciencia de España) y el Consejo británico (*British Council*) del Reino Unido deciden firmar definitivamente un acuerdo pionero para llevar a cabo un proyecto piloto bilingüe en la enseñanza pública española. El objetivo era ofrecer al alumnado, de las 43 escuelas que iniciaron la experiencia, un programa de inmersión temprana parcial con un currículo integrado basado en contenidos en inglés y en español. El modelo del que se partía fue el que ofrecía una escuela del *British Council* que había tenido mucho éxito y que se había establecido en Madrid en 1947. Se trataba de un proyecto ambicioso e innovador –al menos en España– dirigido a alumnado de mayoría lingüística (estudiantes hispanohablantes que aprenden inglés como lengua extranjera), en educación infantil, primaria y, posteriormente, secundaria, de diferentes regiones autonómicas con el compromiso principal de valorar el multilingüismo en una Europa moderna.

Desde sus comienzos, hace más de 15 años, el proyecto ha crecido y sigue creciendo con apoyo político nacional y regional. A las escuelas iniciales se les han unido varias regiones autonómicas de España contando en la actualidad con 10 de ellas, más Ceuta y Melilla, un gran número de escuelas, alumnos y profesores españoles y británicos. Se emplean

los enfoques de enseñanza de L2 por contenidos, por lo cual varias asignaturas son impartidas a través de la L2 (inglés).

Si se presta atención a sus características, se puede apreciar que se trata de un programa “fuerte” de bilingüismo aditivo en el que dos lenguas mayoritarias son valoradas por igual e impartidas durante todo el currículo de la educación obligatoria española. Además, el proyecto tiene como una de sus prioridades la creación de lazos internacionales por medio de proyectos curriculares comunes y visitas, por parte de escuelas españolas, a escuelas “hermanas” en el Reino Unido, donde los alumnos comparten clases y currículo con sus compañeros británicos.

En 2009, la directora de proyectos bilingües del *British Council* en España, Reilly (Reilly y Medrano, 2009), y la directora del proyecto Centros Bilingües del Ministerio de Educación, Deportes y Ciencias de España, Medrano, en sus conclusiones comentan que, aunque el proyecto no puede ser aplicable por completo a todos los contextos, sus positivos resultados y sus años de experiencia son un estímulo para seguir trabajando. Además, aclaran que ese continuo trabajo consiste en la adopción y adaptación de principios y la exploración, en profundidad, de las posibles soluciones encaminadas a encontrar formas más exitosas de aprender otra lengua.

Aunque los programas AICLE o los proyectos bilingües MEC / *British Council* han proliferado en distintas comunidades de España, el grado y las características de esta implementación varía enormemente de una región española a otra debido a que, desde la Constitución de 1978, las diferentes comunidades autónomas tienen poder político y administrativo y se ha otorgado un estatus oficial a lenguas regionales en las comunidades bilingües: Islas Baleares, País Vasco, Cataluña, Galicia, Navarra y Valencia (Frigols, 2008). Así, en el ámbito lingüístico, desde 1978, las distintas comunidades autónomas han llevado a cabo iniciativas que les han permitido crear sus propias políticas lingüísticas.

En este escenario español, especifica Frigols (2008, p. 222), a través de un enfoque AICLE, el currículo puede impartirse en, al menos, dos lenguas diferentes (con algunas asignaturas impartidas en una primera lengua y otras en una segunda lengua) de dos modos muy diferentes, aunque una tercera opción, y lengua, es posible: (i) puede ser impartido en la lengua oficial del estado (español) y en una lengua cooficial (euskera, catalán, valenciano y gallego), (ii) puede ser impartido en la lengua oficial del estado (español) y también, parcialmente, en una o dos lenguas extranjeras (Comisión Europea, 2006) y (iii) puede ser

impartido en la lengua oficial del estado (español), parcialmente en una lengua cooficial (euskera, catalán / valenciano y gallego) y parcialmente en una o dos lenguas extranjeras. Además, Frigols (2008, p. 222) comenta que estas tres modalidades permiten una gran diversidad de aplicaciones AICLE en España que pueden ser ilustradas de acuerdo a tres diferentes escenarios: “1) los que promueven el bilingüismo en una comunidad monolingüe, 2) los que adoptan el multiculturalismo en una comunidad ya bilingüe y 3) los que mejoran la competencia en inglés a través de proyectos bilingües y biculturales también conocido como el ‘Programa MEC / *British Council*’.” Frigols continúa ofreciendo un ejemplo de cada uno de estos tres posibles escenarios en las comunidades autónomas de Andalucía, Valencia y Madrid, respectivamente. Además, concluye que la variedad y extensión de estos modelos se ha incrementado en la última década y que,

“aunque no todas las comunidades autónomas han implantado estos programas al completo como parte de la educación convencional, la gran mayoría lo ha hecho a través de programas pilotos y / o experimentales. El País Vasco, Cataluña, Galicia, Navarra y Valencia comparten el escenario ‘Adopción del multiculturalismo en una comunidad bilingüe’, aunque sus enfoques siguen diferentes modelos. Madrid y las Islas Baleares han firmado el ‘Acuerdo MEC / *British Council*’ y están implantando el ‘Proyecto bilingüe y bicultural’, aunque Madrid está también implantado un programa similar al ‘Plan de Fomento del Plurilingüismo’ de Andalucía, paradigmático para el escenario ‘Promoción del bilingüismo en una comunidad monolingüe’.” (Frigols, 2008, p. 231).

Es en este último escenario, la Comunidad Autónoma de Andalucía y, en particular, la provincia de Sevilla, y en este último programa, “Plan de Fomento del Plurilingüismo” –o como Frigols lo denomina, programa de “Promoción del bilingüismo en una comunidad monolingüe”– en el que este estudio se centra pues es la comunidad en la que nos encontramos. Es una comunidad pionera en materia lingüística al fortalecer el papel de las lenguas extranjeras en la educación obligatoria y postobligatoria. Participó en experiencias piloto sobre secciones bilingües a finales de la década de los 90 del pasado siglo XX y su programa, el PFP, es uno de los programas de referencia para el estudio de la EB en España. En la siguiente sección, se procede a definir su proyecto bilingüe, el PFP, y a explicar su creación, evolución y desarrollo con detenimiento.

3. Andalucía y la EB: el Plan de Fomento del Plurilingüismo (PFP)

3.1. La comunidad autónoma de Andalucía y el PFP

Aunque en los últimos años del siglo XX algunas Comunidades Autónomas españolas comenzaron a elaborar, de forma experimental, la normativa específica para regular y poner en marcha diferentes programas de anticipación lingüística y programas específicos para la enseñanza de la lengua española al alumnado inmigrante, Andalucía fue pionera en materia lingüística al fortalecer el papel de las lenguas extranjeras en los estudios preobligatorios, obligatorios y postobligatorios con medidas como (i) su participación en 1987 en el Programa “*Langues Vivantes*” del Consejo de Europa que se realizó en varios centros andaluces de Educación secundaria y Formación profesional, donde se aplicaron, en contextos escolares concretos, las recomendaciones del propio Consejo de Europa en materia lingüística o (ii) la anticipación de la enseñanza de la lengua extranjera en el segundo ciclo de Educación infantil y primer ciclo de Educación primaria (Orden de 8 de febrero de 2000); Andalucía también participó, de forma pionera, en experiencias previas sobre secciones bilingües español-francés (Protocolo de colaboración entre la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía y el Ministerio de Asuntos Exteriores de la República Francesa) y español-alemán (Protocolo de colaboración entre la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía, el Cónsul General de la República Federal Alemana y el Director del Goethe-Institut de Alemania en Madrid), a finales de la década de los 90 del pasado siglo y a principios del siglo XXI, respectivamente.

En Andalucía, el Consejo de Gobierno de 22 de marzo de 2005 aprueba el *Plan de Fomento del Plurilingüismo: una política lingüística para la sociedad andaluza* (en adelante PFP) de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía. Este proyecto surge como una respuesta a la necesidad de la sociedad andaluza de afrontar en condiciones adecuadas el reto que representan los cambios tecnológicos, sociales y económicos que se habían venido gestando en las tres décadas anteriores y que habían generado importantes expectativas de innovación, especialmente en el contexto de la educación, influyendo en la organización de los sistemas educativos y, particularmente, en sus actores.

Según el Acuerdo de 22 de marzo de 2005 (Junta de Andalucía, 2005, p. 19-21) del Consejo de Gobierno por el que se aprueba el *Plan de Fomento del Plurilingüismo en Andalucía*, los objetivos generales del PFP, que se llevan a cabo a través de una serie de acciones específicas y que está inspirado en el documento previo denominado *Marco Común*

Europeo de Referencia para las Lenguas (2002), son, entre otros, (i) “mejorar las competencias lingüísticas de la población andaluza en la lengua materna; (ii) dotarla de competencias plurilingües y pluriculturales”; (iii) “alcanzar la competencia plurilingüe y pluricultural” del alumnado “secuenciando los contenidos de cada etapa educativa y adecuando los criterios de evaluación a los establecidos en el citado MCERL” y creando, en el alumnado, “la necesidad de emplear la lengua para comunicarse y usarla en un contexto lo más realista posible”; (iv) elaborar “adaptaciones curriculares para el alumnado con necesidades educativas especiales, especialmente en Centros Bilingües” y apoyar “a los centros que desarrollan programas bilingües para personas sordas y la extensión del lenguaje de signos a la comunidad escolar de otros centros”; (v) incrementar “los intercambios del alumnado andaluz, especialmente del alumnado de Bachillerato y Formación profesional, con el de otros países extranjeros”; (vi) priorizar “la formación en lenguas del profesorado”; (vii) “llevar a cabo el diseño de nuevos currículos [de carácter integrado] en el ámbito lingüístico”, y (viii) abrir “una línea de investigación para la experimentación e implementación del Portfolio Europeo de las Lenguas en todo el ámbito educativo”. Como se puede observar con la lectura de los objetivos generales del PFP, y como consta en el acuerdo del que se han extraído estas líneas, el PFP “está dirigido tanto al alumnado como al profesorado y a la sociedad andaluza en su conjunto y, desde este punto de vista, tiene un carácter globalizador” (p. 21).

Asimismo, como consta en el acuerdo del Consejo de Gobierno de 22 de marzo de 2005, se crean una serie de medidas, o acciones de carácter general, vinculadas al desarrollo del PFP en Andalucía:

“Acción 1. Ampliación del número de horas dedicadas al estudio de las lenguas en el currículo escolar.

Acción 2. Establecimiento de una red de 400 Centros Bilingües en los que se usará la L2 en la enseñanza de diversas áreas y materias del currículo.

Acción 3. Anticipación de la primera lengua extranjera en Educación infantil y Primer ciclo de Educación primaria.

Acción 4. Implementación progresiva de la flexibilización del horario escolar para posibilitar una exposición del alumnado de Educación secundaria a la L2 [...].

Acción 5. Elaboración de adaptaciones curriculares para el alumnado con necesidades educativas especiales, especialmente en Centros Bilingües.

Acción 6. Reforma y ampliación de la Educación de idiomas a distancia.

Acción 7. Fomento de la participación de los centros educativos en los Programas Europeos y, especialmente, de los centros incorporados al PFP.

Acción 8. Fomento de los intercambios del alumnado y del profesorado con carácter general y, especialmente, de los centros incorporados al PFP.

Acción 9. Extensión progresiva del Programa «Idiomas y Juventud» a 30.000 jóvenes andaluces.

Acción 10. Impulso a los programas de campamentos de verano de idiomas [...].

Acción 11. Fomento de los hermanamientos entre centros [...] de diversos países.

Acción 12. Creación de una comisión para el desarrollo de un nuevo diseño curricular integrado de lenguas.

Acción 13. Apertura de una línea de investigación para la experimentación e implementación del Portfolio Europeo de las Lenguas en todo el ámbito educativo.”

Estas acciones, cuya puesta en marcha permitiría alcanzar los objetivos generales del PFP, están a su vez relacionadas con una serie de programas específicos que se ponen en marcha al mismo tiempo. Estos son los programas: (i) “Centros Bilingües”, (ii) “Escuelas Oficiales de Idiomas”, (iii) “Plurilingüismo y Profesorado”, (iv) “Plurilingüismo y Sociedad” y (v) “Plurilingüismo e Interculturalidad”. Todos estos programas, a su vez, constan, en el acuerdo del que han sido extraídos, de una definición precisa, unos objetivos específicos y una serie de medidas o acciones. Para este trabajo, en el siguiente apartado se explora en profundidad uno de estos programas: el programa “Centros Bilingües”.

3.2. El programa “Centros Bilingües”

El programa “Centros Bilingües” (en adelante CB) es un programa a través del cual se crean colegios de Educación infantil y primaria (CEIP) e institutos de Educación secundaria (IES) en los que se utilizan la lengua materna y no materna para la enseñanza de áreas y materias del currículo, es decir, en los que se sigue el “nuevo” enfoque AICLE, y se amplía el número de horas dedicadas a los idiomas extranjeros. Como ya se ha mencionado con anterioridad,

siguiendo y considerando las recomendaciones europeas, estos centros tienden a la pluralidad lingüística y cultural.

Tal y como aparece en el acuerdo mencionado anteriormente cuando se ofrece una definición del programa (p. 21-22), “las *finalidades* sobre las que se sustentará [este programa]” son las siguientes: los Centros Bilingües (i) “han de servir para que los andaluces y las andaluzas [...] desarrollen el derecho a adquirir un nivel de competencia comunicativa en lenguas, y esto, a lo largo de toda la vida y en función de sus necesidades.”; (ii) “[...] han de promocionar la diversidad lingüística [...]”; (iii) “[...] han de promover el desarrollo de la comprensión mutua porque la comunicación intercultural y la aceptación de las diferencias culturales descansan sobre la posibilidad de aprender otras lenguas; (iv) “[...] han de fomentar la idea de una ciudadanía democrática que reconozca la diferencia y aspire a la igualdad, y (v) “[...] han de propiciar la cohesión social ya que la igualdad de oportunidades en el desarrollo personal, educativo, profesional, de acceso a la información y de enriquecimiento cultural depende de la posibilidad de aprender lenguas a lo largo de toda la vida.”

El programa se pone en marcha con unos *objetivos específicos*, un nuevo modelo organizativo, un nuevo modelo curricular para un alumnado de mayoría lingüística (estudiantes hispanohablantes que aprenden inglés, francés o alemán como L2) dentro de la enseñanza pública en niveles educativos obligatorios, aunque como una modalidad optativa y una serie de acciones vinculadas al propio programa. Dentro de los objetivos específicos se encuentran: (i) implantar el concepto “sección bilingüe” en la que determinadas áreas o materias del currículo se impartirán en una lengua distinta a la lengua materna para que esta lengua extranjera sea una lengua instrumental, (ii) poner al alumnado en contacto con otras lenguas durante su escolarización, y (iii) utilizar el método basado en la comunicación, la interacción y en la priorización del código oral, sin obviar en su momento el código escrito. Se trata del llamado «método natural de baño de lengua» (*immersion program*).

Además, dentro de los objetivos específicos se pueden resaltar, como aparece en el mencionado acuerdo (p. 22), 3 puntos de vista bien diferenciados: el punto de vista lingüístico, el cultural y el cognitivo. “Desde el *punto de vista lingüístico*, se pretende lograr una mejora de las competencias tanto en la primera lengua como en la segunda, y posteriormente en la tercera lengua, lo cual conlleva el desarrollo de una conciencia lingüística diferente”. “Desde el *punto de vista cultural*, el alumnado de los Centros Bilingües entrará en contacto con otras realidades a una edad temprana y podrá establecer muy pronto comparaciones con su propio entorno, despertándose así su interés por conocer otras culturas

diferentes con distintas creencias, costumbres, instituciones y técnicas” [para fomentar] “la libertad, la tolerancia, la solidaridad y el respeto al pluralismo como valores fundamentales de la Educación” [y preparar] “a la futura ciudadanía europea a conformar una sociedad democrática, plural y moderna, libre de prejuicios y estereotipos”. “Desde el *punto de vista cognitivo*, la enseñanza / aprendizaje de los idiomas acrecentará las capacidades generales de aprendizaje” y desarrollará una gran flexibilidad cognitiva en el alumnado al ser confrontado a códigos lingüísticos diferentes para “hacer cosas”.

El *nuevo modelo organizativo* de los CB “habrá de tener en cuenta determinadas medidas relacionadas con la ‘sección bilingüe’ como la explicitación de un proyecto lingüístico en el marco del Proyecto de centro con los objetivos que se persiguen. Es primordial que el Equipo directivo haga partícipe de todo el proceso de implementación del programa al claustro de profesores y profesoras y al Consejo escolar para obtener un buen funcionamiento del mismo. La información brindada a las familias deberá ser precisa e inequívoca” (p. 22-23). Este nuevo modelo organizativo: (i) “recogerá la organización de actividades culturales e intercambios del alumnado y del profesorado; (ii) contemplará la inclusión de acciones bilingües” [...] “en las actividades extraescolares del centro; (iii) analizará la necesidad de incrementar las horas lectivas dedicadas al estudio de las lenguas; (iv) nombrará a un coordinador o coordinadora de la ‘sección bilingüe’; (v) explicitará un plan específico de formación del profesorado que contemple este nuevo modelo de enseñanza / aprendizaje y que incluirá estancias de inmersión lingüística; (vi) y apoyará la creación de la mediateca multilingüe [...]” Además, este nuevo modelo organizativo también contempla las diferentes funciones del coordinador o coordinadora de la “sección bilingüe”: (i) “organizar y supervisar la elaboración del proyecto lingüístico y del currículo integrado en el marco del Proyecto de centro, (ii) organizar las reuniones del equipo docente de la sección con el objeto de adoptar el currículo integrado de las lenguas y las áreas no lingüísticas, (iii) racionalizar el horario lectivo del auxiliar de conversación que deberá apoyar la labor de todo el profesorado directamente involucrado, y, en definitiva, (iv) coordinar, bajo la supervisión del Equipo directivo, las distintas acciones que se desarrollen en el centro en relación con su participación en el Plan de Fomento del Plurilingüismo.”

Otro aspecto de gran relevancia en cuanto a este nuevo modelo organizativo es que “los departamentos de las distintas lenguas y de las áreas no lingüísticas impartidas en la segunda lengua tendrán que: (i) tener en cuenta los contenidos específicos de las áreas de lengua y literatura castellana, de las áreas de idiomas y el progreso lingüístico del alumnado

en el área no lingüística, (ii) proporcionar los elementos lingüísticos necesarios para la progresión de los contenidos del área no lingüística impartidos en la lengua extranjera, (iii) participar en la elaboración de la programación de aula del área no lingüística, (iv) elegir las unidades didácticas que se impartan en la lengua extranjera y que han de ser reflexivamente escogidas en función del enriquecimiento cognitivo y cultural que suponga para el alumnado, (v) velar [el profesorado de lengua extranjera] por la correcta pronunciación y la adecuada expresión del alumnado en las clases de áreas no lingüísticas, (vi) coordinarse para introducir desde el primer momento el lenguaje escrito y participar en la creación de trabajos por proyectos pedagógicos bilingües sobre temas transversales con predominio cultural, (vii) cooperar con el profesorado de las otras materias en la selección de los textos y otros documentos que se ajusten a las competencias lingüísticas del alumnado, (viii) apoyar la elección, adaptación y / o producción de materiales del área no lingüística, velando por introducir en la clase de idiomas aquellos elementos gramaticales que sean imprescindibles para el desarrollo de los contenidos no lingüísticos y, por último, (ix) contribuir a la evaluación de la comprensión y expresión tanto orales como escritas de las áreas no lingüísticas.” (p. 22-23). Además, se insiste en que “siempre que pueda, el profesorado de áreas no lingüísticas se expresará en la lengua extranjera [y] siempre que sea necesario lo hará en español” lo cual se define como “imprescindible para garantizar la terminología y el discurso específicos en ambas lenguas”; como parte de este nuevo modelo organizativo y con objeto de “reforzar la tarea docente del profesorado de lenguas, los centros bilingües contarán con la figura del colaborador nativo para la enseñanza de lenguas extranjeras y verán reforzados sus recursos económicos en función del número de unidades que formen parte de la sección.”

Por su parte, el *nuevo modelo curricular* engloba “todas las lenguas que se puedan llegar a estudiar, así como todas las etapas educativas” con la finalidad de “proporcionar al conjunto de la Comunidad escolar un currículo integrado de lenguas y de áreas no lingüísticas que pueda ser homologado por las administraciones educativas de los países vecinos” (p. 23). De esta forma, “la lengua es una herramienta que posibilita y favorece la estructuración propia del conocimiento, a la vez que colabora al descubrimiento de otra cultura, de otra forma de ver el mundo y de vivir” (p. 23). Uno de los mayores cambios que implica la educación bilingüe es la coordinación entre el profesorado pues “la educación bilingüe, por un lado, aspira a lograr un objetivo perfeccionamiento lingüístico y, por otro, lleva a una reflexión de la noción de comunicación [...] el alumnado tendrá acceso a nuevos contenidos y a puntos de

vista diferentes sobre esos contenidos” (p. 24). “El beneficio que reportará el currículo integrado de las lenguas y las áreas no lingüísticas es que el vínculo que se establece entre las diferentes áreas del conocimiento, además de aportar coherencia metodológica a la enseñanza y aprendizaje, eliminará las duplicaciones y las redundancias y permitirá el refuerzo entre las diferentes materias. Las reuniones de coordinación entre docentes de diferentes áreas lograrán que todos los miembros del equipo docente de la ‘sección bilingüe’ conozcan los contenidos a impartir en las demás áreas y las competencias que el alumnado ha de alcanzar a través de estos contenidos [...] El papel del profesorado de las lenguas se verá modificado por la incorporación del estudio comparativo lingüístico, la anticipación de determinados contenidos gramaticales y el avance en técnicas y procedimientos que el alumnado trabajará en otras áreas” mientras que “el profesorado de las áreas incorporadas en las secciones bilingües, además de tomar contacto con las técnicas empleadas en la enseñanza de las lenguas, deberá priorizar los contenidos más relevantes para que el alumnado adquiera una competencia pluricultural [y] estar alerta a las connotaciones que el léxico empleado comporta” (p. 25). La coordinación del profesorado permitirá estructurar el aprendizaje y evitar la dispersión y el fraccionamiento de los contenidos. Además, con este fin, también “se establecerán pasarelas entre las distintas áreas, se pondrá el acento en los temas transversales y en el uso interdisciplinar de las lenguas como herramientas para acceder al saber” (p. 25).

Tobin y Abelló-Contesse (2013, p. 207) aclaran y matizan que, aunque el modelo curricular de los CB está fundamentado en la enseñanza basada en contenidos (*content-based instruction, CBI*), el énfasis se coloca en la enseñanza y aprendizaje de contenido a través de una *lengua extranjera*, no de una segunda lengua, y ofrece mucha más *flexibilidad* en cuanto a su implementación pues, una vez seleccionada e incluida una determinada área de contenido específico en un CB, la materia normalmente se imparte solo *parcialmente* en la L2, una de las cuestiones de debate dentro de la educación bilingüe: el uso de la L1 y L2 en el aula. Este último matiz está reflejado en la normativa específica (Orden de 24 de julio de 2006, artículo 3.4, e Instrucciones de 31 de agosto de 2010 sobre la organización y funcionamiento de la modalidad de enseñanza bilingüe para el curso 2010-2011, Junta de Andalucía, 2006b y 2010d respectivamente): “Dicho profesorado [el que imparte un área no lingüística en L2] procurará impartir sus enseñanzas el mayor tiempo posible en la L2, aunque alternándola con la L1 cuando sea necesario.” Estos aspectos, señalados por Tobin y Abelló-Contesse (2013), tienen gran relevancia debido al hecho de que, al ser la lengua instrumental una lengua extranjera, el contacto del alumnado con la L2 se limita únicamente al aula y la instrucción

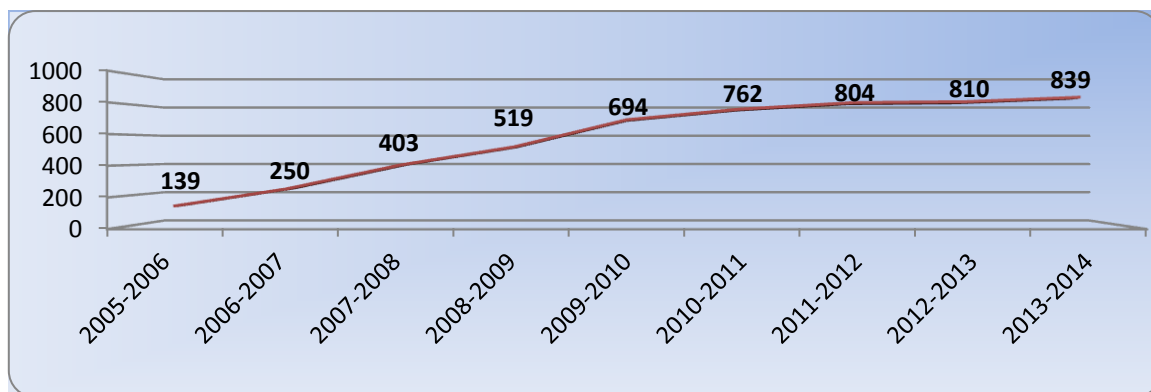
parcial en L2 implica una menor cantidad de horas de contacto con la lengua extranjera que la calculada para alcanzar uno de los objetivos específicos del programa: el uso del “método natural de baño de lengua”.

Al igual que ocurre con el PFP, y como consta en el acuerdo del 22 de marzo de 2005 (Junta de Andalucía, 2005, p. 25), se crean una serie de medidas o acciones vinculadas al Programa “Centros Bilingües”. Estas acciones son: (acción 14) “reconocimiento de horas de actividad docente no lectivas para el profesorado que imparta el currículo de áreas no lingüísticas en lenguas extranjeras”, (acción 15) “elaboración de un plan de formación específico para el profesorado [...] que incluya estancias de inmersión lingüística”, (acción 16) “incremento del profesorado especializado en la enseñanza de idiomas”, (acción 17) “incorporación de auxiliares de conversación a los Centros Bilingües”, (acción 18) “obligatoriedad de la primera lengua extranjera desde el primer ciclo de la Educación primaria en los Centros Bilingües”, (acción 19) “incorporación progresiva de la segunda lengua extranjera desde el tercer ciclo de la Educación primaria [...]”, (acción 20) “implementación progresiva del desdoble de grupos en las asignaturas de lenguas extranjeras en la Enseñanza secundaria”, (acción 21) “ayudas para la elaboración de materiales didácticos y curriculares específicos, mediante convocatorias de premios para trabajos ya elaborados y subvenciones para proyectos nuevos”, (acción 22) “dotación de equipamiento tecnológico para digitalizar los Centros Bilingües”, (acción 23) “elaboración de un currículo integrado de lenguas y de las áreas no lingüísticas que se establezcan”, (acción 24) “elaboración de un programa de apoyo para el profesorado que aborde la creación del currículo integrado y de los materiales correspondientes”, (acción 25) “elaboración de un plan de formación para padres y madres”, (acción 26) “firma de convenios con instituciones extranjeras dedicadas a la difusión lingüística y cultural”, (acción 27) “creación de la figura del coordinador o coordinadora de la ‘sección bilingüe’”, (acción 28) “incorporación de la figura del colaborador nativo para la enseñanza de lenguas en los Centros Bilingües”, (acción 29) “apoyo a las acciones de inmersión lingüística en todas las actividades de la comunidad escolar” y (acción 30) “reconocimiento de la escolarización bilingüe a través de una certificación en los documentos de evaluación”.

Con sus correspondientes acciones, el PFP y el programa CB parecen proyectos muy ambiciosos dado que, como mencionan Tobin y Abelló-Contesse (2013, p. 206), crear un currículo que promueva la enseñanza y aprendizaje de lengua y cultura es “una propuesta de no fácil diseño o implementación.” Aun así, llevando a la práctica la acción 2 vinculada al

desarrollo del PFP en Andalucía del acuerdo del Consejo de Gobierno de 22 de marzo de 2005, se crean, durante el período 2005-2008, 400 centros bilingües (centros educativos con una “sección bilingüe”). Este número se incrementa a 762 centros durante el curso académico 2010-2011 (394 centros de Educación infantil y / o primaria y 368 institutos de Educación secundaria siendo, del total de 762, 693 centros “bilingües” en español/inglés, 57 en español-francés y 12 en español-alemán), a 804 centros durante el curso académico 2011-2012 (419 centros de Educación infantil y / o primaria y 385 institutos de Educación secundaria siendo, del total de 804, 733 centros “bilingües” en español/inglés, 59 en español-francés y 12 en español-alemán), a 810 centros durante el curso académico 2012-2013 (422 centros de Educación infantil y / o primaria y 388 institutos de Educación secundaria siendo, del total de 810, 739 centros “bilingües” en español/inglés, 59 en español-francés y 12 en español-alemán) y a 839 centros durante el curso académico 2013-2014 (442 centros de Educación infantil y / o primaria y 397 institutos de Educación secundaria siendo, del total de 839, 768 centros “bilingües” en español/inglés, 59 en español-francés y 12 en español-alemán).

Evolución de CB públicos en Andalucía desde la creación del PFP



Aunque el número de centros con el que se comienzan los distintos proyectos bilingües en las distintas comunidades autónomas de España varía enormemente, Andalucía es la comunidad que comienza con más centros, cerca de 400, aproximadamente 3 veces más que Madrid o incluso 10 veces más que Cantabria. Si bien este dato podría ser esperanzador y prelude de un futuro promisorio, su evolución exponencial en los primeros años no da muestras de un trabajo estudiado, consensuado y evaluado sino un incremento excesivo y una carrera hacia la creación desproporcionada de CB y la utilización de la EB y su implementación como un arma política arrojadiza en la que no se consideran todas las variables y requisitos, sobre todo si se tienen en cuenta otras comunidades como Madrid

donde, desde sus inicios en 2004, la creación de centros bilingües parte únicamente desde la Educación infantil y / o primaria y la EB se imparte a todos los alumnos de los CB.

En Andalucía, aunque el esfuerzo por asegurar la continuidad de la enseñanza bilingüe de una etapa educativa a otra, de Educación infantil a primaria y de esta a secundaria, sigue generando problemas a la administración pues se ve forzada a obligar a determinados centros educativos, por su localización y / o adscripción a otros centros, a ser bilingües sin elección, se debe esperar 6 años, como se explica más adelante en el apartado 3.5., desde la puesta en marcha del PFP en 2005 para que la normativa que regula la creación de CB, y con ella el propio PFP, deje de ser anticonstitucional rompiendo el principio de igual de acceso a la enseñanza pública, pues los CB no ofrecían una enseñanza bilingüe a la totalidad del alumnado debido a que esta estaba dispuesta por secciones y de entre los alumnos solicitantes se realizaba una selección mediante sorteo público; uno de los aspectos que redujo radicalmente la creación de CB de un año académico a otro fue el proceso de selección de estos centros. Por ejemplo, en el año académico 2007-2008, la selección de CB se hacía mediante convocatoria pública en función de una serie de requisitos: (i) el proyecto educativo bilingüe del centro con actuaciones concretas además de un estudio sobre la viabilidad y sostenibilidad del proyecto, (ii) la adscripción y coordinación de las escuelas de Educación infantil a los colegios de Educación primaria y de estos a los Institutos de secundaria, con objeto de garantizar la continuidad del programa bilingüe al alumnado, (iii) el compromiso de un profesor/-a del centro con destino definitivo de ser coordinador/-a, (iv) el compromiso del profesorado de realizar las actividades de formación necesarias, (v) el compromiso del claustro y del Consejo escolar de modificar, en su caso, el proyecto de centro y (vi) la presentación de la solicitud a través del programa “Seneca”. Por supuesto, uno de los aspectos fundamentales está directamente relacionado con el profesorado: el personal docente, capacitado para impartir sus asignaturas en otros idiomas, debe poseer las titulaciones específicas que acrediten el adecuado conocimiento y uso del idioma en el que se va a impartir la asignatura, aunque la escasez de este profesorado ha llevado a la incorporación, en la mayoría de los proyectos bilingües, de un programa de formación del profesorado. Este es otro ejemplo, aunque no necesariamente una virtud, de la gran flexibilidad del enfoque, debido a que, aunque el profesorado de área no lingüística de Educación infantil, primaria o secundaria no cuente con la acreditación necesaria, B2 del MCERL, para impartir su asignatura en L2, su “compromiso de terminar la formación necesaria para alcanzar este nivel de exigencia” (Junta de Andalucía, 2010d) le capacita para entrar en la “sección bilingüe” e

impartir su asignatura en L2. Además, los centros seleccionados cuentan con la incorporación de un auxiliar de conversación y el denominado “año cero”, año en el que no necesariamente se debe impartir enseñanza bilingüe y que se utiliza para la adaptación al nuevo proyecto en cuestiones administrativas y de funcionamiento.

Una vez definido el programa CB, aclarados sus objetivos específicos, su nuevo modelo organizativo y su nuevo modelo curricular y especificadas las medidas o acciones vinculadas al mismo, se procede, en el siguiente apartado, a estudiar con detenimiento una de estas acciones relacionada con el uso de hablantes nativos en los CB y cuya buena puesta en práctica podría hacer que el programa CB tuviera el éxito deseado y que lo que tradicionalmente ha venido ocurriendo en el aula de lengua extranjera cambiara radicalmente: la acción “Incorporación de auxiliares de conversación a los Centros Bilingües”.

3.3. La acción “Incorporación de auxiliares de conversación a los Centros Bilingües”

La Orden de 20 de junio de 2006 regula la provisión y actividad de los auxiliares de conversación en los centros docentes públicos de la Comunidad Autónoma de Andalucía y contempla la selección de auxiliares de conversación por parte del Ministerio de Educación (Junta de Andalucía, 2006a). Los auxiliares de conversación son seleccionados por el Ministerio de Educación y Ciencia –en virtud de convenios de cooperación bilateral y memoranda de entendimiento–, por el Ministerio de Educación y Ciencia –previa firma de convenio con la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía–, por instituciones nacionales y extranjeras –previa firma de convenios y acuerdos con la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía– y directamente por la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía –mediante orden de convocatoria pública. Aunque en esta orden los requisitos para los candidatos a auxiliares de conversación dependen del organismo o la institución que los seleccione, en el artículo 10 de la orden de 22 de septiembre de 2011, por la que se establecen las modalidades de provisión y las bases reguladoras para la concesión de subvenciones a auxiliares de conversación (Junta de Andalucía, 2011b), los requisitos que se especifican y que deben cumplir los futuros auxiliares son: (i) ser nativos de un país en el que sea oficial la lengua por la que se participa, (ii) tener la nacionalidad de un país cuya lengua oficial sea la solicitada, (iii) disponer de un pasaporte de un país de la Unión Europea, o de un permiso de residencia en España que esté vigente hasta el 31 de mayo del curso escolar correspondiente, (iv) tener más de 18 años cumplidos a la fecha de la finalización del plazo de

presentación de solicitudes y (v) disponer de un título universitario expedido en un país cuya lengua oficial sea la solicitada, y en esa lengua.

Las actividades de los auxiliares de conversación, de acuerdo con la orden de 20 de junio de 2006, se realizan en las siguientes condiciones: (i) “desarrollarán su actividad durante doce horas semanales, que podrá realizarse a tiempo total en un único centro o ser compartida en otro centro adscrito [pero] no serán responsables de la supervisión del alumnado y estarán acompañados siempre en el aula por el profesor o profesora del departamento al que estén apoyando, (ii) posibilitarán la práctica de la conversación oral en la lengua extranjera objeto de estudio del alumnado, (iii) proporcionarán un modelo de corrección fonética y gramatical en la lengua extranjera correspondiente, (iv) colaborarán con el profesorado en la elaboración de materiales didácticos en la lengua extranjera correspondiente, (v) acercarán al alumnado y al profesorado a la cultura del país donde se habla la lengua extranjera mediante la presentación de temas de actualidad y actividades lúdicas y (vi) llevarán a cabo cualquier otra actividad que le sea encomendada por la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.” (Artículo 3, apartados 1-6).

Por otra parte, las Instrucciones de 10 de septiembre de 2007 (Junta de Andalucía, 2007) mencionan un acuerdo entre la Dirección General de Ordenación y Evaluación Educativa de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía y las 9 universidades públicas andaluzas sobre otros colaboradores lingüísticos Erasmus para el curso escolar 2007/2008. Las universidades seleccionan auxiliares de conversación y otros colaboradores lingüísticos que apoyen el desarrollo del Plan de Fomento del Plurilingüismo en los centros educativos andaluces. Estos auxiliares y / o colaboradores lingüísticos son alumnado universitario de los últimos años que curse Filología Inglesa, Francesa y Alemana, Magisterio en la especialidad de lenguas extranjeras o Traducción e Interpretación y alumnado extranjero vinculado a las universidades por medio del programa Erasmus u otros programas internacionales.

La instrucción segunda de la citada orden, al amparo del Artículo 3 de la Orden de 20 de junio de 2006, especifica las funciones de los auxiliares de conversación, la duración de la colaboración y la ayuda económica individual que recibirán dichos auxiliares. Las funciones son: (i) “apoyar la labor docente, posibilitando la práctica de la conversación oral al alumnado”; (ii) “la ayuda al profesorado en la creación de materiales didácticos en la lengua correspondiente”, y (iii) “el acercamiento al alumnado a la cultura del país donde se habla esa lengua.” “La duración de la colaboración [...] será como máximo de ocho meses, entre

octubre y mayo, coincidentes con el año escolar, con una permanencia en el centro de un máximo de 12 horas semanales, en las que en ningún caso se les exigirá que sustituyan al profesorado.” “La ayuda económica individual para el curso escolar 2007/2008 se sitúa en 631,06 euros mensuales.”

En cuanto a los estudiantes extranjeros acogidos al programa Erasmus que trabajan como colaboradores lingüísticos, la duración mínima de dicha colaboración es de “un mes durante el año escolar, con una permanencia en centro de un máximo de 12 horas semanales, en las que en ningún caso se les exigirá que sustituyan al profesorado.” Además, “el número de asignaciones mensuales, su cuantía, así como el cupo anual de estudiantes extranjeros que cubrirían las citadas asignaciones, serán fijados anualmente por las Universidades y por la Consejería de Educación en el marco de la Comisión a la que se hace mención en el Acuerdo. Para el curso 2007/2008 la asignación mensual se sitúa en 300 euros.”

Con respecto al alumnado que cursa el último año de su carrera universitaria y que trabaja como colaborador lingüístico, alumnado cursando el último año de Filología Inglesa, Francesa o Alemana, Magisterio en la especialidad de lenguas extranjeras o Traducción e Interpretación en universidades andaluzas, “la duración de la estancia de estos estudiantes en los centros bilingües será la estipulada anualmente por la Comisión a la que se refiere el Acuerdo, atendiendo siempre a las necesidades de cada una de las Universidades Públicas Andaluzas y de los centros bilingües de sus provincias, y teniendo en cuenta el sistema por el que cada Universidad calcula la equivalencia entre horas lectivas y créditos de libre configuración.” Asimismo, “las Universidades Públicas Andaluzas reconocerán la colaboración en los centros bilingües por parte de dicho alumnado por medio de créditos de libre configuración.”

A través de la Orden de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, de 6 de julio de 2010 (Junta de Andalucía, 2010a), se realiza una convocatoria pública para constituir una bolsa de auxiliares de conversación en lenguas extranjeras con el fin de garantizar la cobertura de las vacantes por renuncias que pudieran darse y en las Instrucciones de 9 de septiembre de 2010 (Junta de Andalucía, 2010e) se especifica el número de auxiliares de conversación que colaboran en los CB:

- Educación infantil: “se designa 1 auxiliar de conversación para cada centro, a excepción de los [centros] que comienzan la implementación del programa bilingüe

durante el curso 2010/2011 ('año cero'). En este caso, compartirán su auxiliar con otro centro de la misma localidad que también sea de 'año cero', si lo hubiera.”

- Educación primaria, colegios de Educación infantil y primaria y colegios públicos rurales: “se designa 1 auxiliar de conversación para los centros que durante el curso 2010/2011 van a tener entre una y cinco unidades bilingües [secciones bilingües]; [...] 2 auxiliares para los centros que tendrán seis o más unidades bilingües [...] Los centros que comienzan la implementación del programa bilingüe durante el curso 2010/2011 ('año cero') compartirán su auxiliar con otro centro de la misma localidad que también sea de 'año cero', si lo hubiera.”
- Institutos de Educación secundaria: “se designa 1 auxiliar de conversación para los centros que durante el curso 2010/2011 van a tener entre una y tres unidades bilingües [secciones bilingües]; [...] 2 auxiliares para los centros que tendrán cuatro o más unidades bilingües [...]; 1 auxiliar para los centros que sólo tienen como enseñanza bilingüe un ciclo formativo bilingüe o con un programa bilingüe en otro idioma [...] Los centros que comienzan la implementación del programa bilingüe durante el curso 2010/2011 ('año cero') compartirán su auxiliar con otro centro de la misma localidad que también sea de 'año cero', si lo hubiera. Si concurren las dos circunstancias anteriores (ciclo formativo bilingüe y 'año cero'), se designa 1 auxiliar.”

La Orden de 9 de septiembre de 2010 también hace referencia a las funciones del auxiliar de conversación reflejadas en la Orden de 20 de junio de 2006, aunque para el curso escolar 2010/2011 la ayuda económica individual que reciben estos aumenta a 700 euros mensuales mientras que las asignaciones para los colaboradores lingüísticos, estudiantes extranjeros acogidos al programa Erasmus (300 euros mensuales) y alumnos en el último año de su carrera universitaria (créditos de libre configuración), permanecen inalteradas.

En enero de 2011 la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía publica la primera edición de la *Guía informativa para los centros* (Junta de Andalucía, 2011c) y en febrero de 2013 la segunda edición, con algunas modificaciones, bajo el nombre *Guía informativa para centros de enseñanza bilingüe* (Junta de Andalucía, 2013; en adelante *Guía*) como una de las medidas para facilitar la labor del profesorado comprometido e implicado en el PFP. En esta *Guía* se pueden encontrar aspectos organizativos, de planificación, formativos o metodológicos, y ejemplos de buenas prácticas a partir de lo que ya se realiza en la mayoría

de los CB, pero lo más relevante para esta sección de este trabajo es la especificación de las funciones del auxiliar de conversación. Estas funciones, tal y como aparecen en las páginas 57-58 de la primera edición y página 69 de la segunda, son:

- “a) Lingüístico y sociolingüístico: los auxiliares son modelos de corrección en la L2 a nivel fonético, gramatical, léxico, semántico, de interacción o de registro. Deben poner énfasis en el trabajo de la lengua a nivel textual y especialmente en el código oral. No es conveniente que bajen al nivel oracional para hacer explicaciones gramaticales; esto quedará para el profesorado de L2.
- b) Didáctico: los auxiliares deben coordinarse con el profesorado [de área lingüística y no lingüística de la “sección bilingüe”] para planificar actividades, elaborar materiales o buscar recursos.
- c) Intercultural: los auxiliares pueden acercar la cultura y la sociedad de su país y de los países donde se habla la L2 a través de presentaciones de temas actuales, materiales auténticos o contactos con centros educativos de las sociedades que representan.
- d) Lúdico: los auxiliares suponen una gran motivación para el alumnado porque representan juventud, novedad, exotismo, etc. Podemos aprovechar esta circunstancia para que colaboren en actividades complementarias y extracurriculares si lo desean.”

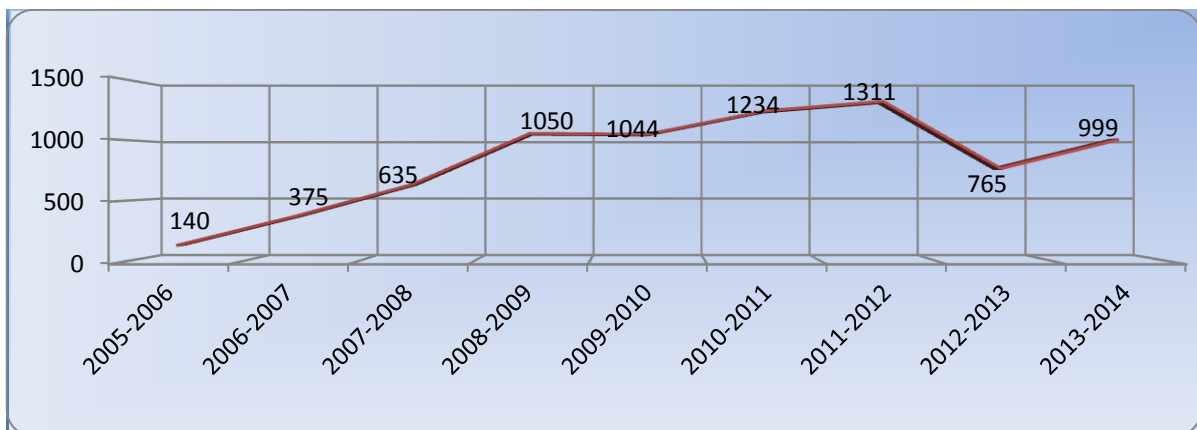
Además, la *Guía* ofrece una serie de consejos y actuaciones encaminadas a solucionar las quejas más frecuentes de los auxiliares de conversación, como el no saber qué hacer, sentirse infrautilizados y / o estar relegados al final de la clase para actuar ocasionalmente, y facilitar su estancia en el CB y sus relaciones con el personal del centro. La mayoría de estas acciones, competencia de la persona responsable de la coordinación del CB, están relacionadas con tareas a realizar con los auxiliares de conversación antes de su incorporación al centro de acogida, durante la fase de acogida y durante la planificación y coordinación con el profesorado.

Parte de estos consejos y acciones, dirigidas a los auxiliares de conversación y reflejadas en ambas versiones de la *Guía* mencionada anteriormente, vienen motivadas por estudios previos sobre auxiliares de conversación. Napier, Hang, Tuyet Mai, Van Thang y Van Tuan (2002, p. 429) mencionan lo difícil que puede resultar “aprender a enseñar con otra

persona”, especialmente cuando proviene de una cultura diferente. Tobin y Abelló-Contesse (2013, p. 209) hacen alusión a la dificultad de la implementación de auxiliares de conversación al mencionar que existe “poca verdadera colaboración entre auxiliares y profesores” en el “programa de Hong Kong (Storey, Luk, Gray, Wang-Kho, Lin y Berry, 2001, citados en Carless y Walker, 2006), de Corea (Choi, 2001) y en un programa en Eslovenia (Alderson, Pizorn, Zemva y Beaver, 2001).” Estos autores también mencionan, sobre su estudio en Andalucía, que “asegurar que los auxiliares de conversación son apoyados y guiados por un profesor con experiencia podría mejorar en gran medida la implementación de los auxiliares”, que a cinco de los siete auxiliares informantes en su estudio se les pedía que terminaran la clase sin la presencia o guía del profesor titular y que la comunicación entre el auxiliar y el profesor antes, durante y después de la clase podría ayudar a hacer del auxiliar algo más que un simple accesorio” (p. 221). En contextos asiáticos, sin embargo, estudios como el de Tajino y Tajino (2000, p. 5) revelan confusión de roles y ansiedad a la hora de enseñar por parte de auxiliares y profesores y también proponen la “comunicación entre todos” como una posible solución. Otros estudios como el de Wang (2010, p. 90) expresan la necesidad, por parte de profesores y auxiliares, de “cooperación y respeto mutuo, tanto dentro como fuera del aula, [...] y de desarrollar y establecer una relación especial, tanto personal como profesional” y otros estudios como los de Benoit y Haugh (2001) o Liu (2008) mencionan la falta de experiencia o formación en cuanto a enseñanza por parte del auxiliar como la raíz de los problemas con el profesor. En el contexto español, estudios llevados a cabo en la comunidad de Madrid, como el de Hibler (2010), revelan que “los auxiliares sienten que su presencia no es utilizada al completo y en algunos casos, no es requerida” (p. 61), pero que la forma de alcanzar resultados positivos es a través de la comunicación, continua y sistemática, y el compromiso, aunque también se hace alusión a la falta de formación, estudios en la comunidad de Castilla y León, como el de Scobling (2011) que resalta el posible papel del auxiliar de conversación como motivador y facilitador del aprendizaje de la lengua extranjera, también reflejan problemas en cuanto a la falta de comunicación, la falta de tiempo para planificar y organizar las clases, por parte del auxiliar, la falta de formación del auxiliar, en cuanto a enseñanza, y del profesor, en cuanto al trabajo con el auxiliar, y el apoyo del profesor hacia el auxiliar; incluso trabajos realizados en la comunidad andaluza (Caparrós, 2010, p. 42) también hacen referencia a la falta de “formación intercultural [de los profesores] para poder afrontar de una manera más completa una lección en un idioma extranjero, así como ofrecer a los alumnos y alumnas propuestas que hagan la clase más apetecible.”

A pesar de las diversas implicaciones y posibles problemas que pueda suponer la incorporación de auxiliares de conversación a los CB y a las aulas, ya sean de área lingüística o no lingüística, multitud de estudios revelan las grandes ventajas que esto implica. Aunque estas ventajas se detallan en el capítulo 2, apartado 4, Enseñanza en conjunto (*team teaching*), de este trabajo, algunas de ellas son: clases más dinámicas, motivadoras y divertidas para el alumnado y los profesores, variedad y reducción de la monotonía, incremento de presencia de diálogo en las clases, crecimiento profesional, mejora de las habilidades sociales de todas las personas implicadas, reducción de la ratio e incremento del sentido de comunidad de aprendizaje, entre otras. Tanto superan las ventajas a las desventajas que, desde el nacimiento del PFP, la participación de auxiliares de conversación en los centros educativos andaluces ha crecido exponencialmente, aunque en los últimos años, por motivos derivados de la situación económica actual, su número no ha crecido tanto como en los anteriores (véase representación gráfica a continuación).

EVOLUCIÓN DEL NÚMERO DE AUXILIARES DE CONVERSACIÓN PARTICIPANTES EN EL PFP



3.4. Situación de la Red de Centros Bilingües en Andalucía

Dentro de las medidas vinculadas al desarrollo del PFP en Andalucía, la acción 2 (Acuerdo 22 de marzo de 2005, Junta de Andalucía, 2005, p. 21) establece la creación de una red de 400 CB. Además, el apartado 3.5. del citado acuerdo menciona diferentes medidas de evaluación del Plan y de sus distintos programas “tanto para la gestión como para la mejora de la calidad de la enseñanza”. Así, “en el caso del sistema educativo español, la evaluación del sistema [educativo], en su dimensión general, es una competencia estatal atribuida al Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo. Por su parte, las administraciones educativas de las Comunidades Autónomas elaboran y ponen en marcha planes de evaluación

que son aplicados con periodicidad a los centros docentes de su competencia.” (p. 36). “En la Comunidad Autónoma de Andalucía la evaluación educativa es competencia de la Consejería de Educación y, en su ámbito, se definen los criterios de evaluación del rendimiento escolar, su análisis y la propuesta de medidas correctoras oportunas, así como la evaluación del rendimiento del sistema educativo. En consecuencia, corresponde a la Consejería de Educación la evaluación del Plan de Fomento del Plurilingüismo y de los diferentes programas que lo componen y, dado que en un programa de lenguas se evalúan aspectos que no son exclusivos del dominio lingüístico, se determinarán las líneas prioritarias de actuación. Estas líneas se centrarán en el estudio de los resultados del Plan y de sus programas, así como de los factores que inciden sobre su calidad (la eficacia de métodos y materiales concretos, el tipo y la calidad del discurso producido a lo largo del programa, la satisfacción del alumno y del profesor, la eficacia de la enseñanza, etc.) para establecer una programación que facilite el desarrollo del Plan de Fomento del Plurilingüismo en su conjunto y mejore su aplicación a corto y medio plazo” (p. 36). Las líneas de actuación en la evaluación del PFP son: (i) “la evaluación del alumnado en relación al grado de dominio lingüístico, (ii) la evaluación de los procesos y factores que contribuyen a la mejora de la calidad de los programas específicos contemplados en el PFP y, por ende, del propio Plan, (iii) la elaboración de un sistema de indicadores del desarrollo y de la calidad de los programas que permitan evaluar el grado de eficacia y eficiencia del Plan y (iv) el desarrollo del conocimiento en evaluación educativa y formación de los agentes implicados, atendiendo a la formación específica, adaptada a los distintos programas de trabajo y con un carácter permanente, de los agentes responsables de llevar a cabo las tareas de evaluación del Plan, proporcionándoles la formación que sea precisa para ello” (p. 36-37). En consecuencia, las medidas vinculadas a la evaluación del PFP y de los diferentes programas son: (acción 71) elaboración de los procedimientos de evaluación del PFP, (acción 72) elaboración de un plan de evaluación de CB, (acción 73) elaboración de un plan de evaluación de Escuelas Oficiales de Idiomas y (acción 74) evaluación, seguimiento y asesoramiento de los programas que conforman el plan por parte de la Inspección Educativa.

En abril de 2009, el Centro de Estudios Andaluces, entidad adscrita a la Consejería de la Presidencia de la Junta de Andalucía, publica *Bilingüismo y educación: situación de la red de centros bilingües en Andalucía* (Lorenzo, Casal, Moore y Afonso, 2009). La Consejería de Educación de la Junta de Andalucía encarga un informe de evaluación, siguiendo una de las

acciones del PFP sobre el seguimiento y evaluación de los resultados obtenidos, a la Facultad de Humanidades de la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla.

El estudio evalúa 61 centros de enseñanza (32 de primaria y 29 de secundaria) repartidos por la Comunidad Autónoma de Andalucía de los cuales 27 (44,2 %) corresponden a centros de francés y alemán procedentes de la fase experimental puesta en marcha en 1998, lo cual podría generar problemas de validez en cuanto a generalizaciones, puesto que estos centros tienen hasta 7 años más de trayectoria bilingüe que el resto, y el “resto de los centros (33, 54% del total de los centros evaluados) corresponden a centros de secciones bilingües de inglés” (Lorenzo *et al.*, 2009, p. 5), aunque no se especifica –al menos en la publicación– el año de implementación del programa bilingüe de estos centros lo cual también podría generar problemas de validez. El estudio identifica los puntos débiles y fuertes del sistema de plurilingüismo educativo en la comunidad respecto a: (i) las competencias en la lengua extranjera (L2) de los estudiantes, (ii) la organización de las áreas bilingües dentro del contexto de los centros de enseñanza, (iii) la implementación de los modelos bilingües en el aula (frecuencia de uso de la L2, tipología de las actividades, materiales didácticos y modelos de evaluación) y (iv) los niveles de satisfacción de los participantes en el programa (alumnado, familias y profesores).

En cuanto a la opinión de los coordinadores (Lorenzo *et al.*, 2009, p. 21), estos destacan (1) como *debilidades* (i) “la escasa información de todo lo que implica llevar a cabo el programa bilingüe”, (ii) “la verdadera naturaleza del currículum integrado”, (iii) la falta “de un modelo claro para ponerlo en práctica”, (iv) la falta de una “compensación necesaria en horas de reducción de su tarea docente para el desarrollo del programa” y (v) “la escasez de material para trabajar”, (2) como *amenazas al proyecto bilingüe* (i) “la excesiva carga de trabajo del profesorado”, (ii) “la necesidad de más formación de profesores” y (iii) “una mayor estabilidad del equipo docente, lo cual plantea problemas para desarrollar una programación a largo plazo”, (3) como *fortalezas del programa bilingüe* (i) “la motivación del alumnado, de los profesores de área no lingüística [ANL] y de toda la comunidad educativa en general”; (ii) “la constante actualización del profesorado y la apertura cultural”, y (iii) “el notable rendimiento del alumnado bilingüe que [...] es muy gratificante para su labor”, aunque “los coordinadores de primaria añaden, asimismo, el trabajo en equipo que conlleva el programa bilingüe y el hecho de que el alumnado comienza a tener contacto con la L2 desde muy temprana edad” y (4) como *oportunidades del programa bilingüe* (i) “la

apertura cultural”, (ii) “el notable incremento del aprendizaje” y (iii) la mejora de oportunidades en el ámbito laboral.”

Sin embargo, otras conclusiones que se extraen de las entrevistas con los coordinadores son: (i) la necesidad de estabilidad del profesorado para conseguir una programación a largo plazo, (ii) la escasa y variable coordinación entre centros de primaria y secundaria, (iii) el escaso apoyo de las distintas instituciones (ayuntamientos, diputaciones, etc.), (iv) la necesidad de directrices más claras en cuanto a un modelo de actuación para llevar a cabo la integración curricular, (v) la poca implicación de la lengua española en el proyecto bilingüe, (vi) los grandes cambios que se han llevado a cabo en el área de L2 en cuanto a ampliación de objetivos, metodologías más activas, más presencia de tecnología y cultura de la L2, etc., (vii) la diversidad de *modelos de implementación* de los programas bilingües, siendo el más común en las áreas no lingüísticas el denominado *sheltered model*, en el que los auxiliares de conversación apoyan lingüísticamente a pequeños grupos y al alumnado con ritmos distintos, y en las clases de idiomas el denominado *adjunct model*, en el que los profesores de L2 anticipan los contenidos lingüísticos que van a utilizar en las áreas no lingüísticas, centrándose en las dificultades previsibles que programan en reuniones semanales y (viii) el trabajo de los auxiliares de conversación en relación con tres facetas: el apoyo en el aula a los profesores de asignaturas o áreas no lingüísticas (en adelante ANL), el trabajo comunicativo con el alumnado y la elaboración y adaptación de materiales.

Con respecto a la valoración general del programa bilingüe, los participantes (profesores, estudiantes y familias) “muestran una valoración positiva o muy positiva casi unánime de los efectos y funcionamiento de los programas bilingües. Como puntos fuertes, destacan las mejoras en la competencia lingüística del alumnado, los niveles de procesamiento de contenidos en las materias de áreas no lingüísticas y el perfeccionamiento de competencias en la lengua materna y en las terceras lenguas. Como aspectos que se debe mejorar, se apuntan la formación lingüística y metodológica del profesorado, la disponibilidad de recursos y materiales para la enseñanza bilingüe y la extensión del programa a otros alumnos y niveles” (Lorenzo *et al.*, 2009, p. 24). Además, aunque en las conclusiones del estudio se muestra una clara satisfacción con los resultados de la prueba de competencia lingüística realizada a los estudiantes y con el desarrollo equilibrado de las destrezas comunicativas en L2 y competencias generales que supone el programa bilingüe, se exponen claramente “las diferencias perceptibles en los niveles de competencia del profesorado, alternándose profesores de niveles nativos con profesores con conocimientos más limitados

en la L2 y se señala que los profesores de lengua extranjera establecen situaciones de semiinmersión, con un uso primordial, pero no exclusivo, de la L2, mientras que, en las áreas no lingüísticas, se practica el cambio de código entre las lenguas materna y extranjera, en el cual la L2 se utiliza como vehículo para la transmisión de información de contenido curricular” (p. 24). Si bien se resalta la necesidad de una mayor formación de profesores y coordinadores en la integración del currículo y en los métodos, técnicas y recursos específicos para la enseñanza bilingüe, la razón que se puede extraer de las conclusiones es que estos modelos necesarios “son, en gran medida, desconocidos en la tradición metodológica de nuestro sistema educativo y, por el momento, permanecen ausentes en los programas de formación docente” (p. 24).

Aunque en el estudio podría haber problemas de validez en cuanto a generalizaciones y conclusiones relacionados con algunos aspectos o la falta de información sobre algunos aspectos como: (i) la procedencia de los centros que participan en el estudio, (ii) sus respectivas trayectorias de implementación bilingüe, (iii) la distinción entre las distintas etapas educativas estudiadas y (iv) las distintas lenguas extranjeras de los centros, el estudio ofrece sugerencias relevantes en cuanto a futuras actuaciones de mejora, sobre todo en relación con las necesidades del profesorado. Sin embargo, este no es el único estudio en el que emerge, entre otros aspectos, (i) la necesidad de una mayor formación del profesorado en cuanto a la capacidad comunicativa en L2, especialmente el profesorado de áreas no lingüísticas, y / o metodología bilingüe, (ii) la falta de materiales didácticos o (iii) la sobrecarga de trabajo. A este respecto, Pérez Cañado *et al.* (2011, p. 20) mencionan varios estudios en Europa, aunque fuera de las fronteras españolas, uno en Polonia (Czura, Papaja y Urbaniak, 2009) y otro en Italia (Infante, Benvenuto y Lastrucci, 2009), y en las distintas comunidades autónomas españolas en los que emergen algunos de los aspectos mencionados anteriormente. Entre los estudios que sobresalen en las distintas comunidades autónomas españolas se encuentran: Alonso, Grisaleña y Campo (2008), comunidad autónoma vasca; Escobar-Urmeneta (2010), comunidad catalana; Ruiz-Garrido y Fortanet-Gómez (2009), comunidad valenciana; Halbach (2010), Fernández, Pena, García y Halbach (2005), Pena Díaz y Porto Requejo (2008) y Fernández y Halbach (2011), comunidad madrileña; Martín del Pozo (2011), comunidad de Castilla y León, y Rubio Mostacero (2009) y Cabezas Cabello (2010), comunidad andaluza. Aunque no mencionado por Pérez Cañado *et al.*, un estudio sobre la percepción de los equipos directivos en cuanto a los proyectos bilingües en la comunidad de Madrid (Laorden y Peñafiel, 2010) también identifica los siguientes aspectos:

“una formación recibida escasa [y] la necesidad de seguir formándose, especialmente en relación a aspectos organizativos y de funcionamiento del proyecto [...] la necesidad de una mayor dotación de profesorado, especialmente de profesores de apoyo [...] una descarga horaria para poder disponer de más tiempo para la coordinación y el trabajo en equipo [...] se demandan más espacios destinados al proyecto bilingüe” (p. 340), insuficiencia de material recibido, “resistencias al proyecto por parte de algunos miembros de la comunidad educativa”, “más coordinación entre colegios, más profesores de inglés, más nivel de inglés para todos los docentes y más intercambio con otras escuelas” (p. 341).

El proyecto llevado a cabo por Pérez Cañado *et al.* (2011) en el que se ha trabajado con estudiantes, profesores, formadores de profesores y coordinadores de la Unión Europea, aunque la nacionalidad de la mayoría de participantes es española, concluye que “el nivel es mayor en competencia lingüística [entiéndase ‘capacidad comunicativa’, especialmente en profesorado ANL] e intercultural (algo que no sorprende si se considera que la mayoría de los informantes en el grupo de profesores en servicio y futuros docentes han sido profesores de lengua inglesa o estudiantes con un nivel de competencia entre B1 y C1) e insuficiente o inexistente en teoría AICLE y desarrollo profesional en curso. En cuanto a aspectos sobre metodología, materiales y recursos, los porcentajes son aproximadamente iguales entre los que mencionan poseer un nivel adecuado y los que mencionan poseer un nivel insuficiente [...] sin embargo, las necesidades de formación son juzgadas como considerables, en menor medida sobre competencia lingüística [‘capacidad comunicativa’] e intercultural y en mayor medida sobre teoría AICLE y desarrollo profesional en curso [...] También son juzgadas de considerables a altas las necesidades de formación sobre metodología y materiales, lo cual apunta a las necesidades de formación generalizadas de todos los agentes clave en contextos AICLE.” (p. 117).

3.5. Cambios recientes en el PFP

El Decreto 327/2010, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los institutos de Educación secundaria, y el Decreto 328/2010, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de las escuelas infantiles de segundo ciclo, de los colegios de educación primaria, de los colegios de educación infantil y primaria, y de los centros públicos específicos de educación especial, ambos del 13 de julio (Junta de Andalucía, 2010b y 2010c respectivamente), suponen un cambio significativo en la configuración de una nueva organización en los centros desde su autonomía pedagógica, organizativa y de gestión. Sin embargo, la Orden de 28 de

junio de 2011 (Junta de Andalucía, 2011a), por la que se regula la enseñanza bilingüe en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Andalucía, supone un cambio más significativo en el PFP, pues termina con el proceso discriminatorio de selección de alumnado para entrar en las secciones bilingües de los nuevos centros autorizados y con la creación indiscriminada de CB. Aunque mantiene (i) la ordenación y requisitos de acceso al alumnado a los CB anteriores a esta orden, (ii) el método pedagógico (enfoque AICLE), (iii) las funciones específicas del profesorado de áreas lingüísticas (L1, L2 y, en su caso, L3 o segunda lengua extranjera) y áreas no lingüísticas (ANL) y (iv) las funciones de la coordinación, esta orden también presenta una serie de novedades muy significativas:

- (i) el ámbito de aplicación pasa a ser los centros públicos y privados que sean autorizados, lo cual generaría la polémica sobre la utilización de fondos públicos en el ámbito privado;
- (ii) los “centros bilingües” pasan a definirse como aquellos de educación infantil de segundo ciclo, educación primaria y educación secundaria que impartan determinadas áreas, materias o módulos profesionales no lingüísticos del currículo de una o varias etapas educativas en, al menos, el cincuenta por ciento en una lengua extranjera, L2;
- (iii) se define “centro plurilingüe” como aquel centro bilingüe en el que determinadas áreas, materias o módulos profesionales se imparten en una segunda lengua extranjera, L3;
- (iv) la autorización de la enseñanza bilingüe pasa a otorgarse por etapa educativa y para todo el alumnado, todos los asientos del centro, mediante una implementación progresiva de la misma, por lo cual desaparecen las “secciones bilingües” y el sorteo público para la selección del alumnado, aunque sólo en los nuevos centros. Desaparece el “año cero”, que se utilizaba para la preparación a la implementación bilingüe, por lo que el alumnado de los nuevos centros autorizados recibe enseñanza bilingüe el primer curso tras su autorización;
- (v) los centros bilingües deberán reunir los siguientes requisitos: (a) impartir las enseñanzas de segundo ciclo de educación infantil, educación primaria, educación secundaria obligatoria, bachillerato o formación profesional inicial; (b) disponer de profesorado acreditado en el nivel B2, C1 o C2 del MCERL para impartir las áreas, materias o módulos profesionales en la lengua extranjera de la enseñanza

bilingüe; sin embargo, como se mencionó anteriormente, el profesorado de ANL con una certificación B1 puede impartir su asignatura en L2, si se compromete a finalizar la formación lingüística necesaria, y (c) modificar su proyecto educativo y su modelo de organización y funcionamiento adaptándolo a las especificaciones recogidas en los Capítulos III y IV para la etapa o etapas educativas en las que impartan enseñanza bilingüe; para ser autorizados como centros plurilingües, además de los requisitos contemplados anteriormente, los centros docentes deberán haber completado las enseñanzas bilingües en la etapa educativa correspondiente;

- (vi) el alumnado recibe certificación acreditativa de haber cursado la enseñanza bilingüe o plurilingüe al finalizar cada etapa educativa y registro en el expediente e historial académico;
- (vii) se definen las funciones específicas del profesorado de área lingüística, aunque los cambios se producen en las especificaciones de las funciones del profesorado de área no lingüística que imparte su clase en L2: (a) adaptar el currículo del área, materia o módulo profesional, incorporando aspectos relativos a la cultura del idioma de que se trate de acuerdo con lo que a tales efectos se recoja en las correspondientes programaciones didácticas; (b) participar en la elaboración del currículo integrado de las lenguas, y (c) elaborar o adaptar materiales didácticos necesarios para el aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras, en coordinación con el resto del profesorado, especialmente el de la L2;
- (viii) se establecen condiciones mínimas, no máximas, de horario semanal de enseñanza bilingüe por etapa educativa:
 - a. segundo ciclo de Educación infantil: al menos una hora y treinta minutos de lengua extranjera para la sensibilización al idioma extranjero en presencia simultánea del profesor especialista en L2 y el tutor,
 - b. Educación primaria: el área de Conocimiento del medio natural, social y cultural pasa a ser un área bilingüe obligatoria, aunque se especifica que, además, si existen recursos disponibles, otras áreas posibles son Educación física, Educación artística y Educación para la ciudadanía, lo cual no soluciona el problema de la posible discriminación por contenido enseñado con respecto al alumnado debido a que dependiendo del centro al que se

- inscriba el alumno no sólo recibiría instrucción bilingüe en asignaturas distintas sino que también estas podrían pertenecer al campo de las humanidades o a otras categorías,
- c. Educación secundaria obligatoria: se establece el mínimo de 2 materias no lingüísticas impartidas en la L2, que junto con la lengua extranjera, sumen al menos un 30% del horario lectivo, es decir, 9 horas semanales. Aunque Ciencias Sociales (3 horas) y Ciencias Naturales (3 horas), ambas asignaturas de carácter preferente, cumplen las condiciones puesto que al añadirse la L2 (4 horas) se alcanza el objetivo del 30% y Educación Plástica y Visual (2 horas) y Educación Física (2 horas) no cumplen las condiciones pues al añadirles el horario de la lengua extranjera (4 horas) no se alcanza el objetivo del 30% del horario lectivo semanal, las posibles combinaciones entre materias que cumplen y no cumplen los requisitos de horario, una vez más, genera el problemas de la posible discriminación por contenido enseñado con respecto al alumnado.
 - d. Bachillerato: se establece el mínimo de 2 materias comunes impartidas en L2 en toda la etapa además del Proyecto Integrado I o II, o bien ambos.
 - e. Formación Profesional Inicial: se establece un mínimo del 30% del horario total del ciclo, aunque no se consideran en el cómputo los módulos de idioma, los de Formación en Centros de Trabajo (FCT), Proyecto o las horas de libre configuración,
 - f. Centros plurilingües: se especifica que las áreas no lingüísticas que se impartan en L3 sean diferentes que las que se imparten en la L2 y no pueden superar su número,
- (ix) se establece una implementación progresiva comenzando por el primer curso de la etapa educativa que el centro está autorizado a impartir, salvo en el segundo ciclo de la educación infantil, que se implementará simultáneamente en toda la etapa. En el caso de los ciclos formativos de la formación profesional inicial, se considerará suficiente la impartición de al menos dos módulos profesionales del primer curso en la L2. La enseñanza plurilingüe, en su caso, se implementará en la etapa de Educación primaria a partir del primer curso del tercer ciclo (5º). En la

Educación secundaria obligatoria, el bachillerato o la formación profesional inicial se implementará a partir del primer curso de la etapa correspondiente;

- (x) los centros públicos se autorizan por planificación educativa bajo la condición de que exista acuerdo previo del Consejo Escolar;
- (xi) los CB contarán con una persona responsable de la coordinación con destino definitivo en el centro que dispondrá del horario lectivo semanal dedicado al desempeño de sus funciones que son: (a) velar por la correcta implementación del modelo metodológico, curricular y organizativo establecido en la presente orden; (b) convocar las reuniones del profesorado para coordinar la elaboración del currículo integrado de las lenguas en el marco del proyecto educativo del centro; (c) proponer y coordinar las actividades del profesorado y, en su caso, de los departamentos con relación al desarrollo de la enseñanza bilingüe; (d) proponer a la persona titular de la jefatura de estudios el horario de las personas que ejercen como auxiliares de conversación; (e) establecer la coordinación con los centros adscritos bilingües y con los servicios responsables de plurilingüismo de las correspondientes Delegaciones provinciales de la Consejería competente en materia de educación, y (f) coordinar las distintas acciones que se desarrollen en el centro docente en relación con la enseñanza bilingüe y aquellas otras que le sean asignadas por la Consejería competente en materia de educación;
- (xii) en cuanto a la plantilla de los CB: para la impartición de las áreas, materias o módulos profesionales en L2 y, en su caso, de L3, los centros bilingües podrán contar en su plantilla con los puestos de carácter bilingüe que se señalan en el Anexo IV de este acuerdo. El profesorado que acceda a dichos puestos deberá tener acreditado el nivel B2, C1 o C2, del MCERL, a excepción de los que, en posesión de un nivel B1, se comprometan a obtener un nivel B2. El profesorado que ocupe los puestos de carácter bilingüe impartirá docencia en los cursos y etapas educativas donde se haya implementado la enseñanza bilingüe, sin perjuicio de que pueda completar su horario con otras enseñanzas y cursos una vez atendidos aquellos;
- (xiii) para la dedicación al programa bilingüe del profesorado que imparte áreas, materias o módulos profesionales no lingüísticos en lengua extranjera, aunque no se especifica área o asignatura, cada centro autorizado como bilingüe o plurilingüe

dispondrá de las siguientes horas lectivas semanales adicionales: (a) Escuelas infantiles: 2 horas; (b) Colegios de educación primaria y colegios de educación infantil y primaria: 6 horas; (c) Institutos de educación secundaria: 8 horas, y (d) Centros integrados de formación profesional o centros de reconocimiento nacional: 5 horas aunque, el proyecto educativo de los centros bilingües podrá establecer, de acuerdo con sus disponibilidades de personal docente, una mayor disposición horaria semanal;

- (xiv) tanto el profesorado como el coordinador de la “sección bilingüe” recibirá un certificado de participación al final de cada curso escolar y será considerado como mérito específico en las convocatorias y concursos dirigidos al personal docente;
- (xv) los centros públicos bilingües serán dotados, al menos, con un auxiliar de conversación a tiempo parcial o total que colaborará, preferentemente, con el profesorado que imparta áreas, materias o módulos profesionales en la L2, con objeto de fomentar la conversación oral con el alumnado, aunque en ningún caso realizará funciones propias del profesorado por quien estará siempre acompañado en el aula;
- (xvi) en cuanto a los CB autorizados con anterioridad a la entrada en vigor de la presente Orden, hasta tanto no impartan la enseñanza bilingüe en todos los grupos o unidades de la etapa educativa autorizada, los centros bilingües que hayan sido autorizados con anterioridad a la entrada en vigor de la presente orden establecerán el proceso de admisión del alumnado a la enseñanza bilingüe de acuerdo con lo siguiente: (a) los representantes legales del alumnado, o en su caso, los propios alumnos y alumnas indicarán al realizar la matrícula del primer curso de dicha etapa si desean ser escolarizados en la enseñanza bilingüe; (b) cuando haya puestos escolares disponibles para atender todas las solicitudes presentadas, serán admitidos todos los alumnos solicitantes; (c) en el caso de que el número de puestos escolares bilingües sea inferior al número de solicitantes, será admitido en primer lugar el alumnado que, en su caso, haya cursado la enseñanza bilingüe en la etapa educativa inmediatamente anterior en su centro adscrito. La admisión del resto del alumnado solicitante se realizará por sorteo público; (d) el alumnado que no haya podido acceder a la enseñanza bilingüe permanecerá en lista de espera y podrá incorporarse a aquella cuando se produzca una vacante, siguiendo el orden de admisión establecido, y (e) el alumnado que no

solicite la incorporación a la enseñanza bilingüe en el plazo establecido podrá acceder a la misma, antes del inicio del curso escolar, si el centro dispone de plazas vacantes. En caso contrario se incorporará a la lista de espera, a continuación del que haya participado en el procedimiento y por el orden en el que haya efectuado la petición a la dirección del centro;

- (xvii) con carácter general, el alumnado que inicie en un centro bilingüe una determinada etapa educativa en esta enseñanza permanecerá en la misma, al menos, hasta la finalización de dicha etapa, siempre que no se produzca un cambio de centro, y
- (xviii) disposición transitoria importante: como situaciones excepcionales, se faculta a la Dirección General competente en materia de centros bilingües a autorizar a determinados institutos de educación secundaria de cuatro o más unidades (secciones bilingües) autorizadas por curso de educación secundaria obligatoria o bachillerato a que, por razones fundamentadas en relación con los recursos del profesorado, puedan no impartir enseñanza bilingüe en la totalidad de los puestos escolares autorizados durante el proceso de implementación.

Además, en las Instrucciones de 3 de septiembre de 2012 conjuntas de la Dirección General de Innovación Educativa y Formación del Profesorado y de la Dirección General de Formación Profesional Inicial y Educación Permanente sobre la organización y funcionamiento de la Enseñanza Bilingüe para el curso 2012-2013 (Junta de Andalucía, 2012) se especifica, por etapa educativa, que para:

- Educación primaria (i) “las matemáticas no son un área no lingüística a impartir” [en L2], (ii) “el mínimo que se imparte de la ANL [en L2] es el 50% del currículo de la materia, pero se puede impartir más y es deseable que sea así” y (iii) “el profesorado que imparte el Conocimiento del medio natural, social y cultural (o cualquiera de las otras ANL) lo hará en L2 (inglés, francés, o alemán) y en español”, siendo el mismo profesor o profesora el que imparte todo el área,
- Educación secundaria: “las materias no lingüísticas deben sumar al menos el 30% del horario lectivo del alumnado (como mínimo 9 horas): las horas de la L2 y las dos materias no lingüísticas (L2+ANL en L2). Además, en 1º y 2º de ESO [Educación Secundaria Obligatoria] se pueden sumar alguna de las horas de libre

disposición a la L2, o a la L3 en su caso. En 4º no se deben impartir las materias optativas, a menos que se puedan ofertar todas las materias optativas que son impartidas por el profesorado que imparte las especialidades [...] y el alumnado pueda elegir entre ellas” [...] “Se impartirá como mínimo el 50% de la materia no lingüística en la L2 (inglés, francés o alemán), pero es deseable y se puede impartir más porcentaje en L2”,

- Bachillerato: “no es preciso que se sume el 30% del horario lectivo, sino que se impartan dos materias comunes además de Proyecto integrado I o Proyecto integrado II o ambos a lo largo de toda la etapa de bachillerato. Se impartirá como mínimo el 50% de la materia no lingüística en la L2 (inglés, francés o alemán), pero es deseable y se puede impartir más porcentaje en L2”,
- Ciclos Formativos: “el horario de los módulos profesionales impartidos en la L2 será al menos el 30% de las horas totales establecidas para el ciclo formativo, [unas 9 horas, aunque en el cómputo] no se considerarán los módulos de idioma si los hubiera. También se impartirá el mínimo del 50 % por módulo, aunque puede ser más.”

El conjunto de la normativa del PFP y, en general, la relacionada con la enseñanza bilingüe en Andalucía puede encontrarse en la página web de la Asociación de Inspectores de Educación (ADIDE Andalucía), donde se puede acceder a la relación cronológica de órdenes, instrucciones, correcciones y resoluciones, y en el apartado “Normativa” de la *Guía informativa para centros de Enseñanza Bilingüe* publicada en febrero de 2013 por la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía (Junta de Andalucía, 2013).

CAPÍTULO 2: CONSIDERACIONES PRELIMINARES AL ESTUDIO

1. La enseñanza de inglés como lengua extranjera, el alumnado y el profesorado

1.1. Teorías de aprendizaje

El aprendizaje y las teorías de adquisición y aprendizaje del conocimiento han evolucionado enormemente durante el pasado s. XX debido, principalmente, a los avances en psicología y pedagogía, aunque también en sociología y sociolingüística, y sus intentos de sistematizar los elementos relacionados con los procesos mentales que facilitan o hacen posible el aprendizaje. De hecho, las metodologías educativas, tomando como punto de referencia la psicopedagogía y la sociolingüística y sus estudios sobre los comportamientos humanos en situaciones socioeducativas, suelen abarcar las principales teorías del aprendizaje:

- Conductismo (*behaviourism*): “teoría de la psicología que establece que el comportamiento humano y animal puede y debería ser estudiado sólo en términos de procesos físicos, sin hacer referencia a la mente. Este pensamiento condujo a teorías del aprendizaje que explicaban como un evento externo (estímulo) causaba un cambio en el comportamiento de un individuo (respuesta), basado en un historial de refuerzo. Fue usado por psicólogos como Skinner, Osgood y Staats para explicar el aprendizaje de una primera lengua.” (Richards y Schmidt, 2010, p. 51-52). Así, el individuo-aprendiz es estimulado o incitado a la superación personal e individual y la competencia en este modelo describe fundamentalmente lo que se puede hacer y no lo que hace.
- Cognitivismo (*cognitive psychology*): “es una rama de la psicología que se encarga de procesos como la atención, la percepción, la comprensión, la memoria y el aprendizaje. En oposición al conductismo, la psicología cognitiva o cognoscitiva se interesa por los procesos mentales y la representación del conocimiento en la mente. Muchos psicólogos cognitivistas trabajan con el paradigma de los procesos de información que supone que la mente es un sistema de proceso de símbolos que, cuando se actúa sobre ellos con diferentes procesos, son transformados en otros símbolos.” (Richards y Schmidt, 2010, p. 92). “La teoría cognitiva describe fenómenos en términos de ‘construcción mental’ en la mente del individuo. Muchas teorías contemporáneas sobre lingüística observan el lenguaje y la gramática como propiedades de la mente humana. Las teorías cognitivas sobre el aprendizaje de segundas lenguas incluyen conceptos, todos fenómenos mentales (cognitivos), como ‘formación de hipótesis’, ‘interiorización’ (*intake*) e ‘interlengua’, entre otros.” (Richards y Schmidt, 2010, p. 93).

- Constructivismo: “filosofía social y educativa basada en la creencia de que (1) el conocimiento es construido de forma activa, en lugar de ser recibido de forma pasiva, por el aprendiz, (2) la cognición es un proceso adaptativo que organiza el ‘mundo de experiencias’ del aprendiz y (3) todo conocimiento es construido de forma social” (Richards y Schmidt, 2010, p. 123). “El aprendizaje está implicado en la reorganización y la reconstrucción y es a través de estos procesos que las personas interiorizan el conocimiento y perciben el mundo. En la enseñanza de lenguas, el constructivismo ha enfatizado estrategias de aprendizaje, creencias del aprendiz, pensamiento del profesor y otros aspectos del aprendizaje que resaltan las contribuciones individuales y personales por parte de los aprendices con respecto al aprendizaje. Una visión constructivista en la enseñanza lleva al profesor a dar su propio sentido a las clases y a tomar un papel reflexivo.” (Richards y Schmidt, 2010, p. 124).
- Conectivismo (*connectionism*): “teoría de la ciencia cognitiva que asume que los componentes individuales de la cognición humana son altamente interactivos y que el conocimiento de eventos, conceptos y lenguaje está representado difusamente en el sistema cognitivo. Las hipótesis básicas de esta teoría son: (1) el procesamiento de información tiene lugar a través de interacciones de un gran número de unidades sencillas, organizadas en redes y operando en paralelo, (2) el aprendizaje se lleva a cabo a través del fortalecimiento y debilitamiento de las interconexiones en una red particular en respuesta a ejemplos encontrados en la entrada (*input*) y (3) el resultado del aprendizaje es, frecuentemente, una red de unidades sencillas que actúa como si ‘conociera’ reglas abstractas, aunque esas reglas existen sólo en forma de fuerzas de asociación distribuidas por toda la red. En ocasiones se denomina al conectivismo como procesamiento distribuido en paralelo o redes neurales.” (Richards y Schmidt, 2010, p. 117-118).
- Psicología humanista: corriente dentro de la psicología que surge en la década de los años 60 del siglo XX en EE.UU. como reacción al conductismo y al psicoanálisis, aunque llega al contexto educativo en los años 70 y 80. Pretende la consideración global de la persona (*whole learner*) y la acentuación en sus aspectos existenciales. El humanismo produjo cambios profundos en educación al considerar la capacidad de aprendizaje en términos de estados de motivación condicionados por las experiencias y creencias del individuo y al aprendiz como sujeto al cambio y no con cualidades fijas (Hooper Hansen, 1999, p. 212). Siendo la preocupación primaria el desarrollo de aspectos sociales y afectivos del aprendizaje y del individuo, términos relacionados con esta corriente son, entre otros,

afecto y factores afectivos, facilitación, emoción, sentimiento, independencia, autonomía y responsabilidad (Omaggio Hadley, 2000, p. 123-129).

Como se ha mencionado anteriormente y como veremos a continuación, las distintas metodologías educativas contienen, por lo general, las principales teorías del aprendizaje debido a que se han tomado como punto de referencia la psicopedagogía y la sociolingüística y sus estudios sobre los comportamientos humanos en situaciones socioeducativas. Por ello, el desarrollo y evolución de diferentes teorías del aprendizaje han, de alguna forma, inducido cambios en las metodologías, enfoques y métodos, que se iban creando con el transcurso del tiempo.

1.2. Metodología de la enseñanza de lengua extranjera (inglés)

Metodología es un término que engloba tres palabras de origen griego: *metà* (“más allá”, “hacia”), *odòs* (“camino”) y *logos* (“estudio”). Aplicado el término a la enseñanza de lenguas, la metodología es el “estudio de las prácticas y procedimientos, junto a los principios y creencias que los fundamentan, usados en la enseñanza” (Richards y Schmidt, 2010, p. 363). De la misma forma, Douglas Brown (2001) la define, en el campo de la educación, como “todo aquello relacionado con las prácticas pedagógicas, incluyendo en ello los fundamentos teóricos y las investigaciones relacionadas”, es más, para este autor, “todo lo relacionado con cómo enseñar es metodológico.” (p. 15).

Los fundamentos teóricos, es decir, las principales teorías del aprendizaje han generado, a lo largo del tiempo, un conjunto de metodologías educativas que indican al docente qué herramientas, métodos o técnicas de enseñanza utilizar considerando las peculiares características del grupo y contexto específico para que el aprendiz, o grupo de aprendices, aprenda o adquiera, de la forma más eficaz, rápida, fácil o adecuada, el uso comunicativo de la lengua. Resulta interesante resaltar cómo las variadas interpretaciones de la mejor forma de enseñar una lengua han cambiado la metodología de la enseñanza de lenguas desde el pasado siglo XX. Como indica Douglas Brown (2001, p. 16), “con el ir y venir de las distintas escuelas del pensamiento –en psicología, lingüística y pedagogía, por ejemplo– los distintos métodos de enseñanza de lengua han ganado y perdido popularidad.” Douglas Brown hace alusión a las palabras de “Albert Marckwardt (1972, p. 5) quien veía estos ‘vientos cambiantes y terrenos movedizos’ como un patrón cíclico en el que un nuevo

método emergía cada cuarto de siglo aproximadamente rompiendo con el anterior, pero tomando aspectos positivos de las prácticas previas.”(p. 16).

A continuación se presenta un breve repaso histórico de estos cambios en la enseñanza de lengua (adaptado de Brown, 2001, p. 18-51, Omaggio Hadley, 2000, p. 106-129, y Martín Ortiz, 1999, p. 125-145):

- Método de gramática y traducción (*The Grammar-translation Method*): también conocido como “método clásico” en la enseñanza de Latín y Griego, cambió su nombre en el s. XIX con la enseñanza de las lenguas extranjeras modernas. Se basa en: (i) impartir las clases en la lengua materna del alumno con poco uso activo de la lengua objeto de estudio, (ii) impartir mucho vocabulario en forma de listas de palabras aisladas, (iii) ofrecer largas y elaboradas explicaciones de las complejidades de la gramática de la L2, (iv) hacer énfasis en la forma e inflexión de las palabras sobre las que la gramática ofrece las reglas, (v) leer largos y difíciles textos clásicos, (vi) prestar poca atención al contenido de los textos que son tratados como ejercicios de análisis gramatical, (vii) realizar ejercicios mecánicos de traducción de frases desconectadas, de la lengua objeto de estudio (L2) a la lengua materna (L1) del alumno, y (viii) prestar poca o ninguna atención a la pronunciación.
- Método en serie (*The Series Method*): creado a finales del s. XIX por Francois Gouin, consiste en enseñar a los estudiantes directamente, sin traducción, y conceptualmente, sin reglas gramaticales o explicaciones, unas “series” de frases conectadas que se perciben, comprenden, almacenan, recuerdan y relacionan fácilmente con la realidad. Un ejemplo de una serie de 15 frases, en bloques de cinco, es: (i) “*I walk towards the door. I draw near to the door. I draw nearer to the door. I get to the door. I stop at the door.*”, (ii) “*I stretch out my arm. I take hold of the handle. I turn the handle. I open the door. I pull the door.*” y (iii) “*The door moves. The door turns on its hinges. The door turns and turns. I open the door wide. I let go of the handle.*” (Brown, 2001, p. 20-21).
- Método directo (*The Direct Method*): a principios del s. XX, Sauveur y Berlitz crearon este método que consiste en: (i) impartir las clases exclusivamente en la L2; (ii) ofrecer sólo vocabulario y frases cotidianas; (iii) construir las destrezas de comunicación oral en forma de una cuidadosa progresión gradual organizada a través de intercambios pregunta-respuesta entre el profesor y los estudiantes en clases pequeñas e intensivas; (iv) presentar la gramática de forma inductiva; (v) introducir nuevos aspectos a través de ejemplos y la práctica; (vi) enseñar vocabulario concreto, a través de demostraciones, objetos y dibujos,

y vocabulario abstracto, a través de asociación de ideas; (vii) ayudar a comprender el “habla” a través de actividades de recepción oral y (viii) enfatizar la correcta pronunciación y gramática.

- El enfoque situacional (*Situational Language Teaching*): desarrollado entre las décadas de los años 30 y 60 del s. XX, sus principales características son: (i) el material es presentado oralmente antes de hacerlo en su forma escrita, (ii) la L2 es la lengua del aula, (iii) los nuevos aspectos lingüísticos son presentados y practicados en forma de “situaciones”, (iv) el seguimiento de procedimientos de selección de vocabulario para asegurar que se cubre un vocabulario esencial y general de uso cotidiano, (v) la presentación de las formas simples de la gramática preceden a la presentación de las formas complejas y (vi) la lectura y la escritura se introducen una vez establecida la suficiente base léxica y gramatical.
- Método audiolingüe (*The Audiolingual Method*): se popularizó en las décadas de los años 50 y 60 del s. XX centrando la atención en la formación de hábitos. Características: (i) el nuevo material se presenta en forma de diálogo; (ii) el apoyo y la dependencia en la mímica, la memorización de frases hechas y el sobreaprendizaje; (iii) las estructuras se secuencian por medio del análisis contrastivo y son enseñadas una a una; (iv) los patrones de estructuras gramaticales son enseñados usando ejercicios mecánicos y repetitivos; (v) la existencia de poca o ninguna explicación de gramática, pues se imparte a través de analogías inductivas; (vi) el vocabulario es estrictamente limitado y aprendido en contexto; (vii) el gran uso de reproducciones orales, laboratorios de lengua y ayudas visuales; (viii) la gran importancia a la pronunciación; (ix) la escasa utilización de la lengua materna; (x) las respuestas satisfactorias son inmediatamente reforzadas; (xi) el enorme esfuerzo por hacer que los estudiantes produzcan frases sin errores y (xii) la tendencia a manipular el lenguaje e ignorar el contenido.
- Enfoque de código cognitivo (*Cognitive Code Approach*): en la década de los años 60 del s. XX, inspirado en la gramática generativa de Chomsky y rompiendo con las formas superficiales de la lengua enfatizada con el método audiolingüe, este enfoque enfatiza, principalmente, un entendimiento consciente de reglas y sus aplicaciones para el aprendizaje de lenguas. En lugar de un enfoque inductivo aplicado en el método audiolingüe, se promueve un enfoque deductivo de reglas, pues se basa en la “estructura profunda” del lenguaje y en su naturaleza gobernada por reglas. Sin embargo, aunque se huía del método anterior en cuanto a la presentación de gramática y a sus prácticas estrictamente conductistas, se unieron técnicas del método audiolingüe y del método de la

traducción con ejercicios mecánicos repetitivos, altas dosis de explicaciones de reglas y la secuenciación gramatical de materiales.

- Metodologías que se desarrollaron durante la década de los años 70 del s. XX:
 - Enfoque de “aprendizaje en comunidad” (*The Community language learning*): tomando un enfoque afectivo, los alumnos en el aula no son considerados como la “clase” sino el “grupo”, una “comunidad” que necesita “terapia” y asesoramiento / orientación. La dinámica social tiene gran importancia, los miembros del grupo necesitan interactuar en una relación interpersonal en la que los estudiantes y el profesor se unen para facilitar el aprendizaje en un contexto que valora a cada individuo del grupo. La clase se convierte en una comunidad de apoyo y el énfasis se centra en los estudiantes y sus necesidades. Algunas características son la disposición circular de los asientos, el uso de la lengua materna de los estudiantes, la traducción, la repetición, las explicaciones de reglas o de aspectos lingüísticos y el apoyo del profesor-consejero y los estudiantes. Con el tiempo se consigue la autonomía e independencia del alumno que cada vez se apoya menos en traducciones.
 - Sugestopedia (*Suggestopedia*): se basa en la creencia de que el cerebro humano puede procesar grandes cantidades de información, si se dan las condiciones adecuadas de aprendizaje y se rompen barreras psicológicas que impiden el aprendizaje. Entre las condiciones adecuadas de aprendizaje están: (i) adoptar un estado de relajación y (ii) dar control total al profesor. El profesor, a través del poder de la sugestión, ayuda al estudiante a apartarse de sentimientos y asociaciones negativas que pueden tener con respecto a experiencias previas de aprendizaje y / o de estudio y, de este modo, el estudiante puede eliminar barreras que impiden su aprendizaje. La música relajante, la utilización de asientos cómodos y la memorización juegan un papel importante en este método.
 - Método silencioso (*The Silent Way Method*): partiendo de la base de que la enseñanza debe estar subordinada al aprendizaje, este método se basa en un enfoque que se centra en la solución de problemas; la teoría del aprendizaje que subyace bajo este método es que el aprendizaje se facilita, (i) si el aprendiz descubre o crea en lugar de recordar y repetir lo que se le enseña, (ii) si se acompaña de objetos físicos y (iii) si el material que se va a aprender implica resolución de problemas. El propio descubrimiento, el enfoque inductivo, se enfatiza y se conduce al aprendiz hacia la cooperación, la independencia,

la autonomía y la responsabilidad del proceso de aprendizaje mientras que el profesor permanece, la mayor parte del tiempo, en silencio.

- Respuesta física total (*The Total Physical Response*): basado en la idea de que el aprendizaje de una lengua comienza con la comprensión y termina con la producción y en la importancia que tiene asociar el lenguaje a acciones físicas, se espera que la aparición del habla, al igual que ocurre en el proceso de adquisición de la lengua materna, ocurra espontáneamente después de que se interiorice la forma en la que funciona la lengua meta (L2). Se otorga prioridad al significado en lugar de a la forma y se enfatiza la adquisición de vocabulario. Consiste en acompañar la recepción oral con respuestas físicas por lo que conlleva mucho uso del imperativo y no existe, al principio, la necesidad de una respuesta verbal por parte del alumno, aunque estos escuchan al profesor usar la lengua meta con fines comunicativos desde el primer día.

Más allá de los métodos, a mediados de la década de los años 70 del pasado s. XX, nace en Europa un programa denominado programa nocional-funcional (*The Notional-functional syllabus*) que consiste en que las funciones del lenguaje como presentarse uno mismo, intercambiar información, disculparse por algo, agradecer algo o dar órdenes o instrucciones, son el elemento que organiza el currículo de la lengua inglesa en lugar de las estructuras gramaticales como ocurría hasta entonces con programas estructurales. Como enfoque, presta, casi exclusivamente, atención al propósito pragmático / funcional de la lengua y abandona métodos que se centran con demasiada fuerza en la forma gramatical. Las nociones generales (ideas abstractas), específicas (contextos o situaciones) y las funciones del lenguaje son los puntos centrales y el catalizador de este programa.

Sin embargo, los métodos y enfoques continúan surgiendo y, ya en la década de los años 80, aparece en escena el enfoque natural (*The Natural Approach*). Este enfoque se apoya en los beneficios que puede suponer para el estudiante el retraso de la producción en L2 hasta que el “habla” emerge de forma espontánea. El estudiante se encuentra relajado en el aula al no ser forzado a hablar desde el principio y al no prestarse atención al análisis del lenguaje. La meta es la adquisición de destrezas comunicativas básicas con alta presencia de actividades de respuesta física total, al menos al principio, y de situaciones de lenguaje cotidiano y comprensible para el alumno o ligeramente por encima de las posibilidades de comprensión del alumno. Con un período silencioso, por parte del alumno, en la primera etapa, el profesor

es la única fuente de entrada para el alumno y el creador de una gran variedad de actividades estimulantes e interesantes.

Hacia el final de la década de los años 80 del s. XX, “la profesión había aprendido algunas lecciones profundas de nuestro pasado errante. Habíamos aprendido a ser cuidadosamente eclécticos al hacer elecciones inteligentes de prácticas educativas que estaban sólidamente fundamentadas en lo mejor de lo que sabíamos sobre el aprendizaje y la enseñanza de segundas lenguas” (Brown, 2001, p. 39). Más que un nuevo método, surgió la necesidad de un enfoque unificado, para la enseñanza de lenguas, un enfoque ecléctico. El enfoque comunicativo (*Communicative language teaching*), aunque se estaba gestando desde la década de los años 70, pasó a ser la norma generalizada y aceptada en el campo de la enseñanza de lenguas. Su objetivo se centra en cinco componentes (gramaticales, de discurso, funcionales, sociolingüísticos y estratégicos) de la competencia comunicativa entrelazando estos aspectos organizativos con la pragmática. Cambió el sistema basado en la enseñanza de estructuras por “necesidades comunicativas del mundo real” (Tudor, 1996, p. 7) y la enseñanza basada y centrada en el estudiante ganó nuevas perspectivas dado que, como señala Nunan (2004), una actividad comunicativa implica que los estudiantes “comprendan, manipulen, produzcan o interactúen en la lengua meta mientras que la atención se centra en el uso del conocimiento gramatical [de los estudiantes] para expresar y comunicar significado en lugar de manipular la ‘forma’” (p. 4). Consiste en “captar la atención del estudiante en usos pragmáticos, auténticos y funcionales del lenguaje con fines significativos para el aprendiz” (Brown, 2001, p. 43). Aunque en ocasiones se presta mayor importancia a la fluidez (*fluency*) que a la corrección / precisión (*accuracy*), ambos se tratan como principios complementarios. El uso productivo y receptivo de la lengua es una prioridad dando opciones al alumno de desarrollar estrategias apropiadas para el aprendizaje autónomo. El papel del profesor es el de facilitador y guía y se fomenta que el estudiante cree significados a través de interacciones lingüísticas genuinas con otros; según Douglas Brown (2001, p. 46-50), algunos conceptos, “intentos de etiquetar inquietudes contemporáneas”, aliados al enfoque comunicativo son: (i) instrucción centrada en el estudiante, (ii) aprendizaje cooperativo y colaborativo, (iii) enseñanza de “lenguaje integral” (*whole language education*), (iv) enseñanza basada en contenidos (*content-based instruction*) y (v) enseñanza basada en tareas (*task-based instruction*).

La enseñanza basada en contenidos (*content-based instruction*) merece especial atención por su importante papel en el desarrollo del tipo de enseñanza con mayor

crecimiento en la actualidad, la enseñanza bilingüe. La enseñanza basada en contenidos (Brown, 2001, p. 49) “según Brinton, Snow y Wesche (1989, p. vii), es ‘la integración de aprendizaje de contenido con el objetivo de enseñar lengua’. Más específicamente, se refiere a la concurrencia del estudio de lengua y contenido en la que la forma y secuencia de la presentación de la lengua está dictada por el contenido.” Este tipo de enseñanza difiere enormemente de las prácticas en las que las destrezas lingüísticas son impartidas de forma virtualmente aislada de contenido sustancial. Douglas Brown (2001) indica que “cuando la lengua se convierte en el medio para transmitir contenido informativo de interés y relevante para el estudiante, se apunta a estos hacia asuntos de interés intrínseco. La lengua adopta un papel apropiado como vehículo para llevar a cabo una serie de objetivos de contenido.” (p. 49). La lengua objeto de estudio se convierte en lengua instrumental, un vehículo para impartir contenido, los estudiantes se centran en contenido que es importante para sus vidas y las clases dan paso a un incremento en la motivación intrínseca de los estudiantes que, a la vez, ven sus capacidades potenciadas al ser capaces de hacer algo con la nueva lengua. De esta forma, siguiendo la distinción de Krashen (1982, 1985) entre “aprendizaje” y “adquisición”, el alumnado aprende contenido mientras adquiere la lengua meta (L2) debido a que el foco de atención lo tiene el contenido y la atención a la lengua es sólo periférica.

La búsqueda de una forma más eficaz de enseñar otra lengua ha llegado, como se ha mencionado, en forma de métodos y enfoques y, mientras se avanza en los distintos campos de las humanidades, siguen surgiendo nuevos métodos y enfoques. Aunque, en las últimas décadas, el uso de las nuevas tecnologías, las inteligencias múltiples, la programación neurolingüística, la enseñanza basada en tareas o contenidos curriculares y la interculturalidad han proliferado en el campo de la enseñanza de lenguas, por motivos políticos y / o socioeconómicos, no han llegado a todos los países con la misma fuerza o al mismo tiempo.

1.2.1. Metodología de la enseñanza de lengua extranjera (inglés) en España

Como aparece en el documento *La enseñanza de lenguas extranjeras en España* del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (Morales, Arrimadas, Ramírez, López y Ocaña, 2000), una sucesión de cambios y reformas durante el s. XX han marcado la enseñanza de lenguas extranjeras en España. “Hasta los años setenta la enseñanza de lenguas extranjeras estaba circunscrita al nivel de enseñanza secundaria; se iniciaba entre los 12 [Ley de 26 de febrero de 1953] y los 11 [Decreto de 31 de mayo de 1957] años de edad, generalmente tenía

carácter obligatorio, y, en algunos casos, contaba con la oferta de dos lenguas extranjeras, siendo casi siempre el francés una de ellas y permitiéndose al alumno elegir como segundo idioma entre inglés, alemán, italiano y portugués (esta tendencia varió hacia mediados de siglo pasando el inglés a ser la lengua más estudiada)” (Morales *et al.*, 2000, p. 37). La lectura, la traducción y la redacción eran el objetivo principal, siendo la lectura y la traducción las que destacan en las diferentes pruebas, y las horas de dedicación semanal oscilaban entre 2 y media y 3. A finales de la década de los años 50, las lenguas extranjeras comienzan a ganar fuerza, “todas las clases desarrolladas en el respectivo idioma y una clase diaria dedicada a la conversación, traducción y comentario de textos de dicho idioma” (Decreto de 23 de mayo de 1959), “los alumnos deberán perfeccionar el mismo idioma moderno que hayan cursado en el Bachillerato Superior, con el fin de poder expresarse en él de palabra y por escrito. Todas las clases habrán de ser desarrolladas en el respectivo idioma y dedicadas a la conversación, traducción directa e inversa y comentario de textos” (Decreto 1862/1963, de 11 de julio) y se incorpora en el ciclo elemental de todas las especialidades y en el ciclo superior de alguna de ellas. “A partir de los años 70, y gracias a la LGE [Ley General de Educación, BOE, 1970], se dio un paso muy importante en la evolución de la enseñanza de lenguas extranjeras: el nivel educativo en el que comenzaba a impartirse la lengua extranjera era por primera vez una etapa obligatoria, lo cual supuso que todos los alumnos se enfrentaran al aprendizaje de un idioma moderno durante la educación básica. No obstante, ese cambio no se tradujo en un adelanto en la edad de inicio de dicho aprendizaje porque, a pesar de que se estableció la posibilidad de comenzar a los 10 o incluso a los 8 años, en la práctica no se generalizó” (Morales *et al.*, 2000, p. 37), al igual que ocurría con otros aspectos que marcaba la normativa de la época. En el Decreto 160/1975, de 23 de enero, el plan de estudios de Bachillerato especificaba la tendencia a ampliar la capacidad de expresión y comprensión verbal del alumno y, con respecto al Curso de Orientación Universitaria (COU), aunque la normativa indicaba seguir la misma metodología para la enseñanza de lenguas extranjeras que se proponía con carácter general, la preocupación por la prueba de selectividad hacía que la lengua extranjera se dedicara casi exclusivamente a la preparación de dicho examen. Además, desde 1989 se abre la posibilidad de desdoblar grupos y de dedicar una hora semanal a la práctica de la conversación para el área de Lengua Extranjera en todos los niveles educativos, si bien no siempre se llevó a la práctica y fue llevado a cabo fundamentalmente en el Bachillerato Unificado Polivalente (BUP). También se proponían, aunque no siempre se llevaba a cabo, dos bloques para desarrollar el idioma moderno en BUP: el de expresión oral y comprensión auditiva y el de expresión escrita y comprensión lectora con una metodología activa, flexible,

globalizada y centrada en el alumno considerando esencial el desarrollo integral de las cuatro destrezas lingüísticas, si bien siempre han predominado, en el sistema educativo español, la expresión escrita y la comprensión oral y lectora quedando la expresión oral en segundo plano como se observa a continuación.

Citando a Morales *et al.* (2000), “a principios del siglo XX el panorama de la enseñanza de lenguas extranjeras en España está representado fundamentalmente por el método tradicional o de gramática-traducción.” (p. 55). En la clase de lengua extranjera, con forma de “clase magistral”, se utilizaba la lengua materna y la expresión oral en L2 era prácticamente inexistente, siendo la lectura y la traducción fundamentales. El método directo “apenas tuvo repercusión en los centros oficiales y se difundió [en España] mayoritariamente a través de las academias de idiomas.” (p. 60). “Hasta los años cincuenta no se puede hablar de verdaderas innovaciones metodológicas en los centros [...] con clases prácticas que comprendieran ejercicios de traducción y conversación. Esta ley [de Ordenación de la Enseñanza Media, 1953,] promovía también el uso de medios audio-visuales.” (p. 60). “A mediados del siglo XX, las autoridades empezaron a tomar conciencia de la necesidad de orientar la enseñanza hacia un nuevo rumbo que, en el campo de las lenguas extranjeras, se concretó en un enfoque más práctico. La lengua oral adquirió, de este modo, un relieve que no había tenido hasta entonces. La alusión a los «*ejercicios de conversación*» que se hace en la ley anteriormente citada es una muestra de que algo estaba cambiando a nivel oficial, en el cual se encauzaban normalmente las tendencias ya existentes, consolidadas incluso, en el panorama de la didáctica de las lenguas.”(p. 60). Con respecto al método audiolingüe, “en España el uso del magnetófono en el aula para la presentación de diálogos o de textos no se extendió en la medida que habría sido deseable. Igualmente, a pesar de que también se introdujeron laboratorios de idiomas en algunos centros, no siempre se hacía uso de ellos por carecer del material adecuado y de personal bien entrenado para su manejo.” (p. 67). “La Ley General de Educación de 1970 recogió de forma explícita [...] algunas de las aportaciones del estructuralismo [estableciendo que] el objetivo fundamental en esta etapa debía ser la adquisición de las cuatro destrezas básicas bajo un enfoque oral, utilizando métodos y técnicas activas [y] la utilización de instrumentos didácticos, en especial de los manuales de uso escolar [,] los medios tecnológicos [...] y la flexibilización de la agrupación tradicional de los alumnos en el aula para acabar con la pasividad que conllevaba el modelo de clase magistral. Así, se estableció que los centros deberían ofrecer, en función de las diversas situaciones de aprendizaje, distintas posibilidades de agrupamiento (trabajo individual, grupo

pequeño, grupo medio, grupo grande). Se trataba, sobre todo, de facilitar la participación de la totalidad de los alumnos.” (p. 68-69). Sin embargo, de nuevo, la presencia de sugerencias de mejora en la normativa sobre métodos o técnicas actualizados no implicaba que se llevaran a la práctica en el aula.

Con respecto a las últimas décadas del s. XX en España, la llegada del funcionalismo, la competencia comunicativa y el enfoque comunicativo tiene sus consecuencias. Morales, Arrimadas, Ramírez, López y Ocaña (2000) continúan aclarando que “como consecuencia de estos nuevos planteamientos, a los que se adhieren algunos profesores de lenguas, surgen los nuevos enfoques de la didáctica de las lenguas extranjeras. Sin embargo, sólo un grupo de docentes lleva estos cambios al aula de idiomas, pues varias décadas más tarde aún se puede observar clases de lenguas extranjeras, desarrolladas según el método tradicional y centradas en la gramática y la traducción. Es decir, mientras en las instancias educativas superiores se teorizaba en torno a las nuevas corrientes metodológicas, la práctica en muchas aulas seguía fosilizada en un tipo de enseñanza decimonónico, donde apenas se utilizaban los nuevos recursos, tales como el magnetófono, que la didáctica de las lenguas extranjeras estaba desarrollando.” (p. 145-6). Aunque “la enseñanza de lenguas extranjeras en España sigue actualmente unas directrices comunes tanto en lo que se refiere a las Enseñanzas de Régimen General como a las de Régimen Especial, que se identifican, asimismo, con una tendencia general en todo el mundo hacia los enfoques comunicativos” (p. 151), debido al alto porcentaje de alumnos en las aulas, todavía hay gran dependencia, en España, de otros métodos más tradicionales y del libro de texto, si bien estos vienen incorporando nuevas tendencias en educación de lenguas extranjeras. Tal es todavía el retraso en cuanto a nuevas tendencias que en “la evaluación realizada [en España] por el Instituto Nacional de Calidad y Evaluación en 1999 sobre la enseñanza y el aprendizaje de la lengua inglesa en la Educación Primaria [...] las destrezas activas o de producción puntúan por debajo de las pasivas o de comprensión.” (p. 226-227).

En España, aunque el objetivo curricular en cuanto a la enseñanza de lenguas extranjeras es, en las últimas décadas, el desarrollo de la competencia comunicativa, “esto es muy difícil de conseguir en clases numerosas, por lo que la administración educativa decidió la implementación de las llamadas clases de desdoble o de conversación. Sin embargo, estos grupos de tamaño más reducido han tenido un desarrollo [cuando ha habido oportunidad de realizarlo] muy irregular en cuanto a su programación, metodología, evaluación e incluso planteamientos didácticos a la hora de establecer el agrupamiento de alumnos. Posiblemente

por razones similares a las que impiden la existencia de una oferta más variada de idiomas, estos desdobles únicamente se llevan a cabo durante uno de los tres periodos lectivos semanales y, además, no llegan a la generalidad de los centros docentes.” (Morales *et al.*, 2000, p. 227). Frente a este problema, el informe del Consejo Escolar del Estado (1999), afirma:

“Cabe destacar que si bien existe una implementación obligatoria de la enseñanza de idiomas dentro del ámbito de la educación formal, esta es bastante deficitaria, ya que no proporciona al alumno la capacidad de desarrollo de los conocimientos, lo que conlleva grandes carencias, especialmente en la expresión oral, debido al número de alumnos por clase, entre otras razones.” (p. 103).

Aunque se han producido grandes avances en cuanto a la enseñanza de lenguas extranjeras en España, en cuanto a factores clave, Morales, Arrimadas, Ramírez, López y Ocaña (2000) enfatizan que “junto con los factores ambientales (la realidad del centro educativo, el entorno socio-cultural, la actitud hacia el aprendizaje de esta materia, etc.), la metodología empleada en la actividad docente y la formación de los profesores [...] son los dos elementos clave a tener en cuenta. [Aunque se están dejando atrás] los métodos tradicionales basados en la gramática que han estado presentes en las aulas hasta hace relativamente poco, cabe preguntarse si estos nuevos planteamientos didácticos han impregnado realmente la práctica de la clase de idiomas. A veces se aprecia una cierta discordancia entre el «espíritu» de la normativa educativa vigente y su puesta en práctica generalizada. Mientras que los distintos currículos prevén el desarrollo de la competencia comunicativa, resaltando las destrezas orales, se observa que el profesor no siempre puede emplear la metodología apropiada en el aula, simplemente por no haber recibido la suficiente formación metodológica o porque se encuentra presionado por otros factores externos como es el tener que preparar a los alumnos con el único objetivo de superar una prueba de acceso a la Universidad en la que, además de sólo constar de un ejercicio escrito, se evalúan sobre todo conceptos gramaticales, desatendiendo las funciones comunicativas del lenguaje. Como consecuencia, en las clases de lengua extranjera se busca sobre todo la ‘precisión lingüística’, olvidando, entre otras, las propuestas didácticas que sobre el tratamiento del error hacen las últimas tendencias metodológicas.” (p. 227-229). “En definitiva, para que el alumno pueda expresarse en un determinado idioma necesitará que las clases se desarrollen en ese idioma y esto resultará difícil sin un buen uso oral del mismo por parte del profesor. [...] Todavía hoy

existen clases de lengua extranjera que se desarrollan en su mayor parte en español, lo cual imposibilita que el alumno ejercite su competencia comunicativa en dicha lengua en el medio en que está teniendo lugar: el aula. Los periodos de clase semanales son la única oportunidad que tiene el alumno de tener algún contacto directo con la lengua de estudio, al tiempo que suponen la posibilidad de comunicarse y de recibir información en dicha lengua.” (p. 230).

1.3. Los roles y características del alumnado y del profesorado en el aula de lengua extranjera

Aunque no son exclusivas y únicas a este respecto, si se consideran las principales teorías psicológicas del aprendizaje relacionadas con la enseñanza de lenguas, se puede apreciar que tanto el alumnado como el profesorado presentan una serie de características específicas:

- Conductismo: el alumno desempeña un rol totalmente pasivo y dependiente del profesor quien tiene un papel protagonista y predominante. El profesor es un instructor que, desde un rol autoritario, trasmite los conocimientos al aprendiz que debe seguir sus indicaciones e instrucciones.
- Cognitivismo y conectivismo: el alumno es pasivo o activo en función de que el profesor desempeñe un papel de orientador o guía debido a que, este último, ayuda a que el aprendiz consiga analizar y establecer relaciones, asociaciones, presentando conflictos cognitivos y planteando diferentes retos. Aunque se adopta un aprendizaje cooperativo, es un aprendizaje centrado en el profesor quien mantiene la autoridad al ser el portador del conocimiento.
- Constructivismo y psicología humanista: el rol del alumno es un rol activo, pues construye el conocimiento y es responsable de su propio aprendizaje, aunque en colaboración, aceptando e integrando las ideas de sus compañeros y del profesor, indagando, proponiendo soluciones en una constante interacción. Dentro de la comunidad de aprendizaje, el profesor es un mediador y facilitador de herramientas y materiales para que el estudiante construya su propio aprendizaje. El aprendizaje se centra en el alumno, si bien existe un constante diálogo entre estudiantes y con el profesor.

Como se ha expresado en el apartado anterior, la enseñanza de lenguas extranjera en España ha seguido, por lo general y hasta hace sólo pocas décadas, un enfoque tradicional, es

decir, un enfoque en el que el aprendizaje está compartimentado y sigue teniendo una gran influencia conductista. El libro de texto es considerado la “biblia”, pues es la guía a seguir y el marcador del currículo y del contexto, y sus actividades y preguntas, prescritas por otros que no son ni el profesor ni los estudiantes, están descontextualizadas y presentan problemas abstractos para los estudiantes. El aprendizaje centrado, en la mayoría de los casos, en superar una prueba es un entrenamiento más que un verdadero aprendizaje lo cual prueba la influencia negativa de la época actual en la que todo, o casi todo, es “utilitario” o “no valido” en la práctica. Los estudiantes son agentes pasivos, pues la interacción y el intercambio son prácticamente inexistentes, aunque dentro de una atmósfera de competitividad. El profesor, por su parte, se limita a transmitir la información y el conocimiento, en la mayoría de las ocasiones bajo el “síndrome de finalizar la programación” (Montijano, 2001, p. 26) y a controlar la situación desde las alturas, frente a la clase distribuida en filas, interviniendo mucho más que el alumnado, el grupo, no los individuos. Sin embargo, la atención a la individualidad del estudiante ha supuesto cambios importantes en el aula.

Aunque con grandes similitudes en cuanto a conceptos, terminología y definiciones, muchos son los autores que han estudiado las “características del estudiante” y las condiciones para el aprendizaje de lenguas extranjeras (Bazo, 1996), los “factores que afectan el aprendizaje de lenguas” (Lightbown y Spada, 2000), las “variables del aprendiz” (Brown, 2001), los “factores individuales del aprendiz” (Omaggio, 2000) o incluso los “factores de la personalidad” (Brown, 2007). Las diferencias individuales son “factores específicos del aprendiz que pueden justificar las diferencias en el ritmo o velocidad en el que los estudiantes aprenden y su rendimiento [...] Los factores que con frecuencia se han identificado como posibles causantes de las diferencias en cuanto al éxito incluyen la edad, la aptitud, la motivación, el estilo cognitivo, el uso de estrategias de aprendizaje y la personalidad [con sus correspondientes factores]” (Richards y Schmidt, 2010, p. 278), aunque también lo son, como se observa más adelante, el género, la identidad sociolingüística, la actitud, las opiniones y creencias del aprendiz y la inteligencia.

Bazo (1996, p. 52-61) distingue entre: (i) factores de la edad, cognitivos (relacionados con los procesos mentales) y de aprendizaje, entre los que se encuentran la edad, los estilos cognitivos, la madurez cognitiva y la aptitud; (ii) factores sociales y lingüísticos, entre los que están la competencia social, factores afectivos y el conocimiento del “mundo”, y (iii) factores como las necesidades del aprendiz, sus intereses, sus actitudes y su motivación. Lightbown y Spada (2000, p. 52-68) enfatizan las diferentes características del aprendiz: la inteligencia, la

aptitud, la personalidad, la motivación, la actitud, las preferencias del aprendiz, las creencias del aprendiz y la edad de adquisición de la lengua objeto de estudio. Douglas Brown (2001, p. 86-112) hace una distinción entre distintas variables del aprendiz de lengua centrándose en (i) la enseñanza a través de distintas edades y prestando atención a las diferencias en la enseñanza de niños, adolescentes y adultos en cuanto a desarrollo intelectual, períodos de atención, entradas sensoriales al cerebro y factores afectivos, entre otros, y en (ii) la enseñanza a través de distintos niveles de dominio de la lengua y prestando atención a las diferencias en la enseñanza de niveles principiantes, intermedios y avanzados. En cuanto a variables relacionadas con la personalidad, Douglas Brown (2007, p. 152-180) estudia, dentro del dominio afectivo de las emociones y los sentimientos, aspectos como la autoestima, la predisposición a comunicar, las inhibiciones, la asunción de riesgos, la ansiedad, la empatía, la introversión y extroversión y la motivación intrínseca o extrínseca y de orientación instrumental o integradora, entre otros aspectos.

La búsqueda de una fórmula para potenciar o conseguir el éxito en cuanto al aprendizaje de lenguas ha llevado a los expertos a crear distintas estrategias y herramientas para contrarrestar, cuando es posible, aquellas variables o factores que pueden influir de forma negativa en el aprendizaje de lenguas y a dibujar no sólo el perfil del estudiante de lengua ideal y sus roles sino también el del profesor de lengua. Harmer (1998, p 7-14) describe cómo ser un buen aprendiz de lengua. Aunque previamente analiza lo difícil que resulta esta tarea por los numerosos factores que se deben tener en cuenta y explica la importancia de la motivación del estudiante y su responsabilidad en el proceso de aprendizaje, resalta una serie de características que los buenos estudiantes poseen. Estas características son una predisposición a: (i) “escuchar absorbiendo la lengua con afán e inteligencia”; (ii) “experimentar, probar y asumir riesgos”; (iii) “hacer preguntas”; (iv) “pensar sobre cómo aprender incorporando o creando sus propias técnicas de estudio y” (v) “aceptar las correcciones y poner en práctica lo que se le corrige.” Junto a estas características, resulta lógico pensar que los estudiantes que son propensos a tener más éxito en el aprendizaje de lenguas son aquellos que (i) están altamente motivados, (ii) tienen una actitud positiva hacia la cultura y lengua objeto de estudio, (iii) pueden prestar atención durante largos períodos de tiempo, (iii) tienen una alta autoestima y predisposición a hablar, (iv) no tienen inhibiciones ni ansiedades y (v) son empáticos y extrovertidos. Sin embargo, todas estas características idealizadas no llevarían al estudiante al éxito, si el profesor no cumpliera otra serie de características y roles.

Sobre el papel del profesor, Harmer (1998, p. 1-6) explica que un “buen” profesor es aquel que: (i) “hace sus clases interesantes”, (ii) “ama y disfruta haciendo su trabajo”, (iii) “muestra y no oculta su personalidad a los estudiantes”, (iv) “tiene mucho conocimiento no sólo de la asignatura y” (v) “es un ‘animador’, en el buen sentido.” Además, Harmer insiste en que, en cuanto a la relación del profesor con los alumnos, un “buen” profesor: (i) “es accesible”; (ii) “puede identificar las esperanzas, aspiraciones y dificultades de los estudiantes”; (iii) “atiende a todo el alumnado, haciendo hablar a los más callados y tímidos y calmando a los más problemáticos, para que todos tengan oportunidad de hablar”; (iv) “corrige los errores sin ofender a nadie”; (v) “ayuda en lugar de gritar y” (vi) “conoce los nombres de los estudiantes.” Harmer concluye que lo que realmente hace a un “buen” profesor es que “se preocupa más del aprendizaje de sus estudiantes que de su propia enseñanza.” Otros autores han tratado el tema de las características del “buen” profesor. Douglas Brown (2001, p. 426) ofrece una lista para continuar el desarrollo profesional de los profesores de lenguas como ejemplo de atributos de un “buen” profesor de lengua: (i) “conocimiento de los fundamentos teóricos del aprendizaje y la enseñanza de lenguas”, (ii) “habilidades analíticas necesarias para evaluar diferentes contextos de enseñanza y condiciones del aula”, (iii) “conocimiento de técnicas de enseñanza alternativas y la habilidad para ponerlas en práctica”, (iv) “confianza y habilidad para cambiar las técnicas de enseñanza utilizadas cuando sea necesario”, (v) “experiencia práctica con diferentes técnicas de enseñanza”, (vi) “conocimiento informado de uno mismo y de los estudiantes”, (vii) “destrezas comunicativas interpersonales y” (viii) “actitud de flexibilidad y apertura al cambio.” Douglas Brown (2001, p. 429) cita a Allen (1980) quien ofrece una lista de características de un “buen” profesor de inglés como segunda lengua: (i) “preparación competente que conduzca a una titulación en enseñanza de inglés como segunda lengua”, (ii) “pasión por la lengua inglesa”, (iii) “pensamiento crítico”, (iv) “constante deseo de autoactualización”, (v) “autosubordinación”, (vi) “disposición a realizar ‘trabajo adicional’”, (vii) “adaptabilidad cultural”, (viii) “ciudadanía profesional” y (xi) “entusiasmo por el trabajo”. Madrid (1996, p. 117-118) menciona a Alcaraz y Moody (1982, p. 5) quienes proponen cuatro cualidades básicas para el profesor de lengua extranjera: (i) “vocación por la enseñanza”, (ii) “una personalidad dinámica y abierta”, (iii) “interés humanístico” y (iv) “predisposición a recibir formación durante el servicio para conocer desarrollos recientes sobre la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras.”

De hecho, tanto se han estudiado las características más influyentes en el éxito de estudiantes y profesores que incluso se han desarrollado listas de características generales para una enseñanza eficaz de lengua extranjera. Un ejemplo de estas características lo ofrece la asociación estadounidense *NADSFL (National Association of District Supervisors of Foreign Languages)* que en 1996 elaboró una lista de características, centradas en el estudiante y en cinco áreas principales que son la comunicación, las conexiones, las comparaciones, las culturas y las comunidades. Aunque algunas características presentes en listas previas introducidas por la asociación como la creación de un ambiente afectivo por parte del profesor y su compromiso con un desarrollo profesional continuado se han obviado, esta nueva lista se centra en estrategias de aprendizaje de lenguas, diversidad de estilos de aprendizaje, el uso de documentos culturales auténticos y la utilización de tecnología como herramienta de instrucción. Las características para una enseñanza de lengua extranjera eficaz son: (1) “el profesor establece altas expectativas para todos los estudiantes, diseña herramientas de evaluación y organiza la instrucción para captar y motivar a todos los estudiantes”, (2) “el profesor y los estudiantes se comunican deliberadamente en la lengua objeto de estudio como oyentes, hablantes, lectores, escritores y espectadores”, (3) “hay más presencia de actividad de los estudiantes que del profesor en la mayoría de las clases. Esta actividad del estudiante incluye interacciones estudiante-estudiante y profesor-estudiante. Los estudiantes trabajan de forma independiente, en parejas y en grupos. Los estudiantes preguntan, responden y crean con el idioma”, (4) “los estudiantes asumen riesgos como aprendices de lengua porque el ambiente de aprendizaje es positivo y de apoyo”, (5) “cuando la corrección de errores es oportuna, se ofrece a los estudiantes oportunidades para la autocorrección y tiempo de espera. La corrección de errores se realiza, a menudo, a través de revisiones de seguimiento y estrategias de reenseñanza”, (6) “la evaluación es continua y se evalúa a los estudiantes formal e informalmente sobre los objetivos de la lección. Se fomenta la autoevaluación tanto para estudiantes como para el profesor”, (7) “los estudiantes utilizan estrategias de aprendizaje específicas para la lengua y se fomenta que evalúen su propio progreso”, (8) “la cultura es un componente natural del uso del lenguaje en todas las actividades”, (9) “se guía a todos los estudiantes para que usen todos los niveles de capacidades del pensamiento”, (10) “los diversos estilos de aprendizaje de todos los estudiantes son tenidos en cuenta en la planificación del profesor”, (11) “los estudiantes tienen una actitud positiva hacia la diversidad cultural la cual, con frecuencia, se demuestra en el ambiente de la clase”, (12) “el espacio físico que incluye exposiciones del trabajo de los estudiantes es pedagógico, motivante e informativo”, (13) “los estudiantes y los profesores no

están ligados al libro de texto durante la clase. Es obvio que el libro de texto es una herramienta, no el currículo”, (14) “los estudiantes y los profesores usan una variedad de materiales impresos y no impresos incluyendo fuentes auténticas de la lengua objeto de estudio” y (15) “la tecnología, cuando es apropiada y está disponible, se utiliza tanto por los estudiantes como por los profesores para facilitar el aprendizaje y la enseñanza”.

1.3.1. El aula de lengua extranjera en Andalucía

En Andalucía, el Plan de Fomento del Plurilingüismo (PFP) aprobado en 2005 también prioriza la comunicación en el aula e incluso el desdoble de grupos (acción 4 del PFP), al menos esto último en Educación secundaria, para que el enfoque oral se lleve a cabo. Además, el informe de evaluación sobre los centros bilingües encargado a la Facultad de Humanidades de la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla por la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía indica que se aplican “métodos basados en la comunicación y en el aprendizaje de las lenguas para un uso natural, alejado del conocimiento explícito de los códigos que ha caracterizado a métodos anteriores de enseñanza de lenguas. Se promueve, además, el aprendizaje de la lengua vinculada a los contextos académicos. Y finalmente, se pretende despertar el interés de los estudiantes por conocer otras culturas diferentes, para fomentar el respeto al pluralismo, la libertad, la tolerancia y la solidaridad.” (Lorenzo *et al.*, 2009, p. 5).

Aunque este enfoque comunicativo no es extensible, aunque se pretenda, a la totalidad de las aulas y los centros de Andalucía por las razones que se han expuesto anteriormente (factores ambientales, metodología empleada en el aula y formación del profesorado), el enfoque comunicativo ha supuesto, como se ha expresado con anterioridad, un enorme cambio en el papel que desempeña el profesor de lengua extranjera en todos los contextos educativos, incluyendo España y Andalucía, para aquellos que lo ponen en práctica, especialmente en contextos de enseñanza bilingüe. Littlewood (1981, p. 92) conceptualiza el papel del profesor como el de “facilitador del aprendizaje” en este enfoque, en lugar del papel tradicional de “profesor-instructor”. Siguiendo a Littlewood, este nuevo rol conlleva otra serie de subroles como el de “supervisor del aprendizaje de los estudiantes”, “gestor de la clase” (*classroom manager*), “asesor” o “consejero” y, en ocasiones, “cocomunicador” con los estudiantes. De hecho, como aclara Harmer (2001), el objetivo de todos los roles que puede desempeñar el profesor es facilitar el progreso de los estudiantes. Por su parte, el alumno,

centro de atención en el proceso de enseñanza y aprendizaje, tiene oportunidades de usar la lengua meta, de forma productiva y receptiva, y de desarrollar estrategias apropiadas para el aprendizaje autónomo.

A modo de resumen, como se ha mencionado anteriormente, el enfoque humanista de las décadas de los años 70 y 80 del s. XX trajo consigo, también a las aulas andaluzas, el afecto, las emociones y los sentimientos, y el centro de atención paso al estudiante. El enfoque comunicativo de las décadas de los años 70-90 del s. XX cambió el sistema basado en la enseñanza de estructuras por necesidades comunicativas reales y la enseñanza basada y centrada en el estudiante ganó nuevas perspectivas pues el estudiante ya no debía centrar toda su atención en manipular la “forma” sino en establecer, de forma activa, interacciones significativas con otros estudiantes y con el profesor. Este, por su parte, es un “mediador” (Feuerstein, Klein y Tannenbaum, 1991), un verdadero facilitador del aprendizaje para los estudiantes de lengua guiándolos a través del diálogo (Vygotsky, 1978) y coconstruyendo el conocimiento, un guía y consejero, un monitor de las fortalezas y debilidades de los estudiantes y un motivador.

Desafortunadamente, al igual que ocurre en el contexto español en general, no todos los cambios que han generado las últimas tendencias metodológicas se han extendido a la totalidad de las aulas de lengua extranjera y centros andaluces. Todavía se siguen utilizando, en muchos centros, métodos tradicionales en los que la enseñanza está centrada en el profesor y en la manipulación de las “formas” del lenguaje en lugar de su uso comunicativo. Si bien, poco a poco, la metodología basada en la integración de contenido y lengua extranjera (AICLE) está transformando lo que ocurre en las aulas de asignaturas lingüísticas y no lingüísticas.

2. Dinámica de grupos

En la enseñanza y el aprendizaje de lenguas, la dinámica de grupo se define como “las interacciones que tienen lugar dentro de un grupo y el estudio de cómo factores como el liderazgo, la interacción y la toma de decisiones afectan la estructura del grupo. La dinámica de grupo se debe tener en cuenta cuando se forman los grupos en el aula y cuando se diseñan tareas y materiales para la clase”. (Richards y Schmidt, 2010, p. 255). Cuando se forman grupos en el aula se debe tener muy en cuenta el tamaño de los grupos que se crean, pues es un factor que puede influir en la participación de los componentes del grupo. “El uso de

grupos pequeños es una característica de la ‘enseñanza comunicativa’ y del ‘aprendizaje colaborativo’ debido a que se sabe que el trabajo en grupo facilita la comunicación real y el uso natural de la lengua.” (Richards y Schmidt, 2010, p. 256).

2.1. La comunicación verbal / interacción en el aula

La comunicación se puede definir de forma simplista como un proceso a través del cual se transmite información, aunque tradicionalmente se ha definido como el intercambio de opiniones, sentimientos o cualquier otro tipo de información a través del habla, la escritura u otro tipo de señales. Es el intercambio de ideas, información, entre al menos dos personas. Sin entrar en el campo de la teoría de la información o en el de la teoría de la comunicación, se puede definir un acto de comunicación como aquel en el que hay, al menos, un hablante o emisor, un mensaje que se trasmite y, al menos, una persona, receptor, a quien va dirigido el mensaje. Aunque se estudia desde distintas perspectivas y disciplinas, la comunicación constituye, en sí misma, una disciplina. Por otra parte, la interacción implica otros aspectos, pues, aunque también consiste en un intercambio de información, tiene las características de la reciprocidad y la oralidad.

Douglas Brown (2007, p. 165) define la interacción como “el intercambio colaborativo y recíproco de pensamientos, sentimientos o ideas ente dos o más personas” mientras que Madrid (1996, p. 138) define la interacción en el aula como “el proceso de comunicación interpersonal entre profesor y estudiantes [y entre estos últimos] y los esfuerzos realizados por ambas partes para un entendimiento mutuo.” Existen varias hipótesis relacionadas con la interacción y el papel que juega en el aprendizaje de lenguas extranjeras. Relacionadas con la entrada o recepción (*input*) de la L2 se pueden encontrar en la bibliografía hipótesis como: (i) “la ‘hipótesis de la frecuencia’ que establece que los estudiantes adquirirán aquellos aspectos de la L2 que oyen con más frecuencia”, (ii) “la ‘hipótesis de la entrada’ (Krashen, 1985) que expone que la ‘interlengua’ del estudiante se desarrolla como resultado directo de la cantidad de ‘entrada comprensible’ [aquella que supera ligeramente en dificultad el nivel del estudiante] recibida” y (iii) “la ‘hipótesis de la interacción’ (Long, 1983) que explica que la entrada de L2 que el estudiante recibe se hace comprensible gracias a los cambios que ocurren en la interacción comunicativa (conversación)”. Relacionadas con la salida o producción (*output*) de la L2 se encuentran: (i) “la ‘hipótesis de la producción’ (Swain, 1985) que afirma que los estudiantes lograrán un mayor progreso en la L2 cuanto mayores sean las

oportunidades de practicarla” y (ii) “la ‘hipótesis de la topicalización’ (Ellis, 1985) que se basa en la importancia que tienen las oportunidades que se ofrecen al estudiante para iniciar la interacción.”

Como menciona Madrid (1996, p. 138), estas teorías “indican la importancia crucial de la relación entre la recepción (*input*) y la producción (*output*) en el aprendizaje de una lengua extranjera [y los beneficios que supone para los estudiantes] las oportunidades que los profesores les ofrecen para interactuar mutuamente.” Es por ello que resulta de vital importancia conocer los distintos patrones de interacción que se pueden dar en el aula. Estos patrones de interacción son las distintas formas en la que los estudiantes, o la clase con todos sus participantes, trabajan, interactúan, se comunican. El uso de un patrón de interacción adecuado es un factor fundamental para el éxito de una actividad y para lograr los objetivos establecidos. Dentro del campo de la enseñanza de lenguas, los patrones de interacción más comunes son:

- Profesor-toda la clase (*teacher-whole class*): este patrón de interacción es muy utilizado cuando el profesor presenta nuevo material a la clase. Se establece “un modo de comunicación unidireccional [...] con poca respuesta del alumno o una variedad muy limitada de comunicación bidireccional. [...] Cuando el profesor formula una pregunta a la clase y obtiene una respuesta de los estudiantes, [se crea] una comunicación ‘total’ [de todo el grupo] bidireccional. [...] Es útil de vez en cuando, pero no se debería sobreutilizar. El profesor debe usar una variedad de técnicas de agrupamiento, aunque, en la práctica, la posición ‘profesor frente a toda la clase’ [*teacher-fronted*] parece ser predominante.” (Madrid, 1996, p. 139).
- Trabajo en parejas (*pair work*): es una actividad que implica el trabajo conjunto de los estudiantes en pareja. En la clase de lengua, normalmente tiene lugar después de una presentación del profesor a toda la clase. De este modo, “los estudiantes trabajan a su propio ritmo y no sufrirán la tensión o ansiedad que podría producirse si se pide individualmente a un estudiante, de forma inmediata, que responda en frente de toda la clase (Hubbard, Jones, Thorton y Wheeler, 1983, Doff, 1988)” (Madrid, 1996, p. 140). Este modelo de interacción incrementa las oportunidades de comunicación y fomenta la interacción estudiante-estudiante. “El profesor puede monitorizar las parejas y ayudar a resolver dificultades.” (Madrid, 1996, p. 140). Si bien, en muchas ocasiones se rechaza este tipo de actividades en pareja dado que se supone [o se sabe, según sea el caso concreto,] que los estudiantes, cuando encuentren problemas, acabarán usando

su lengua materna y terminarán hablando de algo completamente diferente, “este es un riesgo que también existe en las presentaciones del profesor a toda la clase seguidas de prácticas en las que ciertos alumnos ‘desconectan’.” (Madrid, 1996, p. 140).

- Equipos o trabajo en grupo (*team or group-work*): esta forma de trabajar, popular entre los estudiantes, debe seguir una serie de criterios de agrupación que sean aceptables para los estudiantes. Madrid (1996, p. 140) explica: (i) aunque se debe permitir alguna libertad a los alumnos para que formen los grupos, estos no deberían superar los 5 o 6 miembros y debería haber un equilibrio entre estudiantes más y menos competentes, lingüísticamente y cognitivamente, para que exista un beneficio conjunto; (ii) mantener los mismos grupos ahorra tiempo de organización; (iii) el hecho de que haya estudiantes más competentes en los grupos no implica que el profesor no ofrezca instrucciones claras o no monitorice los grupos; (iv) este tipo de actividades requieren una etapa de preparación sólida, algunas necesitan una demostración por parte del profesor, lo cual implica un cuidadoso cálculo del tiempo que se requiere; (v) implican un cuidadoso seguimiento del progreso y (vi) una cuidadosa monitorización para comprobar el uso que se hace de la lengua. Como bien afirma Madrid (1996, p. 141), “el trabajo en equipo también puede ofrecer oportunidades de aprendizaje cooperativo para que los estudiantes aprendan con sus compañeros y de ellos, desarrollando estrategias de aprendizaje cooperativo de una forma colaborativa.”
- Trabajo individual: este tipo de tareas fomenta la autonomía del estudiante y son necesarias, en el proceso de aprendizaje, para que el estudiante pueda trabajar a su propio ritmo, usando su propio estilo cognitivo y haciendo uso de sus propios intereses y necesidades. Es en este tipo de tareas, aunque también en las anteriores, en las que las diferencias individuales de los estudiantes, estudiadas en el apartado 1.3. de este capítulo, juegan un papel primordial y deben ser tenidas muy en cuenta por el profesor. Madrid (1996, p. 141-142) sugiere que el profesor fomente “técnicas y estrategias de aprendizaje que ayuden a los estudiantes a mejorar su competencia en lengua extranjera, trabajando por sí mismos.”

Desde el punto de vista de las teorías del aprendizaje, la interacción y / o comunicación en el aula bajo el conductismo era escasa y dependía, fundamentalmente, de los

trabajos asignados por el docente. Con el cognitivismo se produce una mayor interacción implicada en el descubrimiento del conocimiento, pero es con el constructivismo cuando la interacción y comunicación en el aula es constante y forma parte de la construcción del conocimiento, pues escuchar y hablar con los compañeros del aula y con el profesor-facilitador ayuda a construir ese conocimiento. Se crea, por tanto, una atmósfera propicia para el aprendizaje grupal y colaborativo. Sin embargo, usar el patrón de interacción adecuado o trabajar con una teoría del aprendizaje más propicia para los estudiantes en un momento determinado no implica la presencia de comunicación y / o interacción en el aula debido a que uno de los factores más importantes y determinantes para la producción oral en el aula de lengua extranjera, y en muchos otros contextos, es la ansiedad lingüística: variable afectiva que se empezó a estudiar en las décadas de los años 70 y 80 del pasado s. XX y que tuvo gran difusión en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras en los años 90 con la aparición del término ‘ansiedad a las lenguas extranjeras’ (*foreign language anxiety*, Horwitz, Horwitz y Cope, 1991).

La ansiedad lingüística es “un sentimiento de aprensión y temor subjetivo asociado con el aprendizaje y / o uso de lenguas [y, en el contexto de lengua extranjera,] puede ser una ansiedad específica de la situación, similar a la ansiedad que se produce al hablar en público [miedo escénico]” (Richards y Schmidt, 2010, p. 313), aunque también existe otro tipo – ansiedad rasgo– que se define más adelante. Para Gardner y MacIntyre (1993, p. 157-194), la ansiedad situacional “ocurre cuando se espera que un estudiante ‘actúe’ en la segunda lengua o lengua extranjera.” Horwitz, Horwitz y Cope (1991, p. 31) la definen, en el contexto de las lenguas extranjeras, como “un evidente complejo de autopercepciones, creencias, sentimientos y comportamientos relacionados con el aprendizaje de lengua en el aula que surge del carácter único que tiene este proceso de aprendizaje.” Como se ha mencionado anteriormente, “ocupa una posición elevada entre los factores que afectan el aprendizaje de lenguas, independientemente de que se trate de un contexto informal (aprender una lengua ‘en la calle’) o formal (en la clase de lengua).” (Oxford, 1999, p. 59). Daly (1991, p. 3-13) señala que existen otros componentes, como la aprensión a la escritura y la aprensión del receptor (asociada con la comprensión oral), que también pueden ser relevantes en cuanto a los problemas de los estudiantes de lengua extranjera, pero que la ansiedad sobre la comunicación oral parece estar más directamente relacionada con la “ansiedad lingüística”. Otros autores como Horwitz, Horwitz y Cope (1991, p. 27-36) explican que otras variedades de ansiedad como la ansiedad ante los exámenes y el temor a una evaluación negativa [incluso el temor a

la lectura en voz alta ante la clase] pueden jugar un papel importante en el desarrollo de ansiedad lingüística que puede generarse por la dificultad que supone participar en una comunicación “genuina o auténtica” cuando las destrezas lingüísticas son limitadas. Oxford (1999, p. 60-61), al igual que otros autores como Alpert y Haber (1960), Kleinmann (1977) o Scovel (1978), hace una distinción entre dos tipos de “ansiedad situacional” (*situational or state anxiety*). La “ansiedad situacional” responde a un evento en particular, pero puede ser una “ansiedad perjudicial o debilitadora” (*harmful anxiety*), cuando daña la “actuación” del estudiante al reducir su participación o al hacer que este evite completamente la lengua, o una “ansiedad beneficiosa o facilitadora” (*helpful anxiety*), cuando mantiene alerta al estudiante. Otros autores como MacIntyre y Gardner (1991) o Ellis (1994) añaden la “ansiedad rasgo” que, a diferencia de la “ansiedad situacional”, es permanente en la persona y puede afectar el plano cognitivo, afectivo y de comportamiento dependiendo de la situación específica.

Aunque algunos estudios muestran que la ansiedad lingüística, o más específicamente, la ansiedad comunicativa puede ser tanto beneficiosa como perjudicial, autores como Daly (1991, p. 6) sugieren que esta ansiedad “puede ser sólo una de las muchas posibles razones por las que los estudiantes se muestran reticentes a hablar en clase [siendo otras] la falta de preparación o motivación, la falta de confianza [o una baja autoestima] o la poca disposición a exponer los propios pensamientos o sentimientos”. Estas últimas consideraciones se deben tener en cuenta cuando se planifican actividades que están relacionadas con los sentimientos de los estudiantes o que demandan del estudiante la producción de unas estructuras de la lengua que todavía no ha interiorizado o domina. De hecho, se recomienda como muy importante, además de las consideraciones oportunas en cuanto a la reducción de actividades que generen algún tipo de ansiedad, que el profesor permita tiempo al estudiante para que asimile las nuevas estructuras de la lengua a la que se le expone y no se le obligue a hablar hasta que este se sienta preparado, si bien parece ser que esto no se aplica en la práctica del aula y, al contrario de lo que se recomienda, se incita y urge al estudiante a hablar desde el primer momento. No obstante, para MacIntyre y Gardner (1991, p. 110), la ansiedad, aunque esté presente, no es un factor determinante en la primera etapa del aprendizaje de una lengua extranjera, pero sí lo es cuando el estudiante adquiere cierto dominio de la lengua de estudio y tiene que utilizarla para comunicarse.

Sea como fuere, la comunicación / interacción en el aula juega un papel primordial, especialmente desde la puesta en marcha del enfoque comunicativo en la enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera, pero no se debe olvidar que la lengua, ya se estudie

como segunda lengua o lengua extranjera, no puede separarse de la cultura a la que está inscrita.

3. Interculturalidad

Las palabras “interculturalidad” e “intercultural”, repetidas al menos treinta veces en el acuerdo de 22 de marzo de 2005, del Consejo de Gobierno, por el que se aprueba el Plan de Fomento del Plurilingüismo en Andalucía (Junta de Andalucía, 2005), venían acompañadas de varias palabras como “educación”, “enseñanza”, “conocimiento”, “competencia”, “comunicación”, “diálogo”, “encuentro”, “sensibilización” y “diversidad”. En este acuerdo, se define interculturalidad como una forma más precisa de multiculturalismo que “no debe entenderse como una simple suma de cosmovisiones separadas, sino como una verdadera interrelación de los elementos culturales de diversa procedencia que permeabilicen a los diferentes grupos sociales y a los individuos que los componen” (p. 30). Esta, se afirma, al ser extendida, a través de la educación intercultural, llega a “todos los estudiantes como el medio más eficaz de inculcar a la población el respeto hacia las personas procedentes de culturas distintas” (p. 30). En estos apartados mencionados del acuerdo se plantea una interculturalidad dirigida tanto a alumnos inmigrantes o de colonias de residentes extranjeros de lengua no española, para facilitar su integración, como a alumnos de habla española, para incrementar su sensibilización y promover la tolerancia y el respeto, pero, antes de entrar en detalle sobre la definición del término interculturalidad o el propósito de instruir a los alumnos al respecto, es imprescindible, a la vez que inevitable, que se haga un repaso al concepto de “cultura”, en general, e “interculturalidad”, presente en la bibliografía actual en distintos ámbitos, sobre todo el educativo, pues no se puede hablar de interculturalidad comunicativa o interactiva sin definir previamente que se entiende por cultura.

Spencer-Oatey y Franklin, en *Intercultural Interaction: A Multidisciplinary Approach to Intercultural Communication* (2009, p. 14-15), hacen una revisión del concepto de cultura aclarando lo notoriamente difícil que resulta encontrar una definición adecuada después de un siglo de intentos. En las definiciones de cultura a las que hacen referencia, se hace alusión a “ideas tradicionales y sus valores adjuntos” (Kroeber y Kluckhohn, 1952, p. 181; citado por Berry, 2004, p. 168), “derivaciones de la experiencia [...] aprendida o creada por los individuos de una población, incluyendo imágenes o codificaciones y sus interpretaciones (significados) transmitidas de generaciones pasadas, contemporáneas o formadas por los

propios individuos” (Schwartz, 1992; citado por Avruch, 1998, p. 17), “redes de significado [cuyo análisis es] una ciencia interpretativa en busca de significado” (Geertz, 1973, p. 5), “[...] conjunto de actitudes, valores, creencias y comportamientos compartidos por un grupo de personas [y] comunicado de una generación a la siguiente” (Matsumoto, 1996, p. 16), “un difuso conjunto de supuestos y valores básicos, orientaciones hacia la vida, creencias, normas, procedimientos y convenciones del comportamiento que son compartidas por un grupo de gente y que influye (pero no determina) el comportamiento de cada miembro y sus interpretaciones del ‘significado’ del comportamiento de otra persona” (Spencer-Oatey, 2008, p. 3), “un sistema de orientación estructural [que] crea los prerrequisitos para desarrollar [...] formas de hacer frente al entorno” (Thomas, 1996, p. 112; traducido por Peter Franklin), “ideas, experiencias, sentimientos, [...] los significados que la gente crea, y que crean a la gente, como miembros de la sociedad” (Hannerz, 1992, p. 3-4).

Wintergerst y McVeigh (2011, p. 3) enfatizan la idea del dinamismo del concepto al explicar que especialistas en antropología, sociología, psicología, lingüística y comunicación han contribuido a la comprensión de cultura, comunicación intercultural y conciencia transcultural incluyendo sus propias perspectivas. De esta forma aclaran que los antropólogos observan estos términos desde la perspectiva del estudio del ser humano mientras que los sociólogos lo hacen desde la perspectiva del estudio de las relaciones sociales entre personas y grupos. Por su parte, los psicólogos consideran la cultura desde el punto de vista de la mente y el comportamiento y los lingüistas desde el lenguaje humano. Los especialistas en comunicación aportan la perspectiva de las interacciones y el intercambio de información.

Aunque las propuestas examinadas y las distintas perspectivas son muy diversas, Wintergerst y McVeigh (2011, p. 9) citan a Peterson (2004) pues este ofrece una distinción que puede ayudar a comprender el concepto de cultura, aunque esta distinción, dentro del campo de la enseñanza de lenguas, es previa a 2004. Peterson (2004, p. 25) distingue entre dos tipos de cultura: cultura con mayúscula (*big C culture*) y cultura con minúscula (*little c culture*). De esta forma, Peterson incluye dentro de la cultura con mayúscula aspectos como la literatura, la música clásica, la arquitectura, la historia y las figuras históricas, la geografía, los valores, actitudes o creencias principales, las normas sociales, los fundamentos legales, los supuestos y los procesos cognitivos (si bien otros autores toman estos aspectos resaltados en cursiva como ejemplos de cultura con minúscula) mientras que dentro de la cultura con minúscula estarían aspectos como la forma de pensar y comportarse, las tradiciones, prácticas y costumbres comunes, los temas populares, las opiniones, los puntos de vista, las

preferencias o gustos, el conocimiento trivial o de hechos, los gestos, la postura corporal, el uso del espacio, la forma o el estilo de vestir, la comida, las aficiones, la música y el arte.

Entre las propuestas examinadas y las distintas perspectivas, Spencer-Oatey y Franklin (2009, p. 15) encuentran una serie de patrones comunes que atraen su atención y que también pueden ayudar a entender mejor el concepto de cultura. De esta forma, extraen una serie de características importantes sobre este concepto. Según indican, la cultura: (i) se manifiesta a través de diferentes tipos de regularidades, algunas de las cuales son más explícitas que otras, (ii) se asocia con grupos sociales, pero dos individuos del mismo grupo social no comparten exactamente las mismas características culturales, (iii) afecta el comportamiento y las interpretaciones del comportamiento de la gente y (iii) se adquiere y / o construye a través de interacción con otros.

Una vez revisado el concepto de cultura, desde varios puntos de vista y perspectivas, y extraídas las diferentes características que este concepto posee, se puede plantear definir el término “interculturalidad” y otros asociados a este; Spencer-Oatey y Franklin (2009) explican que el término significa, literalmente, “entre culturas” y se podría referir a “toda interacción / comunicación entre miembros de dos grupos sociales / culturales, virtualmente toda interacción / comunicación sería, entonces, definida como intercultural” (p. 3). Por esta razón, señalan a Zegarar (2007, p. 41) quien distingue “intracultural” de “intercultural” desde un punto de vista cognitivo distinguiendo una situación de comunicación intercultural como una en la que “la distancia cultural entre los participantes es suficientemente significativa como para tener un efecto adverso en el éxito comunicativo a menos que sea apropiadamente acomodada por los participantes” mientras que en la situación comunicativa intracultural la distancia cultural entre participantes no es suficientemente significativa como para tener tal efecto en la comunicación. Spencer-Oatey y Franklin (2009, p. 3-4) exponen que en el título de su libro escogieron la palabra “interacción” por dos razones: la primera, porque hace referencia a la actividad del habla entre personas y, por ello, ayuda a distinguirlo de transcultural (*cross-cultural*) y de estudios de cultura comparada (*culture-comparative studies*), la segunda, porque hace alusión a la naturaleza dinámica del comportamiento y del uso del lenguaje.

Spencer-Oatey y Franklin (2009, capítulo 2) exploran las diferentes formas en las que grupos culturales se diferencian (los valores, la orientación hacia la vida, las creencias, las actitudes hacia el tiempo, las convenciones y estilos comunicativos, etc.) y aclaran que estos elementos proveen al ser humano de un sistema de referencia y orientación, una serie de

instrumentos que guían su comportamiento. Con esta exploración y aclaración hacen referencia a la competencia interactiva intercultural (“*intercultural interaction competence*”, *ICIC*) que definen como “la capacidad no sólo de comunicarse (de forma verbal o no verbal) y comportarse de forma eficaz y apropiada con las personas de otros grupos culturales sino también de gestionar las demandas psicológicas y los resultados dinámicos producidos por tales intercambios” (p. 51). Tras encontrar una definición plausible de la competencia interactiva intercultural, estos autores revisan una serie de estudios empíricos, para identificar su naturaleza, que les conduce a una lista de los componentes que juegan un papel importante en la creación de adecuación y eficacia en la interacción intercultural: (i) apertura mental, (ii) capacidad para no emitir juicios de valor (a veces referido como una postura de interacción), (iii) empatía, (iv) tolerancia hacia la ambigüedad, (v) flexibilidad de pensamiento y comportamiento, (vi) conciencia de uno mismo, (vii) conocimiento de la propia cultura y la de otros, (viii) resistencia o adaptación al estrés (*resilience to stress*) y (ix) habilidades comunicativas (incluyendo dominio de una lengua extranjera). La definición de competencia intercultural ofrecida por otros autores también presenta estos componentes y valida, de forma efectiva, la revisión de estudios empíricos previos realizada por Spencer-Oatey y Franklin (2009). De esta forma, Wintergerst y McVeigh (2011, p. 9) explican que el conocimiento de la propia cultura y la de otros ayuda a adquirir esta competencia intercultural que definen como “habilidades, conocimiento, actitudes y conciencia cultural que se necesita para interactuar, con éxito, con alguien de otra cultura”.

Como se ha expresado con anterioridad, los estudiosos de lingüística aplicada también han mostrado su preocupación sobre los criterios de la competencia interactiva intercultural, pero también de la competencia comunicativa. De hecho, Hymes (1974), en oposición a Chomsky y la competencia lingüística que únicamente abarca el conocimiento de la lengua, define la competencia comunicativa, aunque aplicado a la L1, como el término más general para la capacidad comunicativa de una persona, capacidad que engloba tanto el conocimiento de la lengua como la habilidad para utilizarla. Este término se aplicaría, en los años 80 y 90 del s. XX, a las áreas de la enseñanza y aprendizaje de la L2.

Durante muchos años, la competencia comunicativa tuvo como modelo de adecuación al hablante nativo, pero recientemente esto ha sido desafiado debido a que el hablante nativo como modelo no sólo establece un objetivo prácticamente imposible para la mayoría de los estudiantes sino que también puede ser psicológicamente indeseable (Byram, 1997, p. 11). Además, en la mayoría de los casos de interacción intercultural “ambos interlocutores tienen

diferentes identidades sociales y, con ello, una forma de interacción diferente a la que tendrían hablando la misma lengua con alguien de su propio país” (Byram, 1997, p. 32). Por esta razón, en lugar del modelo de hablante nativo, los lingüistas aplicados han sugerido lo siguiente:

- “la característica del ‘usuario competente de lengua’ no es la habilidad de hablar y escribir de acuerdo a las reglas de la academia y las normas sociales aceptadas por un grupo social sino la adaptabilidad para seleccionar esas formas de precisión y esas formas apropiadas que son exigidas en un contexto de uso social determinado” (Kramsch, 1998, p. 27),
- “el [...] producto deseable es un aprendiz con la habilidad de ver y manejar [i] las relaciones entre los que pertenecen a su cultura, [ii] sus propias creencias culturales, comportamientos y significados, como si fueran expresados en una lengua extranjera, y [iii] las relaciones y creencias culturales de sus interlocutores, expresadas en la misma lengua –o incluso en una combinación de lenguas– que puede, o no, ser la lengua materna de los interlocutores” (Byram, 1997, p. 12).

Los investigadores de la lingüística aplicada y especialistas en enseñanza de lenguas extranjeras, al igual que se hiciera en antropología y psicología, han realizado numerosas investigaciones sobre los componentes o características de la competencia interactiva intercultural enfocándose en la comunicación problemática. El marco de conceptualización de Byram (1997), aunque basado en el de Van Ek (1986), modifica algunos conceptos para dar más peso al “descubrimiento”, la “interpretación” y el “establecimiento de una relación” a los que otorga una importancia crucial para hablantes interculturales (Byram, 1997, p. 48). De esta manera, Byram (1997) establece el siguiente marco de conceptualización de la competencia interactiva intercultural. Dentro del concepto de competencia intercultural se encuentran otra serie de conceptos que describe:

- Actitudes: curiosidad y apertura, disposición para suspender la incredulidad sobre otras culturas y la creencia sobre la de uno mismo.
- Conocimiento: conocimientos de grupos sociales y sus productos y prácticas en el propio país y en el del interlocutor y de los procesos generales de interacción social e individual.
- Habilidades de interpretación y relación: habilidad para interpretar un documento o evento desde otra cultura, para explicarlo y relacionarlo con documentos de la propia cultura.

- **Habilidad para descubrir e interactuar:** habilidad para adquirir nuevo conocimiento de una cultura y prácticas culturales y la habilidad para manejar el conocimiento, las actitudes y las destrezas según las limitaciones de la comunicación e interacción en tiempo real.
- **Conciencia cultural crítica / educación política:** habilidad para evaluar de forma crítica, y sobre las bases de perspectivas de criterio explícitas, las prácticas y los productos de la cultura y el país de uno mismo y de otros.

Lo que diferencia, en gran medida, el modelo que utiliza Byram de otros es que está localizado firmemente en los contextos de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras en la escuela y representa amplios objetivos educativos, muchos de los cuales requieren exposición a largo plazo para su desarrollo. El modelo de Byram influyó, haciendo énfasis en el descubrimiento de conocimiento, la forma de pensar del equipo del Proyecto INCA, del cual fue miembro, que tenía como objetivo práctico desarrollar un marco de conceptualización válido sobre la competencia intercultural así como instrumentos robustos de evaluación de esta (presente en Prechtl y Davidson Lund, 2007, p. 472):

	Motivación	Destreza / Conocimiento	Comportamiento
Tolerancia a la ambigüedad	Predisposición a aceptar y trabajar con la ambigüedad.	Habilidad para manejar el estrés que resulta de la ambigüedad.	Manejo de situaciones ambiguas.
Flexibilidad de comportamiento	Predisposición a aplicar y aumentar el repertorio de comportamiento existente en uno mismo.	Tener un amplio repertorio y el conocimiento de este.	Adaptar el propio comportamiento a una situación específica.
Conciencia comunicativa	Voluntad para modificar las convenciones comunicativas existentes.	Habilidad para identificar diferentes convenciones comunicativas, niveles de competencia en lengua extranjera y su impacto en la comunicación intercultural.	Negociar convenciones comunicativas apropiadas para la comunicación intercultural y asumir diferentes destrezas en lengua extranjera.

Descubrimiento de conocimiento	Curiosidad intrínseca hacia otras culturas y para ser capaz de interactuar mejor con otros.	Destrezas de descubrimiento etnográfico de conocimiento cultural relevante para una situación determinada antes, durante y después de encuentros interculturales.	Buscar información para descubrir conocimiento relacionado con la cultura.
Respeto por los otros	Voluntad para respetar la diversidad y coherencia de los sistemas de comportamiento, de valores y de creencias.	Conocimiento crítico de tales sistemas (incluyendo el propio cuando se emiten juicios).	Tratar de forma equitativa diferentes sistemas de comportamiento, de valores y de convenciones experimentados en encuentros interculturales.
Empatía	Voluntad para tomar las perspectivas del otro.	Destrezas de descentralización de toma de roles; conciencia sobre perspectivas diferentes.	Hacer, de forma recíproca, las perspectivas explícitas y relacionarlas con la cultura específica.

Según Spencer-Oatey y Franklin (2009, p. 69), el equipo del Proyecto INCA intentó hacer operativo cada uno de los componentes del marco de conceptualización que se acaba de presentar con frases descriptivas del tipo “el estudiante puede” (“*can do*” statements), tan comúnmente usadas en la evaluación de lengua extranjera. Con ello se abría el camino para desarrollar en diversos contextos, como en el de la educación, la competencia interactiva intercultural que, siguiendo a Spencer-Oatey y Franklin (2009, p. 199-200), se puede desarrollar como resultado de una actividad pedagógica (formación, entrenamiento o diversas formas de enseñanza) o por uno mismo como resultado de una relación entre la personalidad, la educación (*upbringing*), la socialización (incluyendo la educación escolar) y, en una etapa posterior, las experiencias de la vida. Aunque esta distinción es similar a la que se encuentra en los conceptos contrastados “adquisición” frente al “aprendizaje” o “adquisición natural” frente a “adquisición instruida”, su trabajo se centra en el desarrollo de esta competencia en el contexto de educación escolar. Además, este desarrollo, afirman Spencer-Oatey y Franklin (2009, p. 201), conduce a un cambio en las personas que les habilita para conocer, hacer o sentir algo que antes no conocían, hacían o sentían o que experimentaban a menor escala. En definitiva, es un cambio hacia una interacción intercultural (más) eficaz y (más) apropiada a través de cambios en componentes cognitivos (conocimiento), de comportamiento (habilidades) y afectivos (actitudes) de la competencia interactiva intercultural.

Tobin y Abelló-Contesse (2013, p. 204-205) también comentan una serie de cambios cuando mencionan que actualmente está generalmente aceptado que existen una serie de etapas que el alumno debe atravesar para adquirir una competencia intercultural. Estos autores citan a Bennett (1993) quien sugiere que estas etapas son la negación, la defensa, la minimización, la aceptación, la adaptación y la integración. Además, estos autores comentan que las tres primeras etapas son “etnocéntricas” y las tres últimas “etnorelativas” y que los estudiantes progresan a través de estas etapas al encontrarse e interactuar con la diferencia cultural y se mueven de las etapas “etnocéntricas” a las “etnorelativas” en el proceso de sensibilización mientras adquieren más competencia intercultural y tienen la oportunidad de interactuar con la diferencia cultural. Tobin y Abelló-Contesse (2013, p. 205) afirman que son muchos los investigadores y educadores, como Bennett, Bennett y Allen (2003) o Fantini (1997), que creen que el profesor de lengua extranjera o segunda lengua puede jugar un papel central como guía de los estudiantes a través de las etapas de la competencia intercultural. Tanto es así, que la competencia interactiva intercultural se ha convertido, recientemente, en un objetivo educativo en el mundo occidental para contribuir, a nivel individual, al bienestar social facilitando una política multicultural, mejorando la integración de minorías étnicas y apoyando la cohesión social.

Aunque normalmente el desarrollo de esta competencia no tiene un lugar específico en el currículo educativo sino que se integra en la enseñanza de otras materias, la clase de lengua extranjera parece ser un lugar especialmente apropiado para desarrollarla, pero un estudio encargado por la Junta Directiva General de Educación y Cultura de la Comisión Europea titulado “*Languages and Cultures in Europe (LACE): The intercultural competencies developed in compulsory foreign language education in the European Union*” (Comisión Europea, 2007) revela que, aunque hay grandes diferencias de un país a otro de los 12 estudiados, el currículo nacional presta más atención al desarrollo de competencias lingüísticas y habilidades comunicativas que a competencias (inter)culturales. Este estudio también investigó qué enfoques didácticos y metodológicos eran recomendados en el currículo nacional de estos países para el desarrollo de esta competencia y descubrió que esta información se limitaba al uso de materiales auténticos en la lengua meta (programas de televisión, periódicos, revistas, libros), al enfoque AICLE (CLIL), a la información sobre la cultura meta, a la producción oral del profesor y a la información en línea.

Fowler y Blohm (2004) desarrollaron una clasificación de métodos, con descripciones, adaptaciones y aplicaciones, para diferentes escenarios de desarrollo que posteriormente

analizarían en el proyecto *LACE*. Estos métodos, adaptados por Spencer-Oatey y Franklin (2009, p. 220), están clasificados como “cognitivos” (con el uso de charlas o sesiones informativas, materiales escritos y uso de tecnología de la información), “activos” (con uso de simulaciones y juegos, juegos de personificación), “interculturales” (con contraste de culturas, incidentes críticos, asimilador de cultura o sensibilizador intercultural, análisis de cultura, autoconciencia cultural de Kraemer, diálogos transculturales, áreas de estudio e inmersión) y “otros” (con imágenes visuales y arte y cultura) y su producto puede ser el desarrollo intercultural de conocimiento, habilidades o actitudes.

En el estudio ya mencionado, *LACE*, se interrogó a los profesores sobre qué métodos, técnicas y procedimientos usaban en la clase de lengua extranjera para el desarrollo de la competencia interactiva intercultural. Aunque se les facilitó la clasificación de métodos de Fowler y Blohm (2004), los resultados fueron sorprendentes por el dominio que tenían los métodos tradicionales de “tiza y charla” (“*chalk-and-talk*”): (i) alta frecuencia de uso de producción oral del profesor, información escrita, información en línea, juegos de personificación, actividades basadas en tareas, literatura y las artes; (ii) frecuencia media de uso del enfoque AICLE, información sin usar el medio escrito o en línea, aprendizaje colaborativo con base en la red, simulaciones y juegos, *diálogos transculturales e inmersión, visitas a escuelas en el extranjero e intercambios* y (iii) baja frecuencia de uso de aprendizaje en tándem, autoevaluación, estudio de casos, *incidentes críticos, entrenamiento en contraste de culturas, asimilador de cultura o sensibilizador intercultural y áreas de estudio*. (Spencer-Oatey y Franklin, 2009, p. 232).

Como ya se ha mencionado, los resultados fueron sorprendentes no sólo por el dominio de técnicas tradicionales de “tiza y charla” sino también por la baja frecuencia de uso de técnicas interculturales en sentido estricto [estos aparecen en cursiva]. En otro estudio, Bandura y Sercu (2005), que fue corroborado por *LACE* (Comisión Europea, 2007), sobre el contenido de estas charlas, se descubrió que se da muy poca prioridad a los valores y las creencias. Esto resulta bastante curioso si se tiene en cuenta lo esencial que resulta el conocimiento de los valores y las creencias tanto de la cultura origen y como de la cultura meta para la comprensión de las diferencias culturales. También se reveló que los problemas a los que se enfrentaban los profesores de lenguas eran la falta de tiempo, de materiales adecuados y de guías específicas para el desarrollo de la competencia interactiva intercultural en contextos educativos. Otras formas de apoyo que los profesores de lengua desearían recibir para desarrollar la competencia intercultural (adaptado de *LACE*, 2007, por Spencer-Oatey y

Franklin, 2009, p. 236) son: ejemplos de actividades para hacer en las clases, programas de intercambio para profesores, talleres, ejemplos de ejercicios, más cursos de formación (*in-service training*), seminarios y foros en línea para el intercambio de ideas.

Como bien afirman Spencer-Oatey y Franklin (2009, p. 238), la competencia interactiva intercultural es extremadamente compleja mientras que la conceptualización en la gran parte de la enseñanza de lengua extranjera se encuentra restringida en alcance y magnitud. Por esta razón, estos autores indican que el desarrollo de la competencia intercultural en la educación de lenguas es una actividad que probablemente desarrolle poco del extenso rango de conocimientos, actitudes y destrezas que la amplia conceptualización incluye por lo que su eficacia deja mucho que desear. Sin cambios significativos en la educación y la formación del profesorado de lengua extranjera, afirman Spencer-Oatey y Franklin (2009, p. 238), el desarrollo de la competencia intercultural en las escuelas probablemente necesite ser compartido, en estos momentos, como una tarea intercurricular con otras asignaturas.

Para paliar las carencias del sistema educativo, en cuanto a la enseñanza de cultura y la competencia interactiva intercultural, que señalan Spencer-Oatey y Franklin (2009), y cubrir algunas de las necesidades que los profesores de lengua extranjera expresaron en el estudio *LACE* (Comisión Europea, 2007), los autores Wintergerst y McVeigh (2011), en *Tips for Teaching Culture: Practical Approaches to Intercultural Communication*, ofrecen una serie de consejos e ideas prácticas para que los profesores estimulen a los estudiantes de lenguas en la construcción de una conciencia cultural. Estos autores ofrecen consejos e ideas prácticas para (1) explorar el término cultura por parte de los estudiantes (p. 2-23), (2) explorar la conexión entre cultura, lengua y pensamiento (p. 26-52), (3) enseñar sobre la educación no verbal (p. 54-76), (4) explorar la cultura y la identidad (p. 78-98), (5) explorar el choque cultural y el ajuste transcultural (p. 100-118), (6) explorar las formas tradicionales de enseñar cultura (p. 120-142), (7) explorar la cultura y la educación (p. 144-166) y (8) explorar la cultura y la responsabilidad social (p. 168-187).

Aunque los consejos e ideas prácticas ofrecidas por Wintergerst y McVeigh (2011) no llegan a cubrir por completo los métodos estrictamente interculturales para el desarrollo intercultural de conocimiento, habilidades o actitudes creados por Fowler y Blohm (2004), las demandas de los profesores de lengua extranjera de 12 países de la Unión Europea se han tenido en cuenta y se están aportando herramientas y ayudas (guías, ejemplos de actividades y

ejercicios prácticos) para que el profesorado de lengua extranjera pueda ayudar a los alumnos a funcionar de forma adecuada y efectiva en otra lengua y / o cultura.

4. Enseñanza en conjunto (*team teaching*)

El término ‘enseñanza en conjunto’ (“*team teaching*”), y el término que lo engloba ‘coenseñanza’ (“*co-teaching*”), está presente en multitud de proyectos, investigaciones y páginas web de universidades de todo el mundo, desde América (Canadá, Estados Unidos, México, Venezuela) a Asia (Japón, Corea del Sur, Hong Kong, Vietnam, China) pasando por Europa (España, Alemania) y Oceanía (Australia), y centros de recursos en línea para profesores que contienen herramientas para la puesta en práctica de este modelo educativo. Algunas de estas páginas están dedicadas a la educación especial, pero muchas otras van dirigidas a la educación general. ‘Coenseñanza’ (“*co-teaching*”) ha sido usado ya en muchísimas áreas de educación general, primaria y secundaria, como programas intensivos de lenguas extranjeras (Greany, 2004) y cursos interdisciplinarios como matemáticas y ciencias (Davis, 1995; Roth, Tobin, Carambo y Dalland, 2004; Letterman y Dugan, 2004; Jang, 2006; Shibley, 2006) e incluso en el nivel terciario (Davis, 1995; Wilson y Martin, 1998; Greany, 2004; Shibley, 2006;) o enseñanza bilingüe (Bahamonde y Friend, 1999). En cuanto a la enseñanza de idiomas, Romero y González (2004, p. 10) afirman que “se han reportado experiencias en las que se ha utilizado esta metodología (Beardsley y Graham, 1986; Hotchkiss y Nellis, 1988; Benett, 1993)” y Tobin y Abelló-Contesse (2013, p. 208) comentan el emparejamiento entre hablantes nativos y no nativos en las clases de lengua, muy frecuente en los últimos años, en países como Japón, Corea del Sur y Hong Kong. Pero, antes de describir con detalle en qué consiste esta práctica de ‘enseñanza en conjunto’, se debe hacer un repaso de la evolución histórica del término que la engloba, ‘coenseñanza’.

La historia de la práctica de ‘coenseñanza’, o ‘enseñanza en conjunto’, usados por el momento como sinónimos, se remonta a mediados de los años 50 del pasado siglo. Wenger y Hornyak (1999, p. 314) mencionan a Shaplin y Olds (1964) para comentar que la ‘enseñanza en conjunto’ no es nada nuevo debido a que es una práctica que se introdujo a mediados de los años 50 (en Estados Unidos) y que desde entonces ha disfrutado de una enorme atención, aunque ha tenido sus altibajos en popularidad. Además, añaden que la base colaborativa de la ‘enseñanza en conjunto’ no solo refleja una variedad de técnicas educativas sino también el ambiente al que los estudiantes se verán expuestos en su futuro profesional. Wang (2010, p.

87) explica, que desde los años 60, esta estrategia ha sido utilizada en educación secundaria para diferentes propósitos, pero que recientemente se ha convertido en una parte importante del currículo universitario en los EE.UU. (Anderson y Landy, 2006). Villa, Thousand y Nevin (2008) especifican que, en los años 70, progresó gracias a las reformas educativas y a la necesidad de modificar la enseñanza para una población estudiantil más diversa y que, ya en los años 90, aparecía en la bibliografía sobre prácticas educativas y de investigación, aunque, un repaso a la bibliografía revela que, ya había estudios sobre ‘enseñanza en conjunto’ y el rendimiento escolar en comparación con sistemas tradicionales en 1965. Villa, Thousand y Nevin (2008), al igual que Murawski (2009), explican que algunos cambios legislativos en Estados Unidos promovieron su popularidad (*Education for All Handicapped Children Act, 1975; No Child Left Behind Act (NCLBA), 2001; Individuals with Disabilities Education Improvement Act (IDEIA), 2004*) en educación general. Liu (2008, p. 105) también afirma que la práctica de la ‘coenseñanza’ emergió inicialmente del campo de la educación general en los Estados Unidos (Dieker y Murawski, 2003) y se introdujo para hacer frente a temas relacionados con la enseñanza a estudiantes discapacitados en un aula ‘inclusiva’, integrada (Cook y Friend, 1995; Dieker, 2001; Dieker y Murawski, 2003; Gately y Gately, 2001; Keefe y Moore, 2004; Stanovich, 1996; Tobin, 2005; Vaughn, Schumm y Argüelles, 1997). Friend y Hurley-Chamberlain (2011) confirman que el tema de la educación especial incluida en la educación general, al igual que el impacto de la ‘coenseñanza’ en el aprendizaje, ha sido tema de debate e investigación en las últimas décadas.

Visedo (2010) explica que, aunque apareció a mediados del pasado siglo, la ‘enseñanza en conjunto’ es aplicable de nuevo dentro del llamado Proceso de Bolonia para las universidades europeas. Además aclara el intento de incorporar esta práctica en España:

“En España se trató de llevar a cabo esta metodología en Educación Primaria, a partir de la Ley General de Educación de 1970, con financiación procedente del Banco Mundial, pero, en 1972, fue retirada la ayuda comprometida, a raíz de la primera gran crisis mundial del petróleo, por lo que esta reforma quedó a expensas de los Presupuestos Generales del Estado de los años sucesivos, pero contando con que España estaba entonces en pleno proceso de desarrollo y no dedicó los esfuerzos económicos que tan tamaña empresa hubiera requerido, se quedó tan sólo en el intento, pues no se pudo implementar a todo el profesorado, y tan sólo una pequeña parte recibió una formación metodológica adecuada.” (p. 3).

Algunos autores y páginas web relacionadas con la educación, especial o general, comienzan su definición de ‘coenseñanza’ explicando qué no es o en qué no consiste mientras que otros autores, como Hanusch, Obijiofor y Volcic (2009) advierten que su definición es muy numerosa y confusa. Villa, Thousand y Nevin (2008) argumentan que existen muchas formas de organizar la enseñanza que, aunque pueden parecer y han sido promovidas como ello, no son ‘coenseñanza’: observación de clase, tutoría con distinto profesor, planificación conjunta con enseñanza separada, etc. Otros muchos autores, como Friend y Cook (2004), y páginas web especializadas, como CEC (*Council for Exceptional Children: The voice and vision of special education*), afirman que a veces los términos ‘coenseñanza’, ‘colaboración’ (“*collaboration*”), ‘formación de equipos’ (“*teaming*”), ‘enseñanza en conjunto’ e ‘integración’ (“*inclusion*”) se usan como sinónimos, pero que cada término es único por lo que se crea la necesidad de diferenciarlos. Por esta razón, se presenta a continuación un amplio repaso de la bibliografía sobre la definición de ‘coenseñanza’ y los términos que abarca para poder revelar su significado:

- un enfoque educativo en el cual dos profesores trabajan de manera coactiva y coordinada para instruir a grupos heterogéneos, en sentido académico o de comportamiento, de estudiantes en un entorno integrado (Bauwens, Hourcade y Friend, 1989),
- dos o más profesionales impartiendo clases, de manera sustancial, a un grupo diverso, o mezclado, de estudiantes en un mismo espacio físico (Cook y Friend, 1995),
- coplanificación, coinstrucción y coevaluación de un grupo de estudiantes con diversas necesidades en la misma clase de educación general (Murawski, 2003),
- dos o más personas que comparten la responsabilidad de enseñar a algunos o a todos los estudiantes asignados a un aula lo cual implica la distribución de responsabilidades en el momento de planificar, instruir y evaluar al alumnado, una forma de conectar con, y apoyar a, otros para ayudar a todos los alumnos a aprender (Villa, Thousand y Nevin, 2008).

Murawski (2009) explica que Bauwens, Hourcade y Friend (1989) mencionaron a “profesores” trabajando juntos, que Cook y Friend (1995) abrieron la definición al incluir a “dos o más profesionales” y que Wenzlaff, Berak, Wieseman, Monroe-Baillargeon, Bacharach y Bradfield-Kreider (2002) hacen referencia a “dos o más individuos” colaborando para conseguir lo que ninguno podría haber logrado por separado e incluso otros autores

mencionan a “miembros de un equipo” sin hacer alusión a profesores o profesionales. Sin embargo, Murawski (2009) aclara que son Villa, Thousand y Nevin (2008) los que amplían la definición a “personas” permitiendo una variedad de individuos (estudiantes, paraprofesionales y miembros de la familia) en esta práctica, aunque no está de acuerdo con esa última inclusión, haciendo énfasis en la coplanificación, coinstrucción y coevaluación, pues opina que la ‘coenseñanza’ rara vez ocurre en esas situaciones con estudiantes, paraprofesionales o miembros de la familia.

La “filosofía de la inclusión”, según Murawski (2009, p. 3), debe ser definida para comprender la necesidad, por parte de los profesores de educación general y especial, de colaborar de forma eficaz en sus esfuerzos por asegurar que todos los estudiantes tengan éxito en la clase de educación general. De esta forma define “inclusión” (p. 8) como una filosofía en la que los estudiantes con discapacidades, o diferentes habilidades, tienen derecho a recibir educación en una clase de educación general con los apoyos y servicios necesarios, pues todos son miembros de una comunidad de aprendizaje (Friend y Cook, 2003). Por otra parte, para definir el término “colaboración” también cita a Friend y Cook (2003) quienes lo definen como un estilo de interacción en el que dos o más profesionales trabajan juntos hacia un objetivo común, además, colaboración es la forma en que dos individuos interactúan, pero no la actividad que están desarrollando. La ‘formación de equipos’ (“*teaming*”), explica Murawski (2009, p. 8), ocurre cuando los educadores colaboran y se comunican con referencia al mismo grupo o grupos de estudiantes sin impartir necesariamente instrucción en la misma clase. Continúa aclarando (p. 9-10) que la ‘coenseñanza’ se usa como sinónimo de ‘enseñanza colaborativa’ (“*collaborative teaching*”), ‘enseñanza en conjunto’ o ‘enseñanza cooperativa’ (“*cooperative teaching*”), pero que, sin prestar atención al término que se usa, se está describiendo a dos o más profesionales impartiendo instrucción de calidad a estudiantes, con o sin discapacidades, en el aula (Dieker y Barnett, 1996; Reinhiller, 1996; Friend y Cook, 2007). También argumenta (p. 10) que se trata de una pieza clave que agrupa a gente con diversa formación (*background*) y diversos intereses para compartir conocimientos y habilidades a la hora de individualizar el aprendizaje para los estudiantes (Thousand, Villa y Nevin, 2006b). Douglas Brown (2001, p. 441), en su libro *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*, hace alusión a términos como ‘asesoría / tutelaje entre iguales’ (“*peer coaching*”) y ‘enseñanza en conjunto’ al aclarar términos relacionados con colaboración entre profesores. Douglas Brown define la ‘asesoría / tutelaje entre iguales’ (“*peer coaching*”) como un proceso sistemático de colaboración en el cual un

profesor observa y ofrece comentarios / opiniones (*feedback*) a otro profesor, normalmente con cierto grado de reciprocidad.

Aunque se ha intentado arrojar algo de luz sobre algunos términos como ‘coenseñanza’, ‘inclusión’, ‘colaboración’, ‘formación de equipos’ y ‘asesoría / tutelaje entre iguales’, se debe hacer una aclaración y distinción sobre los términos *colaboración* y *cooperación*. Douglas Brown (2001, p. 47) ofrece una distinción, aunque aplicada al aprendizaje, entre “colaboración” y “cooperación”. Explica que en “colaboración” existe una vinculación o compromiso con otros más capaces que aportan asistencia y guía mientras que en “cooperación” el grupo o equipo trabaja junto, en el mismo nivel, para conseguir determinadas metas y objetivos. Es decir, en “cooperación” existe un cierto equilibrio de destrezas y conocimiento mientras que en “colaboración” existe una especie de desequilibrio y unos, más capaces, ayudan a otros a alcanzar ciertos objetivos; ya aclarada la distinción entre colaboración y cooperación, la cual se seguirá en este trabajo, se puede justificar la traducción de “*co-teaching*” como coenseñanza pues este término ofrece opciones de colaboración o cooperación. A continuación se señalan los distintos enfoques que se plantean en la bibliografía sobre coenseñanza.

Según Jang (2006), coenseñanza es un término general con amplias implicaciones que ha sido adoptado para nombrar diferentes enfoques cuyo fin es mejorar la enseñanza a través de la colaboración [o la cooperación]. Villa, Thousand y Nevin (2008, p. 20-21) hacen alusión a un estudio de nivel nacional llevado a cabo en los Estados Unidos (*National Center for Educational Restructuring and Inclusion* 1995) en el que los profesores mencionan utilizar cuatro enfoques predominantes en la práctica de la coenseñanza: coenseñanza de apoyo (“*supportive co-teaching*”), paralela (“*parallel co-teaching*”), complementaria (“*complementary co-teaching*”) y enseñanza en conjunto (término que se adopta en este trabajo como traducción de “*team teaching*”, de nuevo para posibilitar la colaboración o cooperación entre miembros del conjunto de enseñantes).

- Coenseñanza de apoyo: un profesor toma el papel principal en la enseñanza (dirige la clase) y el otro circula entre los estudiantes para ofrecer apoyo (una especie de tutoría individualizada).
- Coenseñanza paralela: dos o más personas trabajan con grupos diferentes de alumnos en diferentes secciones de la clase. Los coenseñantes pueden rotar entre los grupos e

incluso puede haber un grupo que trabaja sin coenseñante durante parte del tiempo (esta última opción también es conocida como “enseñanza por estaciones”).

- Coenseñanza complementaria: un coenseñante hace algo (sirve de modelo, toma notas en una transparencia, clarifica, parafrasea, etc.) para enriquecer la enseñanza impartida por otro coenseñante.
- Enseñanza en conjunto: dos o más personas hacen lo que el profesor tradicional siempre ha hecho, es decir, planificar, enseñar, evaluar y asumir la responsabilidad de todos los alumnos en la clase. Consiste en compartir liderazgo y responsabilidades, es una enseñanza simultánea.

Otros autores, como Murawski (2009, p. 187), también incluyen diferentes enfoques dentro de la práctica de la coenseñanza. Esta autora hace referencia a cinco enfoques, conceptualizados por Cook y Friend (1995), uno más de los que presentan Villa, Thousand y Nevin (2008) y, a veces, con nombres diferentes, aunque se refieren al mismo concepto: uno enseña, uno apoya (“*one teach, one support*”), enseñanza paralela (“*parallel teaching*”), enseñanza por estaciones (“*station teaching*”), enseñanza alternativa (“*alternative teaching*”) y enseñanza en conjunto. La gran diferencia con los enfoques ofrecidos por Villa, Thousand y Nevin (2008) es que estos últimos ofrecen el término y definición coenseñanza paralela (“*parallel co-teaching*”) y Murawski divide este en dos: enseñanza paralela, con prácticamente la misma definición, y enseñanza por estaciones que, aunque aclarado por Villa, Thousand y Nevin (2008) como una posibilidad en coenseñanza paralela, consiste en crear tres o más grupos / estaciones en clase sobre los que los profesores o alumnos rotan existiendo un “grupo independiente” que trabaja sin coenseñante durante parte del tiempo.

Sobre estos enfoques, Villa, Thousand y Nevin (2008, p. 78), y muchos otros como Murawski (2009), hacen referencia a las similitudes, las diferencias y las precauciones a tener en cuenta en el uso de estas prácticas:

- Similitudes entre los cuatro enfoques:
 - (i) dos o más coenseñantes están en la clase, (ii) se rentabilizan los puntos fuertes específicos y la experiencia o conocimientos de los coenseñantes, (iii) aportan ratios profesor-estudiante mayores y apoyo individualizado adicional, (iv) todos los enfoques tienen beneficios y consideraciones a tener en cuenta asociados a su uso, (v) los estudiantes son agrupados de forma heterogénea mezclando habilidades e

intereses, (vi) hay responsabilidades compartidas y (vii) cada enfoque requiere confianza, comunicación, tiempo de planificación y coordinación de esfuerzos. Es pertinente señalar que la necesidad de todos estos requisitos se incrementa al pasar de coenseñanza de apoyo a paralela, de esta a coenseñanza complementaria y de esta a enseñanza en conjunto.

- Diferencias y precauciones a tener en cuenta:
 - Coenseñanza de apoyo: según Liu (2008, p. 109) este enfoque es simple y no requiere mucha planificación. En la enseñanza de lenguas, el coenseñante, que a veces es hablante nativo de la lengua que imparte y tiene poca o ninguna experiencia, probablemente se sentirá cómodo con este enfoque y obtendrá mayores posibilidades de aprender a enseñar (Roth y Tobin, 2004; Roth, Tobin, Carambo y Dalland, 2004) y de acumular experiencia en el manejo de la clase (Cook y Friend, 1995).
 - Diferencias: los papeles de líder y apoyo pueden cambiar durante la clase.
 - Precauciones: se debe tener cuidado con (i) el “Efecto Velcro” (apoyo centrado únicamente en un alumno específico o un grupo de ellos), (ii) convertir al coenseñante de apoyo en el “policía que marca disciplina”, copiador de materiales o corrector de exámenes en clase, (iii) el uso poco eficaz de la experiencia o los conocimientos de uno de los coenseñantes, (iv) el resentimiento que pueda surgir por la utilización inapropiada o poco efectiva del coenseñante que ejerce el papel de apoyo o por la carga desigual de responsabilidades y (v) permanecer en el papel de apoyo debido a la falta de tiempo para planificación.
 - Coenseñanza paralela: según Liu (2008, p. 109-10), en la enseñanza de lenguas, este enfoque requiere que el profesor nativo instruya de forma independiente lo cual facilitará la puesta en práctica de la metodología, teoría y habilidades adquiridas durante el enfoque anterior, coenseñanza de apoyo.
 - Diferencias: existe una gran variedad de formas de agrupar al alumnado.
 - Precauciones: cuidado con (i) crear un subgrupo especial dentro del aula y con bajar los logros de los estudiantes al agrupar a estudiantes de bajo rendimiento en grupos homogéneos (Marzano, Pickering y Pollock, 2001, p. 84), (ii) el nivel de ruido que puede hacerse incómodo cuando varias actividades ocurren

en la misma clase y (iii) no preparar de forma adecuada a otros coenseñantes para asegurar que imparten clase como se pretende debido a que la monitorización recíproca es imposible cuando todos están coenseñando simultáneamente.

- Coenseñanza complementaria: este enfoque requiere que el coenseñante nativo instruya al alumnado de forma independiente poniendo sus habilidades en práctica, aunque esta vez, reforzando y enriqueciendo la enseñanza impartida por el otro coenseñante.
 - Diferencias: un coenseñante puede preenseñar técnicas de estudio o destrezas sociales y monitorizar el uso que hacen los estudiantes de ellas mientras el otro enseña contenido académico.
 - Precauciones: cuidado con (i) no monitorizar a los estudiantes cuando es necesario, (ii) sobrepasarse en la cantidad de tiempo que habla el profesor, la repetición o la falta de interacción entre estudiantes, (iii) encasillar al coenseñante que se encarga del contenido como “experto” o profesor “real” y (iv) no planificar para intercambiar roles para que todos puedan enseñar contenido.
- Enseñanza en conjunto: en el contexto de la enseñanza de lenguas, Liu (2008, p. 111) explica que tanto el profesor nativo como el no nativo disfrutan del mismo estatus. Trabajan de forma coordinada (Friend, Reising, y Cook, 1993) y los estudiantes los ven como sus profesores (Thousand, Villa, y Nevin, 2006b). El profesor nativo ya no funciona simplemente como un asistente o un recurso sino también como “director” y facilitador.
 - Diferencias: este es el enfoque que requiere mayor tiempo de planificación, confianza, comunicación y coordinación de esfuerzo.
 - Precauciones: cuidado con (i) no monitorizar a los estudiantes cuando es necesario y (iii) sobrepasarse en la cantidad de tiempo que habla cada profesor, la repetición o la falta de interacción entre estudiantes.

Murawski (2009, p. 188) ofrece tres claves para coenseñar: (i) demostrar paridad entre los profesores (tanto igualdad como intercambio de funciones son necesarios), (ii) asegurar la

paridad entre los estudiantes (grupos heterogéneos son la clave en la educación inclusiva) y (iii) usar una variedad de enfoques (mezclar y cambiar los enfoques para mantener la motivación e incrementar el aprendizaje). Davis (1995) menciona que la coenseñanza implica un continuo de modelos y prácticas, distinguibles unos de otros, cuya base principal es el nivel de colaboración (o cooperación) entre los miembros del conjunto. Explica que estos modelos varían en función de cuatro dimensiones que reflejan los elementos esenciales de colaboración / cooperación y su potencial para el aprendizaje de los estudiantes:

- i) el grado de interacción de los coenseñantes con los estudiantes, es decir, el grado de intercambio de aprendizaje que ocurre entre todos los participantes, estudiantes y profesores, que pasan a ser aprendices con diferentes niveles de especialización; los coenseñantes son fortalecidos como aprendices y profesores (Gabelnick, MacGregor, Mathews y Smith, 1990),
- ii) el grado de aprendizaje activo y el nivel en que se implican los estudiantes en el proceso de aprendizaje (*student engagement*): los estudiantes no deberían ser recipientes pasivos y los coenseñantes no deberían ser pasivos transmisores de conocimiento,
- iii) el grado de autonomía o interdependencia del profesorado: la colaboración / cooperación real requiere que los coenseñantes actúen de forma recíprocamente responsable, estén preparados para comprometerse y compartir el poder / autoridad, incluso si esto implica pérdida de autonomía, y estén abiertos a nuevas ideas y estilos de enseñanza de sus compañeros y
- iv) el grado de integración en el contenido y las perspectivas del conocimiento de la disciplina que enriquece el aprendizaje y la enseñanza: integración curricular y pensamiento integrador es una prioridad, los coenseñantes pueden ser inspiradores en el momento en que tanto ellos como los estudiantes “establecer relaciones, que antes no veían, y experimentan el encantador rigor de la actividad intelectual” (Rinn y Weir, 1984, p. 10).

Siguiendo estas cuatro dimensiones de Davis (1995), Yanamandram y Noble (2006, p. 51) especifican que pueden existir modelos fuertes o débiles. En las formas débiles existe poca cooperación y / o compromiso en la planificación, gestión y docencia de una asignatura como, por ejemplo, cuando una asignatura es dividida entre varios profesores y cada uno imparte una o dos clases durante el curso, aunque Jacob, Honey y Jordan (2002) argumentan

que esta forma débil no es coenseñanza sino charlas de conferenciantes invitados o una forma de enseñanza secuencial. En el otro extremo se encuentran formas fuerte donde ambos coenseñantes están íntima e igualmente involucrados en todos los aspectos de la planificación, gestión y docencia de la asignatura (George y Davis-Wiley, 2000). Liu (2008, p. 107-8) explica que dos o más profesores pueden facilitar mejor el aprendizaje de los estudiantes y enriquecer sus propias prácticas docentes en un ambiente de coenseñanza (Cook y Friend, 1995; Vaughn, Schumm y Argüelles, 1997), pero advierte de que ningún enfoque es mejor o peor, cada uno tiene un lugar en una clase que practica la coenseñanza (Cook y Friend, 1995, p. 5). Liu continua aclarando que no hay un modelo de coenseñanza que sea adecuado en todos los contextos dado que no todos los estudiantes y profesores son iguales por lo cual, como afirman Cook y Friend (1995, p. 8), la selección se debe realizar sobre la base de las características y necesidades de los estudiantes, las preferencias de los profesores, las demandas curriculares y aspectos pragmáticos como la cantidad de espacio disponible. Por esta razón, Bauwens, Hourcade y Friend (1989) sugieren que se prueben todos los modelos de coenseñanza, desde el más básico al más complejo, en lugar de seleccionar el que tiene más sentido para el equipo.

A través de las definiciones, los modelos presentados y la bibliografía revisada se pueden distinguir una serie de requisitos o prerrequisitos esenciales de colaboración y cooperación para que la coenseñanza sea eficaz. A continuación se detallan los más importantes y citados:

- i) colaboración / cooperación y coordinación en cuanto a planificación, instrucción y evaluación (Bauwens, Hourcade y Friend, 1989; Maroney, 1995; George y Davis-Wiley, 2000; Tajino y Tajino, 2000; Benoit y Haugh, 2001; Murawski, 2003; Friend y Cook, 2004; Stewart y Perry, 2005; Yanamandram y Noble, 2006; Wang, 2010; Hernández y Mato, 2012),
- ii) reparto, redistribución e intercambio de responsabilidades, funciones, roles, liderazgo y reparto de cargas dentro y fuera del aula (Adams, Cessna y Friend, 1993; Davis, 1995; Johnson y Johnson, 1999; Tajino y Tajino, 2000; Benoit y Haugh, 2001; Napier *et. al.*, 2002; Friend y Cook, 2004; Yanamandram y Noble, 2006; Villa, Thousand y Nevin, 2008; Murawski, 2009; Wang, 2010; Hibler, 2010),
- iii) intercambio de conocimientos y habilidades, apertura a nuevas ideas y estilos de enseñanza (Davis, 1995; Maroney, 1995; Tajino y Tajino, 2000; Benoit y Haugh, 2001;

- Napier *et. al.*, 2002; Thousand, Villa y Nevin, 2006b; Yanamandram y Noble, 2006; Wang, 2010; Friend y Hurley-Chamberlain, 2011),
- iv) confianza mutua y apoyo (Adams, Cessna y Friend, 1993; Maroney, 1995; Wilson y Martin, 1998; Wenger y Hornyak, 1999; Napier *et. al.*, 2002; Villa, Thousand y Nevin, 2008; Murawski, 2009; Wang, 2010),
 - v) paridad y respeto entre el profesorado, y entre los estudiantes, valorando las diferencias como enriquecedoras (Adams, Cessna y Friend, 1993; Maroney, 1995; Benoit y Haugh, 2001; Friend y Cook, 2004; Villa, Thousand y Nevin, 2008; Murawski, 2009; Hibler, 2010; Wang, 2010), y humildad (Stewart y Perry, 2005),
 - vi) tiempo de planificación y coordinación de esfuerzos (Adams, Cessna y Friend, 1993; Maroney, 1995; Wilson y Martin, 1998; Goetz, 2000; Napier *et. al.*, 2002; Friend y Cook, 2004; Villa, Thousand y Nevin, 2008; Murawski, 2009; Wang, 2010; Friend y Hurley-Chamberlain, 2011; Hernández y Mato, 2012),
 - vii) interacción entre coenseñantes y con los estudiantes, aprendizaje activo e implicación del estudiante (Adams, Cessna y Friend, 1993; Davis, 1995; Friend y Cook, 2004; Wang, 2010),
 - viii) compromiso (Adams, Cessna y Friend, 1993; Davis, 1995; Wilson y Martin, 1998; Friend y Cook, 2004; Yanamandram y Noble, 2006; Wang, 2010; Friend y Hurley-Chamberlain, 2011) y sacrificio (George y Davis-Wiley, 2000; Carless y Walker, 2006),
 - ix) creación de una relación de armonía / acuerdo y apoyo (Hibler, 2010) y protocolos y coordinación de turnos de palabra (Wenger y Hornyak, 1999)
 - x) mantenimiento de un sistema de creencias compartido, una filosofía similar en cuanto a los procesos de enseñanza y aprendizaje (Benoit y Haugh, 2001; Yanamandram y Noble, 2006; Villa, Thousand y Nevin, 2008; Hibler, 2010),
 - xi) acuerdo público de objetivos comunes (Villa, Thousand y Nevin, 2008),
 - xii) proceso de cooperación: interacciones cara-a-cara, interdependencia positiva, habilidades interpersonales, monitorización del progreso de los coenseñantes y responsabilidad individual, es decir, reconocimiento de la importancia de las acciones de cada coenseñante (Adams, Cessna y Friend, 1993; Davis, 1995; Napier *et al.*, 2002; Friend y Cook, 2004; Villa, Thousand y Nevin, 2008; Wang, 2010; Hernández y Mato, 2012),

- xiii) apoyo de la administración (Napier *et. al.*, 2002; Villa, Thousand y Nevin, 2008; Friend y Hurley-Chamberlain, 2011),
- xiv) fuerte psiquis para sobrevenir la observación y evaluación constante, el intercambio de autoridad y el contraste de opiniones (Wilson y Martin, 1998) y
- xv) flexibilidad ante los constantes ajustes y reajustes (Maroney, 1995; Wilson y Martin, 1998; Benoit y Haugh, 2001; Stewart y Perry, 2005; Wang, 2010).

Todos estos requisitos o prerequisites esenciales, que pueden ser analizados en algunas ocasiones como desventajas, dependerán, en mayor o menor medida, del modelo de coenseñanza que se esté implementando. Aun así, los mayores requisitos son el tiempo necesario, que se verá reducido cuando se adquiriera experiencia como afirman Wenger y Hornyak (1999), el alto nivel de comunicación, dentro y fuera del aula, y el entendimiento mutuo. Benoit y Haugh (2001), en *The Internet TESL Journal* 7 (10), afirman: la regla de oro es que nunca se debe dar nada por supuesto sino que todo debe debatirse de forma explícita. La comunicación debe ser clara, fluida y constante y se deben definir, con mucho detalle y en todo momento, tanto los roles como las expectativas y las creencias. Villa, Thousand y Nevin (2008, p. 147-158) ofrecen consejos como mantener la comunicación viva, comprender que la relación en coenseñanza está en desarrollo y supervisar el posible conflicto para una coenseñanza eficaz mientras que Liu (2008, p. 115) especifica que los asuntos fundamentales son una colaboración, o cooperación, eficaz entre coenseñantes, su deseo de mejorar los resultados de los estudiantes y el apoyo de la administración y otros colegas. Por supuesto, como aclaran algunos autores, no es siempre fácil, pero, si se consideran los requisitos y se siguen los consejos que se acaban de mencionar para abordar esta situación docente de forma práctica, las ventajas y los beneficios que la coenseñanza puede ofrecer superan con creces el enorme esfuerzo que conlleva. Como comentan Villa, Thousand y Nevin (2008, p. 18), el esfuerzo que se requiere merece la pena pues el resultado es estudiantes más felices y exitosos y profesorado más competente y con más confianza en sí mismo.

Yanamandram y Noble (2006, p 50) mencionan que un método de enseñanza que se cita con frecuencia como medio para abordar “el problema de hacer más con menos” es la enseñanza en conjunto. La colaboración (o cooperación) entre profesores enriquece la calidad de la enseñanza y el aprendizaje (McDaniel y Colarulli, 1997, p. 20-21), este es el mayor

beneficio que la coenseñanza puede ofrecer, pero no el único. Otros muchos *beneficios generales* son:

- recepción, por parte de uno de los profesores (nuevo, en prácticas o auxiliar, que se integrará mejor según Quinn y Kanter, 1984), de la experiencia y el apoyo de un profesor más experimentado mientras que el otro tiene la oportunidad de trabajar como mentor de un compañero: se fomenta la innovación y utilización de otras estrategias. Es un proceso natural de “formación entre iguales” (Davis, 1995; Robinson y Schaible 1995; Wilson y Martin, 1998; Stewart y Perry, 2005; Yanamandram y Noble, 2006),
- enriquecimiento del aprendizaje, pues dos profesores ofrecen dos perspectivas, inyectan variedad a la clase tradicional, favorecen el pensamiento crítico y se mejora la propia enseñanza, la institución y los logros académicos al incrementar la comprensión y el nivel de retención de los estudiantes (Vars,1969; Quinn y Kanter, 1984; Davis, 1995; Cook y Friend, 1995; Robinson y Schaible, 1995; McDaniel y Colarulli, 1997; Vaughn, Schumm y Argüelles, 1997; Wilson y Martin, 1998; Jacobs, 1999; Goetz, 2000; Yanamandram y Noble, 2006; Liu, 2008; Hibler, 2010),
- exposición a diferentes personalidades, voces, valores y enfoques que despiertan el interés, mantienen la atención y evitan el aburrimiento reduciendo la monotonía (Wilson y Martin, 1998; Wenger y Hornyak, 1999; Hibler, 2010),
- creación de clases más dinámicas, motivadoras y divertidas tanto para los estudiantes como para los profesores (Wenger y Hornyak, 1999; Romero y González, 2004),
- fomento del diálogo, la enseñanza se convierte en una conversación y mejora la observación y el intercambio de comentarios constructivos inmediatos convirtiéndose en un enfoque más reflexivo (Quinn y Kanter, 1984; Anderson y Speck, 1998; Wilson y Martin, 1998; Wenger y Hornyak, 1999; Friend y Cook, 2004; Romero y González, 2004; Hernández y Mato, 2012) que puede prescribir acciones docentes (York, 1971),
- mejora de las habilidades académicas: crecimiento profesional, desarrollo e intercambio de ideas creativas y materiales, apoyo personal e incremento en la motivación y la satisfacción en el trabajo (Shaplin y Olds, 1964; Quinn y Kanter, 1984; Austin y Baldwin, 1991; McKee y Day, 1992; Davis, 1995; Stanovich, 1996; Brandenburg, 1997; Wilson y Martin, 1998; Gray y Halbert, 1998; Speer y Ryan, 1998; Wenger y Hornyak, 1999; Goetz, 2000; Benjamin, 2000; Johnson, Johnson y Smith, 2000; Benoit y Haugh, 2001; Romero y González, 2004; Letterman y Dugan, 2004; Stewart y Perry, 2005; Yanamandram y Noble,

- 2006; Jang, 2006; Liu, 2008; Villa, Thousand y Nevin, 2008; Espinor, 2009; Hibler, 2010; Wang, 2010),
- mejora de las habilidades sociales, las actitudes, el concepto de uno mismo y las relaciones, es decir, el conocimiento inter e intrapersonal (Robinson y Schaible, 1995; Wilson y Martin, 1998; Collinson, 1999; Romero y González, 2004; Villa, Thousand y Nevin, 2008; Espinor, 2009; Wang, 2010),
 - disminución de la ratio profesor-estudiante por lo que hay más posibilidades de monitorización individual más eficaz que mejora las condiciones de enseñanza y aprendizaje, aumenta el control de la clase al presentarse menos actitudes disruptivas o negativas (Ivins, 1964; Goetz, 2000; Benoit y Haugh, 2001; Dieker y Murawski, 2003; Friend y Cook, 2004; Villa, Thousand y Nevin, 2008; Liu, 2008; Hibler, 2010) e incrementa la satisfacción de los alumnos (Wadkins, Miller y Wozniak, 2006; Carpenter, Crawford y Walden, 2007; Hanusch, Obijiofor y Volcic, 2009) con la creación de un aprendizaje más activo y significativo (Hernández y Mato, 2012).
 - incremento del sentido de comunidad (apoyo mutuo) y pérdida del sentimiento de aislamiento y alienación por parte de los profesores y los estudiantes (Quinn y Kanter, 1984; Austin y Baldwin, 1991; Davis, 1995; Robinson y Schaible, 1995; Gray y Halbert, 1998; Hinton y Downing, 1998; Goetz, 2000; Letterman y Dugan, 2004; Stewart y Perry, 2005; Villa, Thousand y Nevin; 2008; Hibler, 2010),
 - reconocimiento y confirmación de esfuerzos y evaluación más justa del alumnado (Wilson y Martin, 1998),
 - modelo efectivo de colaboración para los estudiantes y fomento del aprendizaje cooperativo, el trabajo en equipo, la independencia y la responsabilidad (Quinn y Kanter, 1984; Robinson y Schaible, 1995; Wilson y Martin, 1998; Goetz, 2000; Yanamandram y Noble, 2006; Hibler, 2010) y
 - adquisición de experiencia en la coenseñanza para profesores nuevos en el campo de la colaboración o la cooperación (Coffland, Hannemann y Potter, 1974),

Como se ha mencionado con anterioridad, la coenseñanza no es nada nuevo y, en el campo de la enseñanza de inglés como segunda lengua o lengua extranjera, se está convirtiendo en algo muy común sobre todo en algunos países de Asia como Japón, Hong

Kong, Vietnam y China. Japón tiene un programa, desde hace más de dos décadas, llamado Intercambio y Enseñanza en Japón (*Japan Exchange and Teaching, JET, Programme*), Hong Kong tiene un programa similar llamado Programa de profesores nativos de inglés (*Native-speaking English Teachers, NET, Programme*). Estos programas emparejan asistentes nativos, normalmente sin cualificación para enseñar, con profesores de lengua no nativos. Aunque los beneficios o ventajas que ofrece la coenseñanza también están presentes en estos contextos, el emparejamiento bicultural o intercultural, no nativo-nativo, en la clase de idiomas ofrece otras muchas ventajas que resultan muy relevantes para el contexto de enseñanza bilingüe en el que Andalucía se encuentra con la incorporación de auxiliares de conversación a los CB. Las *ventajas específicas* para todas las personas implicadas, profesores y estudiantes, que ofrece la coenseñanza en emparejamientos biculturales son:

- ofrece a los estudiantes dos “voces” y duplica la posibilidad de interacción con hablantes competentes lo cual proporciona el *input* esencial para estudiantes con bilingüismo incipiente (Quinn y Kanter, 1984; Tajino y Tajino, 2000; Tobin y Abelló-Contesse, 2013),
- crea un ambiente más natural, ideal para el proceso de aprendizaje de idiomas, debido a que la enseñanza se basa en el seguimiento de modelos y no de instrucciones. Los profesores pueden ofrecer modelos de uso de la lengua a través de *role-plays* (Romero y González, 2004),
- es eficaz para estudiantes con necesidades educativas, incluyendo a los estudiantes de inglés (Mahoney, 1997; Espinor, 2009),
- beneficia a los estudiantes ofreciendo lenguaje auténtico y lecciones sobre cultura (Tobin y Abelló-Contesse, 2013) y valores interculturales (Tajino y Tajino, 2000), aprenden más lengua y disfrutan más la clase, hay más ejemplos con acciones y / o uso de elementos visuales (Carless y Walker, 2006; Hibler, 2010),
- aporta, por parte de los profesores nativos, grandes ventajas: conocimiento de frases hechas y refranes o expresiones idiomáticas, amplitud de vocabulario, conocimiento interno de la cultura y la “necesidad” de interactuar en la lengua meta (Andrewes, 1994; Barratt y Kontra, 2000; Hibler, 2010), menos dependencia en el libro de texto, diferentes perspectivas sobre los materiales y, al menos al principio, el valor de lo novedoso (Carless y Walker, 2006; Tobin y Abelló-Contesse, 2013),
- promueve el crecimiento (experiencia en la enseñanza, comprensión de metodologías) de los profesores nativos quienes, con frecuencia, no tienen experiencia ni están cualificados como

profesores (Davison, 2006; Liu, 2008), pero aportan contribuciones de forma académica, cultural y lingüístico-comunicativa (Hibler, 2010),

- representa, a través de los profesores no nativos, un modelo positivo para los estudiantes de lengua quienes pueden anticipar de forma más eficaz y rápida las dificultades de los estudiantes, pueden explicar el contenido en la lengua materna (reduciendo la ansiedad producida por la falta de comprensión en los estudiantes, Hibler, 2010) y pueden ser un recurso más valioso durante debates sobre gramática (Medgyes, 1994; Andrewes, 1994). Además, tienen una mayor comprensión del programa de estudios local y el sistema de exámenes (Tang, 1997) y operan con plenos conocimientos de las expectativas de los estudiantes y los requisitos educativos de la cultura local (Tobin y Abelló-Contesse, 2013),
- se adopta una actitud positiva hacia la comunicación con nativos de la lengua de estudio (Tajino y Tajino, 2000),
- ofrece clases más motivadoras debido a las interacciones públicas y espontáneas, las clases contienen más cantidad y calidad de “recepción” (*input*) y “producción” (*output*) y se utilizan más repeticiones, expansiones, el humor y las expresiones faciales (Carless y Walker, 2006),
- obtención, por parte de los estudiantes, de lo mejor de dos mundos, diferentes pronunciaciones y acentos y la idea de la relatividad de lo que es correcto cuando se habla de una lengua viva (Andrewes, 1994).

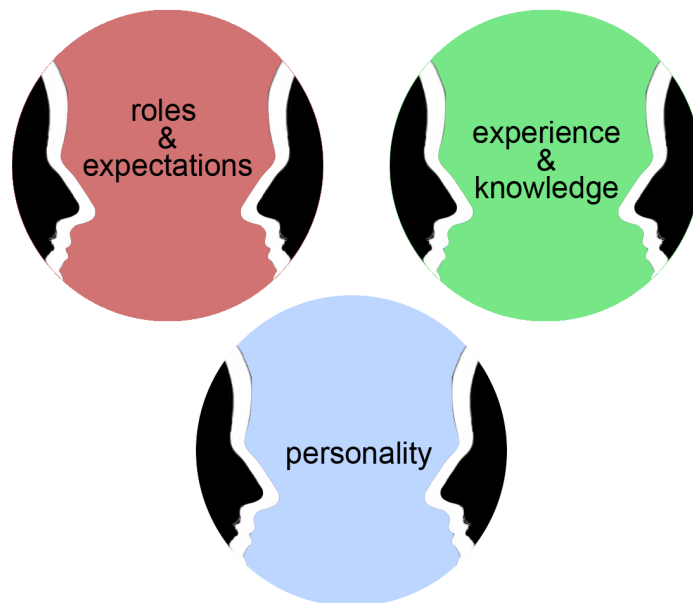
También existe una serie de desventajas potenciales para los estudiantes. Aunque se ha enfatizado que una comunicación clara por parte de ambos coenseñantes es esencial para que la relación tenga éxito y los objetivos se lleven a cabo, Benoit y Haugh (2001) mencionan a Kobayashi (1994) al advertir que esta comunicación se puede volver complicada cuando los coenseñantes provienen de culturas diferentes que valoran estilos de comunicación considerablemente diferentes. Además, algunos alumnos pueden sentir frustración, confusión y descontento al recibir más de un estilo de enseñanza, punto de vista y perspectiva, o más de una forma de corregir la tarea asignada (Goetz, 2000; Yanamandram y Noble, 2006; Hernández y Mato, 2012). Otros posibles retos que el emparejamiento bicultural, no nativo-nativo, puede presentar son los siguientes:

- el proceso de aprender a enseñar con otra persona puede ser un reto, especialmente cuando estas personas provienen de culturas diferentes con diferentes valores y creencias (Napier *et al.*, 2002),
- la falta de formación por parte del coenseñante nativo puede llevar a que exista fricción entre los coenseñantes y a clases poco eficaces (Benoit y Haugh, 2001),
- la ignorancia de la lengua y la cultura del país que recibe al coenseñante nativo puede influir en la actuación de este en clase y dificultar la relación social con los estudiantes lo que podría conllevar problemas de disciplina. Además, el coenseñante nativo no tiene necesariamente un buen conocimiento de la gramática de su lengua o no está necesariamente sensibilizado hacia las peculiaridades de esta (Andrewes, 1994),
- la falta de una filosofía de la enseñanza común entre los coenseñantes (Carless y Walker, 2006),
- los profesores, no nativo y nativo, pueden sentirse confundidos sobre sus roles, pueden sentir ansiedad con respecto a la coenseñanza (Tajino y Tajino, 2000) e incluso los coenseñantes no nativos pueden ver en el coenseñante nativo una amenaza para su autoestima profesional (Carless y Walker, 2006) y
- la aceptación de un estatus igual o similar entre los profesores puede ser un reto tanto para estudiantes como para profesores (Napier *et al.*, 2002; Wang, 2010).

Como se puede apreciar, la coenseñanza no es fácil, especialmente cuando se empareja a personas de diferentes culturas. Un posible problema es la enseñanza en solitario, que ha sido mencionada por diferentes autores y es especialmente relevante en el contexto de la educación pública española donde no existe práctica de observación de clase por parte de compañeros ni recepción de comentarios o sugerencias constructivas debido a la tradición pedagógica dominante en la que hay un solo profesor que se aferra a ‘su aula’ y ‘sus estudiantes’. En muchísimas ocasiones se trata al aula como un reino (Hibler, 2010) donde el profesor es el único dueño y señor de “sus tierras”. Esto conlleva problemas de liderazgo cuando la coenseñanza se pone en práctica. Napier *et al.* (2002, p. 430) afirman que la coenseñanza, o más específicamente la enseñanza en conjunto, es un reto en cualquier situación, pero no por las dificultades o esfuerzos que conlleva sino por el control individual del aula por parte del profesor como producto de su enseñanza en solitario. Benoit y Haugh (2001) aclaran que muchos profesores se niegan a coenseñar porque, de alguna forma, los

profesores son “criaturas solitarias” por definición y son reacios a compartir el centro de atención o a ser observados por un colega. Sin embargo, continúan, cuando se forma parte de un equipo uno no se debería sentir juzgado o eclipsado por un compañero. Se ha aclarado con anterioridad que las ventajas y los beneficios que la coenseñanza puede ofrecer superan con creces el enorme esfuerzo que conlleva. El poder de la coenseñanza reside enormemente en la suposición de que todos los participantes harán una mayor contribución que la combinación del trabajo individual de los participantes (Davis, 1996), es decir, uno más uno es mucho más que dos, $1 + 1 > 2$ (Liu, 2008, p. 106). Existe un límite al tiempo y los recursos que un profesor puede invertir, pero, en términos generales, mientras más se invierte, más se logrará (Andrewes, 1994, p. 83).

La enseñanza en conjunto, el enfoque más complejo dentro de la coenseñanza, es un proceso arduo, al menos al principio, y prolongado que únicamente se logra pasando previamente por el resto de enfoques que componen la coenseñanza. Es un trabajo continuo, un progreso y evolución que puede ofrecer enormes beneficios para todos los involucrados, pero que requiere comunicación abierta para una mutua comprensión de (i) los roles y expectativas de ambos coenseñantes, (ii) sus experiencias y conocimientos y (iii) sus personalidades.



Adaptado de “Elementos de una relación eficaz en enseñanza en conjunto” de Steward y Perry (2005).

CAPÍTULO 3. ESTUDIO EMPÍRICO, METODOLOGÍA Y
PROCEDIMIENTOS

1. Objetivos del estudio

El objetivo principal de este trabajo empírico de tipo cualitativo etnográfico longitudinal de casos múltiple es estudiar el recurso denominado ‘auxiliar de conversación’ (en adelante ‘auxiliar’) que trabaja en centros bilingües (CB) español/inglés de Sevilla y, en general, el Plan de Fomento del Plurilingüismo (PFP) en Andalucía. El estudio abarca cuestiones relacionadas con la implementación y uso del auxiliar en el aula de inglés como lengua extranjera (LE) (en adelante ‘la clase de inglés’) y plantea la pregunta de si la presencia de un segundo docente en el aula conduce a una *enseñanza en conjunto*¹ o a dos formas de *enseñanza por separado* en la clase de inglés de las “secciones bilingües” de centros seleccionados en distintos niveles educativos de la enseñanza secundaria obligatoria (2º-4º ESO bilingüe). Las aportaciones de este estudio son, por tanto, dar a conocer (i) los cambios que ha experimentado la clase de inglés debido a la implementación del PFP y sus distintos programas y acciones y (ii) la evolución del PFP en Andalucía desde su puesta en marcha en 2005 hasta la actualidad.

Para conseguir este objetivo general se perseguirán los siguientes objetivos específicos:

- (i) describir y contrastar este recurso humano, auxiliar, los ‘profesores-coordinadores’ y las funciones / objetivos de ambos antes y después de su intervención en el centro bilingüe,
- (ii) describir de forma objetiva este *recurso en uso*, durante su intervención pedagógica, y en interacción con los alumnos y el profesor de inglés,
- (iii) describir y evaluar tanto (a) la interacción comunicativa de orientación pedagógica, dentro del aula, y profesional, fuera de la misma, (comunicación, coordinación y cooperación) entre el profesor-coordinador y el auxiliar como (b) la planificación de acciones específicas para establecer posibles relaciones entre estos aspectos y el relativo ‘éxito’ (es decir, el logro de los objetivos) o ‘fracaso’ de la experiencia desde el punto de vista de las personas implicadas en el estudio y
- (iv) proporcionar recomendaciones de posibles mejoras basadas en las experiencias y perspectivas de los participantes y en los resultados obtenidos en este estudio.

¹ La *enseñanza en conjunto* también se conoce, en la bibliografía, como enseñanza cooperativa, coenseñanza, *team-teaching*, *co-teaching* o *teacher collaboration*.

Estas recomendaciones vendrán derivadas de las respuestas de las personas implicadas en el estudio (auxiliares, profesores-coordinadores, asesores de secundaria de los Centros del Profesorado de Sevilla, la persona responsable del PFP en Sevilla y el Jefe de Servicio de Programas Educativos Internacionales) a la pregunta: ¿cuáles son los posibles puntos débiles o retos generales de la experiencia y cuáles son sus posibles tratamientos o mejoras?

2. Preguntas de investigación

Con el propósito de alcanzar los objetivos específicos del estudio se presentan a continuación las preguntas que se exploran a través de la investigación:

P1: ¿Se producen cambios importantes relacionados con aspectos personales y, sobre todo, aspectos pedagógico-profesionales y lingüístico-comunicativos en el auxiliar y el profesor-coordinador? De ser así, ¿cuáles son estos cambios?

P2: ¿Se cumplen en el aula los objetivos y funciones relacionados con la acción “Incorporación de auxiliares de conversación a los CB” del PFP?

P3: ¿Conduce la presencia de un segundo docente en el aula a una *enseñanza en conjunto* o a dos formas de *enseñanza por separado*?, ¿cómo ha cambiado la clase de inglés con la incorporación del auxiliar y la puesta en marcha del PFP y su evolución?

P4: ¿Existen aspectos específicos que afectan directamente el relativo ‘éxito’ de la experiencia? Si es así, ¿cuáles son?

P5: ¿Tienen las distintas personas implicadas en el estudio (auxiliares, profesores-coordinadores, asesores de secundaria de los Centros del Profesorado, la persona responsable del PFP en Sevilla y el Jefe de Servicio de Programas Educativos Internacionales, PEI) impresiones similares sobre cuáles son los posibles puntos débiles o retos generales de la experiencia?, ¿ofrecen tratamientos o mejoras similares sobre estos puntos débiles o retos? De ser así, ¿cuáles son estos?

3. Hipótesis del estudio

Tras la presentación de las preguntas que se exploran mediante la investigación, se consideran, y se reflexiona sobre, los aspectos que estas preguntas abarcan y a los que hacen

referencia. Para dar respuesta a la pregunta de investigación número 1 (P1), se tienen en cuenta estudios y aspectos relacionados con las características y diferencias individuales, la ansiedad lingüística y cultural, el rol del profesor y la *facilitación* en el aula, la interacción verbal en el aula, la interculturalidad y la *enseñanza en conjunto* (cooperación, colaboración, coordinación) presentes en la bibliografía. Con estas consideraciones y reflexiones en mente, junto con los datos aportados por la bibliografía estudiada, se llega a la primera de las hipótesis de este estudio:

H1: Las personas implicadas en el estudio (auxiliares y profesores-coordinadores) experimentan cambios importantes relacionados no sólo con (i) aspectos personales respecto a sus motivaciones y evaluaciones de la experiencia sino también, y más importantes, con aquellos relacionados con (ii) aspectos pedagógico-profesionales y (iii) lingüístico-comunicativos derivados del trabajo con otros durante el transcurso de la experiencia.

Para dar respuesta a la pregunta de investigación número 2 (P2), se consideran aspectos relacionados con el documento oficial que dio origen al PFP, los respectivos documentos posteriores que darían cuenta de su evolución y cambios y las posibles respuestas que darían las personas implicadas en el estudio en cuanto a cuáles son los objetivos del PFP y las funciones que deben desempeñar auxiliares y profesores-coordinadores. De esta forma, se reflexiona sobre los objetivos del PFP, las funciones de los auxiliares y profesores-coordinadores y la posible subjetividad con la que se puede interpretar estos datos. Con esta reflexión se llega a la segunda hipótesis del presente estudio:

H2: Los objetivos del PFP y las funciones que deben desempeñar tanto auxiliares como profesores-coordinadores son bastante claras en los distintos documentos generados por la Consejería de Educación, si bien, por otro lado, estos documentos son extensos y no llegan a todos los participantes de la misma forma o con el mismo formato. Por ello, se interpretan de distinta forma y los auxiliares no realizan todas las funciones que deberían por desconocimiento o motivados por la visión subjetiva del profesorado en cuanto a necesidades del alumnado y prioridades del aula.

Para dar respuesta a la pregunta de investigación número 3 (P3), se consideran todos los aspectos relacionados con la enseñanza en conjunto, la dinámica de grupos y otros aspectos relacionados con la clase de inglés. Con estos datos bibliográficos y una reflexión sobre los mismos y el contexto en el que se centra este trabajo, del cual se tomarán datos específicos, se alcanza la siguiente hipótesis:

H3: La presencia de un segundo docente, el auxiliar, en el aula conduce, en la mayoría de los casos, a varios tipos de coenseñanza: (i) de apoyo, en la cual ejerce de ayudante, (ii) paralela, en la cual imparte instrucción en otra sección del aula, y (iii) complementaria, en la que refuerza la enseñanza del profesor titular. A pesar de no ser enseñanza en conjunto en su totalidad, la clase de inglés, con la incorporación del auxiliar, es mucho más participativa y comunicativa, más auténtica, y la lengua de comunicación, el inglés, está mucho más contextualizada.

Para dar respuesta a la pregunta de investigación número 4 (P4), de nuevo, se consideran aspectos relacionados con el documento oficial que dio origen al PFP y los respectivos documentos posteriores que darían cuenta de su evolución y cambios. Una reflexión sobre estos documentos y la situación económica actual en Andalucía y España conduce a la siguiente hipótesis:

H4: Existe una serie de aspectos específicos que afectan directamente el relativo ‘éxito’ de la experiencia y el cumplimiento de los objetivos del PFP y de las funciones del auxiliar. Estos aspectos son la extensión de la documentación, el constante surgir de cambios en la normativa y las órdenes procedentes de la Consejería de Educación con respecto al PFP, el trabajo ‘extra’ y tiempo necesario que conlleva el proyecto bilingüe, los nuevos requisitos para la creación de centros bilingües y, sobre todo, la crisis económica actual.

Para dar respuesta a la pregunta de investigación número 5 (P5), se tienen en cuenta las posibles respuestas que facilitarían las distintas personas implicadas en el estudio durante la entrevista final. Con estas posibles respuestas en mente se llega a la última de las hipótesis de este estudio:

H5: Las personas implicadas en el estudio tienen impresiones bastante diferentes sobre los posibles puntos débiles o retos y sugerencias de mejora de aspectos específicos del PFP, como sus programas y acciones, debido a que se encuentran en posiciones relativamente distintas y perciben estos (PFP, programas y acciones) de distinta manera y bajo distinto prisma. Por otra parte, cuando se tratan temas más generales, suele haber grandes coincidencias en cuanto a retos y sugerencias de mejora.

En conclusión, el propósito general de este trabajo es, principalmente, (i) estudiar al auxiliar de conversación y el estado actual del Plan de Fomento del Plurilingüismo en Sevilla, Andalucía, aunque, en un plano más específico, su propósito es (ii) describir y evaluar la actuación del auxiliar y el uso que se da a este recurso humano, el trabajo entre este recurso y

el profesor-coordinador dentro y fuera del aula de inglés a la vez que se describe la propia aula y (iii) ofrecer recomendaciones de posibles mejoras basadas en las experiencias y perspectivas de las personas directamente implicadas en el estudio porque se pretende, sobre todo, mejorar la educación pública obligatoria que se ofrece en la actualidad. Para lograr estos objetivos generales y específicos, se cuenta con una metodología concreta que se desarrolla y define a continuación.

4. Diseño Metodológico

El punto de partida de este estudio es la idea de que no se conocen muchos datos sobre el recurso humano auxiliar de conversación y, sobre todo, sobre el papel que juega dentro del sistema educativo público andaluz. Al mismo tiempo, se partía de la base de que este recurso humano y su impacto merecían una investigación precisa y exhaustiva. Una revisión de la bibliografía confirmaba estos datos. Aunque el programa de auxiliares como “cooperación educativa internacional” ha existido durante mucho tiempo en Europa –casi un siglo en España pues el primer acuerdo con el Reino Unido se remonta a 1936– no se ha estudiado con detenimiento ni esta figura ni su impacto en España, sobre todo, en Andalucía.

Con esta idea en mente, se procedió a estudiar cuál sería la mejor metodología y enfoque metodológico de una investigación de esta índole. Debido a que una exhaustiva investigación requiere una apropiada metodología, una concreta elección del método apropiado resultó ser algo de primordial importancia. De esta forma, el investigador de este estudio se planteó la primera pregunta sobre la elección entre un método basado en el análisis teórico o uno basado en estudio empírico. En este sentido, la base teórica no resultaba aplicable debido a que no existen teorías en las que basar una hipótesis sino experiencias y estudios empíricos previos que definían algunas características relacionadas con aspectos personales, lingüístico-comunicativos y pedagógico-profesionales de los auxiliares y de su trabajo / colaboración con profesores-coordinadores. Por esta razón, resultaba más lógico enfocar el estudio hacia la descripción y explicación basadas en un estudio empírico.

Otra cuestión de gran importancia era la elección de un método basado en datos cualitativos o cuantitativos. Según Strauss y Corbin (1990, p. 17), la investigación cualitativa se puede definir, de manera amplia, como “cualquier tipo de investigación que produce descubrimientos que no se alcanzan por medio de procedimientos estadísticos o por otros medios de cuantificación”. Debido a que la búsqueda del conocimiento sobre este recurso

humano se basaría en la calidad y no la cantidad, se hizo obvia la elección de un método cualitativo que permitiera una descripción, explicación y mejor comprensión del sujeto de estudio en cuestión desde dentro, desde el punto de vista de los participantes. Así, la perspectiva de los participantes –antes, durante y tras la experiencia– sería el centro de este estudio; otra característica importante es el propio conocimiento y la experiencia personal del investigador como profesor de inglés y de metodología de la enseñanza de idiomas que, aunque no jugaría un papel partidista, tendría un papel esencial en las distintas etapas del proceso de investigación, sobre todo, en las iniciales.

Según Hoepfl (1997, p. 49), varios autores han identificado lo que consideran que son las características más prominentes del estudio cualitativo o naturalista, aunque otros autores como Patton (1990, p. 59) mencionan que no son características sino, más bien, estrategias ideales que proveen una dirección y estructura para desarrollar diseños específicos y estrategias concretas de recolección de datos. Además, estas características están "interconectadas" (Patton, 1990, p. 40) y "mutuamente reforzadas" (Lincoln y Guba, 1985, p. 39):

1. [el estudio cualitativo] utiliza el contexto natural como fuente de datos. El investigador intenta observar, describir e interpretar los contextos como son [...].
2. El investigador actúa como un ‘instrumento humano’ de recolección de datos.
3. Los investigadores de estudios cualitativos utilizan, mayoritariamente, análisis inductivo de datos [es decir, “datos empíricos acumulados para avanzar hacia una teoría explicativa general.” (Angrosino, 2012, p. 133)].
4. [...] los informes son descriptivos e incorporan lenguaje expresivo y la ‘presencia de voz’ en el texto.
5. [...] tiene un carácter interpretativo con el objetivo de descubrir, por parte del investigador, el significado que las situaciones tienen para los individuos que las experimentan y la interpretación de esos significados.
6. Presta atención tanto a lo idiosincrásico como a lo generalizado, buscando la singularidad de cada caso [es decir, busca lo que hace distinto a un caso de otro].
7. Tiene un diseño emergente (opuesto a lo predeterminado) y los investigadores se centran en este proceso emergente al igual que en los resultados y los productos de la investigación.

8. La investigación se juzga utilizando criterios especiales de fiabilidad.” (Hoepfl, 1997, p. 49).

Según Duff (2008, p. 34), dos enfoques comúnmente usados en la investigación cualitativa en lingüística aplicada son el estudio de caso y la etnografía. El primero, menciona Duff, “se centra en el comportamiento y atributos del individuo [...] o individuos / entidades mientras que el segundo tiene como objetivo comprender e interpretar el comportamiento, los valores y estructuras de colectivos o grupos sociales con particular referencia a la base cultural de esos comportamientos y valores.”

Duff (2008, p. 22) explica que la gran mayoría de las definiciones de estudio de caso enfatiza ideas sobre “la naturaleza limitada (*bounded*) y singular del caso [su singularidad], la importancia del contexto, la disponibilidad de múltiples fuentes de información o perspectivas en la observación y la naturaleza profunda del análisis” y comenta que “Gall, Gall y Borg (2003), investigadores del campo de la educación, describen la investigación de estudio de caso como ‘el estudio profundo de ejemplos (*instances*) de un fenómeno en su contexto natural y desde la perspectiva de los participantes involucrados en el fenómeno’ (p. 436).” Aunque Duff (2008, p. 23) afirma que los principios recurrentes en las definiciones del estudio de caso son su naturaleza limitada o singularidad (individualidad del caso), el análisis profundo (exhaustivo), las perspectivas múltiples o triangulación², la particularidad, la contextualización y la interpretación, ofrece una definición de estudio de caso desde el campo de la sociología:

“un método para el estudio de un fenómeno social a través de análisis exhaustivo [profundo] de un caso individual. El caso puede ser una persona, un grupo, un episodio, un proceso, una comunidad, una sociedad o cualquier otra unidad de vida social. Todos los datos relevantes para el caso son recogidos y todos los datos disponibles son organizados en lo que respecta al caso. El método del estudio de caso da un carácter unitario a los datos que están siendo estudiados al interrelacionar una serie de hechos a un caso aislado. También facilita una

² La ‘triangulación’, en la investigación cualitativa, es “el proceso de toma de datos de distintas fuentes o distintas formas para proporcionar una comprensión más íntegra de un fenómeno. La obtención de datos de más de una fuente [...] es el tipo de triangulación más comúnmente utilizado [aunque también] puede incluir múltiples métodos [...], múltiples investigadores [...] o múltiples teorías para la interpretación de datos. Temas concernientes al uso de la triangulación incluyen si esta soluciona problemas de partidismo, fiabilidad y validez o produce una imagen mayor de un fenómeno [...].” (Richards y Schmidt, 2010, p. 611-612).

oportunidad para el análisis profundo de muchos detalles específicos que, con frecuencia, se pasan por alto en otros métodos (Theodorson y Theodorson, 1969, citado en Punch, 1998, p. 153)”.

Como ya se ha mencionado, la etnografía tiene como objetivo comprender e interpretar el comportamiento, los valores y estructuras de colectivos o grupos sociales con particular referencia a la base cultural de esos comportamientos y valores. Algunos autores como Aguirre Baztán (1995, p. 3) la definen como “el estudio descriptivo de una comunidad, o de alguno de sus aspectos fundamentales, bajo la perspectiva de comprensión global de la misma”, mientras que otros autores destacan la exploración del conocimiento cultural o el análisis general u holístico de la sociedad. Autores como Starfield (2010, p. 50) enfatizan la idea de que la etnografía “favorece la observación directa del comportamiento humano dentro de ‘culturas’ y escenarios particulares y busca comprender una realidad social desde la perspectiva de los involucrados”. Otros autores como Hammersley (1990, p. 2-3) explican los componentes principales del estudio etnográfico:

“the key features of a [...] ethnographic method include studying people’s behavior in everyday rather than experimental contexts; gathering data from a range of sources chiefly by ‘observation and / or relatively informal conversation’ and collecting data that are not based on pre-set categories or explicit hypotheses but arise out of a general interest in an issue or problem. Ethnographic research is typically small in scale and focused on a single setting or group. Prolonged engagement by the researcher in the research setting is also a defining feature of ethnography.”

Starfield (2010, p. 56-57) también hace referencia a técnicas de recolección de datos dentro de estudios etnográficos apuntando que se trata de estudios de campo con observación de participantes, notas de campo, entrevistas formales e informales, grabación de audio o video y recolección de documentos disponibles en el escenario. Además, esta autora también hace hincapié, como hiciera Hammersley, en la observación prolongada de participantes y el estudio de campo:

“Participant observation is carried out through prolonged engagement by the researcher in a setting or field, hence the use of the term ‘fieldwork’. Fieldwork

aims to provide a description and interpretive explanatory account of what people do in a particular setting and what meaning their interactions have for them.”

Otro aspecto en esta elección inicial sobre la metodología a seguir en el estudio fue el ‘criterio de calidad’ que se usaría para evaluar la calidad del estudio. Algunos conceptos tradicionales sobre el criterio de calidad son la ‘validez’³ (*validity*) y la ‘fiabilidad’⁴ (*reliability*). El criterio de calidad se lograría con: (i) un examen cruzado de datos y una comparativa de los mismos (entre los distintos auxiliares, entre los distintos profesores-coordinadores y entre el mismo auxiliar y profesor-coordinador al principio y al final de la experiencia); (ii) un contraste de opiniones sobre un mismo aspecto entre auxiliares, profesores-coordinadores, asesores de secundaria de los CEP, la persona responsable del PFP en Sevilla y el Jefe de Servicio de PEI; (iii) una reiteración de preguntas y confirmación de respuestas en entrevistas posteriores; (iv) una riqueza de tipología de preguntas en las entrevistas, y (v) una identificación clara y transparente de todos los procesos de la investigación –desde la elección de método y su justificación, la obtención de participantes, la primera toma de contacto, la creación de cuestionarios y pautas hasta la toma y presentación de datos, su análisis y la presentación de resultados.

Una vez considerados el punto de partida, es decir, las preguntas principales iniciales, y el método a seguir, el cualitativo, con su respectivo enfoque, se determinó que se trataría de un estudio empírico de tipo cualitativo-etnográfico longitudinal de casos múltiple. Esta elección de una combinación de enfoques se justifica, por una parte, por la necesidad –como ya se ha expresado– de estudiar en profundidad la naturaleza limitada y singular de los casos y sus comportamientos, el contexto natural en el que ocurren y las múltiples fuentes de información o perspectivas en la observación extraídas desde el punto de vista de los participantes involucrados en el fenómeno (estudio de casos múltiple) y, por otra parte, por la necesidad de comprender e interpretar dicho comportamiento, los valores y estructuras de

³ La ‘validez’ puede definirse como “una medida de hasta qué punto un hallazgo de investigación demuestra realmente lo que parece demostrar” (Angrosino, 2012, p. 134) o como “la medida en que una explicación representa de manera precisa al fenómeno social al que se refiere. En la investigación realista, hace referencia al grado en el que la investigación proporciona una imagen real de la situación o las personas estudiadas, o ambas, y recibe a menudo la denominación de validez interna.” (Gibbs, 2012, p. 195).

⁴ La ‘fiabilidad’ se puede definir como el grado en que se hacen “las mismas observaciones o recogen los mismos datos sobre el mismo objeto de estudio” (Gibbs, 2012, p. 192) o “una medida del grado en que cualquier observación dada está de acuerdo con un patrón general y no es el resultado de una oportunidad aleatoria.” (Angrosino, 2012, p. 132).

colectivos (auxiliares, profesores-coordinadores y la combinación auxiliar-profesor) con particular referencia a la base cultural de esos comportamientos y valores (etnografía).

La combinación de enfoques proporcionaría al investigador la oportunidad de utilizar múltiples métodos de recolección de datos, aportaría a la investigación la posibilidad de mostrar una descripción densa⁵, detallada, de un fenómeno a través de la captura e interpretación de lo que subyace detrás de lo observado (*thick description*) –considerada esencial en la investigación etnográfica– y ofrecería una alta riqueza de contexto al presentar múltiples perspectivas. De hecho, como afirman Lincoln y Guba (1985, p. 283), la utilización de diferentes fuentes permite que los datos sean evaluados en términos de fiabilidad a través de la triangulación, pero, además, esta triangulación también es posible con la utilización de las distintas herramientas de recolección de datos y la perspectiva múltiple brindada por los diversos informantes que, al mismo tiempo, favorecería una mejor interpretación de lo que acontece eliminando posible partidismo y añadiendo fiabilidad, validez y una imagen mayor del fenómeno estudiado. Es más, según Duff (2008, p. 43), cuando el estudio de casos se realiza de forma adecuada ofrece altos niveles de integridad (*completeness*) –por la completitud de datos que lo forman–, profundidad de análisis –al ser un análisis exhaustivo y detallado– y legibilidad –debido a que aporta datos que son fáciles de leer y comprender.

Como ya se ha expresado, se trata de un estudio empírico de tipo cualitativo-etnográfico longitudinal de casos múltiple de carácter: (i) exploratorio, en un principio, a través de la toma de contacto, el preestudio inicial con exauxiliares y la revisión de bibliografía sobre experiencias de auxiliares en distintos contextos; (ii) descriptivo al detallar quién pertenece a los distintos grupos etnográficos (auxiliares, profesores-coordinadores y la combinación auxiliar-profesor), cuál es el contexto, qué procesos ocurren en el aula y fuera de ella, qué objetivos y expectativas tienen los participantes y los grupos, qué uso se hace del auxiliar y cómo y cuándo se interrelacionan y organizan los participantes; (iii) relacional al establecer relaciones entre las distintas variables estudiadas y los resultados obtenidos en las entrevistas y observaciones; (iv) interpretativo y explicativo dado que se representan los datos de forma objetiva y se explica el cómo y por qué de lo que acontece y (v) evaluativo y crítico porque facilita una evaluación de lo que ocurre y una crítica constructiva en base a las opiniones de los involucrados y la interpretación del investigador.

⁵ Angrosino (2012) define la ‘descripción densa’ como “la representación de los detalles, el contexto, las emociones y los matices de las relaciones sociales para evocar la ‘sensación’ de una escena y no solo sus atributos superficiales” (p. 131).

Otro aspecto primordial en cuanto a metodología se refiere es la captación de participantes, es decir, el muestreo. Según Hoepfl (1997, p. 51), la estrategia de muestreo dominante en la investigación cuantitativa es el “muestreo de probabilidad” (“*probability sampling*”) el cual depende de una selección aleatoria y representativa de una población mayor con el propósito de generalizar los descubrimientos de la investigación a la población al completo. Por el contrario, la estrategia de muestreo que se utiliza con mayor frecuencia en la investigación cualitativa es el “muestreo determinado” (“*purposeful sampling*”) el cual busca casos “ricos en información” que serán estudiados en profundidad. En este sentido, aunque –como se explica más adelante– existe un gran porcentaje de aleatoriedad en las muestras tomadas para este estudio, el hecho de que los centros de donde se obtienen los informantes deban cumplir una serie de requisitos, al igual que los propios informantes, hace que el muestreo sea determinado.

Patton (1990) identifica 16 tipos de muestreo determinado, aunque, según Lincoln y Guba (1985), el más útil para un enfoque naturalista es el “muestreo de máxima variación” (“*maximum variation sampling*”) que tiene como objetivo identificar y describir temas centrales o resultados principales que trasciendan la variación en los participantes o el programa. Patton (1990, p 172) menciona que esta estrategia convierte su posible debilidad, la heterogeneidad, en una fortaleza al aplicar la siguiente lógica: “cualquier patrón común que emerja de una gran variación tiene un interés y valor particular al expresar las experiencias principales y los aspectos o impactos centrales y compartidos de un programa.” El muestreo de máxima variación puede dar paso a detalladas descripciones de cada caso, además de identificar patrones compartidos que trascienden los casos.

Hoepfl (1997, p. 52) hace mención de Patton (1990) cuando explica los posibles errores de muestreo que pueden aparecer en la investigación cualitativa:

“[...] a pesar de la aparente flexibilidad del muestreo determinado los investigadores deben saber y tener presente que 3 posibles errores de muestreo pueden aparecer en la investigación cualitativa. El primero está relacionado con la distorsión causada por la insuficiente amplitud del muestreo, el segundo por la distorsión causada por los cambios que ocurren a través del tiempo y el tercero por la distorsión causada por la falta de profundidad en la recolección de datos en cada escenario.”

En este estudio se toma una “muestra determinada” pues se busca una muestra específica que cumpla una serie de requisitos, es decir, con una serie de parámetros de variación, que permitan el contraste de datos de forma fiable y válida. Esta variación es máxima debido a que dentro del contexto del estudio –educación secundaria pública bilingüe– se toman 3 subcontextos (2º, 3º y 4º curso de educación secundaria de centros que se encuentran en su 3º, 4º y 5º año de implementación bilingüe) donde los participantes, aunque cumplen determinados requisitos, varían en gran medida en cuanto a procedencia, experiencia previa, ideologías y creencias sobre la enseñanza y forma de trabajar entre otros aspectos. Además, los posibles errores de muestreo mencionados anteriormente se tienen en cuenta y se contrarrestan al emplear: (i) una amplitud de 15 centros distintos, con 15 auxiliares y 15 profesores-coordinadores con diferentes características, que representa el 62,5% de la “población total” que cumple los requisitos específicos; (ii) un contraste de variables a través del tiempo, el curso académico 2011-2012, y (iii) una recolección de datos profunda en cada escenario.

Con todo ello, se debe mencionar que este trabajo empírico es: (i) un estudio cualitativo porque permite una descripción, explicación y comprensión de los sujetos de estudio desde el punto de vista de los participantes; (ii) etnográfico pues tiene como objetivo comprender e interpretar el comportamiento, los valores y estructuras del colectivo con particular referencia a la base cultural de esos comportamientos y valores; (iii) longitudinal dado que la observación se prolonga a través del tiempo, un año académico con datos extraídos antes, durante y tras la experiencia, y (iv) un estudio de casos múltiple porque se centra en el comportamiento y atributos de individuos, es decir, es un estudio profundo de ejemplos de un fenómeno en su contexto natural y desde la perspectiva de los participantes involucrados en el fenómeno. Además, esta investigación tiene carácter: (i) exploratorio en su etapa inicial (toma de contacto, preestudio inicial y revisión de bibliografía); (ii) descriptivo al detallar quién pertenece a los distintos grupos etnográficos (auxiliares, profesores-coordinadores y la combinación auxiliar-profesor), el contexto, los procesos, los objetivos y las expectativas, el uso que se hace del auxiliar y cómo y cuándo se interrelacionan y organizan los participantes; (iii) relacional, pues establece relaciones entre las distintas variables estudiadas y los resultados obtenidos en las entrevistas y observaciones; (iv) interpretativo y explicativo dado que se representan los datos de forma objetiva y se explica el cómo y por qué de lo que acontece, y (v) evaluativo y crítico porque facilita una evaluación

de lo que ocurre y una crítica constructiva en base a las opiniones de los involucrados y la interpretación del investigador.

5. Contexto e Informantes

5.1. Contexto

La puesta en marcha de este estudio empírico de tipo cualitativo-etnográfico longitudinal de casos múltiple tiene lugar en el contexto educativo, en particular, en la clase de inglés de la “sección bilingüe” de Centros Bilingües que se encuentran dentro de la educación secundaria obligatoria (ESO) del sistema educativo público andaluz. Más específicamente, se centra en 3 niveles diferentes de ESO bilingüe, el 2º, 3º y 4º curso (véase a continuación Tabla 1).

TABLA 1: EDUCACIÓN INFANTIL, PRIMARIA Y SECUNDARIA EN EL SISTEMA EDUCATIVO PÚBLICO ESPAÑOL

EDAD	NIVEL Y CICLO EDUC.		ETAPA EDUCATIVA	
18	
17	BACHILLERATO O		EDUCACIÓN SECUNDARIA	
16	CICLO FORMATIVO GRADO MEDIO			
15	4º	SEGUNDO CICLO		
14	3º	PRIMER CICLO		
13	2º	PRIMER CICLO		
12	1º		EDUCACIÓN PRIMARIA	
11	6º	TERCER CICLO		
10	5º	SEGUNDO CICLO		
9	4º	SEGUNDO CICLO		
8	3º	PRIMER CICLO		
7	2º	PRIMER CICLO		
6	1º		EDUCACION INFANTIL	
5	SEGUNDO CICLO			
4	SEGUNDO CICLO			
3	SEGUNDO CICLO			
2	PRIMER CICLO			
1	PRIMER CICLO			
0	PRIMER CICLO			

La elección de este contexto, ESO bilingüe, y subcontextos, es decir, 2º, 3º y 4º curso de ESO bilingüe, viene marcada y justificada por una serie de razones:

- El contexto debía ser bilingüe porque los auxiliares únicamente colaboran en este tipo de centros.

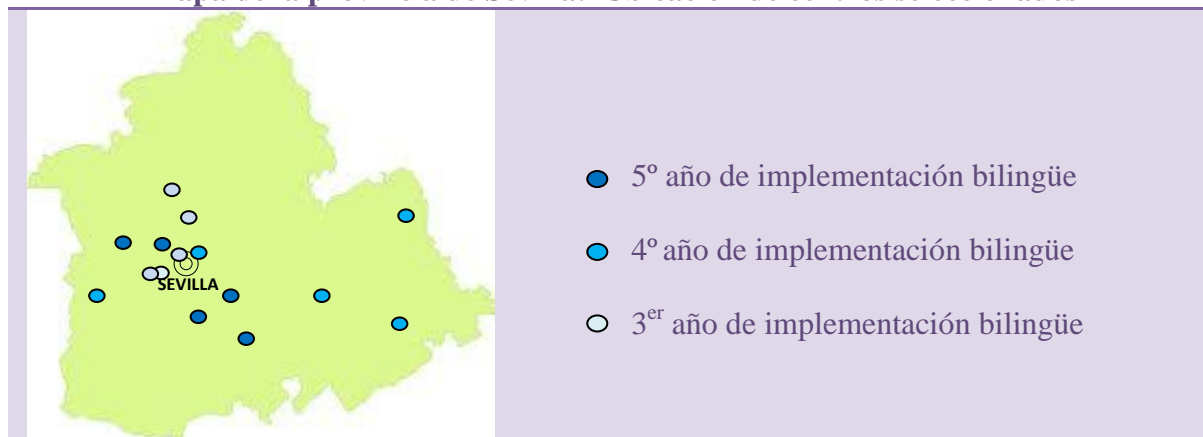
- Se pretendía que el contexto natural del estudio del cual se obtendrían todos los datos estuviera dentro de la educación obligatoria del sistema educativo público español y andaluz. Por esta razón se descartaron los contextos de la Educación Infantil, Bachillerato, los Ciclos Formativos de Grado Medio y Superior y la Enseñanza Universitaria pues todas estas etapas educativas se encuentran fuera del sistema educativo público obligatorio en España y Andalucía.
- También se pretendía que el contexto natural del estudio del cual se obtendrían todos los datos fuera el más rico posible donde el auxiliar pudiera explotar todo su potencial. Este requisito implicaba que el alumnado tuviera una edad, un nivel y un desarrollo cognitivo que estuviera dentro de la etapa de la pubertad o adolescencia temprana para que las posibles interacciones con el auxiliar en el aula, o fuera de ella, fuera lo suficientemente rica en cantidad y calidad. Por esta razón se descartó el alumnado de Educación Primaria.
- El 1^{er} curso de ESO bilingüe también se descartó dado que el alumnado podría no proceder de un Centro Bilingüe y eso provocaría que las posibles interacciones de este alumnado con el auxiliar en el aula, o fuera de ella, no fuera lo suficientemente rica en cantidad y calidad y el contraste con el mismo u otros niveles educativos en otros Centros Bilingües no fuera válido o fiable.

Aunque no estuviera contemplado en un principio, se decidió alcanzar un total de 15 participantes para equilibrar el número de estos dentro de cada subcontexto natural. Por ello, el estudio cuenta con 5 centros bilingües participantes en cada uno de los 3 subcontextos naturales diferentes –eso es, 3 niveles educativos distintos, 2º, 3º y 4º– dentro de la misma etapa educativa (ESO bilingüe). De esta forma, se contaría con 15 escenarios naturales específicos, es decir, 15 clases de inglés como lengua extranjera, 5 en cada subcontexto natural de similares características en cuanto a edad de los estudiantes y nivel educativo, de la “sección bilingüe” de 15 Centros Bilingües distintos que se encuentran dentro de la educación secundaria obligatoria (ESO) del sistema educativo público andaluz en la provincia de Sevilla. Aun así, estos centros no se seleccionarían al azar debido a que debían cumplir una serie de requisitos que permitieran un contraste justo y equilibrado entre ellos teniendo en cuenta que las observaciones de clase se realizarían en el curso académico 2011-2012:

- los centros bilingües, español/inglés, debían pertenecer al entorno geográfico que comprende la provincia de Sevilla y recibir a un alumnado de clase media;
- la sección bilingüe de 5 centros debía encontrarse en el 5º año de implementación, es decir, 5 centros debían haber empezado la implementación del programa bilingüe, “año cero”, en el curso académico 2007-2008 por lo que en el curso académico 2011-2012 seguirían con la implementación del programa en 4º de ESO;
- la sección bilingüe de 5 centros debía encontrarse en el 4º año de implementación, es decir, 5 centros debían haber empezado la implementación del programa bilingüe, “año cero”, en el curso académico 2008-2009 por lo que en el curso académico 2011-2012 seguirían con la implementación del programa en 3º de ESO y
- la sección bilingüe de 5 centros debía encontrarse en el 3º año de implementación, es decir, 5 centros debían haber empezado la implementación del programa bilingüe, “año cero”, en el curso académico 2009-2010 por lo que en el curso académico 2011-2012 seguirían con la implementación del programa en 2º de ESO.

Dos de los centros bilingües de educación secundaria obligatoria que participan en el estudio se encuentran en el municipio de Sevilla, otros dos de los centros se encuentran en el mismo municipio de la provincia de Sevilla, aunque en distinto año de implementación del programa bilingüe, y el resto, once centros, se encuentran en distintos municipios de la provincia de Sevilla. La distancia de los centros con respecto a la ciudad de Sevilla es la siguiente: 2 centros están en la misma ciudad, 5 centros se encuentran a una distancia entre los 10 y 15 km. con respecto a la ciudad, 3 centros se encuentran a unos 20 km. de la ciudad, 2 centros se encuentran a una distancia entre los 30 y 35 km. con respecto a la ciudad, 1 centro se encuentra a unos 65 km. y 2 centros se encuentran a unos 90 km. A continuación se presenta una ubicación aproximada, con el fin de salvaguardar el anonimato de los participantes, de dichos centros:

Mapa de la provincia de Sevilla: Ubicación de centros seleccionados



5.2. Informantes

En un principio se pretendía que el número de participantes fuera 10, aproximadamente, pero debido a que se iban a estudiar 3 subcontextos naturales diferentes (3 niveles educativos, 2º, 3º y 4º) dentro de la misma etapa educativa –ESO bilingüe– se decidió alcanzar un total de 15 participantes para equilibrar el número de estos dentro de cada subcontexto. Los participantes serían 15 auxiliares con los respectivos profesores-coordinadores con los que trabajan en las respectivas aulas de inglés como lengua extranjera de la “sección bilingüe” de Centros Bilingües. De esta forma, el estudio cuenta con 3 grupos etnográficos: (i) 15 auxiliares, (ii) 15 profesores-coordinadores y (iii) 15 parejas o combinaciones auxiliar-profesor en 15 escenarios naturales distintos, es decir, en 15 aulas de clase de inglés como lengua extranjera de la “sección bilingüe” de 15 Centros Bilingües distintos.

Además, durante el transcurso de las entrevistas con profesores-coordinadores surgió la necesidad, para contrastar y obtener nueva información, de contactar y entrevistar a representantes de los Centros del Profesorado (CEP) de Sevilla, a la persona responsable del PFP de Sevilla y al Jefe de Servicio de Programas Educativos Internacionales de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía. Con ello, 5 nuevos informantes formaban parte del estudio: 3 asesores de secundaria de 3 de los 6 CEP de Sevilla, la persona responsable a nivel provincial del PFP en Sevilla y el Jefe de Servicio de Programas Educativos Internacionales.

Los auxiliares no tenían que cumplir ningún requisito para participar en el estudio salvo los que se les exigen desde el Ministerio Educación o la Junta de Andalucía, es decir, según la convocatoria de 2012 para auxiliares extranjeros en España, para el caso de auxiliares de lengua alemana, china, francesa, inglesa, italiana y portuguesa, ser licenciados o estudiantes universitarios en su último año académico de Alemania, Australia, Austria,

Bélgica (francés o inglés), Canadá (francés o inglés), China, Estados Unidos, Finlandia (inglés), Francia, Irlanda, Italia, Luxemburgo (inglés), Malta (inglés), Nueva Zelanda, Países Bajos (inglés), Portugal o Reino Unido y algún otro requisito que varía en función del país del candidato. Por ejemplo, según el *British Council*, a parte de los requisitos anteriores, los requisitos para nuevos candidatos o candidatos que renuevan en España y son procedentes del Reino Unido son:

- ser hablante de la lengua a nivel nativo, no necesariamente ciudadano británico;
- haber terminado educación secundaria en el Reino Unido y, al menos, dos años de educación universitaria en el momento de comenzar la experiencia, aunque si se es ciudadano británico y se realizó la educación secundaria en el extranjero, se tendrá que pasar una entrevista telefónica para comprobar el conocimiento de la cultura del Reino Unido,
- tener las habilidades lingüísticas requeridas, aunque si se posee menos cualificaciones de las requeridas, pero se ha pasado tiempo en un país donde se habla español, se puede considerar al candidato si este cree que su habilidad en español es equivalente a un *AS-level* (primera etapa en la obtención de un *A-level* o nivel avanzado) y
- estar en posesión de los requisitos que solicitados por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Es decir, a parte de lo anterior, no padecer enfermedad física o mental que impida el ejercicio de la docencia, redactar una “carta de motivación” de no menos de 300 palabras y presentar una carta de recomendación o informe sobre el candidato.

Los 15 auxiliares que accedieron a participar en el estudio, y que ya se encontraban en los centros educativos cuando se contactó con estos, tienen las siguientes características:

- Edad: la edad media de los auxiliares es de 25 años, aunque la mayoría se encuentra entre los 22 y 23 años. La edad máxima es de 50 años y la mínima de 20 años.
- Sexo: 11 de los participantes son mujeres mientras que 4 de ellos son hombres.
- Lengua materna: 14 de los participantes tiene el inglés como lengua materna (11 de ellos en la variedad estadounidense, 2 de ellos en la variedad irlandesa y 1 de

ellos en la variedad escocesa) y 1 es bilingüe inglés-español en la variedad estadounidense.

- Nacionalidad: 12 de los participantes son estadounidenses, 2 son irlandeses y 1 es escocés.
- Nivel de estudios: todos tienen un nivel de estudio superior al ser parte de uno de los requisitos para ser auxiliar de conversación en España. 10 de los participantes tienen una licenciatura en Filosofía y Letras (*Bachelor of Arts*), 2 tienen una licenciatura en Filosofía y Letras y Ciencias (*Bachelor of Arts and Science*), 1 tiene una licenciatura en Humanidades (*Bachelor of Liberal Arts*), 1 tiene una licenciatura en Ciencias (*Bachelor of Science*) y 1 tiene una licenciatura en Telecomunicaciones.
- Campos de estudios principal y secundario: los campos de estudios principal-secundario (*major-minor*) de los participantes son muy variados: relaciones internacionales-humanidades; comunicaciones-trabajo social; bellas artes- español y comunicación; inglés-historia; biología; francés-español; español; español-educación y estudios latinoamericanos; escritura de guiones-español; estudios internacionales-estudios latinoamericanos; estudios europeos-español y antropología; relaciones públicas-empresariales y español; criminología y justicia criminal-español; telecomunicaciones.

Los profesores-coordinadores debían cumplir varios requisitos para participar en el estudio: (i) ser profesores de inglés de la “sección bilingüe” y / o coordinador bilingüe, (ii) trabajar con un auxiliar en las clases de inglés, (iii) impartir clases de inglés en el nivel educativo para el que su centro había sido contactado para el estudio (es decir, 2º, 3º o 4º de ESO) y (iv) tener destino definitivo en el centro, es decir, pertenecer a la plantilla orgánica del centro⁶. Los 15 profesores-coordinadores que accedieron a participar en el estudio tienen las siguientes características:

- Edad: la edad media de los profesores-coordinadores es de 44 años. La edad máxima es de 52 años y la mínima de 37 años.

⁶ Por motivos ajenos a este estudio, 1 de los profesores-coordinadores no pertenece a la plantilla orgánica del centro por hallarse en comisión de servicios. Esta variable se tiene en cuenta cuando se contrastan datos dentro de este grupo etnográfico.

- Sexo: 10 de los participantes son mujeres mientras que 5 de ellos son hombres.
- Lengua materna: todos los participantes tiene el español como lengua materna.
- Nacionalidad: todos los participantes son españoles.
- Nivel de estudios: todos tienen un nivel de estudio superior. 11 de los participantes tienen una licenciatura en Filología Inglesa, 2 tienen una licenciatura en Filología Anglo-germánica, 1 tiene una licenciatura en Filología Hispánica y 1 de ellos tienen un doctorado en Antropología y es catedrático de Historia de América.

Un dato característico y relevante para este estudio es la función que desempeñan estos profesores-coordinadores dentro del centro: 9 de los participantes son coordinadores del programa bilingüe y, a la vez, profesores de inglés, 2 de ellos son excoordinadores y profesores de inglés, 1 de ellos es el director/-a del centro y profesor de inglés y 3 de ellos son profesores de inglés siendo, en uno de estos últimos casos, una profesora de francés la coordinadora del programa bilingüe español/inglés del centro.

Otros participantes en el estudio, como se ha mencionado anteriormente, son: 3 representantes de los Centros del Profesorado (CEP) de Sevilla, la persona responsable del PFP de Sevilla y el Jefe de Servicio de Programas Educativos Internacionales. Los representantes de los CEP son 3 asesores de secundaria de 3 de los 6 CEP de Sevilla, la persona responsable a nivel provincial del PFP en Sevilla es la autoridad que ocupaba el cargo en la fecha de la entrevista, 26 de junio de 2012, y el Jefe de Servicio de Programas Educativos Internacionales es la persona que ocupa el cargo en la fecha de la entrevista, 16 de enero de 2013. No se facilitan más datos que puedan identificar a los participantes del estudio para salvaguardar el anonimato de los mismos.

6. Procedimiento: vías de recolección de datos

Las características de toda investigación cualitativa, y especialmente la combinación de los enfoques que se emplean en esta investigación, es decir, el estudio de casos múltiple y la etnografía, marcan las pautas, la creación del procedimiento de toma de datos y la utilización de múltiples herramientas que se usan para tal fin en este estudio. El estudio etnográfico debe seguir unas pautas que den respuesta, a través de la obtención de información, a una serie de preguntas: (i) ¿quién está en el grupo?, (ii) ¿qué está ocurriendo?, ¿qué conductas son

repetitivas y cuáles son irregulares?, ¿cómo reaccionan y se comportan las personas entre sí?, ¿cuál es el contenido de sus conversaciones?, (iii) ¿dónde se lleva a cabo la escena del grupo?, (iv) ¿cuándo se reúne e interactúa el grupo?, (v) ¿cómo se interrelacionan los elementos identificados? y (vi) ¿por qué el grupo funciona de esta manera?

Siguiendo estas pautas, para dar respuesta a estas preguntas, este trabajo empírico de tipo cualitativo-etnográfico longitudinal de casos múltiple emplea las siguientes herramientas de recolección de datos (véase representación gráfica a continuación):

- 1) entrevista personal inicial semiestructurada con auxiliares y con los profesores de inglés, que, en la mayoría de los casos, coordinan la sección bilingüe, con los que trabajan,
- 2) observación individual no participativa de la clase de inglés dentro de la sección bilingüe de los centros bilingües español/inglés que participan en el estudio,
- 3) entrevista personal final semiestructurada con auxiliares y con los profesores-coordinadores con los que trabajan,
- 4) entrevista grupal con varios de los auxiliares (*focus group*) y
- 5) entrevista personal semiestructurada con representantes de los CEP de Sevilla, con la persona responsable del PFP de Sevilla y con el Jefe de Servicio de Programas Educativos Internacionales.

SECUENCIA Y PROCEDIMIENTO DE TOMA DE DATOS: HERRAMIENTAS DE RECOLECCIÓN DE DATOS



6.1. Entrevista personal inicial con auxiliares y profesores-coordinadores

Aunque el estudio cualitativo se sirve de preguntas abiertas para permitir variación individual, Patton (1990) examina tres formas de hacer entrevistas en la investigación cualitativa: entrevistas informales o de conversación, entrevistas semiestructuradas y entrevistas estandarizadas o de preguntas abiertas. Para este estudio se diseña un guión para la entrevista que favorece la obtención de la misma información de cada participante, pero se sigue un patrón semiestructurado que habilita al investigador-entrevistador para explorar e indagar libremente dentro de las distintas áreas del guión. Además, el guión permite un buen uso del tiempo limitado y destinado a cada entrevista, hace que la entrevista a múltiples participantes sea sistemática e integral, que la información esté estructurada y sea homogénea y ayuda a que el centro de la atención e interacción permanezca focalizado.

La creación del guión de la entrevista inicial se lleva a cabo tomando como punto de partida las pautas que debe seguir toda investigación etnográfica, las preguntas que resultan de interés para el investigador de este estudio y que dan respuesta, en su conjunto, a las preguntas de investigación y los aspectos de interés que surgen en un ‘preestudio’ realizado antes de la creación del guión de la entrevista. Este preestudio (véase Anexo 1), de carácter “exploratorio” (Duff, 2008, p. 44), se lleva a cabo contactando con auxiliares que acaban de finalizar su experiencia como tales en distintos centros educativos públicos de Andalucía durante el curso 2010-2011 y solicitando su colaboración para la identificación y explicación breve de “4-6 puntos débiles concretos de la implementación de los auxiliares en los centros bilingües que, en [su] opinión personal, [son] solucionables, al menos parcialmente.” Sus respuestas, quejas, consejos y recomendaciones son bastante ilustrativas y variadas y facilitan enormemente la creación del guión de la entrevista inicial y sus diferentes secciones.

De esta forma, las pautas que se siguen para la creación del guión de la entrevista son las siguientes:

- Antes de formular la primera pregunta, tanto a auxiliares como a profesores-coordinadores, se realiza una breve introducción indicando al entrevistado quién realiza la investigación, los objetivos, el formato de la entrevista y la colaboración que se pide de ellos, es decir, se realiza una clara explicitación de los motivos y el formato de la entrevista.
- Además, al tratarse temas que pueden ser delicados para algunos de los entrevistados, se les informa de que los datos y la información obtenida serán

tratados con total confidencialidad, asegurando el anonimato de los entrevistados. Como mencionan Murphy y Dingwall (2001) al realizar algunas consideraciones éticas, es responsabilidad de investigador etnográfico proteger a los participantes. Por esta razón, se toma nota, antes de comenzar la entrevista, de datos identificativos en forma de codificación (p. ej. Aux 01 *Nickname*: Peter o Prof 01 *Nickname*: Jaime).

- La entrevista personal semiestructurada inicial está dividida en tres secciones bien diferenciadas de acuerdo a los aspectos que se tratan e investigan. El orden de estas secciones en la entrevista es (i) aspectos personales, (ii) lingüístico-comunicativos y (iii) pedagógico-profesionales, aunque según la relevancia para el estudio el orden es:
 - Aspectos lingüístico-comunicativos que abarcan preguntas sobre: (i) el nivel de competencia lingüística del auxiliar y del profesor-coordinador en su respectiva L2, (ii) sus estancias en países de habla española e inglesa respectivamente, (iii) su actitud hacia su segunda lengua, (iv) las lenguas, los contextos y las personas con las que interactúan, (v) los aspectos relacionados con las diferencias culturales y la ansiedad lingüística que pueden provocar problemas de comunicación, (vi) las características de la información sobre los objetivos generales del PFP y las funciones específicas y roles de los auxiliares y (vii) los posibles problemas de comunicación,
 - Aspectos pedagógico-profesionales que abarcan preguntas sobre: (i) el tiempo que llevan en el centro, (ii) el cursillo de orientación (sólo a auxiliares), (iii) la recepción de información o formación pedagógica para ser un auxiliar eficaz o para trabajar con auxiliares, (iv) las experiencias previas en la enseñanza de segundas lenguas o en el trabajo con auxiliares, (v) las dificultades o problemas pedagógicos encontrados hasta el momento de la entrevista, (vi) las instrucciones sobre qué hacer en el aula y cómo hacerlo, (vii) las preocupaciones actuales sobre el programa y (viii) su actitud y valoración con respecto al programa centros bilingües y la acción “Incorporación de auxiliares a los CB” y
 - Aspectos personales que abarcan preguntas sobre: (i) la edad, el sexo y la lengua materna, (ii) la universidad de origen y los estudios realizados, (iii) el

acceso al programa de auxiliares (sólo a auxiliares), (iv) los motivos y las razones para formar parte del programa, (v) sus expectativas, (vi) sus rasgos de personalidad y (vii) su actitud y la del profesor-coordinador o auxiliar hacia la cultura de su segunda lengua.

- Se trata de un conjunto de preguntas de diversa índole:
 - preguntas programadas directas y cerradas para la obtención de datos específicos,
 - preguntas cerradas de alternativa simple (dicotómicas) y múltiple (politómicas, de respuesta directa e indirecta, que contienen todas las alternativas realistas posibles),
 - preguntas abiertas y de reflexión –no necesariamente programadas pues dependen de las respuestas del entrevistado– para estimular el pensamiento, la reflexión y la libre expresión de emociones, sentimientos y de situaciones específicas relevantes (tanto del auxiliar como del profesor-coordinador). Esto permite un diseño flexible y emergente que puede modificarse en función del desarrollo de la entrevista (Creswell, 1998, p. 60),
 - preguntas mixtas que dan opción al entrevistado a razonar, matizar o ampliar su respuesta con la petición de una especificación o explicación en caso afirmativo,
 - preguntas de control para medir la fidelidad y calidad de las respuestas y verificar su entendimiento por parte del entrevistador (estas preguntas aparecen, sobre todo, cuando las respuestas son muy largas o complejas) y
 - preguntas divergentes para ampliar la gama de posibles respuestas correctas dependiendo del punto de vista personal del entrevistado.
- En ocasiones, las preguntas contienen instrucciones para asegurar la calidad de la respuesta.
- En ningún caso se utilizan preguntas directivas que dirijan las respuestas del entrevistado.
- Esta variedad de preguntas y la posibilidad de crear, *in situ*, nuevas preguntas no programadas dota a la entrevista de gran diversidad y flexibilidad.

- Al final de cada apartado, para tener la certeza de que nada quede sin expresar y se vuelva a reflexionar sobre las respuestas, se formulan dos preguntas por si los entrevistados tienen algo que añadir o algo les ha llamado la atención en el apartado.
- El guión de la entrevista es conciso (1 página de introducción-explicación y 5 páginas de preguntas) y está escrito en inglés para los auxiliares y en español para los profesores-coordinadores (véase Anexo 2 para la versión en español), con un vocabulario no técnico y claro, aunque, cuando es necesario, se recurre a la traducción o a la reformulación del enunciado de la pregunta.
- La redacción de las preguntas, por su tono amable, natural y lenguaje cotidiano, claro, favorece la colaboración por parte del entrevistado. Se intenta crear una situación de conversación normal evitando preguntas ambiguas o indiscretas, el uso de terminología específica o conceptos difíciles de entender. Si estos aparecen, van acompañados de una explicación.
- Al final de la entrevista, se solicita un correo electrónico y / o número de teléfono para futuro contacto y se anota la fecha y duración de la entrevista.
- Todas las entrevistas son grabadas, con el consentimiento de los participantes, y también se toma nota de las respuestas de estos. La grabación de la entrevista posibilita al entrevistador volver a consultar / escuchar secciones relevantes de la entrevista y ofrece más objetividad y detalle pues no se depende únicamente de las notas de campo o recuerdos de la entrevista. Posteriormente, las grabaciones son digitalizadas para su mejor manejo en el análisis de datos.

Una vez estructurados y diseñados los guiones de la entrevista inicial con auxiliares y con profesores-coordinadores, se revisan y se hacen cambios –a principios de octubre de 2011– con respecto al formato general del guión, la claridad y tipología de las preguntas, el uso de la escala Likert, la utilización de terminología y el uso del inglés (esto último únicamente para el guión de la entrevista con auxiliares). Tras la revisión, los guiones se ponen a prueba a través de un estudio piloto con el objetivo de observar, entre otras cosas, en qué medida han funcionado las preguntas y los problemas que puedan surgir. Para el estudio piloto y prueba del guión de la entrevista con auxiliares, se contacta, a mediados de octubre de 2011, con 3 exauxiliares que participaron en el preestudio y 2 estudiantes universitarios

estadounidenses que realizan actividades como colaboradores lingüísticos en instituciones privadas. Para el estudio piloto y prueba del guión de la entrevista con profesores-coordinadores, se contacta, a mediados de octubre de 2011, con 1 profesora de inglés y 1 coordinadora de la sección bilingüe de 2 centros que no entran en el estudio por diversos motivos. Con los comentarios obtenidos se redactan de nuevo o dividen algunas preguntas confusas, se mejora el formato, estilo o registro de otras preguntas, se establecen mejores escalas y se incluye algún otro aspecto como el relacionado con el período de acogida de los auxiliares en el centro. Con todo ello, se crean 2 guiones definitivos de entrevista (1 en inglés para los auxiliares y 1 en español para los profesores-coordinadores), más completos, claros y coherentes que, aunque tienen el mismo formato y los mismos apartados, son específicos para cada grupo de participantes.

6.2. Observación individual no participativa de la clase de inglés

Como ya se ha comentado, la observación del entorno natural en el que coexisten los participantes es una de las características más importantes en el estudio de casos porque permite el estudio profundo de ejemplos (*instances*) desde la perspectiva de los participantes (Gall *et al.*, 2003), en el estudio cualitativo dado que favorece la descripción e interpretación de los contextos como son y el descubrimiento del significado que las situaciones tienen para los implicados (Hoepfl, 1997) y, más específicamente, en el estudio etnográfico pues facilita la observación de forma directa del comportamiento humano dentro de escenarios particulares y la comprensión de la realidad social desde la perspectiva de los involucrados (Hammersley, 1990; Hoepfl, 1997; Starfield, 2010). Además, como aclara Hoepfl (1997, p. 53), la observación puede llevar a una comprensión más profunda que la que ofrece la entrevista por sí sola porque “proporciona un conocimiento del contexto en el que las situaciones tienen lugar y puede permitir al observador ver cosas de las que los propios participantes no son conscientes o no quieren discutir (Patton, 1990).”

Con estas ideas en mente, se decide realizar una observación de clase de inglés, de la sección bilingüe de los centros bilingües que acceden a participar en el estudio, en la que cada uno de los auxiliares trabaja con un profesor-coordinador. Estas observaciones son:

- individuales (de cada una de las combinaciones de un determinado auxiliar con el respectivo profesor-coordinador),
- no participativas, pasivas, y

- están acompañadas de grabación de audio y detalladas notas de campo.

Creswell (1998, p. 60) afirma que “siempre se debe reflexionar sobre el propio impacto del investigador en el escenario y en los fenómenos analizados.” Siguiendo este consejo, se pretende, en todo momento, no intervenir de ninguna forma en el proceso habitual de la clase para no contaminar o distorsionar los datos. Por esta razón, el investigador-entrevistador solicita ser presentado a los alumnos como un observador del trabajo del auxiliar para minimizar el impacto en la clase y los alumnos, se sitúa al final de la clase, lejos del centro de atención de los estudiantes, y se oculta la grabadora a los estudiantes para no inhibirlos.

El diseño de las fichas de observación –que sigue las pautas y contesta las preguntas a las que toda observación etnográfica debe dar respuesta y que se han mencionado con anterioridad– pretende describir, de forma objetiva, al auxiliar, durante su intervención pedagógica en una clase de inglés normal o habitual, en uso y en interacción verbal con los alumnos y el profesor de inglés. De forma general, se recogen datos relacionados con: (i) los procesos de enseñanza y aprendizaje, (ii) las funciones concretas del auxiliar (recomendadas por la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía), (iii) la dinámica de la clase: interlocutores, lenguas en uso, roles e interacciones verbales, participación activa del auxiliar y del profesor de inglés (tiempo, calidad), sus consecuencias en el aula (reacción de los estudiantes y del otro interlocutor, valor para la clase), y el uso del auxiliar en el aula por parte del profesor de inglés (valor para la clase), (iv) las semejanzas con la enseñanza en conjunto y (v) la presencia o ausencia de temas y actividades culturales e interculturales en el aula de inglés o en los contenidos comunicativos tratados en el aula. El formato de las fichas de observación sigue ideas y criterios obtenidos del estudio de trabajos de varios autores como Douglas Brown (2001), Lightbown y Spada (2000) y Omaggio (2000) y tiene, de forma más específica, el siguiente formato (véase Anexo 3):

- Los datos que se obtienen en las fichas de observación se pueden dividir en dos grandes apartados: (i) datos obtenidos durante la observación: datos identificativos, datos sobre la parte inicial (calentamiento, *warm-up*) y final (cierre, *closure*) de la lección y datos sobre la posible presencia, en la lección específica, de las distintas

partes de la lección (calentamiento y cierre) y etapas de desarrollo⁷ típicas de una unidad didáctica de lengua extranjera, tales como presentación, práctica y producción, y (ii) datos obtenidos después de la observación: breve entrevista y percepciones específicas sobre el auxiliar y varios aspectos del aula.

- Datos identificativos: en esta página se recogen datos como el número de orden asignado a la observación (p. ej. Observ. N° 1), el código asignado al centro (p. ej. IES01), el curso observado (p. ej. Curso: 4° ESO Bilingüe Inglés) y los participantes (p. ej. Aux 01, Prof 01, N° de estudiantes: 29),
- Calentamiento: en este apartado se recogen datos relacionados con el inicio de la lección, aunque esta parte puede ser omitida por los participantes. Estos datos son: descripción y duración, participantes, instrucciones, tipo de actividad⁸, materiales, habilidades desarrolladas, control / supervisión, límite de tiempo, roles del profesor y del auxiliar, uso de las lenguas, interacciones verbales, refuerzos y corrección, participación de estudiantes, acciones disciplinarias, transición y comentarios del observador.
- Presentación: en este apartado se recogen datos relacionados con la etapa de presentación presente en una unidad didáctica, aunque esta etapa puede ser repetida por los participantes durante la lección, si se presenta más de un aspecto o componente lingüístico en la misma, o ser pospuesta u omitida. Los datos que se recogen en este apartado son los mismos que en el calentamiento, aunque el tipo de actividad se convierte en tipo de presentación y en las interacciones verbales también se contemplan las consecuencias / reacciones de los interlocutores y el valor para la clase.

⁷ Se adoptan y adaptan las estructuras comunes de una lección, descritas en Richards y Schmidt (2010, p. 447-448, 564), en Harmer (1998, p. 30-31) y en Spratt, Pulverness y Williams (2005, p. 63, 96): presentación - práctica - producción (PPP) y precalentamiento (*warm-up*) - apertura (*opening*) - actividades - cierre (*closing*).

El modelo PPP, mayoritariamente extendido y utilizado en la enseñanza obligatoria, consta de 3 etapas: (i) presentación, en la que el profesor introduce nuevos aspectos o elementos de la lengua y su significado es explicado y demostrado; (ii) práctica, en la que los nuevos elementos son practicados por los estudiantes a través de actividades, normalmente controladas y repetitivas, y (iii) producción, en la que los estudiantes usan los nuevos aspectos o elementos de la lengua de forma libre, con menos control por parte del profesor.

⁸ Aunque la bibliografía especializada ofrece un amplio repertorio de tipos de ejercicios / actividades para la clase de lengua extranjera, en este trabajo únicamente se consideran las actividades ‘mecánicas’ (los estudiantes no necesitan comprender el léxico o aspecto de la lengua que se practica y únicamente existe una respuesta u opción correcta), ‘manipulativas’ (los estudiantes necesitan comprender el léxico o aspecto de la lengua que se practica y existe más de una respuesta u opción correcta) y ‘comunicativas o interactivas’ (los estudiantes necesitan interactuar con otros para llevar a cabo la actividad). Se ha decidido no utilizar actividades descritas en la bibliografía como “auténticas”, “significativas” o “reales” porque están relacionadas con la perspectiva del estudiante y no con la del observador.

- **Práctica:** en este apartado se recogen datos relacionados con la etapa que, de forma habitual, sigue a una etapa de presentación. Esta etapa puede ser repetida, pospuesta u omitida por los participantes. Los datos que se recogen son, de nuevo, los mismos que en el calentamiento, aunque al tipo de actividad se le añade la procedencia de esta y se recogen los mismos aspectos de las interacciones verbales contemplados en la etapa de presentación.
- **Producción:** en este apartado se recogen datos relacionados con la etapa que, de forma habitual, sigue a una etapa de presentación o práctica. Esta etapa también puede ser repetida, pospuesta u omitida. Los datos que se recogen son idénticos a los recogidos en la etapa de práctica.
- **Cierre:** en este apartado se recogen datos relacionados con la parte final de la lección, aunque esta sección también puede ser omitida por los participantes. Los datos que se recogen son: descripción y duración, participantes, roles del profesor y del auxiliar, uso de las lenguas, participación de estudiantes, acciones disciplinarias y comentarios del observador.
- **Breve entrevista:** se realiza inmediatamente después de la observación y va dirigida al auxiliar y al profesor-coordinador por separado. Las preguntas son: (i) ¿lo ocurrido en la clase observada es lo que ocurre de forma habitual? Si no es así, ¿en qué ha variado?, (ii) ¿tuvieron tiempo para planificar esta lección o algún motivo lo ha impedido? y (iii) ¿cuándo se organizó, planificó y coordinó esta lección, quién participó y cuánto tiempo duró?
- **Percepciones específicas,** por parte del observador, sobre el auxiliar y varios aspectos del aula: en este apartado, que se completa inmediatamente después de la realización de la entrevista breve, se toma nota del uso que se ha hecho del auxiliar, la presencia visible o ausencia de una planificación, organización y coordinación en equipo, la presencia o ausencia de una clara colaboración o cooperación, la presencia o ausencia de una negociación y / o interacción pública, la presencia o ausencia de una enseñanza en conjunto, los turnos de actuación de los participantes, el ambiente de la clase, las relaciones profesor-auxiliar, profesor-estudiantes y auxiliar-estudiantes y datos relacionados con las funciones del auxiliar dentro del aula (funciones lingüístico-comunicativas e interculturales).

La inclusión de una breve entrevista, dirigida tanto al auxiliar como al profesor-coordinador por separado, después de cada observación tiene una doble intención. Por un lado, se pretende confirmar que lo que se acaba de observar es lo que ocurre de forma habitual en sus clases –con estas preguntas de control se adquiere validez y fiabilidad de datos en caso afirmativo– y, por otro lado, se obtienen otros datos, relacionados con la planificación y coordinación de la lección específica observada, que más adelante serán confirmados y cuestionados durante la entrevista final para añadir fidelidad y calidad a la última entrevista.

El formato y diseño que se utiliza facilita la rápida anotación de datos debido a que consiste, en la mayoría de los casos, en: (i) una selección de múltiples variables donde se encuentran todas las alternativas realistas posibles para cada apartado y (ii) en espacios en blanco para tomar nota sobre varios aspectos como, por ejemplo, la descripción y duración de una parte o etapa de la lección, los roles de los participantes o las reacciones de los interlocutores durante las interacciones.

Al igual que en las entrevistas, todas las observaciones son grabadas. Estas grabaciones no sólo posibilitan al entrevistador volver a secciones relevantes de la observación sino también a cuantificar la duración de las intervenciones e interacciones verbales de los participantes.

6.3. Entrevista personal final con auxiliares y profesores-coordinadores

Para la entrevista personal final con auxiliares y profesores-coordinadores también se contemplan todos los aspectos y se siguen las mismas pautas que se siguieron en la entrevista inicial, pero se realizan algunos cambios. De nuevo, se diseña un guión que permite la obtención de la misma información de cada participante y se sigue un patrón semiestructurado para explorar e indagar libremente dentro de las distintas áreas del guión, hacer buen uso del tiempo limitado y destinado a cada entrevista, hacer que la entrevista, a múltiples participantes, sea sistemática e integral, que la información esté estructurada y sea homogénea y ayuda a que el centro de la interacción permanezca focalizado.

Aunque la creación del guión de la entrevista final se lleva a cabo tomando como punto de partida los aspectos que guiaron la creación del guión de la entrevista inicial (véase capítulo 3, apartado 6.1.), también se consideran: (i) las respuestas que se obtienen en la entrevista inicial, sobre las que se indaga para observar posibles cambios y evolución, (ii)

algunos aspectos que se aprecian durante la observación de clase y (iii) las respuestas que se obtienen en la breve entrevista que se realiza inmediatamente después de la observación y que consulta aspectos relacionados con la doble intención de confirmar que lo que se acaba de observar y su normalidad dentro de un patrón habitual de clase y obtener datos relacionados con la planificación y coordinación de la lección específica observada. En definitiva, lo que se pretende con la entrevista personal final semiestructurada es: (i) contrastar la ‘situación inicial’ de los participantes, auxiliares y profesores-coordinadores, y la clase observada con la ‘situación final’ para obtener una idea clara de posibles cambios, evolución o desarrollo de la situación general de los participantes y de la clase de inglés y (ii) describir, evaluar y relacionar estos datos con el relativo ‘éxito’ o ‘fracaso’ de la experiencia por parte de las personas implicadas. Con todo ello no sólo se adquiere validez y fiabilidad de datos sino, además, triangulación y visión clara de lo que ocurre en el transcurso de un año académico.

Las pautas que se siguen para la creación del guión de la entrevista final son las mismas que se utilizan en la entrevista inicial (véase pautas de creación del guión en 6.1. Entrevista personal inicial con auxiliares y profesores-coordinadores), aunque con algunos cambios:

- Aunque la entrevista personal semiestructurada final está dividida en tres secciones bien diferenciadas de acuerdo a los aspectos que se tratan e investigan, el orden de estas secciones cambia ligeramente y sigue, esta vez, el orden de relevancia para el estudio. En la mayoría de los casos las preguntas contienen la información obtenida en la entrevista inicial, en la observación de clase o en la entrevista breve y, tras preguntar sobre la situación actual, se indaga sobre las razones de los posibles cambios. Además, se incluyen nuevas preguntas que hubieran contaminado el estudio si se hubieran realizado en la entrevista inicial y hubieran causado el denominado “efecto pedagógico” (Tarp, 2006, p. 184) que ocurre cuando la propia entrevista –o aspectos específicos de ella– crea en el entrevistado una nueva comprensión de la experiencia al hacerle reanalizar o reflexionar sobre determinados aspectos que, en la mayoría de los casos, se dan por sentado. También se anulan preguntas que ya no son pertinentes o que, por razones obvias, no han podido experimentar cambios. El orden de los distintos apartados y preguntas es el siguiente:
 - Aspectos lingüístico-comunicativos que abarcan preguntas sobre: (i) las lenguas, los contextos de uso, las personas con las que interactúan, las razones

de ese uso y los posibles cambios, (ii) el seguimiento o monitorización de los auxiliares por parte de la Consejería de Educación o la Delegación Provincial, (iii) posibles cambios en el nivel de competencia lingüística del auxiliar, del profesor-coordinador y de los estudiantes y la opinión personal sobre la posibilidad de que el nivel de lengua sea un obstáculo para la comunicación eficaz entre los participantes, (iv) la actitud de los participantes, incluyendo los estudiantes, hacia la segunda lengua y su cultura y la posibilidad de que la actitud hacia la lengua y la cultura y las diferencias culturales sean un obstáculo para la comunicación eficaz entre los participantes, (v) posibles cambios en aspectos relacionados con la ansiedad lingüística, si existe, de los participantes y la posibilidad de que esto pueda provocar problemas de comunicación, (vi) el conocimiento de los objetivos generales del PFP y las funciones específicas y roles de los auxiliares, cómo se recibe esta información, de dónde procede, las características de esta información y si alguno de estos apartados es negociado, una decisión conjunta o forma parte de los requisitos del programa, (vii) las horas y clases en el centro, sus posibles cambios, el tiempo dedicado fuera del centro (sólo a auxiliares), cómo se recibe esta información, de dónde procede, las características de esta información y si alguno de estos apartados es negociado, una decisión conjunta o forma parte de los requisitos del programa y (viii) posibles problemas de comunicación y experiencias comunicativas frustrantes o facilitadoras.

- Aspectos pedagógico-profesionales que abarcan preguntas sobre: (i) el cursillo de orientación (sólo a auxiliares), (ii) la fase de acogida, (iii) la información o formación pedagógica para ser un auxiliar eficaz (sólo a auxiliares), el conocimiento de la *Guía informativa para centros de enseñanza bilingüe* y el “Banco de materiales prácticos” (sólo para profesores-coordinadores), las acciones llevadas a cabo por el profesor-coordinador a este respecto, las áreas donde algún tipo de información o formación hubiera sido útil, problemas o dificultades en esas áreas y experiencias frustrantes o facilitadoras en cuanto a la práctica de la enseñanza, (iv) la planificación de clase, la evolución o mejora del sistema de planificación, las personas que llevan a cabo la planificación, la inclusión de las funciones del auxiliar en la planificación, la duración, lugar y forma de planificar y experiencias frustrantes o facilitadoras en cuanto a la

planificación, (vii) los roles del auxiliar y del profesor-coordinador en clase y experiencias frustrantes o facilitadoras en cuanto al desempeño de roles y diferencias con la clase de área no lingüística, (viii) tipo de actividades y temas en clase, destrezas desarrolladas por los estudiantes, cambios que ha experimentado la clase de inglés con la presencia de un auxiliar y diferencias con la clase de área no lingüística, (ix) la presencia de interacción verbal pública en clase de forma regular y (x) el impacto del auxiliar en el centro, la clase, los estudiantes y los profesores y

- Aspectos personales que abarcan preguntas sobre: (i) los motivos y las razones para formar parte del programa y sus posibles cambios y nuevos motivos o razones para volver el próximo año, (ii) el nivel de motivación sobre la experiencia, (iii) el logro o alcance de expectativas y posibles cambios, (iv) aspectos relacionados con cómo se sintió o hicieron sentir al auxiliar durante la experiencia, (v) la relación del auxiliar con el profesor-coordinador y con otros profesores y estudiantes, (vi) el logro de llevar a cabo las funciones específicas y cómo se consigue, (vii) si podría el auxiliar haber hecho algo más y los posibles ajustes para tener éxito, (viii) su actitud y valoración con respecto al programa CB, el programa de auxiliares y el uso que se hace del auxiliar y los posibles inconvenientes o quejas al respecto, sus posibles puntos débiles, sus posibles amenazas, las oportunidades que ofrece y dónde es más valioso el auxiliar en cuanto al desarrollo de sus funciones específicas, (ix) qué hace diferente a un auxiliar de otro y qué cualidades son necesarias (sólo a profesores-coordinadores), (x) posibilidades de mejoras, (xi) recomendaciones o sugerencias para futuros auxiliares y (xii) qué se ha aprendido de la experiencia.
- El guión de la entrevista final contiene 12 páginas de preguntas y está escrito en inglés para los auxiliares y en español para los profesores-coordinadores (véase Anexo 4 para la versión en español), con un vocabulario no técnico y claro, aunque, cuando es necesario, se recurre a la traducción o a la reformulación del enunciado de la pregunta.

- Al final de la entrevista, se agradece a los participantes su colaboración en el estudio y se les informa de la posibilidad de ser contactados de nuevo, durante el análisis de datos, para confirmar o aclarar algún datos. Además se anota la fecha y duración de la entrevista.

Una vez estructurados y diseñados los guiones de la entrevista final con auxiliares y con profesores-coordinadores, como se hiciera con la entrevista inicial, se revisan y se hacen los cambios oportunos, a finales de febrero de 2012. De nuevo se utiliza un estudio piloto para poner a prueba los guiones. Para el estudio piloto y prueba del guión de la entrevista final con auxiliares, se contacta, a finales de marzo de 2012, con 4 estudiantes universitarios estadounidenses que realizan actividades como colaboradores lingüísticos en instituciones privadas. Para la prueba del guión de la entrevista final con profesores-coordinadores, se contacta, a finales de marzo de 2012, con 1 experto en educación bilingüe. Con los comentarios obtenidos se crean 2 guiones definitivos de entrevista (1 para los auxiliares de conversación y 1 para los profesores-coordinadores), más claros y coherentes que, aunque tienen el mismo formato y los mismos apartados, son específicos para cada grupo de participantes.

6.4. Entrevista grupal (“*focus group*”)

El término *focus group*⁹ hace referencia, en la bibliografía, a un grupo pequeño tomado de una población mayor, aunque en otras ocasiones se refiere a ello como una técnica o un método. En *A Dictionary of Psychology* (Colman, 2002, p. 282), se define *focus group* como “un grupo pequeño de personas seleccionadas y convocadas, con propósitos de investigación, para participar en un debate organizado, bajo la guía de un moderador, sobre un tema del cual tienen experiencia personal.” En *The Penguin Dictionary of Sociology* (Abercrombie, Hill y Turner, 2006, p. 150), se define como “una técnica utilizada en la investigación cualitativa en la cual se pide a un grupo pequeño de personas que se centren en un tema y lo traten en profundidad con un entrevistador.” Sin embargo, la definición disponible en *The Sage Dictionary of Social Research Methods* (Jupp, 2006, p. 121-122) es más precisa. “Es un

⁹ También conocido en la bibliografía como ‘grupo de referencia’, ‘grupo específico’, ‘grupo focal’ o ‘grupo de enfoque’.

método de recolección cualitativa de datos llevado a cabo a través de una entrevista grupal sobre un tema elegido por el investigador. Una entrevista grupal normalmente consiste en un debate grabado entre 6 y 8 participantes que son entrevistados por un moderador.”

Algunas de las características distintivas de este tipo de métodos, según *The Sage Dictionary of Social Research Methods*, son: (i) es un método que enfatiza el aprendizaje sobre los pensamientos y las experiencias de otros, (ii) su interacción facilita información sobre cómo se relacionan con el tema y con ellos mismos, (iii) se produce un intercambio fluido y libre, (iv) la conversación toma la forma de un intercambio y comparación de pensamientos y experiencias sobre el tema a la vez que se comparan las propias contribuciones a las que otros han aportado, es decir, facilita no sólo qué piensan los participantes sino también una reflexión explícita sobre por qué piensan de esa forma, (v) el grupo es homogéneo y los participantes tienen antecedentes comunes relacionado con el tema de debate, (vi) la homogeneidad del grupo y el hecho de que compartan intereses y experiencias hace que la conversación o debate se lleve a cabo con una guía, por parte del moderador, menos activa que en otros métodos. Aunque esta última característica es de vital importancia, la entrevista conlleva una pauta semiestructurada que, por un lado, permite a los participantes expresarse libremente, pero, por otro lado, facilita al moderador la realización de una serie de preguntas fijas que guían, de algún modo, la entrevista hacia unos aspectos concretos del estudio que se quieren examinar con más detalle para tener una visión más amplia de lo que ocurre en el contexto que se investiga desde el punto de vista de varios participantes y poder triangular –de nuevo– los datos desde otra perspectiva. Además, esta pauta hace que la entrevista a varios participantes sea sistemática e integral, que la información esté estructurada y sea homogénea y ayuda a que el centro de la interacción permanezca focalizado.

De esta forma, las pautas que se siguen para la creación del guión de la entrevista grupal son similares a las que se utilizan en la entrevista inicial (véase pautas de creación del guión en 6.1. Entrevista personal inicial con auxiliares y profesores-coordinadores), aunque con algunos cambios:

- Las preguntas van dirigidas a todo el grupo y la introducción indica en qué consiste el método de la entrevista grupal y cuál es el procedimiento de la entrevista. Se informa a los participantes que las respuestas están relacionadas con sus opiniones y experiencias personales por lo que no existen respuestas correctas o incorrectas y que se mantiene su anonimato. Además se les pide que, aunque estén presentes 2

moderadores, el investigador de este estudio y un experto en enseñanza bilingüe, y un observador externo, se sientan libres de intervenir en el momento que lo deseen y que se desea un intercambio fluido en las interacciones durante el transcurso de la entrevista.

- La entrevista grupal consta de 4 puntos principales: (1) las dificultades o problemas de comunicación asociados con la falta de habilidades lingüísticas que obstaculizan la comunicación verbal, con los profesores, el coordinador o los estudiantes, o ralentizan la integración del auxiliar en la clase o la escuela, (2) las dificultades relacionadas con la planificación de clase o puesta en marcha de la lección, cómo y dónde se planifican y / o coordinan las clases y si ha habido algún tipo de progresión al respecto, (3) el enfoque utilizado para la enseñanza de aspectos lingüísticos y (4) el enfoque empleado en la enseñanza de aspectos sociales y culturales.
- Al final de la entrevista, para tener la certeza de que nada queda sin expresar y se vuelva a reflexionar sobre las respuestas, se pregunta a los entrevistados si tienen algo que añadir antes de la finalización de la entrevista o si tienen preguntas o comentarios dirigidos al resto de participantes o los moderadores.
- El guión de la entrevista grupal es conciso (2 páginas de preguntas) y está escrito en inglés (véase Anexo 5) con un vocabulario no técnico y claro.

Una vez estructurado y diseñado el guión de la entrevista se revisa y se hacen cambios. El guión se consulta, a mediados de mayo de 2012, con 1 experto en educación bilingüe. Con todo ello, se crea un guión definitivo de entrevista más claro, coherente y específico para el grupo de participantes.

6.5. Entrevista personal con representantes de los CEP de Sevilla, con la persona responsable del PFP de Sevilla y con el Jefe de Servicio de Programas Educativos Internacionales

Otra de las herramientas de recolección de datos que se utiliza en este estudio es una entrevista personal semiestructurada con representantes de los CEP de Sevilla, asesores de educación secundaria, con la persona responsable a nivel provincial del PFP de Sevilla y con

el Jefe de Servicio de Programas Educativos Internacionales (PEI) de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía. Las entrevistas personales con la persona responsable del PFP, realizada en junio de 2012, y la que se lleva a cabo, en enero de 2013, con el Jefe de Servicio de Programas Educativos Internacionales vienen motivadas por (i) las dudas y preguntas que le surgen al investigador durante el estudio de la normativa del PFP, sus programas y acciones específicas y (ii) la respuesta de los profesores-coordinadores en cuanto a quejas, puntos débiles y posibles amenazas que pueden poner en peligro el futuro del PFP y sus programas y acciones específicas en la actualidad. La entrevista con los representantes de los CEP, realizada en junio de 2012, viene motivada por esas mismas razones y por la mención que muchos informantes hacen de los CEP cuando se les pregunta sobre la procedencia de información relacionada con temas como los objetivos del PFP y del programa CB y sobre la acción “Incorporación de auxiliares de conversación a los Centros Bilingües”. Además, el hecho de poder entrevistar a estas personas permite al entrevistador tener una visión más amplia de lo que ocurre en la actualidad desde un estrato más alto y poder triangular, una vez más, los datos desde otra perspectiva.

Para llevar a cabo estas entrevistas, se crean tres guiones con las mismas intenciones que los creados para la entrevista personal inicial con auxiliares y profesores-coordinadores (véase capítulo 3, apartado 6.1.). De esta forma, las pautas que se siguen para la creación de los guiones de las entrevistas son muy similares a las que se utilizan en la entrevista inicial (véase pautas de creación del guión en 6.1. Entrevista personal inicial con auxiliares y profesores-coordinadores), aunque con algunos cambios:

- La introducción consiste en una explicación del estudio que se está realizando y las razones de la entrevista. Se toma nota de la fecha, lugar y hora de la entrevista y nombre del informante, aunque se mantiene el anonimato de este.
- La entrevista personal semiestructurada con la persona responsable del PFP consta de 7 puntos principales: (1) la figura del ‘colaborador lingüístico’ (diferente a ‘auxiliar de conversación’), (2) la acción 20 del PFP en cuanto al desdoble de grupos en las asignaturas de lengua extranjera de secundaria, (3) los posibles puntos débiles del PFP, los CB y la acción “Incorporación de auxiliares a los CB” y las posibles soluciones o sugerencias de mejora; (4) los retos de los CEP en cuanto a la formación del profesorado, los coordinadores, los auxiliares y las posibles soluciones o sugerencias de mejora, (5) las quejas más frecuentes del profesorado y coordinadores, la preparación de los auxiliares y las posibles soluciones o

sugerencias de mejora, (6) asuntos que amenazan o ponen en peligro el futuro del PFP y (7) la nueva normativa (Orden del 28 de junio de 2011) y las repercusiones para las personas implicadas.

- La entrevista personal semiestructurada con el Jefe de Servicio de Programas Educativos Internacionales consta de los 7 puntos principales utilizados en la entrevista a la persona responsable del PFP, pero se incluye un nuevo apartado relacionado con el requisito lingüístico mínimo para impartir clases en la modalidad bilingüe de los centros bilingües y el tiempo de validez de este requisito.
- La entrevista personal semiestructurada con los asesores de secundaria de los CEP tiene 3 apartados bien diferenciados: (1) lo ocurrido en los 2 últimos cursos académicos, (2) lo que ocurrirá en el curso, 2012/2013, y (3) otras cuestiones más amplias.
 - Lo ocurrido en los 2 últimos cursos académicos. Este apartado tiene preguntas relacionadas con información y formación del profesorado de “sección bilingüe” de secundaria, coordinadores de “sección bilingüe” y auxiliares y colaboradores lingüísticos en universidades colaboradoras, en los CEP y en los propios centros bilingües, quién recibe esta información o formación, quién convoca y cuál ha sido la participación.
 - Lo que ocurrirá en el curso, 2012/2013. Este apartado tiene preguntas relacionadas con información y formación del profesorado de “sección bilingüe” de secundaria, coordinadores de “sección bilingüe”, auxiliares y colaboradores lingüísticos.
 - Otras cuestiones más amplias. Este apartado tiene preguntas relacionadas con (1) la figura del ‘colaborador lingüístico’, (2) la acción 20 del PFP en cuanto al desdoble de grupos en las asignaturas de lengua extranjera de secundaria, (3) los posibles puntos débiles del PFP, los CB y la acción “Incorporación de auxiliares a los CB” y las posibles soluciones o sugerencias de mejora, (4) los retos de los CEP en cuanto a la formación del profesorado, los coordinadores, los auxiliares y las posibles soluciones o sugerencias de mejora, (5) las quejas más frecuentes del profesorado y coordinadores, la preparación de los auxiliares y las posibles soluciones o sugerencias de mejora, (6) asuntos que amenazan o ponen en peligro el futuro del PFP y (7) la nueva normativa

(Orden del 28 de junio de 2011) y las repercusiones para las personas implicadas.

- Los guiones de las entrevistas son concisos (3 páginas de preguntas, incluyendo la introducción-explicación, para la persona responsable del PFP y para el Jefe de Servicio de Programas Educativos Internacionales, véase Anexo 6, y 4 páginas de preguntas, incluyendo la introducción-explicación, para los asesores de secundaria de los CEP, véase Anexo 7) y están escritos en español con un vocabulario no técnico y claro.
- Al final de la entrevista, se anota la duración de la entrevista.
- Debido a que uno de los asesores de secundaria prefiere no ser grabado, se decide no grabar ninguna de las dos entrevistas con estos. Por su parte, la persona responsable del PFP afirma que para poder permitir la grabación debe pedir permiso al Jefe de Servicio de Ordenación Educativa. La entrevista con el Jefe de servicio de Programas Educativos Internacionales tampoco es grabada por razones similares.
- Aunque las grabaciones no se llevan a cabo, se toma buena y precisa nota de las respuestas de los entrevistados lo cual aumenta la duración de las entrevistas.

Una vez estructurados y diseñados los guiones de las entrevistas se revisan y se hacen los cambios correspondientes, a principios de junio de 2012 para las entrevistas a los asesores de secundaria de los CEP y a la persona responsable del PFP y a mediados de noviembre de 2012 para la entrevista realizada al Jefe de Servicio de Programas Educativos Internacionales. Tras la revisión, los guiones se consultan, a mediados de junio de 2012 y a finales de noviembre de 2012 respectivamente, con 1 experto en educación bilingüe. Con todo ello, se crean 3 guiones definitivos de entrevista (1 para los asesores de secundaria de los CEP, 1 para la persona responsable del PFP y 1 para el Jefe de Servicio de Programas Educativos Internacionales), más claros, coherentes y específicos para cada grupo de participantes.

6.6. Procedimientos de captación de participantes y datos, pautas de objetividad e imparcialidad y temporalización

En este estudio se toma una muestra, aunque aleatoria o fortuita, determinada porque se busca una muestra específica que cumpla una serie de requisitos, es decir, con una serie de parámetros de variación máxima, que permitan el contraste de datos de forma fiable y válida. Esta variación máxima está corroborada al tomar 3 subcontextos (2º, 3º y 4º curso de educación secundaria de centros que se encuentran en su 3º, 4º y 5º año de implementación bilingüe) del contexto general del estudio –educación secundaria pública bilingüe– donde los participantes –aunque cumplen determinados requisitos– varían en gran medida en cuanto a procedencia, experiencia previa, ideologías y creencias sobre la enseñanza y forma de trabajar, entre otros aspectos. Además, los posibles errores de muestreo se tienen en cuenta y se contrarrestan al emplear: (i) una amplitud de 15 centros distintos con 15 auxiliares y 15 profesores-coordinadores con diferentes características, (ii) un contraste de variables a través del tiempo, el curso académico 2011-2012, y (iii) una recolección de datos profunda en cada escenario.

Los procedimientos que se siguen para la captación de participantes en este estudio es el siguiente:

- Se contacta, a finales de junio de 2011, con la persona responsable del PFP en Sevilla, Delegación Provincial de Educación, para solicitar un listado de centros que cumplen los requisitos del estudio. En la Delegación Provincial de Educación se informa al investigador que se debe solicitar un permiso, explicando el procedimiento, fechas de recolección de datos y requisitos del estudio, a la persona que ocupa el cargo de Jefe de Ordenación Educativa de la Delegación Provincial de Educación y se le facilita un listado inicial (julio de 2011) que contiene 36 posibles centros que cumplen los requisitos del estudio. Dicha solicitud se envía a principios de agosto de 2011 (véase Anexo 8), pero posteriormente, a finales de agosto de 2011, se le comunica al investigador que la solicitud debe ser enviada de nuevo, esta vez, a la persona que ocupa el cargo de Jefe de Servicio de Programas Educativos Internacionales de la Dirección General de Participación e Innovación Educativa de la Consejería de Educación.
- El Sr. Antonio Maíllo Cañadas, Jefe de Servicio de Programas Educativos Internacionales, facilita documentación al investigador y solicita que se le envíe un

listado inicial –confeccionado por el investigador de este estudio con la documentación recibida– de aquellos centros que accedan a formar parte del estudio para que la Consejería de Educación pueda facilitar un permiso para llevar a cabo el estudio.

- Tras contactar con el director, jefe de estudios y / o coordinador bilingüe de los posibles centros, el listado inicial de 36 centros bilingües de secundaria se reduce a 19 por distintas razones:
 - 7 de los centros del listado facilitado no son ‘bilingües’ o bien son ‘bilingües’ en español-francés,
 - 2 centros todavía no han implementado el bilingüismo en el nivel educativo que corresponde según el año de inicio de implementación que aparece en la documentación proporcionada,
 - en 2 centros, el auxiliar no colabora en la clase de inglés y sólo lo hace en áreas no lingüísticas,
 - en otros 5 casos, el profesor o coordinador que trabaja con el auxiliar se niega rotundamente a ser observado y, sobre todo, a ser grabado en sus clases, aunque únicamente se trata de una grabación de audio y
 - en 1 caso concreto, el grupo bilingüe coexiste, en la misma clase, con un grupo no bilingüe por lo cual el grupo se divide en las clases de área no lingüística que se imparten en inglés y en las clases de inglés en las cuales el auxiliar imparte clase al grupo bilingüe en otro aula.

- Se envía al Sr. Maíllo (11 noviembre de 2011) el listado con 19 centros (5 centros en su 5º, 6 centros en su 4º y 8 centros en su 3º año de implementación bilingüe). El Sr. Maíllo comunica al investigador (14 de noviembre de 2011) que pasa la información a la persona responsable de plurilingüismo de su servicio y que le informa sobre el procedimiento de solicitud del permiso para el estudio.

- Después de 4 semanas en las que la persona responsable de plurilingüismo del Servicio de Programas Educativos Internacionales afirma no saber nada del permiso o del listado enviado, el 12 de diciembre de 2011, se comunica al investigador que el Sr. Maíllo ha dado instrucciones de que le pasen la llamada del investigador en caso de que

se realice. En ese momento, el Sr Maíllo comunica al investigador que proceda a realizar el estudio si los centros acceden a participar.

- De esta forma, se permite comenzar el estudio (a mediados de diciembre) sin autorización escrita, aunque se ha asegurado a los distintos centros con los que se está contactando que se les enviará dicho permiso.
- El estudio debía empezar, como constaba en la solicitud de permiso enviada 4 meses antes, en las primeras semanas de incorporación de los auxiliares a sus centros (octubre-noviembre).
- Mientras todo este proceso tenía lugar, el investigador del estudio continúa contactando con los centros que aparecen en el listado enviado a la Consejería de Educación (11 de noviembre de 2011) y con nuevos centros, debido a que en algunos casos no se consigue hablar con la persona responsable, para concertar citas de presentación y petición de participación en el estudio.
- Las primeras entrevistas iniciales con auxiliares y profesores-coordinadores comienzan a principios de noviembre, al comienzo de la experiencia de los auxiliares en los centros. De otra forma, este estudio no se podría haber llevado a cabo en el curso académico que se pretendía, 2011-2012.

Como se ha mencionado anteriormente, la captación de la muestra, centros participantes, es bastante aleatoria y fortuita: se parte de un listado de 36 centros y se descartan centros cuando no cumplen los requisitos, no acceden a participar en el estudio o no se logra contactar con la persona responsable. La captación de participantes finaliza cuando se logra contactar con 15 centros (5 en cada uno de los 3 subcontextos). No se persiguen características específicas en los informantes debido a que estos se hallaban en los centros que acceden a participar.

Los procedimientos que se siguen para la captación de datos en este estudio a través de las distintas herramientas creadas para este fin es el siguiente:

- Entrevistas iniciales:

- Cuando el centro accede a participar, a través del director o el jefe de estudios con el permiso explícito de las personas implicadas, profesor-coordinador y auxiliar, se

contacta con el profesor-coordinador para fijar una fecha en la que poder llevar a cabo la entrevista inicial.

- Las entrevistas iniciales con el auxiliar y el profesor-coordinador se llevan a cabo el mismo día, aunque a distinta hora.

- Observaciones de clase:

- Para la realización de las observaciones de clase se contacta a través de correo electrónico con los profesores-coordinadores, a finales de diciembre de 2011 y principios de enero de 2012, para fijar el día más adecuado para llevarla a cabo. Además, se recuerda e insiste a los profesores-coordinadores en que no deben realizar nada extraordinario porque lo que se desea observar es lo que ocurre de forma habitual en las clases de inglés de la “sección bilingüe” cuando el auxiliar está presente.

- Entrevistas finales:

- Para la entrevista final se fija una fecha, tras la breve entrevista que se realiza después de la observación de clase (enero-febrero 2012), y se envía un correo recordatorio (principios de marzo de 2012) o bien se envía un correo electrónico, a principios de marzo de 2012, para fijar una fecha y posteriormente se envía un correo recordatorio la semana en la que se lleva a cabo la entrevista.
- 6 de las 15 entrevistas finales con auxiliares y profesores-coordinadores se realizan en días distintos debido a que esta entrevista es más extensa que la inicial y resulta complicado conseguir que un mismo día ambos participantes dispongan de distintos horarios libres para realizarla por separado.

- Entrevistas con asesores de secundaria de los CEP, con la persona responsable a nivel provincial del PFP y con la persona que ocupa el cargo de Jefe de Servicio de Programas Educativos Internacionales:

- El contacto con 2 de las 3 personas que cumplen la función de asesor de secundaria en 3 de los 6 CEP de Sevilla se consigue a través de 2 profesores a los que se entrevista o contacta para solicitar su participación en el estudio y el contacto con el 3^{er} participante se realiza a través de una búsqueda en la red; una vez conseguido el contacto, se contacta por teléfono a estas personas, acceden a participar en la entrevista y se fija una fecha para llevarla a cabo.

- El contacto con la persona responsable del PFP a nivel provincial se realiza telefónicamente. Tras explicar a esta persona los objetivos del estudio, el tema de las preguntas y el listado inicial de centros recibido de la persona que unos meses antes ocupaba su puesto, accede a participar y se fija una entrevista unos días más tarde.
- En un principio, se pretende entrevistar al Director General de Participación e Innovación Educativa de la Consejería de Educación porque esta persona es la responsable del PFP en Andalucía. Al intentar realizar el primer contacto telefónico con esta persona, se comunica al investigador, desde secretaría de dirección, que esta persona se encuentra muy ocupada y se le sugiere que hable con el Jefe de Servicio de Programas Educativos Internacionales. A principios de noviembre de 2012, se informa al investigador que la persona que ocupa el cargo ya no es el Sr. Antonio Maíllo. Tras dos semanas de intentos de contacto telefónico se decide enviar un correo electrónico introductorio y se solicita una fecha de entrevista. El 23 de noviembre de 2012 solicitan el envío previo de las pautas de la entrevista por correo electrónico y así se hace el 26 de noviembre de 2012; debido a que no se recibe respuesta, el 10 de diciembre de 2012 se vuelve a contactar por teléfono y se comunica al investigador que no se ha recibido el correo, pero, tras especificar la fecha de envío, se confirma recepción y se informa al investigador que, tras la lectura, tomarán las medidas oportunas; un mes más tarde, el 10 de enero de 2013, se vuelve a enviar un correo recordatorio del que se recibe respuesta con una fecha para la entrevista: el 16 de enero de 2013.

Las pautas de objetividad e imparcialidad en el trato de datos que se siguen en este estudio son las siguientes:

- La información obtenida y los datos de los participantes son tratados con total confidencialidad asegurando el anonimato de los entrevistados.
- El entrevistador toma una postura neutra, imparcial y objetiva tanto en la captación como en el tratamiento de datos.
- Sólo se realizan preguntas intermedias abiertas y de reflexión no programadas cuando un aspecto o idea no queda claro o no se explica lo suficiente.

- Se intenta, en la medida de lo posible, que exista un equilibrio entre los distintos tipos de preguntas, aunque la tendencia es hacia una mayor presencia de preguntas abiertas y de reflexión debido al carácter semiestructurado de la entrevista.
- Al final de la entrevista se agradece la participación de los entrevistados y se piden los datos para futuros contactos.
- La toma de datos ocurre en los mismos contextos:
 - las entrevistas iniciales y finales con auxiliares y profesores-coordinadores se llevan a cabo, de forma individual, en el centro educativo específico, pero en lugares desocupados donde los entrevistados pueden expresar con total libertad sus opiniones personales, valoraciones y dudas, problemas y / o inquietudes: el departamento de inglés, un aula, la biblioteca, la sala de reuniones con padres de alumnos o la oficina de dirección,
 - la observación tiene lugar en el clase de inglés de los niveles específicos de los centros que cumplen los requisitos donde tanto auxiliares como profesores-coordinadores trabajan,
 - la entrevista grupal (*focus group*) se lleva a cabo en un aula de la Facultad de Filología de la Universidad de Sevilla y
 - las entrevistas individuales con los asesores de secundaria de los CEP de Sevilla, la realizada con la persona responsable a nivel provincial del PFP y la realizada a la persona que ocupa el cargo de Jefe de Servicio de Programas Educativos Internacionales tienen lugar en sus respectivos lugares de trabajo.
- No se utilizan datos sobre aspectos específicos u opiniones cuya referencia ha sido mínima, salvo para clarificar. Todos los ejemplos que se toman y se muestran en forma de citas son representativos: reflejan ideas comunes, pero descritas con más detalles.
- Las conclusiones se basan exclusivamente en los datos que han sido extraídos a través de pruebas objetivas (herramientas de recolección de datos elaboradas minuciosamente), que han sido evaluados y unificados y que son representativos, es decir, reflejan aspectos mayoritarios.

La temporalización del estudio es la siguiente (véase representación gráfica a continuación): (i) la captación de centros y participantes se realiza desde junio a noviembre de 2011, (ii) las entrevistas iniciales con auxiliares y profesores-coordinadores se realizan desde noviembre a diciembre de 2011, (iii) la observación de clase de inglés se lleva a cabo durante los meses de enero y febrero de 2012, (iv) las entrevistas finales con auxiliares y profesores-coordinadores se realizan desde marzo a mayo de 2012, (v) la entrevista grupal se lleva a cabo a finales de mayo de 2012 y (vi) las entrevistas con 2 de los asesores de secundaria de los CEP de Sevilla y con la persona responsable a nivel provincial del PFP se realizan en junio de 2012 y la entrevista con el 3^{er} asesor de secundaria del 3^{er} CEP de Sevilla y con el Jefe de Servicio de Programas Educativos Internacionales se realizan en enero de 2013.

Temporalización de captación de participantes y datos



**CAPÍTULO 4. PRESENTACIÓN, ANÁLISIS E IDENTIFICACIÓN DE
RESULTADOS**

1. Presentación del corpus

La forma en que se organizan los datos primarios de este estudio sigue las pautas de objetividad e imparcialidad descritas en la sección anterior. Estas pautas contemplan: (i) la postura neutra, imparcial y objetiva del investigador, (ii) la representatividad de los datos ejemplificados y (iii) la utilización de pruebas objetivas, unificadas y representativas en las conclusiones.

Como se especifica más detalladamente en el apartado 2 de este capítulo en cuanto al análisis de datos, el análisis comienza con la identificación de temas emergentes, proceso denominado “codificación abierta” (*open coding*, Strauss y Corbin, 1990). Aunque este proceso ya se había iniciado cuando se identificaron, conceptualizaron y codificaron categorías en la clasificación de las preguntas presentes en los distintos guiones de las entrevistas basados –en parte– en los aspectos de interés que habían surgido en el ‘preestudio’, se vuelve a repetir cuando se categorizan y codifican las respuestas captadas en las entrevistas iniciales. Esta clasificación previa y posterior permite contar con un marco de análisis preliminar que marca –en buena medida, junto a la “codificación axial” (*axial coding*, Strauss y Corbin, 1990, véase apartado 2 de este capítulo)– la creación del guión de las entrevistas finales.

Sin embargo, antes de la realización de la codificación axial, resulta necesario, para mantener el anonimato de los participantes y un claro manejo de los datos, codificar a los distintos participantes. La primera codificación (Cod. 1) de auxiliares (Aux), profesores-coordinadores (Prof) y centros (IES) se realiza en función del orden de la entrevista inicial. De esta forma, la primera entrevista inicial se realiza con el primer auxiliar (Aux 01) y el primer profesor-coordinador (Prof 01), por separado, en el primer centro (IES 01). Posteriormente, tras la observación de clase (Observ), se tiene en cuenta el nivel y ciclo educativo que se observa. Así, si la primera observación (Observ 01) corresponde, por ejemplo, a la primera realizada en un 4º curso de ESO, esta se coloca en la posición número 11 de la tabla (véase tabla 2 más abajo) pues esta es la primera posición para los centros que están en su 5º año de implantación bilingüe. Una vez realizada la última observación, se asigna un número de equipo (Cod. Equipo) al auxiliar y profesor-coordinador que trabaja en la misma clase y una nueva codificación al auxiliar y profesor-coordinador (Cod. 2). Siguiendo esta codificación se puede apreciar que a los centros que se encuentran en su 3^{er}, 4º y 5º año de implantación les corresponden, respectivamente, los equipos del 1 al 5 (Equipo 1-5), los equipos del 6 al 10 (Equipo 6-10) y los equipos del 11 al 15 (Equipo 11-15). Esta

codificación permite, posteriormente, comparar distintas variables dentro de subcontextos específicos (el mismo año de implantación del programa bilingüe) y a través de estos.

TABLA 2: CODIFICACIÓN DE PARTICIPANTES Y CONTEXTOS

Cod. 1	Cod. 1	Cod. 1	Observ.	Cod. Equipo	Cod. 2	Cod. 2	Nivel y Ciclo Educat.	Año de Implantación y comienzo
Aux 04	Prof 04	IES 04	Observ 02	Equipo 01	Aux 01	Prof 01	2º ESO	3º año implantación 2009/2010
Aux 10	Prof 10	IES 10	Observ 08	Equipo 02	Aux 02	Prof 02		
Aux 07	Prof 07	IES 07	Observ 10	Equipo 03	Aux 03	Prof 03		
Aux 11	Prof 11	IES 11	Observ 11	Equipo 04	Aux 04	Prof 04		
Aux 14	Prof 14	IES 14	Observ 13	Equipo 05	Aux 05	Prof 05		
Aux 06	Prof 06	IES 06	Observ 05	Equipo 06	Aux 06	Prof 06	3º ESO	4º año implantación 2008/2009
Aux 02	Prof 02	IES 02	Observ 06	Equipo 07	Aux 07	Prof 07		
Aux 03	Prof 03	IES 03	Observ 12	Equipo 08	Aux 08	Prof 08		
Aux 08	Prof 08	IES 08	Observ 14	Equipo 09	Aux 09	Prof 09		
Aux 15	Prof 15	IES 15	Observ 15	Equipo 10	Aux 10	Prof 10		
Aux 09	Prof 09	IES 09	Observ 01	Equipo 11	Aux 11	Prof 11	4º ESO	5º año implantación 2007/2008
Aux 12	Prof 12	IES 12	Observ 03	Equipo 12	Aux 12	Prof 12		
Aux 01	Prof 01	IES 01	Observ 04	Equipo 13	Aux 13	Prof 13		
Aux 05	Prof 05	IES 05	Observ 07	Equipo 14	Aux 14	Prof 14		
Aux 13	Prof 13	IES 13	Observ 09	Equipo 15	Aux 15	Prof 15		

Los datos que se muestran a continuación siguen el orden cronológico en el que se obtuvieron, aunque primero se presenta un breve resumen de casos (1.1) en el que se contempla la mayoría de los datos personales. Tras este resumen de casos se presentan los datos obtenidos: (1.2) en las entrevistas iniciales tanto a auxiliares como a profesores-coordinadores, (1.3) en las observaciones de clase con sus distintas etapas, (1.4) en las entrevistas finales, a auxiliares y profesores-coordinadores, y en el contraste de estos datos con algunos de los obtenidos en las entrevistas iniciales y la observación de clases, (1.5) en la entrevista grupal y (1.6) en las entrevistas a asesores de secundaria en los CEP, a la persona responsable del PFP en Sevilla y al Jefe de Servicio de PEI de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.

Además, se debe mencionar e insistir en que principalmente se muestran datos medulares, es decir, aquellos datos que resultan más relevantes –tendencias generales o mayoritarias– y aquellos que están presentes en este estudio y son corroborados por estudios anteriores o que, en un sentido positivo o negativo, resultan de interés particular por su muy baja presencia. Aunque en ocasiones, cuando más de una variable esté siendo presentada, como en el caso del uso de la lengua en distintos contextos, se especifican todos los datos para clarificar diferentes situaciones y porcentajes totales. Esta selección de lo medular ocurre

principalmente en las entrevistas finales y, por supuesto, en la identificación de resultados y en las conclusiones, debido a que cuando se aportan datos de las entrevistas iniciales y las observaciones de clase se pretende establecer y mostrar la particular realidad del aula, de los informantes y del trabajo mutuo entre ambos.

1.1. Breve resumen de casos

En cuanto a la formación previa de los auxiliares relacionada con la educación, 4 (27%) de los 15 auxiliares tiene estudios universitarios relacionados con la educación, aunque 8 (53%) de los 15 han realizado algún curso o tienen formación relacionada con la adquisición, aprendizaje, enseñanza o metodología de la enseñanza de lenguas extranjeras o segundas lenguas. De estos 8 auxiliares, 4 han seguido un curso sobre enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas de 1 año o más de duración, 2 han realizado un curso cuatrimestral sobre enseñanza de segundas lenguas y 2 han realizado un curso *online*, uno de 120 horas de duración, sobre enseñanza de segundas lenguas (véase tabla 3).

TABLA 3: ESTUDIOS UNIVERSITARIOS Y CURSO SOBRE ENSEÑANZA DE LENGUAS DE AUXILIARES

AUX.	Estudios universitarios sobre Educación	Curso sobre enseñanza de lenguas	
Aux 01	No	No	2° ESO
Aux 02	No	No	
Aux 03	No	Curso en línea TOEFL	
Aux 04	No	No	
Aux 05	No	No	
Aux 06	No	No	3° ESO
Aux 07	No	Enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas, 1 año	
Aux 08	No	No	
Aux 09	Sí	Cursos de Lingüística relacionados con la enseñanza, 1 año +	
Aux 10	Sí	Enseñanza de segundas lenguas, 1 cuatrimestre	4° ESO
Aux 11	Sí	Enseñanza de segundas lenguas, TESOL, 1 año +	
Aux 12	No	TOEFL, 1 cuatrimestre	
Aux 13	No	Curso en línea de 120h., TOEFL	
Aux 14	No	No	
Aux 15	Sí	Metodología, Pedagogía y práctica, 2 años	

De los 15 auxiliares, 4 (27%) son exauxiliares de conversación (2 en Andalucía y 2 en Galicia). Por su parte, 13 (87%) de los 15 profesores-coordinadores tiene experiencia previa en el trabajo con auxiliares. 5 de estos 13 profesores-coordinadores tienen, al menos, 5 años

de experiencia entre este y otros centros donde han trabajado y 8 se encuentran en su tercer año de experiencia de trabajo con auxiliares.

En cuanto a algunos rasgos de personalidad de los participantes, su sociabilidad y su forma de trabajar (véase tabla 4), sólo existe coincidencia completa en 3 (20%) de los 15 equipos. Estos datos se tendrán en cuenta cuando se valoren las posibles causas que justifiquen la forma de trabajar de los equipos y el ‘éxito’ o ‘fracaso’ de la experiencia. Cabe destacar que todos los miembros de los diferentes equipos (100%) se consideran personas sociables.

TABLA 4: RASGOS DE PERSONALIDAD, SOCIABILIDAD Y PREFERENCIA DE FORMA DE TRABAJO

		PERSONALIDAD		DEPENDENCIA		SOCIABILIDAD		PREFERENCIA DE TRABAJO		
		INTRO- VERTIDA	EXTRO- VERTIDA	DEPEN- DIENTE	INDEPEN- DIENTE	SOCIA- BLE	NO SOCIALE	INDIVI- DUAL.	EN EQUIPO	DEPEN- DE
Equipo 01	Aux 01	○			○	○			○	
	Prof 01		●		●	●			●	
Equipo 02	Aux 02		○		○	○		○		
	Prof 02		●	●		●				●
Equipo 03	Aux 03	○			○	○			○	
	Prof 03		●		●	●				●
Equipo 04	Aux 04		○		○	○			○	
	Prof 04	●			●	●			●	
Equipo 05	Aux 05		○		○	○			○	
	Prof 05	●			●	●			●	
Equipo 06	Aux 06		○		○	○				○
	Prof 06		●		●	●			●	
Equipo 07	Aux 07		○		○	○				○
	Prof 07		●		●	●				●
Equipo 08	Aux 08	○			○	○		○		
	Prof 08		●		●	●			●	
Equipo 09	Aux 09	○		○		○		○		
	Prof 09		●		●	●				●
Equipo 10	Aux 10		○		○	○		○		
	Prof 10		●		●	●			●	
Equipo 11	Aux 11		○		○	○			○	
	Prof 11	●			●	●				●
Equipo 12	Aux 12		○		○	○		○		
	Prof 12		●	●		●			●	
Equipo 13	Aux 13		○		○	○				○
	Prof 13		●		●	●				●
Equipo 14	Aux 14		○		○	○		○		
	Prof 14		●		●	●		●		
Equipo 15	Aux 15	○		○		○				○
	Prof 15		●		●	●			●	

Además es necesario mencionar que 4 (27%) de los 15 auxiliares y 6 (40%) de los 15 profesores-coordinadores aseguran que la preferencia por una forma de trabajar u otra depende de la personalidad, la madurez y la implicación del otro miembro del equipo. Del total de participantes, 4 (2 auxiliares y 2 profesores-coordinadores) mencionan que, aunque se declaran introvertidos, se muestran extrovertidos en el aula, 3 auxiliares afirman que están aprendiendo a ser más independientes con la experiencia y 1 menciona que está aprendiendo a trabajar en equipo.

1.2. Entrevistas personales iniciales a auxiliares y profesores-coordinadores

Todas las entrevistas iniciales (30) son grabadas en audio con el consentimiento de los participantes. Las 15 entrevistas iniciales a auxiliares tienen una duración media de 53 minutos, aunque la grabación más extensa es de 1 hora y 19 minutos y la más breve es de 40 minutos mientras que las 15 entrevistas a profesores-coordinadores tienen una duración media de 44 minutos, aunque la grabación más extensa es de 57 minutos y la más breve es de 35 minutos.

1.2.1. Aspectos personales

En la entrevista inicial se pregunta a los informantes cuáles son sus principales razones para formar parte del programa de auxiliares o trabajar con un auxiliar. Aunque algunos de los participantes, ya sean auxiliares o profesores-coordinadores, ofrecen 2 razones principales, la mayoría de ellos ofrece 3. Estas razones principales se han agrupado por temas a los que se hace alusión y los resultados se muestran a continuación:

- Auxiliares:
 - 13 auxiliares (87%) indican que su razón principal es experimentar de forma directa la enseñanza o mejorar o poner a prueba sus habilidades pedagógicas,
 - 7 de ellos (47%) mencionan experimentar la independencia o la vida en el extranjero,
 - 6 (40%) señalan experimentar otra cultura,
 - 6 (40%) mencionan aprender más o mejorar su español, sobre todo, en términos de fluidez y

- otros 6 (40%) indican que la razón principal es probar algo nuevo o contestar a la pregunta: ¿realmente quiero enseñar?

- Profesores-coordinadores:
 - todos los profesores (15, 100%) mencionan que su razón principal es que los estudiantes puedan satisfacer su necesidad de contacto con nativos y con el inglés,
 - 6 profesores (40%) indican que quieren exponer a los alumnos a la cultura y forma de vida del auxiliar y
 - 5 de ellos (33%) aluden al reciclaje lingüístico personal y de otros profesores.

En cuanto a su motivación sobre la experiencia, al principio de esta, 14 (93%) de los 15 auxiliares afirman estar altamente motivados o simplemente motivados y 1 (7%) de ellos contesta no estar ni motivado ni desmotivado por la experiencia. Por su parte, 14 (93%) de los 15 profesores-coordinadores mencionan estar altamente motivados o simplemente motivados y 1 (7%) de ellos comenta encontrarse en una situación neutra en cuanto a la motivación.

Con respecto a sus expectativas sobre la experiencia, 10 (67%) de los 15 auxiliares mencionan hablar español con fluidez y ganar confianza con respecto a la conversación y obtener y / o mejorar su confianza en cuanto a habilidades pedagógicas. De los 15 auxiliares, 6 (40%) mencionan que esperan ayudar de alguna forma a los estudiantes y profesores, 4 (27%) de estos esperan conocer mejor la cultura española y 2 (13%) esperan descubrir qué hacer en el futuro; todos los profesores-coordinadores (15, 100%) quieren aumentar las habilidades de interacción de sus alumnos y sus destrezas (comprensión y expresión oral y escrita), 10 (67%) de ellos esperan que sus alumnos pierdan el miedo a hablar en inglés, es decir, que estén más dispuestos a ello, que vean la utilidad de poder comunicarse en inglés y que lo hagan con más naturalidad, 6 (40%) de ellos, sobre todo los coordinadores, esperan que los profesores se reciclen y usen el inglés fuera del aula y otros 6 (40%) desean aumentar el conocimiento de las culturas de habla inglesa en los alumnos.

Todos los auxiliares (15, 100%) contestan que tienen una actitud muy positiva o positiva hacia los aspectos culturales españoles y que el profesor-coordinador con el que trabajan también tiene una actitud muy positiva o positiva hacia los aspectos culturales de los países angloparlantes. De los 15 profesores-coordinadores, 14 (93%) afirman tener una

actitud muy positiva o positiva hacia las culturas de los países angloparlantes y 1 (7%) de ellos menciona tener una postura neutra al respecto, pero respetar las culturas de los países angloparlantes. En cuanto a su opinión sobre la actitud de los auxiliares en cuanto a la cultura española, 14 (93%) profesores-coordinadores señalan que el auxiliar tiene una actitud muy positiva o positiva y 1 (7%) indica no tener una respuesta al respecto debido a que el auxiliar sólo lleva tres semanas en el centro.

Sobre los aspectos personales, algunos auxiliares añaden distintos comentarios finales: “me encuentro en un período de ajuste” (Aux 08), “tengo muchas ganas de planificar clases y trabajar mucho” (Aux 04), “todavía estoy aprendiendo y mejorando mi español y están siendo muy pacientes” (Aux 12) y “estoy muy agradecida de estar aquí” (Aux 05); algunos de los comentarios de profesores-coordinadores en este apartado son: “trabajar en equipo me gusta, pero es complicado por el horario laboral, la familia, etc.” (Prof 08) y “el auxiliar está siempre disponible para todo, incluso viene cuando no tiene que hacerlo, pregunta por materiales, etc. Está muy motivada” (Prof 12).

1.2.2. Aspectos lingüístico-comunicativos

El nivel de competencia lingüística y actitud hacia la L2 de los auxiliares y profesores-coordinadores y la opinión que tienen del otro miembro del equipo en cuanto a ese aspecto se refleja en la siguiente tabla (véase tabla 5) junto con el tiempo de estancia aproximada en un país en el que se habla su L2. Cabe destacar que todos los participantes (100%) tienen una actitud muy positiva (MP) o positiva (P) hacia la L2, aunque en 2 ocasiones el profesor no sabe (NS) qué contestar a este respecto. Estos datos se contrastarán con los tomados al final de la experiencia para comprobar si ha habido cambios o si estos aspectos pueden tener un papel relevante en cuanto a la comunicación entre los miembros del equipo.

TABLA 5: COMPETENCIA LINGÜÍSTICA Y ACTITUD HACIA LA L2 DE LOS PARTICIPANTES, OPINIÓN SOBRE EL OTRO MIEMBRO DEL EQUIPO Y ESTANCIA EN UN PAÍS DE HABLA L2

		Competencia lingüística y actitud hacia L2						Actitud hacia L2	Competencia lingüística y actitud hacia L2 del otro miembro del equipo						Estancias en un país de habla L2		
		Competencia L2							Competencia L2								
		A1	A2	B1	B2	C1	C2		A1	A2	B1	B2	C1	C2			
Equipo 01	Aux 01				•			MP					•			MP	± 9 meses
	Prof 01					•		MP				•				P	± 4 meses
Equipo 02	Aux 02				•	•		MP					•			MP	± 9 meses
	Prof 02						•	MP						•		MP	± 18 y ½ meses
Equipo 03	Aux 03				•			MP					•	•		MP	± 5 meses
	Prof 03				•			P	NS	NS	NS	NS	NS	NS		P	± 7 meses
Equipo 04	Aux 04				•			MP					•	•		MP	± 2 semanas
	Prof 04					•		MP				•				MP	± 10 meses
Equipo 05	Aux 05				•			P						•		MP	± 1 mes
	Prof 05					•		MP				•	•			MP	± 6 y ½ meses
Equipo 06	Aux 06				•	•		MP						•		P	± 4 meses
	Prof 06					•		MP				•				MP	± 5 semanas
Equipo 07	Aux 07				•			MP						•		MP	± 18 meses
	Prof 07					•		MP				•				MP	± 1 mes
Equipo 08	Aux 08				•			MP					•	•		MP	± 13 meses
	Prof 08					•		MP						•		P	± 1 año
Equipo 09	Aux 09				•			MP					•			P	± 9 meses
	Prof 09					•	•	MP						•		MP	± 11 meses
Equipo 10	Aux 10				•			MP					•			MP	± 4 meses
	Prof 10					•	•	MP				•				P	± 2 meses
Equipo 11	Aux 11				•	•		MP						•		MP	± 7 meses
	Prof 11					•	•	MP	NS	NS	NS	NS	NS	NS		MP	± 1 y ½ meses
Equipo 12	Aux 12			•	•			P						•		P	nada
	Prof 12					•		MP				•				P	± 6 y ½ meses
Equipo 13	Aux 13				•			P						•		NS	± 8 meses
	Prof 13					•		MP				•				P	± 14 y ½ meses
Equipo 14	Aux 14				•			MP						•		P	± 6 meses
	Prof 14				•			MP				•	•			NS	± 2 años y 6 m.
Equipo 15	Aux 15				•			MP					•			MP	± 9 y ½ meses
	Prof 15					•		MP				•				MP	± 12 y ½ meses

En cuanto a la personas con las que se comunican, los contextos y las lenguas que utilizan, 9 (60%) de los 15 auxiliares mencionan que hablan con el coordinador en inglés o principalmente en inglés, aunque en 2 de estos casos el coordinador no es el profesor con el que trabajan, y 6 (40%) de los 15 en español o principalmente en español, aunque en 4 de estos casos el coordinador no es el profesor con el que trabajan. De los 15 auxiliares, 14 (93%) se comunican con el departamento de inglés en inglés o principalmente en inglés. Con los profesores de ANL, 10 de los 15 auxiliares (67%) se comunican en inglés o

principalmente en inglés, 3 (20%) en español y 2 (13%) igualmente en inglés o español. Sin embargo, todos los auxiliares (100%) se comunican en inglés o principalmente en inglés con los estudiantes. En cuanto a los contextos, la tendencia general es usar inglés o principalmente inglés en la clase y más español fuera de ella con todas las personas con las que interactúan. Cabe destacar que sólo 5 (33%) de los auxiliares mencionan haber tenido contacto con la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía y que este se ha realizado por correo electrónico y principalmente en español.

En cuanto a la comunicación, 5 (83%) de los 6 profesores-coordinadores que no son coordinadores¹⁰ se comunican con el coordinador en español y 1 (17%) principalmente en inglés. Todos estos 6 (100%) profesores-coordinadores se comunican con el departamento de inglés en español o principalmente español, 5 (83%) se comunican con los profesores de ANL en español o principalmente en español y 1 (17%) principalmente en inglés. Todos estos profesores-coordinadores (100%) se comunican con el auxiliar en inglés o principalmente en inglés, 5 (83%) se comunican con los estudiantes en inglés o principalmente en inglés y 1 (17%) tanto en español como en inglés. De los 9 profesores-coordinadores que son coordinadores⁴, 8 (89%) se comunican con el departamento de inglés en español o principalmente español y 1 (11%) principalmente en inglés. Todos los profesores-coordinadores (100%) se comunican con los profesores de ANL en español o principalmente en español, 8 (89%) se comunican con el auxiliar en inglés o principalmente en inglés y 1 (11%) principalmente en español, 7 (78%) se comunican con los estudiantes en inglés o principalmente en inglés y 2 (22%) principalmente en español. En cuanto a los contextos, la tendencia es usar más español fuera del aula, aunque si están hablando con compañeros de trabajo y el auxiliar está presente, entonces utilizan sólo inglés o principalmente inglés.

Si se tienen en cuenta las diferencias culturales, 12 (80%) auxiliares mencionan que no afecta su comunicación con otros y 3 (20%) afirman que las diferencias pragmáticas y socioculturales con respecto a su país de origen, la personalidad general extrovertida y relajada de los españoles, la forma de trabajar o planificar y el hecho de tocar y abrazar con más frecuencia sí supone un esfuerzo para ellos –sobre todo, al principio– y puede causar errores de comunicación o entendimiento; por su parte, 13 (87%) de los 15 profesores-coordinadores no aprecian un problema de comunicación motivado por las diferencias

¹⁰ 9 de los 15 participantes son profesores de inglés y coordinadores de la sección bilingüe y 6 son profesores de inglés de la sección bilingüe, aunque 1, además, es el director del centro.

culturales, aunque 2 (13%) afirman que se pueden producir malentendidos por la distancia cultural.

En cuanto a la ansiedad lingüística que puede afectar la comunicación con otros, 13 (87%) de los auxiliares expresan que, aunque en poca medida, sí experimentan algo de ansiedad cuando se comunican con otros. 10 (67%) auxiliares mencionan que los profesores del departamento de inglés no tienen este tipo de ansiedad y 5 (33%) mencionan que algunos profesores de inglés sí la tienen, pero que antes de convertirse en un problema cambian al español. De los auxiliares, 12 (80%) mencionan que algún profesor de ANL con el que trabajan sí sufren este tipo de ansiedad, sobre todo cuando su nivel de competencia no es muy alto, pero que esto ocurre principalmente fuera del aula, 13 (87%) afirman que los estudiantes experimentan ansiedad lingüística, pero esto ocurre en el aula dado que fuera de ella los auxiliares son tratados como un amigo o porque hablan principalmente en español.

Por su parte, sólo 5 (33%) de los profesores-coordinadores afirma sufrir este tipo de ansiedad, sobre todo en reuniones, por lo que puedan pensar los demás de su nivel de inglés, o al hablar con nativos, 4 (27%) afirman que algunos profesores del departamento de inglés sí la experimentan y 11 (73%) mencionan a profesores del ANL con esta ansiedad por el temor al ridículo o a ser juzgados negativamente. Todos los profesores (15, 100%) consideran que sus alumnos padecen ansiedad lingüística que es más acentuada al principio cuando todavía no conocen al auxiliar.

En cuanto a las características de la comunicación y recepción de información relacionada con los objetivos generales del PFP y del programa CB, 8 (53%) de los auxiliares afirman que no se les ha comunicado esta información. De los 7 (47%) auxiliares a los que se les han comunicado los objetivos, 2 mencionan que no recuerdan los objetivos, 3 dan respuestas muy generales como preparar a los alumnos para ser bilingües o mejorar su inglés y su conocimiento sobre las culturas de los países de habla inglesa y 2 mencionan mejorar el inglés de los estudiantes a través de las distintas destrezas y con respecto a la conversación, unir la lengua y la cultura e impartir áreas no lingüísticas en inglés. De los 7 auxiliares que han recibido la información, 2 aseguran que proviene de las reuniones semanales de la sección bilingüe, 4 indican que proviene de la sesión inicial de orientación de la Junta de Andalucía o del programa específico a través del cual accedieron al programa de auxiliares y 1 afirma que proviene de su observación directa y de sus preguntas a los implicados. De los 7 que recibieron la información, 4 (27%) aseguran que fue completa, específica y clara, aunque 2 no la recuerdan o dan respuestas muy generales, 2 (13%) afirman que fue una información poco

específica y 1 (7%) asegura que es información implícita, pero no clara, completa o específica; a este respecto, 2 (13%) profesores-coordinadores, ninguno de ellos coordinador, aseguran que no se les han comunicado los objetivos y 13 (87%) mencionan que sí se les han comunicado, uno de ellos afirma, ante esta pregunta, que fue coordinador el primer año del centro. De los 13 profesores-coordinadores que aseguran haber recibido esta información, 13 (100%) indican que el objetivo principal es mejorar la capacidad comunicativa de los alumnos a través de la “inmersión lingüística” y el fomento del uso del inglés, 10 (77%) mencionan el contacto con otras culturas, el enriquecimiento de la propia y el desarrollo de la multiculturalidad, 5 (38%) mencionan la mejora en la preparación del alumnado en el mercado laboral y el fomento de la movilidad y 3 (23%) indican un objetivo interdisciplinario. Cabe resaltar que ante esta pregunta 2 (13%) profesores-coordinadores mencionan que existe una selección encubierta del alumnado que accede a la sección bilingüe que va en contra del principio de igualdad. De los 13 que recibieron la información, 7 (54%) aseguran que accedieron a esta información en la normativa a través de la red tras participar en un curso de formación en los CEP o en Jornadas del Plurilingüismo, 5 (38%) reciben la información en la reunión de coordinación durante el “año cero” la cual proviene de Delegación de Educación o Consejería de Educación a través de un correo electrónico y un enlace a la red y 1 (8%) la recibe a través de un correo procedente del jefe de departamento de su centro; 8 (61%) aseguran que es una información completa, específica y clara, aunque 1 menciona que cambia cada año, 3 (23%) indican que la orden y normativa es completa, pero no clara ni específica, 1 (8%) afirma que es completa y específica, pero no clara porque es mucha información, y 1 (8%) menciona que la información no es completa ni específica ni clara; 5 (38%) de los 13 profesores-coordinadores que recibieron la información indican que no han comunicado esa información al auxiliar dado que estos ya la conocen del curso de orientación, 4 (31%) confiesan que no se lo han comunicado y 4 (31%) aclaran que se lo han comunicado en forma de resumen o simplemente lo básico o lo importante para la coordinación.

En cuanto a las características de la comunicación y recepción de información relacionada con las funciones específicas del auxiliar, es decir, sus responsabilidades, 12 (80%) de los auxiliares afirman que se les han comunicado, aunque sólo 3 (20%) conocen y usan las cuatro funciones principales, es decir (i) la lingüística y sociolingüística, (ii) la didáctica, (iii) la intercultural y (iv) la lúdica, 7 (47%) conocen y usan las tres primeras, 1 (7%) conoce y usa la función lingüística y sociolingüística y la didáctica y 1 (7%) conoce y

usa la lingüística y sociolingüística y la intercultural. De los 15 auxiliares, 3 (20%) afirman que estas funciones no se les han comunicado, aunque todos (15, 100%) reconocen las cuatro funciones principales como sus responsabilidades cuando el investigador las menciona; a este respecto, 13 (87%) profesores-coordinadores afirman que se les han comunicado las funciones del auxiliar y los 2 (13%) a los que no se les han comunicado no son coordinadores. De los 13 profesores-coordinadores a los que sí se les han comunicado, sólo 3 (20%) conocen y han usado las cuatro funciones en el auxiliar, 6 (40%) conocen y han usado en el auxiliar la función lingüística y sociolingüística, la didáctica y la intercultural, 1 (7%) conoce y ha usado en el auxiliar la función lingüística y sociolingüística, la didáctica y la lúdica, 1 (7%) conoce y ha usado en el auxiliar la función lingüística y sociolingüística, la intercultural y la lúdica y 2 (13%) conocen y han usado en el auxiliar la función lingüística y sociolingüística y la didáctica. Todos (100%) los profesores-coordinadores reconocen las funciones o el resto de ellas cuando el investigador las menciona.

Los roles del auxiliar, dentro y fuera de clase, que más mencionan los propios auxiliares son: ayudante (13, 87%), tutor de estudiantes y de profesores, sobre todo de ANL (13, 87%), planificador o coplanificador (9, 60%), persona que hace hablar a los alumnos o motivador (4, 27%) y embajador cultural (4, 27%). Según los profesores-coordinadores, los roles del auxiliar son: tutor lingüístico de estudiantes y de profesores, sobre todo de ANL (13, 87%), ayudante (9, 60%), planificador, creador y presentador de materiales (8, 53%), embajador cultural (7, 47%) y persona que expone a la lengua y al acento tanto a estudiantes como a profesores (6, 40%).

También se pregunta a los auxiliares y profesores-coordinadores cuántas horas pasa el auxiliar en el centro y qué hace durante esas horas: 8 (53%) auxiliares afirman pasar más de 12 horas en el centro, 5 (33%) auxiliares afirman pasar aproximadamente 12 horas en el centro y 2 (14%) entre 18 y 20 horas. Cabe destacar que 2 auxiliares trabajan en dos centros distintos (uno de ellos de primaria), 6 horas en cada centro, y afirman que todas las horas son dedicadas a las clases no teniendo tiempo para planificar o coordinar, a no ser que empleen tiempo personal extra. Las reuniones de coordinación bilingüe suelen ser de 1 hora, aunque normalmente mantienen reuniones independientes con otros profesores, sobre todo de ANL. Las horas dedicadas a las clases de inglés varían entre 1 hora a la semana hasta 10 horas a la semana y las tutorías individuales con profesores de ANL varían entre 1 y media a 4 a la semana; por su parte, 10 (67%) de los 15 profesores-coordinadores afirman que los auxiliares pasan entre 12 y 13 horas en el centro y algunas otras más por logística y 2 (13%) mencionan

que pasan más de 15 horas en el centro. Normalmente, según los profesores-coordinadores, las reuniones de coordinación bilingüe son de 1 hora, las horas dedicadas a clases de inglés varían desde 1 o 2 horas (13%) hasta 7 u 8 horas (13%). Además 3 (20%) profesores-coordinadores mencionan que los auxiliares pasan 1 o 2 horas a la semana en tutorías individuales con profesores.

Aunque 3 (20%) auxiliares afirman que no se les comunican sus funciones o responsabilidades, en cuanto a estas y / o sus horas en el centro y las clases a las que deben asistir, 5 (33%) mencionan que reciben esta información en el curso de orientación y los 15 (100%) auxiliares aseguran que las funciones y / o horas que van a pasar en el centro son comunicadas por el coordinador y por los respectivos profesores con los que trabajan en reuniones cara a cara. De los 15 auxiliares, 9 (60%) aseguran que la información al respecto es completa, clara y específica, 6 (40%) de ellos mencionan que la información es muy general y depende de cada profesor y 1 de estos 6 menciona que las horas y las clases cambian cada semana; en cuanto a las funciones o responsabilidades de los auxiliares, los profesores-coordinadores reciben información por varios medios. Aunque, como se menciona anteriormente, 13 (87%) profesores afirman haber recibido esta información, 9 (60%) de los 15 profesores-coordinadores mencionan un correo electrónico de la Consejería de Educación o de la Delegación de Educación como fuente de esta información, si bien otras fuentes son: los CEP (33%), las reuniones de coordinación (27%), la normativa o la *Guía para centros de enseñanza bilingüe* (13%). De los 13 profesores que aseguran haber recibido la información sobre las responsabilidades de los auxiliares, 6 (46%) profesores-coordinadores indican que es una información completa, específica y clara y 6 (46%) aclaran que es demasiada información, en la normativa y el documento oficial, y que no queda demasiado claro. De los 15 profesores-coordinadores, 8 (53%) aseguran que han pasado esta información a los auxiliares y 7 (47%) aclaran que no han pasado la información sobre sus funciones a los auxiliares porque: sólo hablan con los auxiliares sobre lo que quieren para sus clases, no la han recibido ellos y los auxiliares ya conocen sus funciones.

En cuanto a posibles problemas de comunicación, 8 (53%) auxiliares afirman no tener problemas de comunicación, aunque 1 (7%) de estos aclara que la razón es que se comunica en inglés con el profesor de inglés y en español con el profesor de ANL y 1 (7%) especifica que cambia a español con varios profesores que tienen problemas con el inglés. De los auxiliares, 7 (47%) tienen distintos problemas de comunicación: (i) falta de comunicación en cuanto a cambios de clase, ausencias o exámenes, (ii) no entienden al profesor en español y

no se atreven a decirlo o no hacen nada al respecto, (iii) no encuentran el tiempo suficiente para planificar y muchas veces llegan a clase sin saber qué hacer y (iv) falta de entendimiento por problemas culturales; aunque ningún profesor encuentra problemas de comunicación porque hablan en inglés con los auxiliares, algunos mencionan que al menos no este año, 2011-2012, debido a que depende mucho de la personalidad del auxiliar, su adaptación y su integración e implicación en el centro.

Al final de la sección sobre aspectos lingüístico-comunicativos se pregunta a los participantes si tienen algo que añadir o algo les llamó la atención. Algunos comentan que todo depende del centro y del trabajo del coordinador y que no sabían nada del programa antes de llegar. Por su parte, los profesores añaden: “los auxiliares serían más útiles, si fueran filólogos o estuvieran enfocados en los idiomas”, “sería más favorable para el proyecto bilingüe, si tuviéramos más horas con el auxiliar”, “la gran dificultad es encontrar tiempo para planificar”, “vamos aprendiendo a usar mejor al auxiliar con el tiempo, este es nuestro tercer año” y “escoger a grupos para que entren en la sección bilingüe vulnera el Principio de igualdad.”

1.2.3. Aspectos pedagógico-profesionales

Se pregunta a los auxiliares si siguieron el cursillo de orientación organizado por el Ministerio de Educación, la Consejería de Educación o algún otro organismo oficial y cuál fue su utilidad: 9 (60%) siguieron un cursillo de cuatro horas a través de la Consejería de Educación que “fue bastante informativo”, “bueno para el papeleo, pero todo en español y muy rápido”, “bueno para conocer los objetivos, pero esperaba más información sobre las clases, la planificación y la metodología” o fue “muy aburrido” y 6 (40%) siguieron un cursillo realizado en la Universidad de Sevilla, por una organización privada, que encontraron útil (27%), sobre todo, porque podían hacer preguntas y recibieron información de sus roles y de lo que podrían esperar o encontrarse en los centros, aunque el 13% no lo encuentra muy útil, pues era demasiada información.

Como ya se ha mencionado, 4 (27%) de los 15 auxiliares son exauxiliares de conversación y otros 4 (27%) tienen estudios universitarios relacionados con la educación, aunque 8 (53%) han realizado algún curso o tienen formación relacionada con la adquisición, aprendizaje, enseñanza o metodología de la enseñanza de segundas lenguas o lenguas extranjeras. Sin embargo, 9 (60%) auxiliares tienen algún tipo de experiencia en la enseñanza

de lenguas. Además, aunque 8 auxiliares han realizado algún curso o tienen alguna formación al respecto, sólo 6 (40%) –no necesariamente los anteriores– señalan haber recibido algún tipo de información específica o formación pedagógica, relacionada con metodología AICLE o planificación de clase, para ser un auxiliar eficaz, si bien 2 (13%) de los que no han recibido este tipo de información o formación señalan que haberla recibido hubiera sido muy útil; por su parte, 9 (60%) de los 15 profesores-coordinadores ha recibido información o formación pedagógica específica para la recepción de auxiliares, 13 (87%) tienen experiencia previa en el trabajo con auxiliares y 2 (13%) no tienen ninguna experiencia previa de trabajo con auxiliares (véase tabla 6). La experiencia previa en el trabajo con auxiliares de los profesores-coordinadores es de dos o tres años (9/15, 60%) y de cinco años o más entre el centro donde trabajan en la actualidad y otros centros donde han trabajado (4/15, 27%).

TABLA 6: ESTUDIOS, CURSOS, EXPERIENCIA PREVIA Y FORMACIÓN DE LOS PARTICIPANTES

		Ex-aux.	Estudios univers. sobre educación	Curso sobre enseñanza de lenguas	Experiencia en enseñanza de lenguas	Información específica, curso o adiestramiento pedagógico para ser un auxiliar eficaz (CLIL, planificación)		Información, preparación o formación pedagógica específica para la recepción de aux.	Experiencia previa con auxiliares
Equipo 01	Aux 01	No	No	No	No	No	Prof 01	Sí, en año 0, curso CEP	+ 5 años
Equipo 02	Aux 02	Sí	No	No	Sí, profesor sustituto, Secundaria, 3 semanas	No	Prof 02	Sí, curso CEP	3 años
Equipo 03	Aux 03	No	No	Sí	No	Sí, curso en línea TOEFL	Prof 03	Sí	3 años
Equipo 04	Aux 04	No	No	No	Sí, profesor Curso para Comunidad, Secundaria, 1 año	No	Prof 04	No	2 años
Equipo 05	Aux 05	No	No	No	No	Sí, prof.-coord. envía links a artículos, experiencias previas, etc.	Prof 05	Sí, curso CEP	3 años
Equipo 06	Aux 06	No	No	No	Sí, tutorías a niños	No	Prof 06	No	2 años
Equipo 07	Aux 07	Sí	No	Sí	Sí, práctica, 10 semanas	Sí, en univ. de origen	Prof 07	Sí, en año 0, curso CEP	3 años
Equipo 08	Aux 08	Sí	No	No	Sí, profesor sustituto, Primaria, 1 año	No	Prof 08	Sí	3 años
Equipo 09	Aux 09	No	Sí	Sí	Sí, 2 cursos inglés para adultos, 6 meses	No	Prof 09	No	5 años
Equipo 10	Aux 10	No	Sí	Sí	Sí, profesor Educ. adultos, 7 semanas	Sí, información en la orientación	Prof 10	Sí, curso CEP y ferias sobre plurilingüismo	3 años

Equipo 11	Aux 11	No	Sí	Sí	No	Sí, prof.-coord. envía ejemplos de planes de clase	Prof 11	Sí, curso CEP	5 años
Equipo 12	Aux 12	No	No	Sí	Sí, 20 h. observ. Secundaria y Educ. Adultos	Sí, curso TOEFL	Prof 12	No	2 años
Equipo 13	Aux 13	No	No	Sí	No	No	Prof 13	No	No
Equipo 14	Aux 14	No	No	No	No	No	Prof 14	No	No
Equipo 15	Aux 15	Sí	Sí	Sí	Sí, profesor Secundaria, 5 meses	No	Prof 15	Sí, curso CEP	5 años

En cuanto a posibles problemas o dificultades pedagógicas que se han observado en los primeros meses de estancia en el centro, 11 (73%) de los 15 auxiliares ha tenido algún problema o dificultad relacionada con: (i) la planificación (46%) porque algunos profesores no planifican la clase antes de la reunión con el auxiliar, van a clase sin un plan de clase concreto, el plan del auxiliar no es lo que el profesor esperaba, algo inesperado ocurre y el plan del auxiliar no se puede llevar cabo o simplemente porque se pide al auxiliar que cree una actividad para un tema específico de una asignatura ANL sin más instrucciones, (ii) disciplina o comportamiento del alumnado (13%), aunque en un caso concreto un auxiliar menciona que le resulta más fácil manejar la situación con dieciséis alumnos cuando el grupo se divide en dos mitades, pero la tarea de disciplina consume bastante tiempo de la clase, (iii) el uso de español en clase por parte del profesor (7%) y (iv) la falta de medios tecnológicos para llevar a cabo ciertas actividades (7%); en cuanto a los profesores, 6 (40%) han tenido algún tipo de problema o dificultad relacionada con: (i) la planificación (20%) porque el auxiliar olvida el plan o no sigue el plan preparado por ambos, (ii) el tiempo de habla del auxiliar (13%) pues el auxiliar habla demasiado en lugar de incentivar la producción oral de los alumnos y (iii) la falta de organización y responsabilidad del auxiliar (7%). Sin embargo, otros 6 (40%) profesores-coordinadores mencionan problemas con auxiliares en años anteriores: falta de comunicación por parte del auxiliar, falta de asistencia, falta de planificación de clases, problema de adaptación a la cultura, falta de preparación pedagógica y falta de continuidad dado que el auxiliar, en los dos años anteriores, no volvió después de las vacaciones de Navidad.

Con respecto a las instrucciones ofrecidas a los auxiliares y su seguimiento, 5 (33%) auxiliares mencionan que no se trata de instrucciones sino de ideas generales o sugerencias de un posible plan de clase, 4 (27%) auxiliares afirman que se les indica qué hacer, pero no cómo hacerlo, 4 (27%) aseguran que sí reciben instrucciones y 2 (13%) afirman que no han recibido

instrucciones sobre qué hacer en clase ni cómo hacerlo (1 de ellos indica que no sabe qué ocurrirá hasta entrar en clase). Sin embargo, 12 (80%) auxiliares indican que son capaces de seguir las instrucciones o sugerencias (2 de estos aclaran que requiere mucho trabajo individual e independiente) y 2 (13%) atestiguan que experimentan bastantes dificultades cuando se les da demasiada libertad; a este respecto, 8 (53%) profesores-coordinadores afirman dar sugerencias o negociar con el auxiliar y 7 (47%) indican que dan instrucciones sobre qué hacer en clase. Todos (100%) los profesores-coordinadores señalan que los auxiliares pueden seguir sus instrucciones o sugerencias, aunque 3 (20%) de ellos señalan que a veces hay malentendidos o que el auxiliar olvida lo planificado o que al principio no podía seguir las instrucciones y otros 3 (20%) de ellos insisten en que el auxiliar está mejorando, adaptándose o aprendiendo la dinámica de la clase sobre la marcha.

Aunque al realizar la entrevista inicial los auxiliares llevan poco tiempo en el centro (entre 1 y 2 meses y medio), se pregunta a auxiliares y profesores-coordinadores si hay algo que les preocupe. Las respuestas son muy variadas:

- Auxiliares: 14 (93%) muestran alguna preocupación relacionada con:
 - o la puesta en marcha de sus funciones y responsabilidades (46%),
 - o el tiempo de espera para cobrar (20%) y
 - o la motivación y el nivel de L2 de los alumnos (13%).
- Profesores-coordinadores: 13 (87%) muestran alguna preocupación, aunque algunos tienen más de una preocupación relacionada con:
 - o la eficacia, preparación, disposición y seriedad del auxiliar y los cambios que implica tener un auxiliar en el aula (46%),
 - o la continuidad del programa CB por la falta de material humano para el aumento de líneas o secciones bilingües (33%),
 - o el hecho de que el programa CB vulnera el Principio de igualdad debido a que no todos los alumnos pueden “acceder al bilingüismo”¹¹ (13%),
 - o la duda sobre un posible abandono del auxiliar (13%),
 - o el cambio continuo de normativa (7%) y
 - o la implicación del resto del profesorado (7%).

¹¹ Entiéndase “acceder al bilingüismo” como *acceder a la enseñanza bilingüe*.

Al considerar la actitud hacia el programa CB y la acción sobre auxiliares en los centros, todos los auxiliares (100%) tienen una actitud muy positiva o positiva. Sin embargo, cuando tienen que valorar el programa CB, 9 (60%) tienen una valoración muy positiva o positiva y 6 (40%) ofrecen una valoración neutra o negativa. En cuanto a la valoración personal de la acción sobre auxiliares, 12 (80%) ofrecen una valoración muy positiva o positiva y 3 (20%) ofrecen una valoración neutra o negativa. Las razones que ofrecen los auxiliares para justificar su actitud y valoración personal neutra o negativa son:

- “[...] tiene algunas imperfecciones y necesita mucho trabajo como la falta de organización o revisar y establecer requisitos sobre la cualificación de los auxiliares [...]” (53%),
- “[...] es prematuro para saberlo o el programa necesita más tiempo [...]” (20%),
- “[...] los estudiantes no parecen bilingües [...]” (13%),
- “[...] muchos profesores están en contra del programa bilingüe [...]” (7%),
- “[...] hay muchos cambios de clase para los auxiliares [...]” (7%) y
- “[...] el programa es injusto para muchos estudiantes [...]” (7%).

En cuanto a la actitud de los profesores-coordinadores hacia el programa CB, 13 (87%) tienen una actitud muy positiva o positiva y 2 (13%) mantienen una actitud neutra o negativa. Con respecto a su valoración personal del programa CB, 8 (53%) profesores lo valoran de forma muy positiva o positiva, 5 (33%) lo valoran de forma neutra o negativa y para 2 (13%) su valoración varía o depende de diferentes factores. Con respecto al programa de incorporación de auxiliares, todos (100%) los profesores-coordinadores tienen una actitud muy positiva o positiva y su valoración es: muy positiva o positiva (80%), depende o varía (7%) y neutra o negativa (13%). Las razones para una actitud y valoración personal con respecto al programa CB y la acción “Incorporación de auxiliares a los CB” por parte de los profesores-coordinadores que es neutra, negativa, depende o varía por diferentes factores son:

- “[...] es un programa injusto porque necesita un planteamiento y una dinámica diferente de organización de las “líneas” bilingües [...]” (40%),
- “[...] depende demasiado de la personalidad e implicación del auxiliar [...]” (27%),

- “[...] la cualificación del profesorado es insuficiente y algunos no se implican [...]” (27%),
- “[...] ni el centro ni las clases son bilingües [...]” (7%),
- “[...] se necesita más información teórico-práctica para sacar más partido a auxiliares [...]” (7%) y
- “[...] el programa debería evaluarse mejor y la normativa no cambiar cada año [...]” (7%).

Por último se pregunta a los participantes si tienen algo que añadir o algo les ha llamado la atención. Estos son los comentarios de los auxiliares al respecto:

- “[...] no es un programa rígido porque no te dicen qué hacer de forma estricta [...]”,
- “[...] me sorprendió que la sesión inicial de orientación se centrara en el ‘papeleo administrativo’ y no en la planificación de clase [...]”,
- “[...] los profesores son muy dedicados [...]”,
- “[...] a veces me siento limitado pues es difícil encontrar mi puesto [...]”,
- “[...] la entrevista me ayudó a reflexionar sobre la situación [...]”,
- “[...] el problema principal [en referencia a la solicitud de entrada en el programa] es la burocracia y la mala organización [...]”,
- “[...] muchos auxiliares se toman esto como un segundo año de estudios en el extranjero (*Study abroad program*) y he oído que mucha gente se queda sentada sin hacer nada [...]”.

Los comentarios de los profesores-coordinadores son:

- “[...] la idea inicial sobre la creación de estos programas es genial, pero no la forma con la que se llevan a cabo: por un lado, el auxiliar no tiene formación y se nota y, por otro lado, un curso para profesores en la escuela oficial de idiomas no faculta [entiéndase *habilitar*] a un profesor para impartir una ANL en inglés. Algunos [profesores] se meten en el bilingüismo [, la enseñanza bilingüe,] por las ventajas que les dan [...]”,
- “[...] tenemos todo lo moderno [entiéndase por ello TIC, tecnologías de la información y la comunicación], pero la sensibilidad hacia el idioma no se consigue con tecnología.

La motivación [para el aprendizaje] tiene que venir desde la familia, aunque con el auxiliar [los alumnos] lo ven como algo más palpable. Hace falta organización y equipo humano, más profesores para el desdoble de clases y no clases con 35 alumnos [...]",

- "[...] las reuniones con los CEP son muy útiles para coordinarnos entre todos [...]",
- "[...] el nivel [de competencia lingüística en L2] del profesorado [es bajo ...]",
- "[...] la personalidad del auxiliar [es un factor demasiado determinante para el éxito del programa ...]",
- "[...] es la primera vez que alguien me pregunta sobre estas cosas [...]" [profesor que lleva 14 años en su centro y 3 años trabajando con auxiliares],
- "[...] necesitamos un cambio en la dinámica de la Educación Secundaria y más coordinación; los objetivos no se cumplen por esta falta de coordinación [...]",
- "[...] el auxiliar debería recibir formación en metodología y didáctica; a algunos les cuesta adaptarse al aula [...]",
- "[...] el plurilingüismo es un acierto y una apuesta muy grande de la Consejería, pero el error es dar autonomía a los centros porque cada uno trabaja a su aire. Debería haber pautas generales como el número de asignaturas en inglés pues algunos tienen 2 y otros 4 y diferentes [...]",
- "[...] hay centros que se niegan a pasar a [impartir enseñanza] bilingüe [...]",
- "[...] hay auxiliares sin formación ni experiencia docente y en las [asignaturas] ANL no aportan mucho, sólo lo oral [...]" y
- "[...] hay compañeros del departamento y en [asignaturas] ANL que prefieren que el auxiliar no entre en sus clases porque les supone el doble de trabajo; los ven como una 'carga' extra y no se comunican en inglés con el auxiliar. Hay centros en los que el área lingüística no trabaja junta y cuestionan el programa y el bilingüismo [es decir, la enseñanza bilingüe], depende mucho de las ganas de los profesores [...]"

1.3. Observaciones individuales de la clase de inglés

Las 15 observaciones de clase son grabadas en audio con el consentimiento de los participantes y tienen una duración media (desde que el profesor-coordinador o el auxiliar inicia la sesión hasta que suena el timbre que indica cambio de clase) de 53 minutos, aunque

la grabación más extensa es de 1 hora y 17 segundos y la más breve es de 47 minutos y 17 segundos.

En las 15 clases de inglés observadas la media de alumnos por clase es de 22, aunque la máxima es de 30 alumnos. En dos clases hay 17 alumnos, en otra 16, en una clase la lección comienza con 27 alumnos para posteriormente dividirse cuando el auxiliar lleva a un grupo reducido de 6 alumnos a otra clase para realizar una actividad de conversación no relacionada con el tema anterior y en una clase el grupo está dividido desde el principio y el auxiliar está a solas con 6 alumnos en un aula distinta de la habitual. Además, en otra ocasión el auxiliar comienza en una clase de 3º ESO y en mitad de la lección pasa a una clase de 4º ESO. Se debe tener en cuenta que –después de contrastar datos, y como se puede observar más adelante en la tabla 7– el número de alumnos, el desdoble del grupo (que ocurre sólo en dos de las clases observadas y cuyos profesores titulares están ausentes) o la presencia del auxiliar en dos grupos y niveles distintos dentro de la misma hora lectiva no tiene ninguna relación con el nivel educativo que se observa, el año de implementación del programa bilingüe o el hecho de que el profesor de inglés sea o no el coordinador bilingüe o director del centro.

Por lo general, una lección dentro de una unidad didáctica de lengua extranjera o segunda lengua tiene distintas partes: (i) parte inicial o precalentamiento, (ii) parte intermedia o etapas de desarrollo de la lección, es decir, etapa de presentación, etapa de práctica y etapa de producción y (iii) parte final o cierre. Sin embargo, aunque las partes inicial y final son, o deberían ser, obligatorias en cada lección, no todas las etapas de la parte intermedia de la lección deben estar necesariamente presentes en una sesión de clase, pero sí en cada unidad didáctica, debido a que esto depende de los objetivos generales de la unidad didáctica, de los objetivos específicos de la lección, del nivel educativo y edad del alumnado y de la complejidad del contenido.

En cuanto a las distintas partes de la lección y etapas de desarrollo de las clases de lengua extranjera observadas, los resultados son variables (véase tabla 7). En ningún caso hay presencia de una etapa de presentación formal de nuevo material relacionado con un componente lingüístico como gramática, vocabulario o pronunciación o un aspecto funcional. Cuando se presenta un tema sociocultural, este se utiliza como contexto para realizar una actividad manipulativa y mecánica, en la etapa de práctica, o productiva e interactiva, en la etapa de producción, y es en estas etapas en las que aparece reflejado un aspecto sociocultural concreto. Como se puede observar en la tabla 7, la sección de precalentamiento ocurre en 11

(73%) de las 15 observaciones y la etapa de práctica tiene lugar en 11 (73%) observaciones, aunque en 6 de estas existe una doble actividad práctica. La etapa de producción, ya sea oral o escrita, tiene lugar en 14 (93%) de las 15 observaciones de clase, aunque en 3 de estas 14 ocasiones existe una doble actividad productiva. Además, cabe destacar que en 2 de estas 14 etapas productivas ya se había producido el desdoble de grupo o se produce en ese momento y los auxiliares se encuentran a solas con un grupo de 6 alumnos en un aula distinta. En cuanto a la parte final de la lección, el cierre de la sesión sólo ocurre en 7 (47%) de las 15 clases observadas, en otras 7 ocasiones no tiene lugar un cierre de la lección y en 1 ocasión se acompaña al auxiliar a otro aula y curso por lo que no se tiene constancia de si en el grupo inicial tuvo lugar o no un cierre de sesión.

TABLA 7: PARTES DE LA LECCIÓN Y PARTICIPANTES (PRESENCIA Y ROLES)

Ob- ser- va- ción	Cod. Equi- po	PARTE INICIAL		PARTE INTERMEDIA						PARTE FINAL			
		Precalentamiento		Etapas de desarrollo						Cierre			
		Prof.	Aux.	Presentación		Práctica		Producción		Prof.	Aux.		
				Prof.	Aux.	Prof.	Aux.	Prof.	Aux.	Prof.	Aux.		
2	01					•	••	•	••	••	(•)		
8	02	•	••					•	••				
10	03	•	••			•	••	•	••	••	•		
11	04	••	••			••	••	••	(•)				
13	05	•	••			••	•	(•	••				
5	06		••				••	••	••		••		
6	07							••	••				
12	08	••	(•)					•	••	••	(•)	30 min. > Aux. a otra clase/grupo	
14	09	•	••			•	•	••	••	•	•	••	••
15	10	••	(•)			••	••	(•	(•)	•	••		
1	11	•	••			•	••	••	••	••	••		
3	12					•	••	Aux. + 6 Ss	••				
4	13	•	••			•	••	•	••	••	••		
7	14							(•	(•	••	••	(•)	••
9	15	(•	••			(•	(•	••	••	•	••	••	••

Nota sobre la presencia y participación del profesor-coordinador y el auxiliar:

•• = rol principal; • = rol secundario; (•) = presente, pero pasivo; (•) = presente, pero semipasivo;

1.3.1. Precaentamiento (*warm-up*)

La parte inicial de la lección, el precalentamiento, está presente en 11 (73%) de las 15 observaciones, aunque en 2 ocasiones el auxiliar tiene un rol totalmente pasivo y en 1 ocasión el profesor-coordinador no está presente (estos últimos datos se tendrán en cuenta cuando se

contabilice la actividad verbal de los participantes). Esta parte tiene varios formatos: (i) el profesor-coordinador introduce el tema y / o toma nota de la asistencia y, posteriormente, el auxiliar toma el control y es el líder de la actividad, esto es, dirige y corrige la actividad de introducción o repaso (7 ocasiones de 10 en las que el profesor está presente, 70%), aunque en una ocasión tanto el profesor-coordinador como el auxiliar son colíderes de la sección, (ii) el profesor-coordinador inicia la clase y dirige la sesión de precalentamiento con una actividad interactiva sobre la clase anterior (2/10, 20%) y (iii) el auxiliar, a solas o con el profesor-coordinador presente, pero con actitud semipasiva, dirige y corrige la actividad de introducción o repaso (2 ocasiones de 11 en las que hay presencia de precalentamiento, 18%).

Los roles que desempeña el auxiliar en esta parte de la lección son: (i) líder de la actividad en la que dirige, controla y corrige la actividad (8 ocasiones de 11, 72%), (ii) monitoriza la clase, refuerza el contenido con ejemplos y sonsaca información a los estudiantes (4/11, 36%), (iii) modelo de pronunciación (3/11, 27%), (iv) totalmente pasivo (2/11, 18%), (v) líder de la sección (2/11, 18%) y (vi) colíder de la actividad y sección (1/11, 9%). Por otra parte, los roles del profesor-coordinador son: (i) líder de la sección (8 ocasiones de 10 en las que el profesor-coordinador está presente, 80%), aunque el auxiliar tiene, en ocasiones, el rol principal de la actividad, el profesor no pierde su liderato y media entre el auxiliar y la clase, controla la disciplina, corrige, explica, clarifica y monitoriza la clase, (ii) ayudante del auxiliar (6/10, 60%), (iii) mediador auxiliar-clase (5/10, 50%) y (iv) colíder de la actividad y sección (1/10, 10%).

Con referencia a las actividades de esta sección, todas (11/11) son comunicativas (100%), aunque, además, 9 (81%) son manipulativas y 3 (27%) mecánicas, si bien, no necesariamente al mismo tiempo; además, la mayoría de las actividades (81%) son individuales, 1 (9%) es en parejas y otra (9%) en grupo; todas (100%) son actividades propias o modificadas del libro de texto y están centradas en el estudiante; cabe destacar que las instrucciones para la realización de estas actividades son, en la mayoría de los casos (10/11, 91%), claras, aunque en un caso (1/11, 9%) no hay instrucciones, pero se trata de una actividad controlada; sólo en 6 ocasiones (54%) se explica el propósito de la actividad y únicamente en 3 ocasiones (27%) se ofrece un modelo a seguir.

Las destrezas que desarrollan los estudiantes durante las actividades son las de comprensión y producción oral (100%), aunque 4 de estas son también de comprensión escrita (36%) y 1 es de producción escrita (9%); en ninguna ocasión (0%) se especifica el

tiempo límite de la actividad, aunque la actividad se monitoriza principalmente por el profesor-coordinador o por el profesor-coordinador y el auxiliar.

Las lenguas que se utilizan en esta sección de la clase dependen de los participantes, pero se aprecia un claro patrón. Todos los auxiliares (9 auxiliares de 9 que tienen un rol activo, 100%) emplean únicamente el inglés; 8 (80%) de los 10 profesores-coordinadores, debido a que 1 no está presente, usan el inglés exclusivamente y 2 (20%) utilizan principalmente el inglés porque emplean el español para negociar o aclarar dudas con los estudiantes; 9 (82%) de los 11 grupos de estudiantes usan el inglés exclusivamente y 2 (18%) grupos hacen uso principalmente del inglés pues emplean el español para negociar o aclarar dudas con el profesor; cabe destacar que en 8 (73%) de los 11 grupos de estudiantes todos o la mayoría de ellos participa en el precalentamiento y en 3 (27%) grupos sólo participan algunos estudiantes, aunque todos los grupos (100%) se centran en la actividad.

Las interacciones y la negociación del significado también varían en función de los participantes. El auxiliar interactúa con toda la clase (9 auxiliares de 9 que tienen un rol activo, 100%), con alumnos de forma individual (7/9, 78%) y con el profesor-coordinador (4/9, 44%). Por su parte, el profesor-coordinador interactúa con toda la clase (4/10, 40%) y con alumnos de forma individual (6/10, 60%). Los alumnos interactúan con toda la clase (6/11, 54%), y de forma individual con el auxiliar (78%) y con el profesor (60%). Cabe destacar que de las 13 interacciones de esta sección que se producen entre el auxiliar o el profesor-coordinador y un estudiante, 7 (54%) son interacciones bidireccionales¹², espontáneas y públicas, aunque duran entre 1 y 2 minutos, y 6 (46%) son interacciones en forma de pregunta y respuesta que inicia el profesor-coordinador o el auxiliar para comprobar la comprensión del estudiante o que inicia el estudiante para aclarar dudas. También se debe destacar que, aunque en 8 ocasiones el auxiliar participa de forma activa y hay un profesor presente, únicamente en 3 grupos (3/8, 37%) tienen lugar interacciones bidireccionales, espontáneas y públicas, entre el auxiliar y el profesor-coordinador audibles para el alumnado, aunque de una duración también bastante reducida (1-2 minutos máximo), si bien, en 1 grupo esta interacción sólo ocurre una o dos veces durante esta sección y en 2 grupos esta interacción es más constante y tiene gran valor para la clase; cuando el significado se negocia entre los participantes suele ocurrir entre el auxiliar y toda la clase (3 negociaciones en 9 ocasiones en las que el auxiliar tiene un rol activo, 33%), entre el auxiliar y un estudiante (1/9,

¹² Entiéndase por *interacción bidireccional* aquella en la que existe presencia de más de una intervención por parte de uno o ambos interlocutores y distíngase de *interacción en forma de pregunta y respuesta* en la que únicamente ocurre una intervención por parte de cada uno de los interlocutores.

11%), entre el profesor-coordinador y un estudiante (1 negociación en 10 ocasiones en las que el profesor-coordinador está presente, 10%) y entre el profesor-coordinador y el auxiliar (1 ocasión de 8 posibles en las que ambos están presentes y el auxiliar tiene un rol activo, 12%); las preguntas presentes en las interacciones y las negociaciones de significado son principalmente convergentes, salvo en dos ocasiones en que se pregunta al alumnado su opinión personal (pregunta divergente), de respuesta corta y para comprobar comprensión o aclara dudas. Sin embargo, aunque las interacciones no son muy numerosas, especialmente las que ocurren entre el auxiliar y el profesor-coordinador, estas y las que se producen con los estudiantes junto con las negociaciones de significado tienen repercusiones para los estudiantes y gran valor para la clase: aunque se trata de una apreciación subjetiva basada en datos objetivos, se observa en los estudiantes un incremento del interés por la actividad o tarea en cuestión que conduce a: (i) un incremento en la participación (10 aumentos de participación en las 11 actividades, 91%), (ii) un aumento cuantitativo de exposición a la lengua extranjera, (iii) una mejora en la atmósfera general de la clase que se vuelve más relajada porque los estudiantes pueden comprobar por sí mismos la utilidad de la lengua objeto de estudio y las posibilidades de negociación y (iv) un posible aumento de la autoestima de los estudiantes involucrados que se ven capaces de interactuar en la lengua extranjera.

En cuanto al uso del refuerzo o comentario positivo (*positive feedback*) hacia el alumno, el encargado principal de expresarlo es el auxiliar (8 actividades de las 9 en las que el auxiliar tiene un rol activo, 88%) y lo realiza usando expresiones en inglés de tipo “bien”, “muy bien” o “buen trabajo”. El profesor sólo lo hace una vez (1 actividad de las 10 en las que el profesor-coordinador está presente, 10%) y de la misma forma; en cuanto a la corrección de errores, en las 10 actividades en las que tienen lugar correcciones hacia el alumnado observadas en esta parte de la lección, 7 (70%) las realiza el auxiliar y suelen ser explícitas y en forma de reformulación o repetición. Sin embargo, las 3 que realiza el profesor (30%), aunque también son explícitas, suelen tener forma de petición de clarificación o refuerzo metalingüístico; la disciplina también suele estar a cargo del profesor-coordinador y, aunque sólo ocurre en 4 de las 10 actividades en las que está presente en esta sección, normalmente va dirigida a alumnos que hablan mucho o en español y lo soluciona indicándoles que guarden silencio con un “sh” o con un simple “*English*” o “*In English*”.

La mayoría de las transiciones a la siguiente parte de la lección (8/10, 80%) son claras, suaves y apropiadas debido a que sí hay presencia de una indicación de lo que va a ocurrir a

continuación por parte del profesor, aunque otras (2/10, 20%) son abruptas o no hay transición y se pasa directamente a otra parte de la lección.

Algunos comentarios que anota el observador sobre esta parte en cuestión son:

- “[...] en ocasiones no se hace nada al respecto cuando los alumnos usan el español [...]”,
- “[...] tanto el auxiliar como el profesor-coordinador entra y sale de la conversación libremente [...]”,
- “[...] el profesor, desde un rol pasivo, es el que realmente dirige la clase [...]”,
- “[...] el profesor es el verdadero ayudante del auxiliar [...]” y
- “[...] aunque el auxiliar dirige y corrige la actividad, el profesor, en ocasiones, corta al auxiliar y entre en la conversación [...]”.

1.3.2. Etapa de presentación

Como se ha mencionado anteriormente, no hay presencia (0%), en ningún caso, de una etapa de presentación (véase capítulo 4, apartado 1.3., 3^{er} y 4^o párrafo) formal de nuevo material ya sea un componente lingüístico, como gramática, vocabulario o pronunciación, o un aspecto funcional o sociocultural.

1.3.3. Etapa de práctica

La etapa de práctica está presente en 11 (73%) de las 15 observaciones de clase. En 6 de estas 11 ocasiones la etapa práctica consta de 2 actividades por lo cual, con el fin de cuantificar la presencia de distintos aspectos y la participación del auxiliar y el profesor-coordinador en las actividades que se realizan durante las etapas prácticas, se contabilizan 17 actividades. Además, el auxiliar tiene un rol totalmente pasivo en 1 actividad y el profesor-coordinador no está presente en 1 ocasión en la que se realizan 2 actividades (estos datos se tendrán en cuenta cuando se contabilice la participación de ambos). Las 17 actividades tienen varios formatos: (i) el auxiliar dirige y corrige la actividad de práctica (10 actividades de las 16 en las que el auxiliar tiene un rol activo o semiactivo, 63%), aunque en dos actividades el profesor-coordinador no se encuentra en clase y en otras dos tiene un rol semipasivo, (ii) el profesor-coordinador dirige y corrige la actividad práctica mientras que el auxiliar tiene un rol

semipasivo, sólo lectura, o pasivo (3 actividades de las 15 en las que el profesor-coordinador está presente, 20%), (iii) el profesor-coordinador introduce el tema y da paso al auxiliar quien dirige la etapa de práctica (2 actividades de las 15 en las que el profesor está presente y el auxiliar activo o semiactivo, 13%), (iv) el auxiliar introduce la actividad y marca el tiempo de duración y el profesor-coordinador dirige y corrige la actividad y redirige las preguntas de los estudiantes hacia el auxiliar (1 actividad de las 15 en las que el profesor está presente y el auxiliar activo o semiactivo, 7%) y (v) tanto el profesor como el auxiliar introducen, dirigen y corrigen la actividad práctica (1 actividad de las 15 en las que el profesor está presente y el auxiliar activo o semiactivo, 7%).

En esta etapa, los roles que desempeña el auxiliar son: (i) líder de la actividad en la que dirige, controla y corrige la actividad (12 actividades de las 16 en las que tiene un rol activo o semiactivo, 75%), aunque en dos de estas actividades el profesor-coordinador no está presente, (ii) líder de la etapa (6 de las 11 etapas de práctica, 54%), (iii) semiactivo o semipasivo (2 actividades de las 17, 12%), (iv) colíder de la etapa (1 de las 10 etapas en la que ambos están presentes, 10%), (v) líder de la etapa en ausencia del profesor-coordinador (1 de las 11 etapas de práctica, 9%), (vi) colíder de la actividad (1 de las 14 actividades en la que el profesor-coordinador está presente y el auxiliar tiene un rol activo o semiactivo, 7%), (vii) totalmente pasivo (1 de las 15 actividades en la que el profesor-coordinador está presente, 6%) y (viii) ayudante del profesor-coordinador (1 de las 15 actividades en la que el profesor-coordinador está presente, 6%). Otros roles del auxiliar en las actividades, junto con los roles principales, son: explica de nuevo y reformula el contenido y / o refuerza y amplía el contenido con ejemplos (13 de las 16 actividades con un rol activo o semiactivo, 81%), ofrece comentarios positivos (*positive feedback*) a los estudiantes (13/16, 81%), corrector de vocabulario, pronunciación y / o gramática (11/16, 69%), sonsaca información a los estudiantes (8/16, 50%), monitoriza la clase (6/16, 37%). Los roles del profesor-coordinador, en esta etapa, son: (i) ayudante del auxiliar en las actividades (10 de las 14 actividades en las que el profesor-coordinador está presente y el auxiliar tiene un rol activo o semiactivo, 71%), (ii) líder de la etapa (3 de las 10 etapas en las que está presente, 30%), (iii) líder de la actividad (4 de las 15 actividades en las que está presente, 27%), (iv) colíder de la etapa (1 de las 10 etapas en las que está presente, 10%) y (v) colíder de la actividad (1 de las 14 actividades en las que el profesor-coordinador está presente y el auxiliar tiene un rol activo o semiactivo, 7%). Se debe mencionar que, aunque el auxiliar tiene, en ocasiones, el rol principal de la actividad y / o la etapa, el profesor no pierde su liderazgo y media entre el

auxiliar y la clase y explica, clarifica y monitoriza en las actividades (11 de las 15 actividades en las que está presente, 73%), corrige (10/15, 67%), ofrece comentarios positivos (*positive feedback*) a los estudiantes (6/15, 40%) y controla la disciplina (4/15, 27%) incluso desde su asiento.

En cuanto a las actividades de esta etapa, todas (17/17, 100%) son manipulativas, aunque, además, 11 (65%) son comunicativas y 8 (47%) mecánicas, si bien, no necesariamente al mismo tiempo; la mayoría (76%) son individuales, 2 (12%) son en parejas y otras 2 (12%) grupales; 13 (76%) son actividades propias o modificadas del libro de texto, 4 están extraídas del libro de texto (24%) y todas (100%) están centradas en el estudiante; cabe destacar que las instrucciones para la realización de estas actividades son, en la mayoría de los casos (16/17, 94%), claras, 10 (59%) tienen un claro propósito explicado y 2 (12%) ofrecen un modelo a seguir.

Durante las actividades, las destrezas que desarrollan los estudiantes son la comprensión y producción oral y comprensión escrita (52%), la comprensión y producción oral y producción escrita (12%), la comprensión oral y escrita y producción escrita (12%), la comprensión y producción oral y escrita (6%), la comprensión oral y escrita (6%), la comprensión escrita (6%) y la producción escrita (6%); cabe destacar que en 13 (76%) de las 17 ocasiones no se especifica el tiempo límite de la actividad y que la monitorización de la actividad y / o circulación por la clase, cuando se produce, la lleva a cabo principalmente el profesor-coordinador (42%), tanto el profesor-coordinador como el auxiliar (23%) o el auxiliar (12%).

En esta etapa de la clase, las lenguas que se utilizan dependen de los participantes, pero se aprecia un claro patrón. Todos los auxiliares que participan en las actividades emplean únicamente el inglés (100%), los profesores-coordinadores usan el inglés exclusivamente (93%) o más el inglés (7%) porque en alguna ocasión utilizan el español para negociar el significado con los estudiantes. Los grupos de estudiantes hacen uso exclusivo del inglés (59%), aunque en una de estas ocasiones cambian de lengua para aclarar el significado de algún término, o más el inglés (41%), aunque acompañado de cambio de lengua para negociar el significado o aclararlo; en cuanto a la participación de los estudiantes, cabe destacar que en 11 (65%) de las 17 actividades la mayoría de los estudiantes participa, en 4 (23%) actividades sólo algunos estudiantes participan y en 2 (12%) ocasiones todos participan; aunque en la mayoría (94%) de las actividades los estudiantes se centran en la actividad, en 9 (53%)

ocasiones los estudiantes utilizan el español para negociar la actividad sobre todo con el profesor-coordinador.

En cuanto a las interacciones y la negociación del significado, estas también varían en función de los participantes. El auxiliar interactúa con toda la clase (13 de las 16 actividades en las que está activo o semiactivo, 81%), con alumnos de forma individual (12/16, 75%) y con el profesor-coordinador (4 de las 14 actividades en las que ambos están presentes y el auxiliar tiene un rol activo o semiactivo, 28%). Por su parte, el profesor-coordinador interactúa con toda la clase (9 de las 15 actividades en las que está presente, 60%) y con alumnos de forma individual (8/15, 53%). Los alumnos interactúan con toda la clase (8 de las 17 actividades, 47%), con el auxiliar (70%) y con el profesor (47%). Cabe destacar que de las 20 interacciones que se producen entre el auxiliar o el profesor-coordinador y un estudiante, 11(55%) son interacciones bidireccionales, espontáneas y públicas, aunque duran 1 o 2 minutos, y 9 (45%) son interacciones en forma de pregunta y respuesta que inicia el profesor-coordinador o el auxiliar para comprobar la comprensión del estudiante o que inicia el estudiante para aclarar dudas. También se debe destacar que, aunque en 12 ocasiones el auxiliar participa de forma totalmente activa y hay un profesor presente, únicamente en 4 grupos (4/12, 33%) tienen lugar interacciones bidireccionales, espontáneas y públicas, entre el auxiliar y el profesor-coordinador audibles para el alumnado, aunque de una duración también bastante reducida (1-2 minutos máximo), de gran valor para la clase; cuando el significado se negocia entre los participante suele ocurrir, principalmente, entre el auxiliar y un estudiante (7 de las 16 actividades en las que el auxiliar tiene un rol activo o semiactivo, 44%), entre el auxiliar y toda la clase (4/16, 25%) o entre el profesor-coordinador y un estudiante (4 de las 15 actividades en las que está presente, 27%) y entre el profesor-coordinador y toda la clase (2/15, 13%); las preguntas presentes en las interacciones (en 9 de 20 ocasiones no son interacciones bidireccionales sino pregunta y respuesta, 45%) y en las negociaciones de significado son principalmente convergentes, de respuesta corta y para comprobar comprensión o aclara dudas. Sin embargo, aunque las interacciones, de cualquier tipo, no son muy numerosas, especialmente las que ocurren en 4 de las 14 actividades (28%) entre el auxiliar, con rol activo o semiactivo, y el profesor-coordinador, presente en la actividad, estas y las negociaciones de significado tienen repercusiones para los estudiantes y gran valor para la clase: aunque se trata de una apreciación subjetiva basada en datos objetivos, se observa en los estudiantes un incremento del interés por la actividad o tarea en cuestión que conduce a: (i) un incremento en la participación (14 aumentos de participación en las 17 actividades,

82%), (ii) un aumento cuantitativo de exposición a la lengua extranjera, (iii) una mejora en la atmósfera general de la clase que se vuelve más relajada, porque los estudiantes pueden comprobar por sí mismos la utilidad de la lengua objeto de estudio y las posibilidades de negociación, e incluso da paso a momentos de alegría y risas compartidas, (iv) un posible aumento de la autoestima de los estudiantes involucrados y de la confianza en uno mismo cuando son conscientes de que pueden interactuar en la lengua extranjera y (v) una posible pérdida del miedo a participar pues pueden ver que otros compañeros pueden hacerlo.

Con respecto al uso de refuerzo o comentario positivo hacia el alumno, el encargado principal de expresarlo es el auxiliar (10 de las 16 actividades en las que tiene un rol activo o semiactivo, 62%), aunque también lo realizan tanto el auxiliar como el profesor-coordinador en la misma clase (4 de las 14 actividades en las que ambos están presentes y el auxiliar tiene un rol activo o semiactivo, 28%) o sólo el profesor-coordinador (2 de las 15 actividades en las que está presente, 13%); en cuanto a la corrección de errores, de las 14 ocasiones en las que se realiza una corrección apropiada hacia el alumnado, en otras ocasiones es muy limitada, inconsistente o inexistente, 7 (50%) se llevan a cabo por el auxiliar y el profesor-coordinador en la misma clase, 4 (29%) por el auxiliar y 3 (21%) por el profesor-coordinador y suelen ser explícitas (100%) y una combinación entre una forma de repetición (93%), reformulación (64%), petición de clarificación (21%), refuerzo metalingüístico (21%, principalmente por el profesor-coordinado); la disciplina suele estar a cargo del profesor-coordinador y, aunque sólo ocurre en 6 (40%) de las 15 actividades en las que está presente, va dirigida a alumnos que hablan mucho o en español.

Respecto a las transiciones a la siguiente etapa de la lección, la mayoría de estas son claras, suaves y apropiadas porque constan de una indicación de lo que va a ocurrir a continuación por parte del profesor (11/15 actividades en las que está presente, 73%), aunque el resto de transiciones son abruptas o no hay transición (6/17, 35%) y se pasa directamente a otra actividad.

El observador anota algunos comentarios sobre esta etapa en cuestión:

- “[...] a veces los errores gramaticales no se corrigen, aunque es una etapa de práctica [...]”,
- “[...] el profesor, que sigue siendo el líder de la clase, interrumpe al auxiliar para aclarar el significado o pedir a determinados alumnos que traduzcan al español [...]”,

- “[...] se produce una transición a otra actividad bastante abrupta y el profesor toma el control de la clase [...]”,
- “[...] el profesor pide continuamente a los alumnos que dirijan sus preguntas al auxiliar [...]”,
- “[...] el profesor-coordinador, como ayudante del auxiliar, ofrece ayuda personalizada e individualizada a determinados estudiantes [...]” y
- “[...] algunos estudiantes utilizan el español y, aunque se les responde en inglés, no se les insiste en el uso del inglés [...]”.

1.3.4. Etapa de producción

Esta etapa de desarrollo de la lección, la etapa de producción, está presente en 14 (93%) de las 15 observaciones de clase, más presente que cualquiera de las otras partes o etapas de clase, y en 3 ocasiones consta de 2 actividades por lo cual se contabilizan 17 actividades cuando se cuantifica la presencia de distintos aspectos y la actividad verbal del auxiliar y el profesor-coordinador en esta etapa. En 2 actividades el auxiliar tiene un rol totalmente pasivo y en otras 2 el profesor-coordinador no está presente por desdoble de grupo (estos últimos datos también se tendrán en cuenta cuando se contabilice la actividad verbal de los auxiliares y profesores-coordinadores). Las 17 actividades pueden tener varios formatos: (i) aunque el profesor está presente, el auxiliar dirige y corrige la actividad de producción (9 actividades de las 13 en las que ambos están presentes y el auxiliar tiene un rol activo, 69%), aunque en dos ocasiones el profesor-coordinador tiene un rol semipasivo; (ii) el profesor-coordinador toma el control, dirige y corrige la actividad de producción mientras que el auxiliar tiene un rol totalmente pasivo (2 actividades de las 15 en las que el profesor-coordinador está presente, 13%); (iii) el profesor-coordinador introduce la actividad y da paso al auxiliar quien dirige y corrige la etapa de producción (2 actividades de las 15 en las que el profesor-coordinador está presente, 13%); (iv) el auxiliar a solas con un grupo de 6 alumnos, en un caso ocurre de esta forma desde el principio de la clase y en otro el grupo se divide para la actividad de producción, introduce, dirige y corrige la actividad (2 de las 15 actividades en las que el auxiliar tiene un rol activo, 13%), y (v) tanto el profesor como el auxiliar introducen, dirigen y corrigen la actividad de producción (2 actividades de las 15 en las que ambos están presentes y el auxiliar tiene un rol activo, 13%).

El auxiliar, en esta etapa, desempeña los siguientes roles: (i) líder de la actividad en la que dirige, controla y corrige la actividad (11 de las 13 actividades en las que ambos están presentes y el auxiliar tiene un rol activo, 85%), (ii) controlador y monitor de la actividad (11 de las 15 actividades en las que el auxiliar tiene un rol activo, 73%) y (iii) sonsacador de información (8 de las 15 actividades en las que el auxiliar tiene un rol activo, 53%). Otros roles del auxiliar, junto con los roles principales, son: ofrece refuerzo o comentario positivo a los estudiantes (10 de las 15 actividades en las que el auxiliar tiene un rol activo, 67%), aunque en una ocasión tanto el auxiliar como el profesor lo ofrecen, corrector de vocabulario y / o pronunciación (10 de las 15 actividades en las que el auxiliar tiene un rol activo, 67%), aunque en 5 ocasiones también corrige el profesor-coordinador, clarificador de significado en inglés (5 de las 15 actividades en las que el auxiliar tiene un rol activo, 33%), embajador cultural (4 de las 15 actividades en las que el auxiliar tiene un rol activo, 27%), líder de la etapa (3 de las 12 etapas en las que el auxiliar tiene un rol activo en toda la etapa, 25%) porque en dos ocasiones el auxiliar se encuentra a solas con la clase y en otro caso el profesor-coordinador tiene un rol semipasivo en las dos actividades comunicativas de la etapa, ayudante del profesor-coordinador (3 de las 13 actividades en las que ambos están presentes y el auxiliar tiene un rol activo, 23%), colíder de la etapa (2 de las 10 etapas en las que el auxiliar tiene un rol activo en toda la etapa y el profesor-coordinador está presente, 20%), colíder de la actividad (2 de las 13 actividades en las que el auxiliar tiene un rol activo y el profesor-coordinador está presente, 15%) y totalmente pasivo (2 de las 15 actividades en las que el profesor-coordinador está presente, 13%). Respecto a los roles del profesor-coordinador, estos son: (i) controlador y monitor de la actividad (12 de las 15 actividades en las que está presente, 80%), (ii) confirma y clarifica el significado en inglés (10 de las 15 actividades en las que está presente, 67%), (iii) controla la disciplina en el aula (8 de las 15 actividades en las que está presente, 53%), (iv) ayudante del auxiliar en las actividades (7 de las 13 actividades en las que el profesor-coordinador está presente y el auxiliar tiene un rol activo, 54%), (v) actúa como un estudiante (4 de las 13 actividades en las que el profesor-coordinador está presente y el auxiliar tiene un rol activo, 31%), (vi) líder de la etapa (2 de las 12 etapas en las que está presente, 17%), (vii) colíder de la etapa (2 de las 12 etapas en las que está presente, 17%), (viii) líder de la actividad (2/17, 12%), (ix) colíder de la actividad (2 de las 13 actividades en las que está presente y el auxiliar tiene un rol activo, 15%) y (x) ausente (2/17, 12%). Se debe mencionar que, aunque el auxiliar tiene, en ocasiones, el rol principal de la actividad o la etapa o se comparte el liderato, de nuevo, el profesor no pierde su papel principal como líder porque controla y monitoriza la actividad (80%), a veces también con la

ayuda del auxiliar, organiza la actividad y los turnos de participación (41%), media entre el auxiliar y la clase, confirma y clarifica el significado, incluso en español en dos grupos, y es el responsable principal del control de la disciplina incluso desde su asiento o desde el fondo de la clase.

Todas las actividades (17/17, 100%) de esta etapa son comunicativas, aunque, además, 11 (65%) son manipulativas y 2 (12%) mecánicas, si bien, no necesariamente al mismo tiempo; la mayoría (53%) son individuales, 4 (23%) son primero individuales y posteriormente grupales, 3 (18%) son en parejas y 1 (6%) grupal; todas (100%) son actividades de creación propia o modificadas del libro de texto y 16 (94%) de las 17 están centradas en el estudiante; todas (100%) las instrucciones para la realización de estas actividades son claras, aunque sólo en 9 (53%) ocasiones se explica el propósito de esta y 2 (12%) ofrecen un modelo a seguir.

Aunque todas (100%) las actividades tienen un componente de producción oral, las destrezas que desarrollan los estudiantes durante las actividades son la comprensión y producción oral (35%), la comprensión y producción oral y comprensión escrita (29%), la comprensión y producción oral y producción escrita (18%), la comprensión y producción oral y escrita (12%) y la producción oral y escrita (6%); se debe mencionar que en 14 (82%) de las 17 actividades no se especifica el tiempo límite de la actividad y que la monitorización de la actividad y / o circulación por la clase, cuando se produce, la lleva a cabo principalmente el profesor-coordinador (41%), el auxiliar (30%) o tanto el profesor-coordinador como el auxiliar (29%).

Con respecto a las lenguas que se utilizan en esta etapa de la clase, estas dependen de los participantes, pero se aprecia un claro patrón. Todos los auxiliares que participan en las actividades emplean únicamente el inglés (100%), los profesores-coordinadores utilizan el inglés exclusivamente (73%) o más el inglés (27%) porque en 4 actividades estos cambian de lengua para confirmar o clarificar el significado con los estudiantes. Los grupos de estudiantes hacen uso exclusivo del inglés (53%) o más el inglés (47%) debido a que en 4 actividades estos cambian de lengua para confirmar o clarificar el significado con el profesor y en 3 ocasiones utilizan el español cuando están en parejas para posteriormente volver al uso del inglés cuando tienen que compartir su respuesta con el resto del grupo; en 10 (59%) de las 17 actividades la mayoría de los estudiantes participa, en 5 (29%) actividades sólo algunos participan y en 2 (12%) ocasiones todos participan, aunque se debe mencionar que la total participación ocurre cuando el auxiliar se encuentra a solas con un grupo reducido de 6

alumnos; aunque en todas (100%) las actividades los estudiantes se centran en la actividad, en 8 (47%) ocasiones los estudiantes emplean el español para negociar la actividad sobre todo entre ellos, en parejas, o en intercambios con el profesor-coordinador.

Las interacciones y la negociación del significado también varían en función de los participantes. El auxiliar interactúa con toda la clase (93%), con alumnos de forma individual (67%), con parejas de estudiantes (40%) y con el profesor-coordinador (40%), aunque en una de estas interacciones con el profesor los alumnos no pueden oír lo que dicen. Por su parte, el profesor-coordinador interactúa con alumnos de forma individual (53%), con toda la clase (47%) y con parejas de estudiantes (7%). Los alumnos interactúan con otro estudiante de forma individual (53%), aunque el 33% de estas interacciones es en español, con el auxiliar (47%), con toda la clase (41%), y con el profesor (18%). Cabe destacar que de las 18 interacciones que se producen entre el auxiliar o el profesor-coordinador y un estudiante, 10 (55%) son interacciones bidireccionales, espontáneas y públicas, aunque duran menos de 2 minutos, y 8 (45%) son interacciones en forma de pregunta y respuesta que inicia el profesor-coordinador o el auxiliar para comprobar la comprensión del estudiante o que inicia el estudiante para aclarar dudas. También se debe destacar que en las 5 actividades, de las 13 en las que el auxiliar participa de forma activa y hay un profesor presente, en las que existen interacciones entre el auxiliar y el profesor-coordinador audibles para el alumnado, aunque de una duración también bastante reducida (1-2 minutos máximo), se trata de interacciones bidireccionales, espontáneas y públicas, (5/13, 38%) de gran valor para la clase. De las 6 interacciones en inglés que se producen entre estudiantes, sólo 2 (33%) son bidireccionales, espontáneas y públicas, y ocurren cuando el auxiliar se encuentra impartiendo clase con un grupo reducido de alumnos; cuando el significado se negocia entre los participantes suele ocurrir, principalmente, entre el auxiliar y un estudiante (7 de las 15 interacciones, 47%) o entre el auxiliar y toda la clase (3/15, 20%) en inglés y / o entre el profesor-coordinador y un estudiante (8/15, 53%, aunque 25% de estas en español) y entre el profesor-coordinador y toda la clase (3/15, 20%) principalmente en inglés. También ocurren negociaciones de significado entre estudiantes (2/17, 12%), aunque estas son mayoritariamente en español. Las preguntas presentes en las interacciones y las negociaciones de significado son principalmente convergentes, de respuesta corta y para comprobar comprensión o aclarar dudas. Sin embargo, aunque las interacciones no son muy numerosas, estas y las negociaciones de significado tienen repercusiones para los estudiantes y gran valor para la clase (véase capítulo 4, apartado 1.3.3., final del 6º párrafo, con 11 aumentos de participación en las 17 actividades, 65%).

Con referencia al uso de refuerzo o comentario positivo hacia el alumno, el encargado principal de llevar a cabo un refuerzo apropiado, el cual ocurre en 12 ocasiones, es el auxiliar (9/12, 76%), aunque también lo realizan tanto el auxiliar como el profesor-coordinador en la misma clase cuando ambos están juntos (1/12, 8%) o sólo el profesor-coordinador (2/12, 16%); en cuanto a la corrección de errores, de las 13 ocasiones en las que se realiza una corrección apropiada hacia el alumnado, otras veces es muy limitada, inconsistente o inexistente, 5 (38%) se llevan a cabo por el profesor-coordinador, 5 (38%) por el auxiliar y 3 (24%) por el profesor-coordinador y el auxiliar en la misma clase y suelen ser explícitas (100%) y una combinación entre una forma de repetición (100%), reformulación (69%), petición de clarificación (23%), refuerzo metalingüístico (15%, exclusivamente por el profesor-coordinado); cuando al alumnado se le llama la atención por cuestiones de disciplina en 11 grupos, de nuevo, suele ir principalmente a cargo del profesor-coordinador (8/11, 73%), aunque el auxiliar también realiza esta función (27%), pero sobre todo cuando consiste en pedir a los alumnos que utilicen el inglés y no en pedirles que bajen el nivel de ruido o dejen de hablar.

En cuanto a las transiciones a la siguiente actividad, etapa o parte de la lección, la mayoría de estas son abruptas o no hay transición (10/17, 59%) debido a que suena el timbre cuando todavía el profesor-coordinador o el auxiliar está hablando, aunque en otras ocasiones esta es clara, suave y apropiada con una indicación de lo que va a ocurrir a continuación (7/17, 41%).

Algunos comentarios que el observador anota sobre esta etapa en cuestión son:

- “[...] excelente reparto de ‘poder’ [responsabilidades], aunque el profesor-coordinador haga su función desde su asiento [...]”,
- “[...] el profesor utiliza el español para contestar preguntas individuales, pero insiste constantemente en que los alumnos utilicen el inglés [...]”,
- “[...] algunas veces los alumnos usan el español, pero no se les insiste en el uso del inglés o cometen errores que no son corregidos: esto último se puede deber a que se trata de una actividad comunicativa [...]”,
- “[...] la interacción entre el auxiliar y alumnos, de forma individual, activa más interacciones y participación de otros alumnos [...]”,

- “[...] el profesor-coordinador interrumpe la intervención del auxiliar para clarificar datos, pedir voluntarios e incluso utiliza el español para resumir lo explicado por el auxiliar [...]”,
- “[...] en ocasiones, el profesor-coordinador actúa como otro alumno o como ayudante del auxiliar, aunque monitoriza la clase, comprueba e insiste en su uso del inglés [...]”,
- “[...] la participación es total y las intervenciones de los alumnos son más prolongadas cuando el auxiliar se encuentra a solas con un grupo reducido [...]”,
- “[...] cuando el auxiliar y profesor-coordinador trabajan en conjunto se produce atención individualizada del alumnado [...]”,
- “[...] el profesor-coordinador hace señales al auxiliar para que baje la velocidad en la que habla: el profesor sigue siendo el líder y controlador de lo que ocurre [...]” y
- “[...] el profesor-coordinador redirige las preguntas de los estudiantes al auxiliar [...]”.

1.3.5. Cierre de sesión (*closure*)

El cierre de la sesión ocurre en 7 (47%) de las 15 observaciones de clase, aunque en 1 ocasión no es un cierre real sino una finalización de la clase. Estos 7 cierres tienen varios formatos: (i) el profesor-coordinador y el auxiliar hacen un repaso, en conjunto, de lo ocurrido durante las otras partes y / o etapas de la lección dirigiendo preguntas al alumnado (3/7, 43%); (ii) el profesor-coordinador formula preguntas generales sobre lo ocurrido en las otras partes y / o etapas, asigna la tarea para el día siguiente y agradece al auxiliar, que ahora tiene un rol pasivo, su participación (1/7, 14%); (iii) el profesor-coordinador formula una pregunta general sobre la lección tanto al auxiliar como a los estudiantes, el auxiliar formula preguntas generales al alumnado sobre la lección y, de nuevo, el profesor-coordinador retoma el control para asignar la tarea para el próximo día (1/7, 14%); (iv) el auxiliar, a solas con un grupo de 6 alumnos, tras comprobar que queda poco tiempo de clase, realiza un breve juego con los estudiantes que se utiliza como cierre de la lección (1/7, 14%), y (v) el auxiliar, antes de que termine el tiempo de clase, felicita a la clase por su participación y se despide mientras que el profesor-coordinador tiene un rol pasivo (1/7, 14%); aunque este último no es propiamente un cierre de sesión se incluye en esta sección por el control del tiempo por parte del auxiliar y por el contacto con la clase. En otras ocasiones no ocurre un cierre de la sesión, pero el

profesor asigna la tarea después de oír el timbre de finalización o simplemente tanto el profesor-coordinador como el auxiliar se despiden de la clase.

Con referencia a los roles que desempeña el auxiliar en esta parte de la lección, estos son: (i) colíder de la sección y de la actividad de cierre (3/7, 43%), (ii) líder de la sección y de la actividad de cierre (2/7, 29%) debido a que en un caso el auxiliar se encuentra a solas con la clase y en otro el profesor-coordinador tiene un rol pasivo, (iii) conductor de las preguntas generales de conclusión y embajador cultural (1/7, 14%) y (iv) totalmente pasivo (1/7, 14%). En esta etapa, los roles del profesor-coordinador son: (i) colíder de la sección y de la actividad (3/7, 43%), (ii) líder de la sección, encargado de asignar la tarea y de cerrar la sesión (2/7, 29%), (iii) ausente (1/7, 14%) y (iv) totalmente pasivo (1/7, 14%).

Respecto a las lenguas que se utilizan en esta parte de la clase, estas dependen de los participantes. Todos los auxiliares que participan de forma activa en el cierre de sesión emplean únicamente el inglés (6 de las 6 ocasiones en las que el auxiliar tiene un rol activo, 100%), los profesores-coordinadores, cuando están presentes y activos, utilizan el inglés exclusivamente (4 de las 5 ocasiones en las que el profesor-coordinador está presente y activo, 80%) o más el inglés (1/5, 20%) porque en 1 ocasión cambia de lengua y usan vocabulario en español para confirmar o clarificar el significado del cierre general con los estudiantes. Los grupos de estudiantes utilizan exclusivamente el inglés (4/7, 57%), sobre todo cuando profesor-coordinador y auxiliar colaboran en equipo en la sección o cuando el auxiliar lidera la sección y actividad de cierre, o más el inglés (3/7, 43%) debido a que en 3 ocasiones los estudiantes cambian de lengua para confirmar o clarificar el significado con el profesor.

En la mitad de las observaciones, en las que se llega al final de la sesión, no existe un cierre de la lección debido a una inapropiada temporalización y / o falta de confirmación del tiempo de clase transcurrido (7/14, 50%, 14 porque en una ocasión el auxiliar pasa a otro curso tras la etapa de producción). Algunos comentarios que anota el observador son:

- “[...] el profesor-coordinador está hablando con la clase cuando suena el timbre y nadie puede oír lo que dice [...]”,
- “[...] algunos alumnos preguntan en español y el profesor responde en inglés [...]” y
- “[...] una vez que suena el timbre la mayoría de los estudiantes deja de escuchar o cambia al español y recogen sus cosas, aunque no se haya dado la clase por finalizada [...]”.

1.3.6. Breve entrevista

Tras la observación de clase se lleva a cabo una entrevista breve con los involucrados, auxiliar y profesor-coordinador, por separado. Consiste en una serie de preguntas sobre lo ocurrido en la clase que se acaba de observar.

La primera pregunta examina si lo ocurrido en clase es lo que ocurre de forma habitual y si no es así, en qué ha cambiado. La mayoría de los participantes (14 de los 15 profesores-coordinadores y auxiliares, 93%) coincide en que es lo que ocurre de forma habitual y que el único cambio suele ser la temática de la clase.

La segunda pregunta examina si tuvieron tiempo, profesor-coordinador y auxiliar, para planificar la lección. De nuevo, la mayoría de los participantes (14 de los 15 profesores-coordinadores y auxiliares, 93%) coincide en que sí dispusieron de tiempo para planificar la lección y en una ocasión (1/15, 7%) el auxiliar explica que ha preparado toda la lección por sí mismo.

La tercera pregunta explora la forma de organizar, planificar y coordinar la lección, los participantes en esta organización-planificación y el tiempo de duración. En la mayoría de los casos, ambos informantes participan de esta organización-planificación que suele durar entre 5 y 10 minutos, aunque existen algunas variaciones, explicadas por ambos informantes del equipo, que se aclaran a continuación: (i) el profesor-coordinador y el auxiliar se reúnen a principios de semana o la semana anterior a la clase entre 5 y 10 minutos y el profesor-coordinador presenta, de forma general, el tema de la clase sobre el que el auxiliar, posteriormente, trabaja de forma independiente (8 de 15 equipos, 53%), aunque en 3 de estas ocasiones el profesor-coordinador revisa el trabajo del auxiliar la misma mañana de clase, en 1 ocasión lo repasan y supervisan la misma semana de la clase y en 4 ocasiones el profesor-coordinador, tras la reunión conjunta o tras el correo enviado sobre el tema de la lección, observa lo que el auxiliar ha preparado durante la ejecución de la clase (en 1 de estas 4 ocasiones, no existe reunión inicial sino correo electrónico con el tema de la clase); (ii) el profesor-coordinador y el auxiliar se reúnen el día antes de la clase entre 5 y 10 minutos y el profesor-coordinador presenta, de forma general, el tema de la clase sobre el que el auxiliar, posteriormente, trabaja de forma independiente y no hay reuniones posteriores hasta que se ven en clase (2 de 15 equipos, 14%); (iii) el profesor-coordinador y el auxiliar se reúnen a principios de semana aproximadamente 10 minutos y el profesor-coordinador ofrece sugerencias, materiales de trabajo y total libertad al auxiliar, aunque no se incluye ningún

tema de gramática (1 de 15 equipos, 7%); (iv) el profesor-coordinador envía un correo electrónico general, pero con sugerencias al auxiliar a principios de semana para, posteriormente, reunirse ambos a mediados de semana y en ese momento el profesor-coordinador observar qué ha preparado de forma independiente el auxiliar (1 de 15 equipos, 7%); (v) ya que el auxiliar tiene las 12 horas de trabajo en el centro totalmente ocupadas con clases, el profesor-coordinador, normalmente, envía un correo al auxiliar o se ven durante los cambios de clase, normalmente 15 minutos en total, para hablar sobre el tema, aunque el profesor-coordinador da total libertad al auxiliar para que trabaje de forma independiente con el grupo reducido de 6 alumnos (1 de 15 equipos, 7%); (vi) el profesor-coordinador da total libertad al auxiliar y se reúnen el mismo día, pero antes de la clase para que el profesor-coordinador pueda ver que ha preparado el auxiliar, ofrecer sugerencias y dar su opinión, aunque normalmente suele insistir en que los alumnos utilicen el inglés y que no haya lecturas (1 de 15 equipos, 7%), y (vii) no hubo planificación con esta clase, el profesor-coordinador le pidió al auxiliar que siguiera la idea del alumno sobre la creación de un corto sobre la lectura y el auxiliar prepara todo lo relacionado con la clase desde el reparto de roles entre los estudiantes hasta la lectura del guión (1 de 15 equipos, 7%).

Estos datos obtenidos después de la observación son incluidos en la entrevista final. Con ello se pretende corroborar la organización, planificación y coordinación general de las clases y contrastar los datos. Además, se pregunta a los participantes, durante la entrevista final, si ha habido algún tipo de evolución o progreso en cuanto a esta organización, planificación y coordinación de clase lo cual permitirá tener una idea clara de la forma de trabajar que tienen el profesor-coordinador y el auxiliar en las clases de inglés.

1.3.7. Percepciones específicas sobre el auxiliar y varios aspectos del aula

Este apartado de la observación de clase se cumplimenta inmediatamente después de la realización de la observación de clase y la entrevista breve y refleja las percepciones específicas del investigador –derivadas de la observación directa de las clases y la actuación de los participantes– sobre varios aspectos relacionados con la planificación de clase, organización y coordinación en equipo, la colaboración o la cooperación, la negociación en el aula, la interacción pública en el aula, turnos de actuación y el ambiente de la clase (véase tabla 8, partes I y II, p. 242-243) o con el uso del auxiliar, la relación entre los participantes y las funciones del auxiliar dentro del aula (véase tabla 9, partes I, II y III, p. 244-246):

(i) Planificación de la clase:

Aunque, como se confirma en la entrevista breve, la mayoría de los participantes (14 de los 15 profesores-coordinadores y auxiliares, 93%) coincide en que sí dispusieron de tiempo para planificar la lección (√) y en una ocasión (1/15, 7%) el auxiliar explica que no ha habido planificación conjunta debido a que el auxiliar ha preparado toda la lección por sí mismo y el profesor-coordinador lo confirma, en 5 (33%) de las 15 observaciones existe poca planificación (√*) de clase porque se realiza el día anterior o el mismo día y el auxiliar tiene poco tiempo para preparar la lección o dado que no se revisa la planificación tras la entrega de sugerencias. Además, hay que resaltar que la duración de la planificación conjunta normalmente es de entre 5 y 20 minutos (5-10 minutos en la mayoría de los casos) y que posteriormente el auxiliar prepara la clase de forma independiente con poca o ninguna supervisión posterior hasta la puesta en marcha del plan de clase.

(ii) Organización y coordinación en equipo:

El investigador aprecia que en 12 (80%) observaciones la organización y coordinación en equipo se refleja claramente en clase, en 2 (13%) observaciones se refleja poca organización o coordinación en equipo y en 1 (7%) observación no se aprecia ninguna organización o coordinación en equipo. En este último caso hay coincidencia con una poca planificación de la lección, aunque en las 2 ocasiones en las que se aprecia poca organización o coordinación también existe poca planificación.

(iii) Colaboración o cooperación:

A este respecto (véase capítulo 2, apartado 4, Enseñanza en conjunto), en 8 (53%) de las 15 observaciones se aprecia una clara cooperación entre el profesor-coordinador y el auxiliar y en 7 (47%) se distingue una clara colaboración. Las observaciones en las que se aprecia una clara colaboración coinciden, además, con la ausencia o poca presencia de una ‘enseñanza en conjunto’ si bien, por otro lado, una clara cooperación entre el profesor-coordinador y el auxiliar no necesariamente asegura este tipo de enseñanza.

(iv) Negociación en el aula:

En 11 (73%) observaciones se distingue algún tipo de negociación del significado entre los participantes, ya sea entre el profesor-coordinador y el auxiliar, entre alguno de ellos y los estudiantes de forma individual o en grupos (parejas, grupos pequeños o toda la clase) o entre los propios estudiantes.

(v) Interacción pública en el aula:

En 11 (73%) observaciones hay presencia de interacción pública entre los participantes (profesores-coordinadores y / o auxiliares) y toda la clase (Prof / Aux > WC), entre los participantes y varios alumnos (Prof / Aux > Ss), entre los participantes y un alumno (Prof / Aux > S) e incluso entre el profesor-coordinador y el auxiliar (Prof > Aux) sobre la dinámica de la clase, en 2 (13%) observaciones no hay ningún tipo de interacción pública y en otras 2 (13%) observaciones la interacción entre el profesor-coordinador y el auxiliar no es apreciable por los estudiantes o el observador por lo que no tiene el valor que podría tener para los estudiantes.

(vi) Turnos de actuación:

En 8 (53%) observaciones, el profesor no abandona su rol de líder y controlador de la clase, interviene cuando lo desea (5/8), incluso cuando el auxiliar está más activo, y el auxiliar es su ayudante (5/8), aunque en un caso declina las preguntas de los estudiantes en el auxiliar (1/8), en 3 (20%) observaciones, tanto el profesor-coordinador como el auxiliar son colíderes de la clase e intercambian roles sin previo aviso (2/3), aunque en una ocasión el auxiliar permanece en un rol pasivo en la última parte de clase, en otras 3 (20%) observaciones, el auxiliar es el líder de la clase y el profesor es su ayudante o apoyo, aunque en una ocasión ambos coorganizan la próxima clase al final (1/3) y en otra el profesor organiza la participación de los estudiantes (1/3) y, en 1 (7%) observación, el aspecto de los turnos de actuación no es aplicable (NA) porque el auxiliar se encuentra a solas con el grupo de estudiantes desde el principio.

(vii) Ambiente de la clase:

Los grupos de estudiantes se muestran, según la percepción del observador, relajados (14/15, 93%), participativos o muy participativos (10/15, 67%), aunque en una observación se les tiene que forzar a participar, e interesados (7/15, 47%). Aunque normalmente, en la mayoría de los casos, se utiliza el inglés en clase, en 13 (87%) de las 15 observaciones se aprecia un uso del español por parte del alumnado, normalmente para clarificar o negociar el significado, cuando trabajan en parejas o grupos (87%) y en pequeñas interacciones, aunque muy pocas, con el profesor-coordinador (5/15, 33%) o el auxiliar (1/15, 7%). En la mayoría de los casos, esto ocurre en la etapa de producción (8/15, 53%), aunque también ocurre en la etapa de práctica (6/15, 40%) y durante el precalentamiento (2/15, 13%).

(viii) Uso del auxiliar:

Los usos que se identifican a continuación son los que se aprecian de forma clara y se reflejan con mayor frecuencia en la actuación del auxiliar en algún momento de las clases observadas, aunque esto no significa que sean los únicos usos que se hacen de los auxiliares ni que no estén presentes en otras clases en las que no aparecen identificados: modelo pasivo de pronunciación y gramática (100%), líder de alguna parte, etapa y / o actividad (14/15, 93%), corrector de actividad (11/15, 73%), embajador cultural (7/15, 47%), monitor o comonitor de la actividad, es decir, monitoriza la actividad (6/15, 40%) y pasivo o semipasivo (5/15, 33%).

(ix) Relación entre los presentes en la clase:

Se aprecia que, en las 14 observaciones en las que ambos están presentes, la relación entre el profesor-coordinador y el auxiliar es buena (9/14, 64%), aunque en una ocasión están físicamente separados en clase, o muy buena (5/14, 36%) e incluso se aprecian algunos momentos de alegría, en forma de risas, entre ellos y los estudiantes (en 3 de estas 5 observaciones) que mejoran la atmósfera de la clase. Además se percibe, en 1 de estas 5 ocasiones, que el profesor-coordinador y el auxiliar forman un buen equipo.

La relación entre el profesor-coordinador y los estudiantes, en las 14 observaciones en las que el profesor está presente, es buena (9/14, 64%), si bien en una de estas ocasiones se aprecia que se utiliza el español en clase, o muy buena (5/14, 36%) y también se perciben momentos alegres y sonrisas, tanto cuando la relación entre el profesor-coordinador y los estudiantes es buena (1 ocasión de 9) como cuando es muy buena (3 ocasiones de 5), que enriquecen el ambiente general de la clase.

La relación entre el auxiliar y los estudiantes es muy buena (10/15, 67%) o buena (5/15, 33%), aunque en 2 de estas 5 observaciones se aprecia que los estudiantes dirigen sus preguntas al profesor-coordinador y este las dirige al auxiliar. También se observan instantes de felicidad en las expresiones de los estudiantes y del auxiliar, cuando la relación entre ellos es muy buena (3 de estas 10 observaciones) o buena (1 de estas 5 observaciones), que benefician el entorno de trabajo.

(x) Función lingüística y sociolingüística del auxiliar:

En 15 (100%) de las 15 observaciones, el auxiliar lleva a cabo su función lingüística y sociolingüística en el aula debido a que:

- hay presencia de práctica de conversación oral entre el auxiliar y los estudiantes (100%) de forma individual, en parejas, pequeños grupos y la clase al completo, entre el profesor-coordinador y los estudiantes (53%) de forma individual, en parejas, pequeños

grupos y la clase al completo e incluso entre el auxiliar y el profesor-coordinador (13%),

- hay presencia de temas y / o actividades relacionadas con léxico-semántica (14/15, 93%), fonología (73%) y gramática (13%) del inglés y
- hay presencia de interacción y / o comunicación sobre léxico-semántica (13/15, 87%) entre todos los participantes (9/15, 60%), aunque en 3 de las ocasiones en las que todos participan también se establece interacción entre el auxiliar y el profesor-coordinador, y entre el auxiliar y los estudiantes (4/15, 27%) de forma individual, en parejas, pequeños grupos y la clase al completo, sobre fonología (4/15, 27%) y sobre gramática (1/15, 7%) del inglés.

(xi) Función intercultural del auxiliar:

En 9 (60%) observaciones se lleva a cabo la función cultural y / o intercultural del auxiliar. Como se muestra en la tabla 9, en algunas clases se tratan aspectos culturales o interculturales en forma de temas, actividades, interacciones o comunicaciones, pero la presencia de un tema o una actividad cultural o intercultural no implica que, posteriormente, el profesor o el auxiliar interactúe con el alumnado o le comunique información relativa a ese aspecto o viceversa. Por esta razón, la función cultural y / o intercultural del auxiliar sigue alguno, o más de uno, de los siguientes formatos:

- hay presencia de temas o actividades *culturales* (7/15, 47%) en las que el auxiliar participa con toda la clase (5/15, 33%) o en las que todos participan (2/15, 13%),
- hay presencia de interacción y / o comunicación *cultural* (7/15, 47%) en la que todos participan (5/15, 33%) o el auxiliar participa con toda la clase (2/15, 13%),
- hay presencia de una actividad *intercultural* (1/15, 7%) en la que sólo el profesor participa con los estudiantes y
- hay presencia de interacción y / o comunicación *intercultural* (3/15, 20%), aunque en una ocasión todos participan, en otra ocasión el profesor-coordinador y el auxiliar, por separado, interactúa con los estudiantes sobre el tema en concreto relacionado con su cultura y en otra ocasión sólo el auxiliar interactúa con los estudiantes sobre la presencia del tema en concreto en la cultura de ambos.

TABLA 8: PERCEPCIONES ESPECÍFICAS SOBRE EL AUXILIAR Y VARIOS ASPECTOS DEL AULA, PARTE I

Equipo	Planificación de clase	Organización y coordinación en equipo	Colaboración o cooperación	Negociación	Interacción pública	Enseñanza en conjunto	Turnos de actuación	Ambiente de la clase
Equipo 1	√*	√	Colaboración			Por separado	Prof. interviene cuando quiere como otro estudiante	alumnado relajado con uso del español en grupos, parejas o pequeñas interacciones con el profesor en etapa de producción; Prof. usa el español, pero insiste en que los estudiantes usen el inglés
Equipo 2	√*		Cooperación pero Prof. + pasivo	√	√ (Aux > Prof, Aux > S, Prof > S)	No	Prof. interviene cuando quiere como otro estudiante	alumnado relajado, pero interesado con uso del español en grupos o parejas en etapa de producción;
Equipo 3	√	√	Colaboración	√	Ss no pueden oírla	Por separado	Prof. líder y controlador, aunque declina preguntas en Aux	alumnado relajado y participativo con uso del español en grupos, parejas o (1) pequeña interacción con el auxiliar en etapa de práctica;
Equipo 4	√	√	Cooperación con cambios de rol, pero Aux pasivo al final	√	√ (Aux > S, SS y Prof > S, Ss) sobre dinámica de clase (Prof > Aux)	Sí y con cambios de roles y tareas	Colíderes, aunque al final (etapa Producción) Prof dirige y Aux queda pasivo	alumnado relajado y participativo, aunque algo ruidoso, con uso del español en grupos o parejas en etapa de práctica;
Equipo 5	√	√	Colaboración	Ss no pueden oírla	Ss no pueden oírla	Poca porque Prof es líder y Aux ± ayudante	Prof. líder y controlador y el Aux es ± ayudante	alumnado relajado y participativo con uso del español en grupos o parejas en etapa de práctica;
Equipo 6	√	√	Cooperación porque dividen el grupo	√	√ (Aux > Ss)	NA	NA	alumnado relajado y muy participativo con uso del español en grupos o parejas en sección de precalentamiento y práctica;
Equipo 7	√	√	Cooperación	√	√ (Aux > S, Prof y S > WC)	Sí y con cambios de roles y tareas, aunque Prof. desde escritorio	Colíderes e intercambian roles sin previo aviso	alumnado relajado, seguro y muy participativo
Equipo 8	√*	Poca	Colaboración	√	√ (Prof > S, Aux)	Por separado, pero con alguna interacción	Prof. líder y controlador, interrumpe Aux cuando + activo	alumnado interesado, relajado

TABLA 8: PERCEPCIONES ESPECÍFICAS SOBRE EL AUXILIAR Y VARIOS ASPECTOS DEL AULA, PARTE II

Equipo	Planificación de clase	Organización y coordinación en equipo	Colaboración o cooperación	Negociación	Interacción pública	Enseñanza en conjunto	Turnos de actuación	Ambiente de la clase
Equipo 9	√	√	Cooperación, pero Prof. + pasivo, pero dirige		√ aunque poca (Aux > S, SS y Prof > S, Ss)	Poca porque Prof, aunque + pasivo, es líder y dirige	Prof. es líder y controlador, interrumpe Aux cuando + activo	alumnado relajado, interesado y participativo con uso del español en grupos o parejas en etapa de producción;
Equipo 10	√	√	Colaboración	√ (Prof > S)	√ (Prof > S)	Por separado	Prof. líder y controlador y el Aux es ± ayudante	alumnado relajado y participativo con uso del español en grupos, parejas o pequeña interacción con el profesor en etapa de práctica; Prof. pide traducción al español;
Equipo 11	√	√	Cooperación al mismo nivel	√ (Aux > S)		Sí y con cambios de roles y tareas, aunque en 2 últimas etapas y separados en clase	En Producción y Cierre, colíderes e intercambian de roles	alumnado relajado, interesado y participativo con uso del español en grupos, parejas o pequeña interacción con el profesor en etapa de producción;
Equipo 12	√*	√	Cooperación	√ (Aux > Ss y S > S) (grupo dividido)	√ (Aux > WC, S y Prof > Aux, Ss)	Por separado, pero con alguna interacción, Prof ± ayudante	Prof. interviene cuando quiere como ayudante o como otro estudiante	alumnado relajado, interesado y muy participativo con uso del español en grupos o parejas en etapa de producción;
Equipo 13	No	√	Cooperación	√ (Aux > Prof, WC y Prof > WC, Ss, S)	√ (Aux > Prof, S y Prof > S)	Poca porque Aux es líder, aunque hay mucha interacción	Aux es líder y Prof es apoyo o ayudante. Al final coorganizan la próxima clase	alumnado relajado, aunque muy interesado, con uso del español en grupos, parejas o pequeña interacción con el profesor en distintas partes y etapas;
Equipo 14	√*	Poca	Colaboración (Prof es ± ayudante)	√ (Aux > WC, S y Prof > Aux)	√ (Aux > Prof, S, WC)	No, Aux es líder y Prof es ayudante o estudiante	Aux es líder y Prof es apoyo o ayudante	alumnado relajado, muy participativo e interesado con uso del español en grupos o parejas en etapa de producción;
Equipo 15	√	√	Colaboración (Prof es ± ayudante, observador, organizador)		√ (Aux > WC, Ss, S)	No, Aux es líder y Prof es ayudante, organizador	Aux es líder y Prof es apoyo o organizador de participación	alumnado relajado y debe ser forzado a participar con uso del español en grupos, parejas o pequeña interacción con el profesor en etapa de producción;

TABLA 9: PERCEPCIONES SOBRE EL USO DEL AUXILIAR, LA RELACIÓN ENTRE LOS PARTICIPANTES Y LAS FUNCIONES DEL AUXILIAR DENTRO DEL AULA, PARTE I

Equipo	Uso de auxiliar	Relación profesor-auxiliar	Relac. prof.-estud.	Relación auxiliar-estudiantes	Función lingüística y sociolingüística del auxiliar			Función (inter)cultural del auxiliar			
					Práctica de conversación oral	Presencia de temas / actividades	Presencia de comunicación / interacción	Temas / actividades culturales	Comunicación / interacción cultural	Temas / actividades interculturales	Comunicación / interacción intercultural
Equipo 1	Líder activ., corrector, monitor, pasivo, ayudante.	Buena, pero el Aux es \pm ayudante, aprendiz	Buena, con uso del español	Buena, sólo inglés	Aux > S y Ss	Sobre léxico-semánticas entre Prof., Aux. y Ss	Sobre léxico-semántica. Todos participan (Aux-Ss en inglés y Prof.-Ss a veces en español)				
Equipo 2	Líder de parte, etapa y/o actividad, corrector, monitor, moderador	Buena	Buena	Muy buena	Aux > WC, SS, S, Prof	Sobre fonología y léx.-sem. Todos participan (Prof menos)	Interacción sobre fonología y léx.-sem. Todos participan pero Prof. menos	Tema cultural (Tecnología) entre Aux > WC, Ss, S y Prof (menos)	Interacción cultural (Tecnología) entre Aux > WC, Ss, S y Prof (menos)		
Equipo 3	Líder de parte de etapa y/o actividad, corrige, refuerza, monitoriza, lee, embajador cultural	Buena	Buena	Buena, pero dirigen preguntas al Prof. que las redirige al Aux	Aux > WC, Ss y S	Sobre fonología y léx.-sem. entre Aux > WC y Aux > Ss	Interacción. sobre léxico y semántica entre Aux > WC y Aux > Ss	Tema cultural (Clima y Desastres) entre Aux > WC			Interacción intercultural entre Aux > WC (EEUU) y Prof > WC (España) por separado
Equipo 4	Colíder, líder de act., corrector, ayudante, embajador cultural, pasivo (final)	Muy buena, un equipo	Buena	Buena, pero dirigen preguntas al Prof. que las redirige al Aux	Aux > WC, Ss, S y Prof > WC, Ss, S	Sobre léxico y semántica entre Aux > WC, Ss, S y Prof > WC, Ss, S	Interacción sobre léxico y semántica. Todos participan		Interacción cultural (Biografías) entre Aux > WC, Ss, S y Prof > WC, Ss, S	Actividad intercultural entre Prof > Ss por separado (propia biografía de Ss)	
Equipo 5	Líder de activ., ayudante, monitor, corrector, semipasivo	Buena	Buena	Muy buena	Aux > WC, Ss, S y Prof > WC, Ss, S	Sobre fon. y léx.-sem.; Aux > WC, Ss, S y Prof > WC, Ss, S	Interacción léxico-semántica. Todos participan	Tema y act. cultural (San Valentín) Aux > WC			

TABLA 9: PERCEPCIONES SOBRE EL USO DEL AUXILIAR, LA RELACIÓN ENTRE LOS PARTICIPANTES Y LAS FUNCIONES DEL AUXILIAR DENTRO DEL AULA, PARTE II

Equipo	Uso de auxiliar	Relación profesor-auxiliar	Relac. Prof.-estud.	Relación auxiliar-estudiantes	Función lingüística y sociolingüística del auxiliar			Función intercultural del auxiliar			
					Práctica de conversación oral	Presencia de temas / actividades	Presencia de comunicación / interacción	Temas / actividades culturales	Comunicación / interacción cultural	Temas / actividades interculturales	Comunicación / interacción intercultural
Equipo 6	Líder de parte, etapa y/o act., prof.= ausente	NA	NA	Muy buena	Aux > WC, Ss y S	Sobre fonología, gram., léx.-sem. e interacción entre Aux> WC, Ss, S	Interacción sobre fonología, gram., léx.-sem. entre Aux > WC, Ss, S				
Equipo 7	Colíder de activ. y etapa, interactúa con todos	Muy buena y risas	Muy buena y risas	Muy buena y risas	Aux > WC, Ss, S y Prof > WC, Ss, S	Sobre fonología (Aux.), gram. (Prof.), léx.-sem. e interacción	Comunicación e interacción sobre léx.-sem. entre Aux > Prof., WC, Ss, S y Prof. > Aux., WC, S				
Equipo 8	Líder de act., embajador cultural y pasivo	Buena	Buena	Buena	Aux > WC, Ss, S y Prof > WC, Ss, S	Sobre fonología y léx.-sem. entre Aux > WC, Ss, S y Prof > WC, Ss, S	Comunicación (Aux/Prof. > WC) e interacción sobre fonología (Aux>WC), léxico-semánt. (Aux > WC y AUX > Prof)	Tema cultural (Sin Hogar en EEUU) Aux > WC, Prof.	Comunicación y (poca) interacción cultural (Sin Hogar en EEUU) entre Aux > WC, Prof		
Equipo 9	Líder de act., refuerza, ayuda	Muy buena y risas	Muy buena y risas	Muy buena y risas	Aux > WC, Ss, S y Prof > WC, Ss, S	Sobre fonología y léx.-sem. entre Aux > WC, Ss, S	Comunicación sobre fonología (Aux>WC)				
Equipo 10	Corrector de 1 act., lector, embaj. cultural, ayudante, pasivo, líder de actividad	Buena	Muy buena	Muy buena	Aux > WC, S y Prof > WC, S	Sobre gramática y léx.-sem. entre Aux> WC, S y Prof>WC,S	Interacción léx.-sem. entre Prof > Ss y muy poca entre Aux > Ss	Tema cultural (San Valentín) Aux > WC, S	Comunicación cultural (San Valentín) entre Aux > WC y Prof > WC		

TABLA 9: PERCEPCIONES SOBRE EL USO DEL AUXILIAR, LA RELACIÓN ENTRE LOS PARTICIPANTES Y LAS FUNCIONES DEL AUXILIAR DENTRO DEL AULA, PARTE III

Equipo	Uso de auxiliar	Relación profesor-auxiliar	Relac. Prof.-estud.	Relación auxiliar-estudiantes	Función lingüística y sociolingüística del auxiliar			Función intercultural del auxiliar			
					Práctica de conversación oral	Presencia de temas / actividades	Presencia de comunicación / interacción	Temas / actividades culturales	Comunicación / interacción cultural	Temas / actividades interculturales	Comunicación / interacción intercultural
Equipo 11	Colíder (final), comonitor, líder parte, etapa y/o act., corrector, embaj. cult.	Buena, pero separados en clase	Buena y risas	Buena y risas	Aux > WC, Ss y S	Sobre fonología (Aux > WC, Ss y S) y léx.-sem. (Prof > Ss)		Tema cultural (<i>Gap Year</i>) entre Aux > WC, Ss	Comunicación cultural (<i>Gap Year</i>) entre Aux > WC y Ss		
Equipo 12	Líder de actividad, corrector, embajador cultural	Muy buena	Muy buena	Muy buena	Aux > WC, Ss, S y Aux > 6 alumnos	Sobre léxico y semántica entre Aux > WC	Interac. sobre léx.-sem. (Aux > WC). Interac. en grupo partido (S > Ss y Aux > Ss, S)		Comunicación cultural (<i>Katrina</i> y <i>New Orleans</i>) entre Aux > WC, Ss		Interacción intercultural (<i>Katrina</i> y <i>New Orleans</i>) entre Aux > Ss (EEUU) y Prof > Aux, Ss
Equipo 13	Líder, corrector, colíder, cocoordinador y organizador	Muy buena y risas	Muy buena y risas	Muy buena y risas	Aux > WC, Ss, S, Prof > WC, Ss, S y S > WC, Ss, S	Sobre fonología entre Aux > S y Prof > S	Mucha interacción sobre léx.-sem. entre todos (guión de cortometraje)				
Equipo 14	Líder de parte, etapa y/o actividad, corrector, refuerza, monitoriza, organiza, embajador cult.	Buena	Buena	Muy buena	Aux > Prof, WC, Ss y S	Sobre fonología y léx.-sem. entre Aux > WC	Interacción sobre fonología y léx.-sem. entre Aux y alumnos (individual)	Tema cultural (Comida rápida y Vida Sana) entre Aux > WC	Interacción cult. (Comida rápida y Vida Sana) entre Aux > WC. Alguna interv. del Prof		Interacción intercultural entre Aux > WC (EEUU) y WC > Aux (Europa)
Equipo 15	Líder de parte de etapa y/o actividad, colíder (final), sonsaca inform., corrige, refuerza y motiva	Buena	Buena	Muy buena	Aux > WC, Ss y S y alguna participación del Prof	Sobre léxico y semántica entre Aux > WC, Ss y S	Interacción sobre léx.-sem. entre Aux > WC, Ss y S y alguna participación del Prof				

1.4. Entrevistas personales finales a auxiliares y profesores-coordinadores

Todas las entrevistas finales (30) son grabadas en audio con el consentimiento de los participantes. Las 15 entrevistas finales a auxiliares tienen una duración media de 1 hora y 46 minutos, aunque la grabación más extensa es de 2 horas y 20 minutos y la más breve es de 1 hora 18 minutos, mientras que las 15 entrevistas finales a profesores-coordinadores tienen una duración media de 1 hora y 44 minutos, aunque la grabación más extensa es de 2 horas y 33 minutos y la más breve es de 1 hora y 21 minutos.

El orden en el que se muestran los datos a continuación es el orden en el que se obtuvieron en la entrevista final porque entre los aspectos personales, que se dejan para el final de la entrevista, se encuentra la pregunta sobre evaluación general del programa CB y la acción “Incorporación de auxiliares a los CB”. De esta forma, la entrevista sirve de reflexión final, por parte de los participantes, sobre la experiencia. Además, se debe mencionar que principalmente se muestran datos medulares, es decir, aquellos datos que resultan más relevantes –tendencias generales o mayoritarias– y aquellos que están presentes en este estudio y son corroborados por estudios anteriores o que, en un sentido positivo o negativo, resultan de interés particular por su muy baja presencia. Aunque en ocasiones, sobre todo cuando más de una variable esté siendo estudiada, como en el caso del uso de la lengua en distintos contextos, se especifican datos para clarificar diferentes situaciones y porcentajes totales.

1.4.1. Aspectos lingüístico-comunicativos

El nivel de competencia lingüística y actitud hacia la L2 de los auxiliares y profesores-coordinadores y la opinión que tienen del otro miembro del equipo en cuanto a ese aspecto al final de la experiencia se refleja en la siguiente tabla (véase tabla 10). Se debe resaltar que 2 profesores-coordinadores no saben cuál es el nivel de competencia lingüística del auxiliar en español porque en estas 2 ocasiones no interactúan con el auxiliar en esa lengua. Además, en cuanto al nivel de competencia lingüística en L2 de los alumnos, todos los profesores-coordinadores a excepción de uno (14/15, 93%) y todos los auxiliares (100%), sin excepción, han notado de forma impresionista un cambio positivo en los alumnos a este respecto. Cabe resaltar que 10 (67%) auxiliares afirman que el nivel de competencia lingüística ha sido, de alguna manera, un obstáculo y / o impedimento para una comunicación eficaz, aunque sólo el 7% de los profesores-coordinadores aprecia en esto un obstáculo dado que con el auxiliar se

comunica en inglés o cambian de lengua cuando es necesario y con los estudiantes utilizan la misma u otra alternativa; en cuanto a la actitud hacia la L2, todos los participantes (100%), auxiliares y profesores-coordinadores, tienen una actitud muy positiva (MP) o positiva (P) hacia la L2. Todos los auxiliares (100%) y 14 (93%) profesores-coordinadores mencionan haber notado un cambio positivo en la actitud de los estudiantes hacia la lengua inglesa. Se debe resaltar que 11 (73%) auxiliares y 12 (80%) profesores-coordinadores no creen que la actitud hacia la L2 ha sido un obstáculo y / o impedimento para una comunicación eficaz. Estos datos se contrastarán en el apartado “Interpretación de resultados” para comprobar si los cambios o estos aspectos en sí pueden tener un papel relevante en cuanto a la comunicación entre los miembros del equipo.

TABLA 10: COMPETENCIA LING. Y ACTITUD HACIA LA L2 DE LOS PARTICIPANTES Y OPINIÓN SOBRE EL OTRO MIEMBRO DEL EQUIPO

		Competencia lingüística y actitud hacia L2						Competencia lingüística y actitud hacia L2 del otro miembro del equipo								
		Competencia L2						Actitud hacia L2	Competencia L2						Actitud hacia L2	
		A1	A2	B1	B2	C1	C2		A1	A2	B1	B2	C1	C2		
Equipo 01	Aux 01				•			MP				•				MP
	Prof 01					•		MP			••					MP
Equipo 02	Aux 02				•	•		MP					•			MP
	Prof 02						••	MP					•			MP
Equipo 03	Aux 03				•			MP					•	•		MP
	Prof 03				••			P	NS	NS	NS	NS	NS	NS		MP
Equipo 04	Aux 04					•		MP					•	•		MP
	Prof 04						••	MP				••				MP
Equipo 05	Aux 05					•		MP						•		MP
	Prof 05					•		MP				•				MP
Equipo 06	Aux 06					•		MP						•		P
	Prof 06						••	MP				••				MP
Equipo 07	Aux 07					•		MP						•		MP
	Prof 07						••	MP				••				MP
Equipo 08	Aux 08				•			MP				•	•			MP
	Prof 08					•		MP					••			P
Equipo 09	Aux 09					•		MP					•			MP
	Prof 09					•	•	MP					•			MP
Equipo 10	Aux 10					•		MP					•			MP
	Prof 10						••	MP				•				MP
Equipo 11	Aux 11					•	•	MP						•		MP
	Prof 11						••	MP	NS	NS	NS	NS	NS	NS		MP
Equipo 12	Aux 12				•			P						•		P
	Prof 12						••	MP				•				P
Equipo 13	Aux 13				•			P						•		MP
	Prof 13						••	MP					•			P
Equipo 14	Aux 14				•			MP						•		P
	Prof 14					••		MP				•				P
Equipo 15	Aux 15					•		MP				•				MP
	Prof 15					•		MP				•				MP

En cuanto a las personas con las que se comunican los auxiliares, los contextos y las lenguas que utilizan, 12 (80%) auxiliares mencionan que hablan con el profesor-coordinador en inglés o principalmente en inglés. Dentro del aula, todos (100%) los auxiliares se comunican con los profesores del departamento de inglés en inglés o principalmente en inglés mientras que, fuera del aula, este porcentaje disminuye a 13 (87%) auxiliares. Con los profesores de ANL, 13 (87%) auxiliares se comunican en inglés o principalmente en inglés dentro del aula y 9 (60%), de la misma forma, fuera del aula. De nuevo, dentro del aula, todos los auxiliares (100%) se comunican en inglés o principalmente en inglés con los estudiantes y, fuera del aula, 12 (80%) de la misma forma. En cuanto a los contextos, como se puede apreciar por lo expresado anteriormente, la tendencia general es usar el inglés o principalmente el inglés en la clase, aunque la tendencia a utilizar más el español fuera del aula no ha cambiado desde la entrevista inicial. Estos cambios se tratarán más adelante en el análisis de resultados. Cabe destacar que ningún auxiliar (0%) contesta afirmativamente a la pregunta de si ha sido contactado por la Consejería de Educación o la Delegación Provincial de Educación de la Junta de Andalucía o si su presencia en el centro ha sido, de alguna forma, monitorizada, aunque a este respecto 1 auxiliar menciona haber recibido una carta mensual de un programa privado a través del cual accedió al programa auxiliares de conversación y con el que la Consejería de Educación mantiene un acuerdo vigente.

Como se ha expresado en otros apartados, 9 de los 15 participantes son profesores de inglés y coordinadores de la “sección bilingüe” y 6 son profesores de inglés de la “sección bilingüe”, aunque 1, además, es el director del centro. En cuanto a la comunicación, 3 (50%) de los 6 profesores-coordinadores que no son o no están asumiendo el cargo de coordinador en el momento de la entrevista –aunque pueden asumirlo en un futuro próximo debido a la transitoriedad del puesto– se comunican con el coordinador en inglés o principalmente en inglés dentro del aula, aunque 2 lo hacen en español fuera de esta, y 3 (50%) en español tanto dentro como fuera del aula. De estos 6 profesores-coordinadores, 5 (83%) se comunican con el departamento de inglés en inglés o principalmente en inglés dentro del aula y en español fuera de esta y 1 (20%) en español tanto dentro como fuera del aula. En cuanto a la comunicación con los profesores de ANL, 5 (83%) de estos 6 profesores-coordinadores se comunican con ellos en inglés o principalmente en inglés dentro del aula y en español o principalmente en español fuera de la misma y 1 (20%) en español tanto dentro como fuera del aula. Con los estudiantes, 5 (83%) de estos 6 profesores-coordinadores se comunican en inglés o principalmente en inglés dentro del aula y en español o principalmente en español

fuera de la misma y 1 (20%) en inglés dentro del aula y principalmente en inglés fuera de esta. Todos estos profesores-coordinadores (6/6, 100%) se comunican con el auxiliar en inglés o principalmente en inglés tanto en el aula como fuera de esta. De los 9 profesores-coordinadores que, en el momento de la entrevista, ocupan el cargo de coordinador, 6 (67%) se comunican con los profesores del departamento de inglés en inglés dentro del aula y en español o principalmente en español fuera de esta, 2 (22%) en español o principalmente en español tanto dentro como fuera del aula y 1 (11%) en inglés dentro del aula y principalmente en inglés fuera de ella. Con los profesores de ANL, 6 (67%) se comunican en inglés o principalmente en inglés dentro del aula y en español o principalmente en español fuera de esta, 2 (22%) en español o principalmente en español tanto dentro como fuera del aula y 1 (11%) en inglés tanto dentro como fuera del aula. Con los estudiantes, 5 (55%) se comunican principalmente en inglés en el aula y en español o principalmente en español fuera de ella, 3 (33%) en inglés dentro del aula y principalmente en inglés fuera de esta y 1 (11%) tanto en inglés como en español dentro del aula y principalmente en español fuera de esta. Con respecto a la comunicación con el auxiliar, 5 (55%) de estos 9 profesores-coordinadores se comunican con ellos en inglés tanto dentro como fuera del aula, 2 (22%) en inglés dentro del aula, pero principalmente en inglés fuera de esta, 1 (11%) en inglés dentro del aula y tanto en inglés como en español fuera de esta y 1 (11%) en inglés dentro del aula, pero principalmente en español fuera de esta. En cuanto a los contextos, la tendencia general es utilizar el inglés o más el inglés dentro del aula y más el español fuera del aula, aunque si están hablando con compañeros de trabajo y el auxiliar está presente, entonces emplean sólo el inglés o principalmente el inglés, pero esta tendencia ha cambiado ligeramente desde la entrevista inicial. Estos cambios se tratarán más adelante en el análisis de resultados; cabe destacar que 11 (73%) profesores-coordinadores contestan negativamente a la pregunta de si han sido contactados por la Consejería de Educación o la Delegación Provincial de Educación de la Junta de Andalucía y ninguno (0%) cree que la presencia del auxiliar en el centro ha sido, de alguna forma, monitorizada.

Todos (100%) los auxiliares y profesores-coordinadores tienen una actitud muy positiva o positiva hacia la cultura española y de países angloparlantes respectivamente y creen que la persona con la que trabajan también la tienen hacia la cultura de la L2. La gran mayoría de los auxiliares (93%) y todos (100%) los profesores-coordinadores mencionan que han notado un cambio positivo en la actitud de estos hacia la cultura de países angloparlantes. Se debe resaltar que 11 (73%) auxiliares y 12 (80%) profesores-coordinadores no

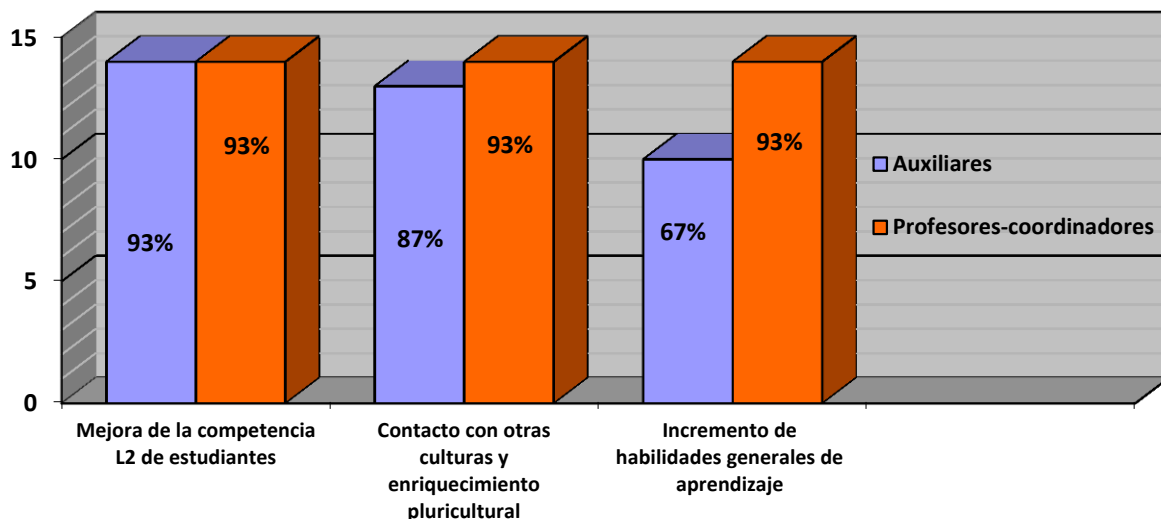
creen que la actitud hacia los aspectos culturales de la L2 ha sido un obstáculo y / o impedimento para una comunicación eficaz y 9 (60%) auxiliares junto a 14 (93%) profesores no creen que las diferencias culturales pueden ser un obstáculo y / o un impedimento para la eficacia de la comunicación.

Con respecto a la ansiedad lingüística, 11 (73%) los auxiliares expresan que todavía experimentan algo de ansiedad cuando se comunican con otros. De estos, 7 (47%) mencionan que los profesores del departamento de inglés, o al menos algunos de ellos, sí tienen este tipo de ansiedad y 12 (80%) mencionan que algunos profesores de asignatura no lingüística de la sección bilingüe todavía la padecen. De los 15 auxiliares, 13 (87%) afirman que los estudiantes todavía sufren ansiedad lingüística. Además, 13 (87%) auxiliares mencionan que su ansiedad lingüística, o la de otros, ha podido afectar la eficacia de la comunicación entre ellos. Por su parte, 12 (80%) de los profesores-coordinadores afirman no experimentar este tipo de ansiedad, 6 (40%) mencionan que los auxiliares sí parecen sufrir esta ansiedad en alguna medida, 8 (53%) indican que algunos profesores del departamento de inglés sí tienen un poco de ansiedad lingüística, 12 (80%) profesores-coordinadores señalan que los profesores de ANL también tienen esta ansiedad y todos los profesores (15, 100%) consideran que sus alumnos experimentan ansiedad lingüística. Además, 10 (67%) profesores-coordinadores mencionan que su ansiedad lingüística, o la de otros, ha podido afectar la eficacia de la comunicación entre ellos.

Sobre los objetivos generales del PFP, del programa CB y de la implementación del enfoque bilingüe, aunque en la entrevista inicial 8 (53%) de los auxiliares afirmaban que no se les había comunicado esta información, en la entrevista final, cuando el entrevistador menciona los objetivos (véase gráfica 1 a continuación), 14 (93%) de los auxiliares reconocen como objetivo la mejora de la competencia lingüística en L2 de los estudiantes, 13 (87%) de los auxiliares reconocen como objetivo poner a los estudiantes en contacto con otras culturas y enriquecer su competencia intercultural y 10 (67%) de los auxiliares reconocen como objetivo el incremento de las habilidades generales de aprendizaje de los estudiantes a través del aprendizaje de lenguas. En cuanto a la procedencia de esta información, aunque varios indican más de una fuente de información, 10 (67%) auxiliares indican que proviene del cursillo inicial de orientación de la Junta de Andalucía. Además, 13 (87%) de los auxiliares indican que tomaron estos objetivos como parte de unos requisitos. Cabe destacar que 9 (60%) auxiliares definen esta información como poco clara y poco específica y 6 (40%) indican que fue una información completa, específica y clara, aunque la mitad de estos 6

auxiliares añaden que no hubo información sobre cómo aplicar o llevar a cabo estos objetivos; a este respecto, cuando el entrevistador los menciona, 12 (80%) profesores-coordinadores reconocen como objetivos: (i) la mejora de la competencia lingüística en L2 de los estudiantes, (ii) poner a los estudiantes en contacto con otras culturas y enriquecer su competencia pluricultural y (iii) el incremento de las habilidades generales de aprendizaje de los estudiantes a través del aprendizaje de lenguas. Las fuentes de información más nombradas son la administración y la normativa (47%) y los CEP y sus cursos y Jornadas de Plurilingüismo (47%); de los 15 profesores-coordinadores, 11 (73%) señalan que no han comunicado estos objetivos al auxiliar dado que el auxiliar ya recibe esta información en el cursillo de orientación (6/15, 40%) o porque es tarea del coordinador o debido a que no la han recibido, aunque 13 (87%) creen que los auxiliares reciben esta información como parte de sus requisitos, si bien, en 3 ocasiones (20%), se señala que existe una especie de negociación con el coordinador de la sección bilingüe. Además, 4 (27%) profesores-coordinadores indican que se trata de una información vaga y poco específica.

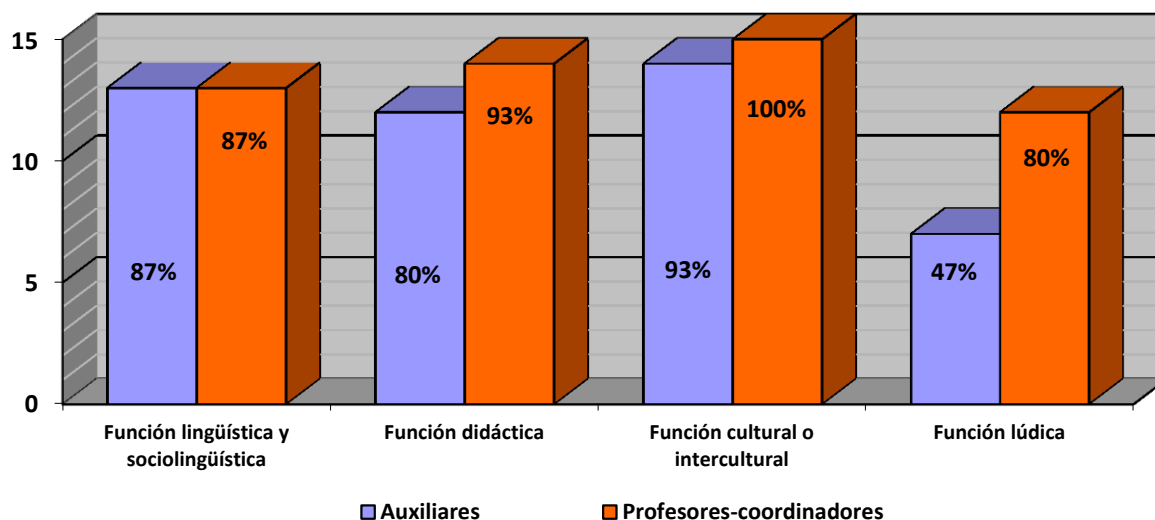
GRÁFICA 1: RECONOCIMIENTO DE OBJETIVOS GENERALES DEL PFP, DEL PROGRAMA CB Y DE LA IMPLEMENTACIÓN DEL ENFOQUE BILINGÜE



En cuanto a las funciones específicas del auxiliar, es decir, sus responsabilidades, 13 (87%) auxiliares reconocen como sus funciones la lingüística y sociolingüística, 12 (80%) reconocen la didáctica, 14 (93%) reconocen la cultural o intercultural y 7 (47%) reconocen la función lúdica o recreativa. Aunque se señala más de una fuente de información, 9 (60%) auxiliares indican que la información proviene del cursillo inicial de orientación de la Junta de

Andalucía, aunque 4 (27%) de estos señalan que era información implícita y no específica que aprendieron más tarde o asistiendo a las clases, y 7 (47%) señalan las reuniones semanales de la sección bilingüe como fuente de información, aunque de nuevo 4 (27%) de estos señalan que era información implícita y no específica que recibieron más tarde o que aprendieron con la asistencia a las clases. Además, 11 (73%) auxiliares indican que tomaron estas funciones como parte de unos requisitos, aunque se menciona cierta flexibilidad; sobre si esta información fue clara, específica y completa, 11 (73%) auxiliares señalan que la información sobre la función lingüística o sociolingüística sí fue completa, clara y específica, 9 (60%) indican que la información sobre la función didáctica también lo fue, 10 (67%) apuntan que la información sobre la función cultural o intercultural también lo fue y 6 (40%) indican que la información sobre la función lúdica o recreativa fue completa, específica y clara. No obstante, se debe mencionar que 9 (60%) auxiliares señalan que la información sobre alguna, y en algunos casos más de una, función no fue clara, completa y específica sino poco específica; sobre la información relacionada con las funciones del auxiliar, 11 (73%) profesores-coordinadores reconocen las cuatro funciones principales del auxiliar quedando como no muy claras algunas funciones (véase gráfica 2 a continuación) como la lúdica en 3 ocasiones (20%), la lingüística y sociolingüística en 2 ocasiones (13%) y la didáctica en 1 ocasión (7%). En cuanto a la procedencia, las fuentes más nombradas son la administración y la normativa (67%) y los CEP y sus cursos y Jornadas de Plurilingüismo (47%), aunque hay que resaltar que 3 (20%) de los profesores, ninguno de ellos ejerciendo de coordinador en el momento de la entrevista, confiesan que no han recibido esta información; de los 15 profesores-coordinadores, 6 (40%) señalan que no han comunicado estas funciones al auxiliar dado que ellos no la han recibido, porque el auxiliar la recibe en el cursillo inicial de orientación o debido a que es tarea del coordinador, si bien 8 (53%) creen que los auxiliares reciben esta información como parte de sus requisitos y 5 (33%) señalan que existe cierto tipo de negociación con el coordinador de la sección bilingüe debido a que algunos auxiliares no tienen experiencia ni conocimientos gramaticales sobre su propia lengua. Además, 5 (33%) profesores-coordinadores señalan que se trata de una información muy vaga y poco específica, a la que hay que dar forma, y que varía con frecuencia.

GRÁFICA 2: RECONOCIMIENTO DE LAS FUNCIONES ESPECÍFICAS DEL AUXILIAR



En referencia a sus roles, 8 (53%) auxiliares indican tener una idea clara sobre ellos mientras 7 (47%) no la tienen porque mencionan que al principio no es nada claro y que el trabajo semanal y la presencia en clase es necesaria para conocer sus roles o para saber qué quieren los profesores de ellos, e incluso un auxiliar menciona que depende de la clase y la asignatura. En cuanto a la procedencia de información sobre sus roles se recogen más de una respuesta por auxiliar: 13 (87%) mencionan las reuniones semanales, 7 (47%) señalan la primera reunión en el centro donde trabajan y 6 (40%) mencionan el cursillo de orientación inicial. Sin embargo, únicamente 4 (27%) auxiliares aseguran que es una información razonablemente clara, completa y específica porque 5 (33%) señalan que no es nada claro ni específico, sobre todo al principio, 4 (27%) indican que depende del profesor y la clase y 2 (13%) mencionan que depende del trabajo diario y que es algo que a uno se le debe ocurrir (“figure out”) a través de ese trabajo diario. Para 7 (47%) auxiliares sus roles no son requisitos debido a que existe cierta negociación, decisión conjunta, y para 5 (33%) depende de cada profesor porque con algunos es una negociación y con otros es una especie de requisito; a esta misma pregunta sobre si el auxiliar conoce sus roles, 13 (87%) de los profesores-coordinadores contestan afirmativamente mientras 2 (13%) comentan que se debe ir enseñando y guiando a los auxiliares. De los 15 profesores-coordinadores, aunque 9 (60%) afirman haber comunicado sus roles al auxiliar y 6 (40%) indican que no se los han comunicado o únicamente los roles que deben cumplir los auxiliares en su clase debido a que depende de cada profesor, 13 (87%) señalan que se trata de una negociación conjunta entre el profesor-coordinador y el auxiliar, pero que se parte de una serie de parámetros o sugerencias.

Todos (100%) los profesores-coordinadores indican que es una información clara, completa y específica, al menos para sus clases, porque depende de cada profesor.

Con respecto a las horas del auxiliar en el centro y sus tareas, 6 (40%) auxiliares afirman pasar más de 12 horas en el centro, 4 (27%) aseguran que pasan más de 15 horas, 4 (27%) auxiliares afirman pasar aproximadamente 12 horas en el centro y 1 (7%) auxiliar, al trabajar en dos centros distintos (uno de ellos de primaria), pasa 6 horas en el centro. Se debe mencionar que 4 (27%) auxiliares mencionan que no tienen tiempo para planificar las clases de inglés como lengua extranjera porque todas las horas son dedicadas a asistir a clases y / o a tutorías individuales, o en grupo, con los profesores, sobre todo de áreas no lingüísticas. Estos 4 auxiliares, al igual que los que pasan más de 12 horas en el centro, deben emplear tiempo personal adicional para la planificación y coordinación de clases. También es preciso mencionar que en 6 (40%) ocasiones el auxiliar asiste a clase de ANL el doble de horas de las que asiste a clases de inglés; los cambios más importantes, sin contar el cambio de 6 a 12 horas en el centro del auxiliar que era compartido, con anterioridad, con un centro de primaria, son (i) el cambio de una clase a otra por falta de entendimiento, falta de planificación o por petición expresa del profesor por retraso en el temario del curso; (ii) el aumento de horas de encuentro y tutorías con profesores de ANL y con profesores que no pertenecen a la sección bilingüe; (iii) la asistencia a más clases de inglés y de ANL, de la sección bilingüe o no bilingüe, y (iv) la reducción de horas de contacto en ciertos grupos para poder asistir a clases de otros grupos de la sección bilingüe con cambios significativos cada 2 semanas. Estos cambios implican la reducción de horas de coordinación y planificación con los profesores de inglés y de tiempo de asistencia a clase, de 1 hora a 30 minutos; según los auxiliares, la información sobre sus horas en el centro y sus clases procede de la primera reunión con el coordinador en el centro (10, 66%) y las reuniones semanales de coordinación (5, 33%) y es recibida como parte de unos requisitos (9, 60%) mientras que en otras ocasiones pudieron negociar los días de la semana (4, 27%) e incluso las clases con relación a sus estudios previos, pero, aunque 12 (80%) auxiliares señalan que fue una información clara y específica, 2 (13%) aseguran que es una información que cambia constantemente y 1 (7%) la define como ambigua; con respecto a las horas del auxiliar en el centro y sus clases, si bien 11 (73%) profesores-coordinadores indican que han recibido esta información, únicamente 10 (66%) mencionan haber comunicado esta información al auxiliar porque 4 (27%) aclaran que no son coordinadores y depende de estos y 1 (7%) señala no haberlo hecho; en cuanto a los posibles cambios que hayan podido experimentar las horas del auxiliar en el centro y sus

clases, 7 (47%) de los profesores-coordinadores mencionan algún cambio relacionado con tutorías a profesores, la ampliación de horario debido a que ya no comparten al auxiliar con un centro de primaria, la petición expresa de un profesor o del auxiliar o dado que debían “sacarle más partido al auxiliar para que este asistiera a más clases y más grupos pudieran disfrutar de su presencia”. De los 15 profesores-coordinadores, 12 (80%) señalan que existe algún tipo de negociación relacionada con los días de asistencia al centro y, en algún caso mínimo, las preferencias del auxiliar teniendo en cuenta que sea un horario compacto para no perjudicar al auxiliar. Todos los profesores-coordinadores que han recibido esta información o la han creado ellos mismo por ser los coordinadores (73%) indican que se trata de una información completa, clara y específica.

En relación a posibles problemas de comunicación, 8 (53%) auxiliares afirman tener distintos problemas de comunicación: (i) falta de comunicación en cuanto a cambios de plan debido a excursiones o exámenes, (ii) falta de información sobre los avances de los estudiantes en ausencia del auxiliar, (iii) malentendidos debidos a confusión cultural y (iv) falta de comunicación en general. Algunas experiencias frustrantes en cuanto a la comunicación son: (i) planificar en vano porque ocurren cambios que no se comunican o algunos profesores no planifican antes de la reunión o simplemente se les olvida la hora de planificación o (ii) la inexistencia, en el horario semanal del auxiliar, de tiempo de preparación o coordinación con el profesor por lo que se deja a solas al auxiliar y el plan no se puede confirmar antes de clase. En cuanto a posibles soluciones que se llevaron a cabo: (i) el auxiliar se da cuenta de que necesita preguntar constantemente al profesor sobre posibles cambios, para obtener más información o tomar la iniciativa para hablar del problema o encontrar tiempo extra para planificar o (ii) intercambios de teléfonos o direcciones de correo electrónico, aunque otros auxiliares, por no saber qué hacer, lo dejan pasar; en cuanto a problemas de comunicación, algunos profesores-coordinadores mencionan el hecho de que (i) la comunicación depende mucho de la personalidad del auxiliar, su adaptación, su integración e implicación en el centro; (ii) la dificultad de la comunicación auxiliar-profesor por el carácter del profesor y la dificultad de la asignatura; (iii) el temor al error al hablar por falta de competencia de profesor, del auxiliar o de ambos y (iv) el “despiste” de algún profesor en comunicarle algo al auxiliar. Con respecto a experiencias que facilitan la comunicación, algunos profesores-coordinadores señalan: la disponibilidad y actitud del auxiliar y hacer más de lo que se le pide y la superación de los temores iniciales. Por otra parte, algunas experiencias comunicativas frustrantes mencionadas por los profesores-coordinadores están

relacionadas con la falta de iniciativa del auxiliar y su personalidad, la falta de tiempo, en sus horarios, para planificar, por parte de profesores y auxiliares, porque los auxiliares necesitan cierta guía, el carácter de algunos profesores y su visión del proyecto incide en la comunicación, la forma de hablar del auxiliar (*teacher talk*) al principio y la falta de respuesta por parte del alumnado. Las soluciones a estas experiencias comunicativas frustrantes o sus repercusiones son: el auxiliar pierde protagonismo y se pasa a grupos pequeños, no se soluciona, aunque se intenta, debido a que es un problema de personalidad del profesor o del auxiliar, el tiempo, la experiencia y el contacto soluciona el asunto y se disciplina al alumnado.

Al final de la sección sobre aspectos lingüístico-comunicativos se pregunta a los participantes si tienen algo que añadir o algo les llamó la atención. Los auxiliares mencionan, de forma general, la falta de tiempo para planificar, la libertad para explorar y ser creativo y la falta de comunicación mientras que los profesores-coordinadores señalan el escaso número de horas del auxiliar en el centro, el hecho de que mucho dependa de la personalidad del auxiliar, la falta de enfoque en idiomas de los estudios de los auxiliares, la competencia lingüística en L2 de algunos profesores, la necesidad de guía de los auxiliares, la falta de tiempo de planificación y el escaso número de auxiliares.

1.4.2. Aspectos pedagógico-profesionales

De los 9 (60%) auxiliares que siguieron el cursillo inicial de orientación de cuatro horas que se realizó en La Cartuja a través de la Consejería de Educación, 7 (47% del total) señalan que no fue útil porque no hubo información sobre cómo llevar a la práctica las experiencias específicas de exauxiliares o debido a que mucho contenido estaba relacionado con burocracia y 2 (14% de total) afirman que fue útil pues les dio confianza, les sirvió para saber qué esperar y para conocer sitios web de recursos mientras que de los 6 (40%) que tomaron el cursillo impartido en la universidad de Sevilla, 5 (33% del total) mencionan que no fue útil dado que se trató mucho sobre la burocracia y qué esperar, pero no sobre el desarrollo de habilidades didácticas (“*teaching skills*”) o enseñanza.

Todos (100%) los auxiliares recuerdan la “fase de acogida” y acciones realizadas por el profesor-coordinador que permitieron que se integrara en el centro y se sintiera un elemento valorado y esencial dentro del programa siendo las más mencionadas: un recorrido por el centro, presentar a toda la plantilla del centro, hacer preguntas y comprobar su estado

anímico. A este respecto, 9 (60%) de los profesores-coordinadores responden que no hubo reunión específica previa sobre el tema “auxiliar” porque “la tuvieron en años anteriores y el profesorado ya está acostumbrado” o debido a que “es tarea del coordinador y / o director y pueden haberlo olvidado” mientras que 6 (40%) de los profesores-coordinadores aseguran que sí hubo tal reunión, que se preguntó a los profesores cuándo preferían que el auxiliar entrara en sus clases, sus necesidades y se realizó la distribución de clases. En cuanto a acciones para conseguir la integración del auxiliar, aunque 1 (7%) profesor-coordinador menciona que no lo hizo porque esto es tarea del coordinador, 14 (93%) de los profesores-coordinadores mencionan acciones como ofrecer un recorrido por el centro, presentar a toda la plantilla del centro o establecer una relación social con el auxiliar. Se debe mencionar que 1 profesor-coordinador especifica que “cuando llegó el primer día no tuvo tiempo de atender al auxiliar y que, a veces, el auxiliar arranca en el aula sin una presentación formal o un recorrido por el centro”.

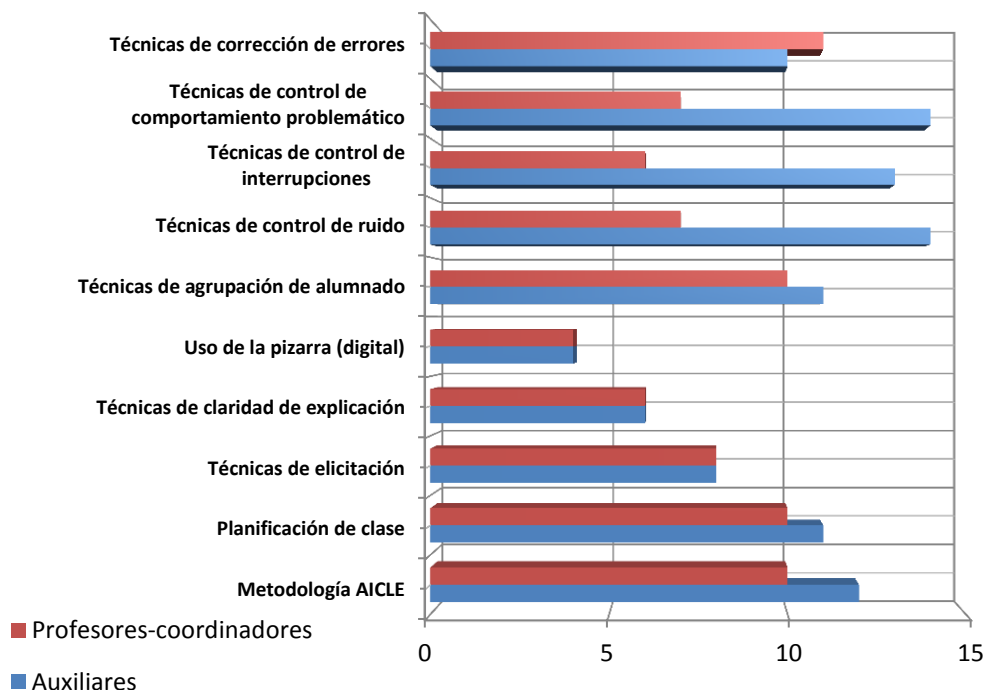
Con respecto a la *Guía informativa para centros de enseñanza bilingüe* publicada por la Consejería de Educación, 13 (87%) profesores-coordinadores indican que la conocen y que la han recibido desde la administración, la coordinación bilingüe de la Consejería o de la Delegación Provincial, del CEP o de otra fuente y, aunque 4 (27% del total) indican que no la han leído al completo o han leído sólo lo que les interesa y 1 (7%) no la ha leído, algunos la definen como “útil”, “muy extensa y densa”, “interesante” y “exhaustiva”; en cuanto a la recepción de alguna información específica o preparación pedagógica que les ayudara a ser un auxiliar más eficaz, 10 (67%) auxiliares contestan no haber recibido ninguna mientras que otros señalan la recepción de una carta mensual, con sugerencias, enlaces y actividades, del programa específico a través del cual accedieron al programa de auxiliares del programa (3, 20%) y otros indican que el profesor-coordinador les hizo llegar información sobre cómo incluir la cultura en clase o sobre planificación y materiales (2, 13%). De forma más específica, se pregunta a auxiliares y profesores-coordinadores si se han realizado algunas de las acciones, “encaminadas a aportar algún tipo de formación pedagógica y reflexión docente para el auxiliar”, que señala la *Guía informativa para centros de enseñanza bilingüe* y estas son sus respuestas afirmativas:

- fomentar la observación inicial de clase a través de un “formulario de observación”: 3 (20%) auxiliares, aunque 2 indican que no hubo formulario, y 8 (53%) profesores-coordinadores, aunque 6 señalan que no se entregó formulario,

- dar ejemplo con la propia experiencia docente: 13 (87%) auxiliares y 15 (100%) profesores-coordinadores,
- animar al auxiliar a ir ampliando sus posibilidades: 13 (87%) auxiliares, aunque algunos indican que “escasamente”, y 14 (93%) profesores-coordinadores,
- preguntar al auxiliar para que sea consciente de sus procesos de planificación, ejecución y evaluación: 8 (53%) auxiliares, aunque 1 señala que es él / ella quien pregunta y 1 especifica que se realiza “justo antes de clase lo cual no es muy útil”, y 12 (80%) profesores-coordinadores,
- ofrecerse a observar la práctica docente del auxiliar y comentarles aspectos de interés: 12 (80%) auxiliares, aunque en algunos casos sin sugerencias de mejora y, en alguna ocasión, es él / ella quien tiene que solicitarlo, y 13 (87%) profesores-coordinadores y
- pedirles que elaboren materiales y charlas para la formación continua de los departamentos de lenguas extranjeras y el profesorado bilingüe sobre aspectos lingüísticos y socioculturales: 12 (80%) auxiliares, aunque 1 señala que es para profesores de ANL y 1 clarifica que no se le pidió, pero que lo hizo, y 8 (53%) profesores-coordinadores.

También se pregunta a los participantes en qué áreas creen que más información o preparación pedagógica hubiera sido útil. Sin opciones de dónde elegir, los auxiliares mencionan, por lo general, más de un área siendo las más destacadas la gestión de clase (7, 47%) y la planificación de clase (6, 40%) mientras que los profesores-coordinadores señalan la metodología AICLE y general (4, 27%) y la gestión de clase (4, 27%), aunque 2 profesores indican que esa es una función del profesor. Sin embargo, cuando se ofrece a los participantes un listado de posibles áreas de refuerzo, el número de áreas en las que más información o preparación pedagógica para los auxiliares hubiera sido útil aumenta considerablemente (véase gráfica 3 a continuación). Es necesario señalar que 7 (47%) de los profesores-coordinadores vuelven a insistir en que las tareas de gestión de clase son tareas que corresponden al profesor.

GRÁFICA 3: ÁREAS DE REFUERZO PARA AUXILIARES SEGÚN AUXILIARES Y PROFESORES-COORDINADORES



Los problemas o dificultades pedagógicas específicas que han tenido los auxiliares en algunas de las áreas mencionadas con anterioridad están relacionados principalmente, según los propios auxiliares, con la gestión de clase con respecto al ruido, el comportamiento de los estudiantes y falta de respeto (13, 87%) y la planificación de clase por falta de tiempo, especialmente con profesores de inglés”, porque “se notifica el plan con poca antelación”, “se da al auxiliar demasiada libertad” o porque “resulta difícil, en clases ANL, integrar el contenido y la lengua para evitar realizar simplemente tareas de vocabulario” (6, 40%). A este respecto, las dificultades que los profesores-coordinadores mencionan son principalmente la metodología general y la metodología AICLE debido a que “el auxiliar no ‘sabe estar’ en el aula”, “le resulta difícil o no adapta su lenguaje al aula” o “no sabe integrar la lengua a los contenidos de las ANL” (6, 40%) y la planificación de clase porque “hay que hacerle el plan de clase” o “le falta iniciativa y espera demasiadas pautas” (4, 27%). Además, los auxiliares comentan experiencias frustrantes relacionadas con la captación y mantenimiento de la “atención de los estudiantes porque hablan mucho”, “no usan el inglés” o “muestran una falta de respeto” por lo que “seguir un plan resulta muy difícil” (13, 87%) y la notificación del “plan del profesor justo antes de comenzar la clase” o se notifican “cambios del plan original en el último minuto antes de la clase” (2, 13%), mientras que los profesores-coordinadores encuentran frustrante la falta de atención de los estudiantes o el ruido, la falta de control de la

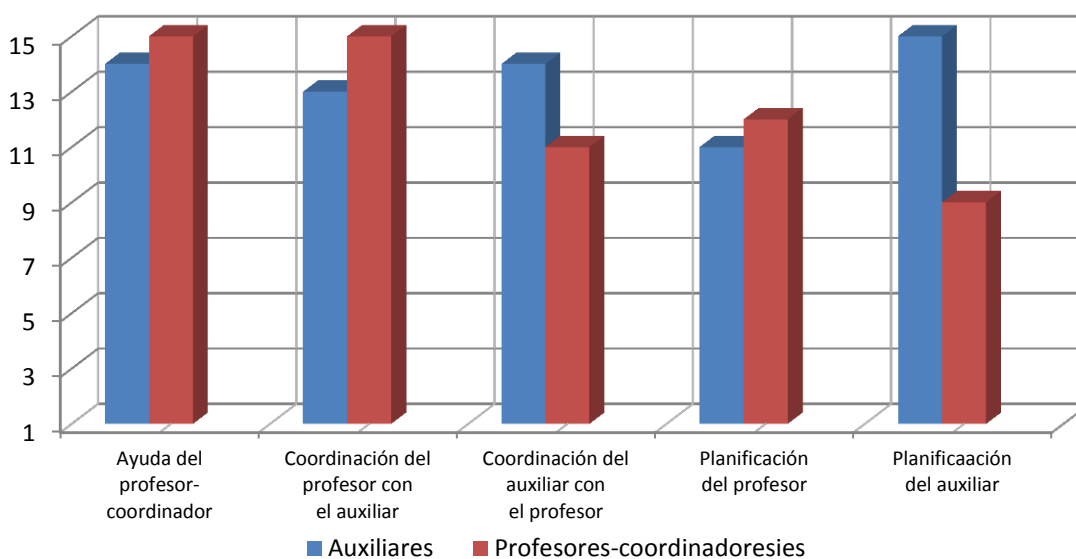
clase por parte del auxiliar, la falta de iniciativa, creatividad y recursos del auxiliar y el hecho de que el auxiliar “no trae a clase lo planificado”, aunque los auxiliares también describen experiencias pedagógicas facilitadoras relacionadas con las sugerencias y apoyo de los profesores, la división de clases en pequeños grupos o “el propio ensayo y error” y los profesores-coordinadores explican que “la revisión conjunta”, “las reuniones”, “la comunicación y [sus, de los profesores,] sugerencias”, “la propia reflexión del auxiliar”, “el ceñirse al plan” y “el cambio a grupos pequeños” han sido experiencias pedagógicas facilitadoras. En cuanto a la solución a los posibles problemas pedagógicos, algunos auxiliares (6, 40%) declaran que algunos problemas o dificultades no se han solucionado del todo porque “ese comportamiento de los estudiantes es lo establecido y ven al auxiliar como a un amigo o un ayudante”, “se trata de ensayo y error y se aprende *in situ*” o porque “todavía se sigue trabajando en ello” mientras que algunos profesores comentan que “sólo algunos casos de disciplina y respeto se han solucionado hablando con los estudiantes y los padres”, “hablando con el grupo, aunque es un grupo complicado” o “con la división en grupos pequeños” y que los problemas relacionados con la planificación se van solucionando “a través de charlas con el auxiliar para buscar soluciones y mejoras para que se acostumbre a la dinámica”, pero “depende demasiado de la personalidad y el carácter del auxiliar”.

Un aspecto muy significativo de la experiencia pedagógico-profesional de los auxiliares es la planificación. Por esta razón, se extrae de la entrevista breve que se realiza después de la observación de clase la información que facilitaron los participantes en cuanto a la planificación de la clase observada y se les pregunta si la planificación de otras clases sucedió de la misma manera, si siempre sucedió de esa forma y si hubo una progresión hacia la forma actual de planificar. En cuanto a si la organización-planificación, señalada en el apartado 1.3.6. del capítulo 4, se realiza de la misma forma para otras clases, 10 (67%) auxiliares mencionan que para las clases de inglés normalmente hay un pequeño encuentro, profesor-auxiliar, de 5 a 15 minutos o un correo electrónico en el que el profesor señala el tema de la clase y provee actividades, aunque señalan que otras veces se les da total libertad, y 3 (20%) auxiliares aclaran que en algunas ocasiones llegan a clase sin un plan porque no ha habido tiempo de planificación. Sin embargo, para las clases de ANL, 7 (47%) auxiliares especifican que sí tienen tiempo para planificar o las reuniones de planificación tienen una duración más prolongada, aunque mencionan que depende mucho del profesor y, a veces, llegan a clase sin un plan concreto. A este respecto, 12 (80%) profesores-coordinadores señalan, sobre la planificación para la clase de inglés, que normalmente tienen una corta

reunión o un correo electrónico y es una decisión conjunta, aunque a veces se les da más libertad a los auxiliares, si bien 4 (27%) de estos profesores-coordinadores especifican que depende mucho de los contenidos tratados; en cuanto a una posible progresión hacia la forma de planificar una vez avanzado el curso, 5 (33%) auxiliares mencionan que los tiempos de planificación ahora son más cortos porque saben lo que los profesores esperan de ellos, 3 (20%) auxiliares señalan que los planes para las clases de ANL son mejores ahora dado que conocen mejor la dinámica, pero que para la clase de inglés todavía llegan a clase sin saber qué pasará, y 2 (13%) auxiliares definen sus planes para la clase de inglés como mucho mejores porque ahora preguntan a los profesores con suficiente antelación. Por su parte, 11 (73%) profesores-coordinadores indican que ha habido una progresión y que los planes son ahora más sistemáticos porque ahora los auxiliares tienen más experiencia y han aprendido la dinámica de la clase y 5 (33%) de estos profesores-coordinadores señalan que, al conocerse mejor, el tiempo de planificación es más corto, aunque 2 (13%) de ellos apuntan que ahora dependen más de los correos electrónicos.

Otra pregunta relacionada con la planificación es qué porcentaje de las veces que entran en clase tienen una idea clara de qué hacer y cómo y qué elementos lo hicieron posible. De los 15 auxiliares, 7 (47%) aseguran saber que ocurrirá en clase entre un 80 y 85% de las veces, 3 (20%) señalan entre un 90 y un 100% de las veces, 3 (20%) estiman entre un 70 y 75% de las veces y 2 (13%) indican aproximadamente un 50% de las veces mientras que 12 (80%) profesores-coordinadores apuntan a más del 90% de las veces, 2 (13%) afirman que los auxiliares saben qué hacer y cómo entre un 70 y un 75% de las veces y 1 (7%) señala aproximadamente un 80% de las veces. En cuanto a la relación de elementos que hacen esto posible (véase gráfica 4 a continuación), los participantes indican: (i) la ayuda del profesor-coordinador (14 (93%) auxiliares y 15 (100%) profesores-coordinadores), (ii) la coordinación del profesor-coordinador con el auxiliar (13 (87%) auxiliares y 15 (100%) profesores-coordinadores), (iii) la coordinación del auxiliar con el profesor-coordinador (14 (93%) auxiliares y 11 (73%) profesores-coordinadores), (iv) la planificación del profesor-coordinador (11 (73%) auxiliares y 12 (80%) profesores-coordinadores) y (v) la planificación del auxiliar (15 (100%) auxiliares y 9 (60%) profesores-coordinadores). Sin embargo, se debe señalar que 5 (33%) profesores-coordinadores indican que la planificación es un trabajo conjunto porque los auxiliares aportan ideas y sugerencias y 4 (27%) auxiliares señalan que la planificación depende principalmente de ellos mismos.

GRÁFICA 4: RAZONES PARA EL CONOCIMIENTO, POR PARTE DEL AUXILIAR, DE QUÉ HACER EN CLASE Y CÓMO HACERLO SEGÚN AUXILIARES Y PROFESORES-COORDINADORES



Aunque de las 15 clases observadas en 8 (53%) ocasiones se observa la puesta en marcha de las funciones lingüística / sociolingüística y la cultural, en 6 (40%) ocasiones la lingüística / sociolingüística y en 1 (7%) ocasión las funciones lingüística / sociolingüística, la didáctica, la cultural y la lúdica, 9 (60%) auxiliares aseguran que tienen en cuenta todas sus funciones cuando planifican, pero la función cultural, en ocasiones, no se lleva a cabo en las ANL y depende del contexto. Por su parte, 9 (60%) profesores-coordinadores explican que se consideran todas las funciones del auxiliar cuando se planifica, si bien, en ocasiones, la función cultural y / o la lúdica queda en un segundo plano; en cuanto a la duración de la planificación, la tendencia general, según los auxiliares, es planificar, aproximadamente, durante 10 minutos (10, 66%), aunque 2 (13%) de estos señalan que se prolonga si se trata de algo más específico y no es algo que ya se esté tratando, si bien se aclara que se planifican durante más tiempo las ANL. En otras ocasiones no existe tiempo de planificación en el horario semanal para planificación con el profesor de inglés. Por su parte, 12 (80%) profesores-coordinadores informan que la planificación de clase suele durar 10 minutos aproximadamente, aunque 4 (27%) de estos aclaran que se prolonga dependiendo del tema y de que sea algo específico o continuación de la clase anterior, y algunos manifiestan que no existe tiempo de planificación con el auxiliar para la clase de inglés dentro en su horario semanal ni en el del auxiliar. Todos los auxiliares y profesores-coordinadores señalan la sala de profesores, el departamento o la reunión bilingüe como punto de encuentro para la

planificación, si bien en ocasiones ocurre en el pasillo, aunque se vuelve a insistir en la inexistencia de hora de planificación de inglés para la clase de inglés en sus respectivos horarios semanales; de los 15 auxiliares, 12 (80%) indican que en sus tareas de enseñanza hubo una planificación, coordinación y recepción de una serie de sugerencias del profesor-coordinador previa y 3 (20%) señalan que no recibieron sugerencias por parte del profesor-coordinador, aunque todos (100%) los profesores-coordinadores aseguran que sí hubo una planificación, coordinación y una comunicación de sugerencias previa. Por otra parte, 9 (60%) auxiliares especifican que en las clases de inglés hubo una colaboración con el profesor porque ellos juegan un papel de ayudante, lo cual también ocurre en la mayoría de las clases de ANL, mientras que otros 6 (40%) auxiliares definen su trabajo en el aula de inglés como una cooperación, especialmente con aquellos profesores que tienen una buena competencia lingüística en inglés. A este respecto, 8 (53%) profesores-coordinadores señalan que el trabajo del auxiliar en su aula es de cooperación y 7 (47%) indican que es un trabajo de colaboración porque el auxiliar es un ayudante y los profesores tienen el rol principal. Siguiendo con la planificación, los auxiliares y profesores-coordinadores expresan experiencias frustrantes y / o facilitadoras relacionadas con la planificación de clase:

Auxiliares:

- Algunas experiencias frustrantes: el auxiliar crea un plan de clase, pero “la tecnología del aula (pizarra digital) no funciona”, “los estudiantes no se muestran receptivos” o “no hay tiempo para el plan” del auxiliar en la hora de clase “porque lo que prepara el profesor es lo primero” (5, 33%), el auxiliar planifica, pero, antes de la clase, “ocurre un cambio de última hora” o “al profesor no le gusta el plan o no es lo que esperaba” (3, 20%) y el auxiliar “no sabe cómo planificar, especialmente las asignaturas de ANL, al principio” de la experiencia (3, 20%).
- Experiencias facilitadoras: “la ayuda del profesor, su aportación de materiales y su guía en la dirección correcta” (1, 7%).

Profesores-coordinadores:

- Experiencias frustrantes: “los estudiantes no se muestran receptivos”, “el plan del auxiliar no funciona o los estudiantes no han preparado lo que el auxiliar asignó en la clase anterior” (3, 20%).
- Experiencias facilitadoras: “la creatividad y la relación del auxiliar con los estudiantes” (1, 7%).

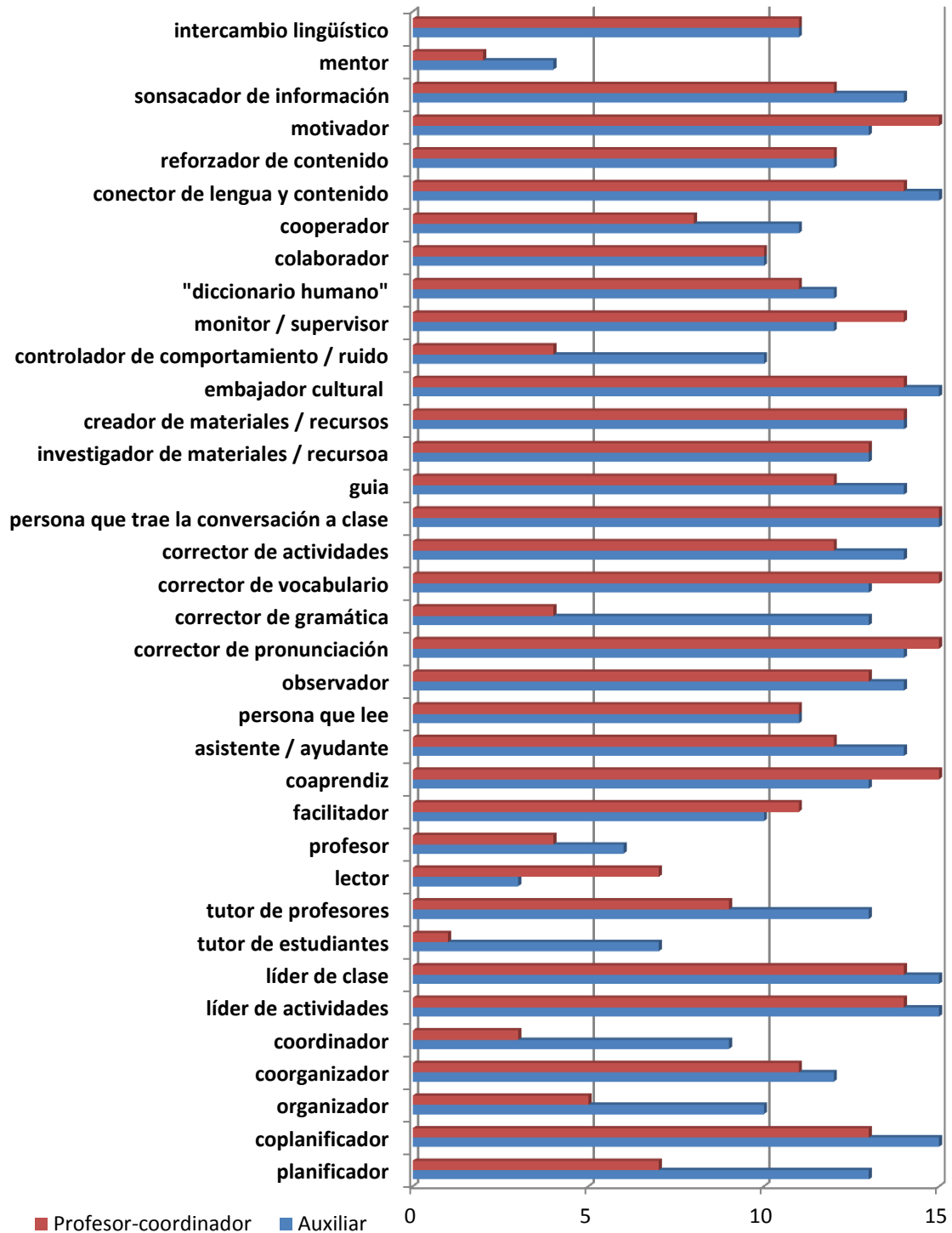
En cuanto a la solución para esas experiencias, los auxiliares van “aprendiendo sobre la marcha” a planificar, “los planes que no se llevan a cabo se posponen” o se “crea un plan B”, el auxiliar intenta “conseguir más información” y el profesor “refuerza la autoridad del auxiliar en frente de los estudiantes con una charla” y, mientras que algunos temas no se pueden solucionar porque “no existe, en su horario semanal, tiempo de planificación para inglés”, otros temas “se van solucionando con reuniones-charlas entre el profesor-coordinador y el auxiliar, entre el auxiliar y otros profesores o entre el profesor-coordinador y otros profesores”.

Tras recordar a los auxiliares los roles que mencionan en la entrevista inicial (véase capítulo 4, apartado 1.2.) y los roles observados durante la observación de clase (véase capítulo 4, apartado 1.3.), se pregunta a los participantes si estos son los roles que han desempeñado los auxiliares, de forma habitual, en otras clases y si ha habido una progresión al respecto por parte de los auxiliares. Los auxiliares indican que ha habido una progresión en la clase de inglés cuando han ganado confianza y han pasado a tener un rol de liderato, cuando el profesor-coordinador cede el terreno, o coliderato (8, 53%) mientras que el resto de auxiliares (7, 47%) menciona que, aunque la situación con el profesor-coordinador ha mejorado debido a que se conocen mejor, siguen siendo un ayudante en la clase y que no ha habido progresión. Además, 4 (27%) auxiliares señalan que en las clases de ANL no ha habido progresión porque “estas clases dependen del currículo y ellos son simplemente ayudantes”. A este respecto, todos (100%) los profesores-coordinadores indican que ha habido una progresión pues el auxiliar necesita, con el paso del tiempo, “menos pautas y adquiere un rol más activo, de mayor liderato y protagonismo” debido a que “gana independencia y confianza”, “mejora el control de la clase al conocer mejor a los estudiantes y sus funciones” y “se va conociendo mejor al auxiliar y sus posibilidades”. Cuando se ofrece a los participantes un listado de roles del auxiliar dentro y fuera del aula de inglés, las respuestas son (véase gráfica 5 a continuación tras la lista de respuestas sobre los roles del auxiliar):

planificador [13 (87%) auxiliares y 7 (47%) profesores-coordinadores],
coplanificador [15 (100%) auxiliares y 13 (87%) profesores-coordinadores],
organizador [10 (66%) auxiliares y 5 (33%) profesores-coordinadores],
coorganizador [12 (80%) auxiliares y 11 (73%) profesores-coordinadores],
coordinador [9 (60%) auxiliares y 3 (20%) profesores-coordinadores],
líder de actividades [15 (100%) auxiliares y 14 (93%) profesores-coordinadores],

líder de clase [15 (100%) auxiliares y 14 (93%) profesores-coordinadores],
tutor de estudiantes [7 (47%) auxiliares y 1 (7%) profesores-coordinadores],
tutor de profesores [13 (87%) auxiliares y 9 (60%) profesores-coordinadores],
lector [3 (30%) auxiliares y 7 (47%) profesores-coordinadores],
profesor [6 (40%) auxiliares y 4 (27%) profesores-coordinadores],
facilitador [10 (67%) auxiliares y 11 (73%) profesores-coordinadores],
coaprendiz [13 (87%) auxiliares y 15 (100%) profesores-coordinadores],
ayudante [14 (93%) auxiliares y 12 (80%) profesores-coordinadores],
persona que lee [11 (73%) auxiliares y 11 (73%) profesores-coordinadores],
observador [14 (93%) auxiliares y 13 (87%) profesores-coordinadores],
corrector de pronunciación [14 (93%) auxiliares y 15 (100%) profesores-coordinadores],
corrector de gramática [13 (87%) auxiliares y 4 (27%) profesores-coordinadores],
corrector de vocabulario [13 (87%) auxiliares y 15 (100%) profesores-coordinadores],
corrector de actividades [14 (93%) auxiliares y 12 (80%) profesores-coordinadores],
persona que trae la comunicación a clase [15 (100%) auxiliares y 15 (100%) profesores-coordinadores],
guía [14 (93%) auxiliares y 12 (80%) profesores-coordinadores],
investigador de materiales / recursos [13 (87%) auxiliares y 13 (87%) profesores-coordinadores],
creador de materiales / recursos [14 (93%) auxiliares y 14 (93%) profesores-coordinadores],
“embajador” cultural [15 (100%) auxiliares y 14 (93%) profesores-coordinadores],
controlador de comportamiento / ruido [10 (66%) auxiliares y 4 (27%) profesores-coordinadores],
monitor / supervisor [12 (80%) auxiliares y 14 (93%) profesores-coordinadores],
“diccionario humano” [12 (80%) auxiliares y 11 (73%) profesores-coordinadores],
colaborador [10 (67%) auxiliares y 10 (67%) profesores-coordinadores],
cooperador [11 (73%) auxiliares y 8 (53%) profesores-coordinadores],
conector de lengua y contenido [15 (100%) auxiliares y 14 (93%) profesores-coordinadores],
reforzador de contenido [12 (80%) auxiliares y 12 (80%) profesores-coordinadores],
motivador [13 (87%) auxiliares y 15 (100%) profesores-coordinadores],
sonsacador (elicitador) de información [14 (93%) auxiliares y 12 (80%) profesores-coordinadores],
mentor [4 (27%) auxiliares y 2 (13%) profesores-coordinadores] e
intercambio lingüístico [11 (73%) auxiliares y 11 (73%) profesores-coordinadores].

GRÁFICA 5: ROLES DEL AUXILIAR EN EL AULA SEGÚN AUXILIARES Y PROFESORES-COORDINADORES



Sin embargo, al preguntar a los participantes por los roles que desempeña el auxiliar en la clase de inglés frente a los que lleva a cabo en las clases de ANL, aunque 7 (47%) auxiliares aseguran que tienen el mismo rol, o similar, en ambas clases, 4 (27%) auxiliares señalan un rol “más flexible” en las clases de inglés con la incorporación de “más cultura” y

un rol “menos flexible con menos espacio para la cultura” en las clases de ANL y 3 (20%) apuntan hacia un rol más cooperativo en las clases de inglés y un rol de colaboración o de ayudante en las clases de ANL o en las que el profesor tiene bajos niveles de competencia en L2. Para la clase de inglés, los auxiliares mencionan como principales los roles de (i) embajador cultural (9, 60%); (ii) profesor, coprofesor o líder de la clase (8, 53%) y (iii) motivador (6, 40%) mientras que para la clase de ANL los roles que desempeña son los de (i) reforzador de contenido o vocabulario (8, 53%), (ii) modelo de pronunciación (7, 47%), (iii) ayudante (7, 47%), (iv) persona que lee (5, 33%) y (v) “diccionario humano” (5, 33%). Por su parte, aunque 4 (27%) profesores-coordinadores creen que el auxiliar desempeña los mismos roles en ambas clases, 2 (13%) responden que no lo saben y otros 2 (13%) únicamente contestan que creen que no, en las clase de ANL los profesores-coordinadores apuntan a un rol de ayudante (4, 27%), “diccionario humano” (1, 7%), reforzador de contenidos (1, 7%) y 1 (7%) señala que el auxiliar no trabaja en estas clases. Sin embargo, en cuanto a las clases de inglés, los profesores-coordinadores indican los siguientes roles principales del auxiliar: (i) persona que trae o motiva la conversación (13, 87%); (ii) embajador cultural (9, 60%); (iii) líder, colíder o supervisor (8, 53%) y corrector de actividades o pronunciación (5, 33%).

Otras preguntas relacionadas con los roles del auxiliar son: (i) si ha existido una evolución hacia esos roles y quién los ha hecho posible, (ii) si se ha proporcionado al auxiliar algún tipo de evaluación al respecto, (iii) los roles de los profesores cuando el auxiliar está presente, (iv) si el auxiliar ha ayudado de forma específica a la mejora del inglés de los profesores y (v) posibles experiencias frustrantes relacionadas con el desempeño de los roles de auxiliar:

- evolución hacia esos roles y quién los ha hecho posible:
 - o auxiliares: una evolución (14, 93%) por distintos motivos como el propio aprendizaje a través de ensayo y error y la experiencia de estar en clase (10, 67%) y la ayuda de los profesores, su forma que “llevar” la clase y las charlas con estos (7, 47%),
 - o profesores-coordinadores: una evolución (14, 93%) motivada por la experiencia previa del auxiliar y / o su presencia en clase y aprendizaje de la dinámica del aula (8, 53%), el diálogo y la buena comunicación con los profesores (7, 47%) y la ayuda directa del profesor-coordinador (6, 40%).
- evaluación sobre los roles del auxiliar:

- 10 (67%) auxiliares aseguran que recibieron algún tipo de evaluación procedente de los profesores, aunque no todos los profesores la ofrecen (2, 13%), sólo se recibe evaluación si es positiva (2, 13%) y tiene que ser el auxiliar el que la solicita (1, 7%),
- 13 (87%) profesores-coordinadores aseguran que los auxiliares reciben algún tipo de evaluación que procede del propio profesor-coordinador (11, 73%), si bien muy sutil, trimestral o al final de la experiencia.
- los principales roles de los profesores cuando el auxiliar está presente:
 - auxiliares: los roles del profesor de inglés son controlador de disciplina, ruido y participación (12, 80%), ayudante o guía (10, 67%) y profesor y autoridad (4, 27%) mientras que los roles del profesor de ANL son profesor y autoridad (13, 87%) y controlador de disciplina y ruido (8, 53%).
 - profesores: los roles del profesor de inglés son controlador de disciplina, ruido y participación (13, 87%), ayudante o guía (11, 73%) y profesor y autoridad (6, 40%) mientras que los roles de los profesores de ANL, aunque 4 profesores-coordinadores indican que lo desconocen, son profesor y autoridad (7, 47%) y controlador de disciplina, ruido y participación (5, 33%).
- ayuda específica a la mejora del inglés de los profesores:
 - todos (100%) los auxiliares y 12 (80%) profesores-coordinadores afirman que los auxiliares ayudan a los profesores de forma específica a mejorar su inglés a través de clases de conversación, tutorías, la creación del “rincón de la lengua” (*language corner*), grupos pequeños y a través de las reuniones individuales de planificación con los profesores de ANL.
- experiencias frustrantes en cuanto a los roles del auxiliar:
 - auxiliares: el comportamiento de los estudiantes y la falta de respeto (8, 53%) motivado por el conocimiento de los estudiantes de que “el auxiliar es sólo un ayudante” o porque “el rol del auxiliar no está claro”.
 - profesores-coordinadores: “la falta de participación, más al principio, de los alumnos” (2, 13%) y “el incumplimiento, por parte del auxiliar, de lo acordado” (1, 7%).

Con respecto a los tipos de actividades que se llevan a cabo y las destrezas que desarrollan los estudiantes en la clase de inglés y la clase de ANL. En las clases de inglés, los auxiliares comentan las actividades son culturales y de actualidad (14, 93%), comunicativas (10, 67%) y sobre gramática (6, 40%) mientras que los profesores-coordinadores especifican que son actividades comunicativas (14, 93%) y culturales y de actualidad (12, 80%). Sin embargo, en las clases de ANL, los auxiliares aclaran que las actividades están relacionadas con el contenido específico (14, 93%) y el vocabulario (4, 27%) mientras que los profesores-coordinadores, aunque únicamente 11 dan su opinión al respecto debido a que los que no son coordinadores lo desconocen, indican que son actividades específicas relacionadas con el contenido de la asignatura (10, 67%); en cuanto a las habilidades que desarrollan los estudiantes, en las clases de inglés, los auxiliares comentan que se desarrollan la comprensión oral (15, 100%), la producción oral (15, 100%), la comprensión escrita (13, 87%), aunque 4 de estos auxiliares mencionan que en menor proporción que la oral, y la producción escrita (10, 67%), aunque 7 auxiliares indican que en una proporción muy inferior que la producción oral mientras que los profesores-coordinadores aseguran que son la comprensión oral (15, 100%), la producción oral (15, 100%), la comprensión escrita (13, 87%), aunque 7 de estos profesores aclaran que esta última destreza se desarrolla menos que la comprensión oral, y la producción escrita (10, 67%), aunque 9 de estos profesores especifican que se desarrolla mucho menos que la producción oral. En cuanto a las clases de ANL, los auxiliares, aunque 1 auxiliar no participa en estas clases, indican que los estudiantes desarrollan las destrezas de comprensión oral (14, 100%), la producción oral (14, 100%), aunque 2 auxiliares aseguran que se realiza en menor proporción que en las clases de inglés, la comprensión escrita (14, 100%), si bien 2 auxiliares señalan que esta es la destreza más desarrollada en estas clases, y la producción escrita (10, 71%), aunque 3 auxiliares aclaran que esta es la destreza menos desarrollada.

También se pregunta a los participantes sobre los cambios que se han producido en la clase de inglés, teniendo en cuenta la presencia del auxiliar, los objetivos del PFP, la “nueva” metodología, las actividades, los materiales y el currículo integrado, y las diferencias existentes entre la clase de inglés y la clase de ANL. Los auxiliares creen, porque la gran mayoría de ellos no tiene una referencia previa, que los cambios que se han debido producir en la clase de inglés están relacionados con (i) una mayor comunicación e interacción en inglés (11, 73%) y (ii) más motivación y participación por parte de los estudiantes (6, 40%) mientras que los profesores-coordinadores, que sí tienen un criterio de referencia en el que

basar su respuesta ante los posibles cambios, señalan que las grandes transformaciones que ha experimentado la clase de inglés son: (i) más comunicación e interacción (15, 100%), (ii) más cultura y temas transversales (11, 73%) y (iii) es una clase “más auténtica, realista y cercana a los estudiantes” (6, 40%); las diferencias que los participantes observan entre la clase de inglés y la clase de ANL son que las clases de ANL “dependen del contenido específico y del libro de texto” (9 auxiliares, 60%, y 11 profesores-coordinadores, 73%), son “menos comunicativas e interactivas” (6 auxiliares, 40%, y 7 profesores-coordinadores, 47%), ofrecen “menos o nada de contenidos culturales o socioculturales” (4 auxiliares, 27%, y 6 profesores-coordinadores, 40%) y enfatizan “más vocabulario y lectura” (3 profesores-coordinadores, 20%).

Otras preguntas de esta sección son si la presencia del auxiliar en clase supone, de forma habitual, una interacción pública con el profesor en el aula y si también su presencia en clase conduce a una enseñanza en conjunto, a una enseñanza separada o a algún otro tipo de enseñanza. De entre los participantes, 10 (67%) auxiliares señalan que sí existe interacción pública con el profesor tanto en las clases de inglés como en las clases de ANL y 13 (87%) profesores-coordinadores indican que sí existe una interacción pública con el auxiliar en sus clases de inglés; en cuanto al tipo de enseñanza, 9 (60%) auxiliares señalan que existe enseñanza en conjunto en las clases de inglés y 6 (40%) aseguran que se trata de enseñanza por separado mientras que 7 (47%) auxiliares afirman que en las clases de ANL existe presencia de una enseñanza en conjunto y 8 (53%) apuntan hacia una enseñanza por separado en estas clases. Con respecto a los profesores, 11 (73%) señalan que en sus clases de inglés hay presencia de una enseñanza en conjunto y 4 (27%) profesores-coordinadores apuntan hacia una enseñanza por separado, aunque 3 (20%) de estos 4 profesores-coordinadores justifican este tipo de enseñanza porque en las clases los profesores son los ayudantes del auxiliar y de alguna forma le dejan el terreno para que imparta la clase”.

En relación con los aspectos pedagógico-profesionales, se pregunta cuál ha sido el impacto que ha tenido el auxiliar en la clase, en los estudiantes, en los profesores y en el centro educativo en general. Los participantes ofrecen varias respuestas relacionadas con: la mejora de la competencia lingüística en inglés de los profesores [7 (47%) auxiliares y 7 (47%) profesores-coordinadores] y de los estudiantes [7 (47%) auxiliares y 6 (40%) profesores-coordinadores] y “mayor motivación, ganas y autoconfianza para los estudiantes a la hora de usar el inglés” [7 (47%) auxiliares y 6 (40%) profesores-coordinadores].

Con relación al uso que se hace del auxiliar, 11 (73%) profesores-coordinadores indican que no existe un protocolo de actuación con los auxiliares y que cada profesor hace lo que puede o quiere, aunque 2 (13%) de estos profesores-coordinadores especifican que “si bien, existen líneas generales metodológicas, desde coordinación, cada profesor sabe mejor cómo funciona su clase” y 1 (7%) señala que “cada año van aprendiendo”, y 4 (27%) especifican que “se coordina para todo el profesorado por igual y existe una especie de protocolo y las funciones del auxiliar”, además 1 (7%) de estos profesores-coordinadores aclara que se trata de “unas normas básicas” y otro (7%) profesor-coordinador explica que cree que “existe un protocolo, pero que no le ha llegado esa información”.

A los profesores-coordinadores se les indica que en la *Guía informativa para centros de enseñanza bilingüe* se menciona “un mayor esfuerzo, en secundaria que en primaria, y la necesidad de coordinación con el auxiliar, o con los docentes de L2, pero superadas las reticencias iniciales se comprueba con facilidad las ventajas que [la modalidad bilingüe] reporta para todos” y se les pregunta si creen que es así y que se trata sólo de un esfuerzo extra inicial. A esta pregunta, 11 (73%) profesores-coordinadores responden que, aunque conlleva un mayor esfuerzo inicial, “se necesita una continuidad, una organización y coordinación, trabajo en equipo y apoyo”, “es un esfuerzo constante” que “depende del equipo, es decir, de los profesores y el auxiliar”, que “hay que revisarlo, mantenerlo, evaluarlo y supervisarlos” y que “cada año hay más papeleo, más reuniones, más actas, mayor seguimiento y mayor trabajo”.

También se pregunta a los profesores-coordinadores si conocen o han visto el “Banco de Materiales Prácticos” de la Consejería de Educación y cuál es su opinión al respecto. De los 15, 12 (80%) profesores-coordinadores indican que sí lo conocen, aunque 5 (33%) de estos profesores especifican que “lo han mirado, pero no lo han usado”, 3 (20%) de estos profesores-coordinadores aclaran que “no es una cuestión de falta de materiales sino una cuestión de falta de tiempo para revisarlos” y 2 (13%) señalan que “se necesita tecnología para su puesta en marcha”. En cuanto a su opinión sobre los materiales, los describen como “de formato abierto y adaptables” (3, 20%), “útiles”, “muy buenos” y “muy elaborados”.

Antes de finalizar la sección de aspectos pedagógico-profesionales, se pregunta a los participantes si tienen algo que añadir o algo les ha llamado la atención. Estos son los comentarios de los auxiliares al respecto:

- “[...] la libertad para impartir las clases está muy bien, pero serían mejor si los estudiantes se comportaran mejor [...]”,
- “[...] me sorprendió que no se diera a los auxiliares una preparación formal [...]”,
- “[...] siento que para los alumnos soy entre un profesor y un amigo [...]”,
- “[...] el programa no tiene una organización precisa (*loosely organized*) [...]”,
- “[...] con el tiempo me siento más cómoda enseñando y, aunque planifico, me relajo mucho más con la planificación [...]”,
- “[...] algunos profesores no saben cómo usarme y en algunas ANL sólo leo [...]”,
- “[...] o no planificación o demasiada libertad y algunos profesores no me quieren en sus clases [...]”,
- “[...] algunos profesores cambian al español para evitar malentendidos, incluso durante las clases [...]”,
- “[...] los profesores de ANL no me dicen qué tengo que hacer [...]”.

Los comentarios de los profesores-coordinadores son:

- “[...] los auxiliares deberían recibir, de forma más clara, cuáles son sus derechos y obligaciones en el centro [...]”,
- “[...] deben venir más preparados porque requieren mucho tiempo y trabajo [...]”,
- “[...] el auxiliar en clase implica más inglés, pero menos avance en contenido [...]”,
- “[...] el nivel de inglés de los profesores de ANL dificulta el proyecto [...],
- “[...] este año hemos probado dos sesiones de 30 minutos en dos clases diferentes en lugar de una hora: es más lúdico, más divertido, y los alumnos lo han recibido muy bien [...]”,
- “[...] el auxiliar se siente entre profesor y estudiante, tiene inseguridades porque sus roles no están bien definidos y los profesores insisten en que necesita más preparación [...]”,
- “[...] antes, había compañeros que preferían no tener al auxiliar en clase, sobre todo en grupos conflictivos, pero ahora el auxiliar trabaja con parejas de estudiantes y todos están entusiasmados [...]”,

- “[...] no todos los profesores tienen hora de planificación con el auxiliar, aunque esto es algo necesario [...]” y
- “[...] todo depende de la personalidad del auxiliar y muchos se quedan en un segundo plano esperando sugerencias [...]”.

1.4.3. Aspectos personales

Tras recordar a los participantes sus principales razones para formar parte del programa de auxiliares o trabajar con un auxiliar, se pregunta a los participantes si estas han cambiado. Todos (100%) los auxiliares afirman que son las mismas razones: ((i) experimentar, mejorar o poner a prueba sus habilidades pedagógicas, (ii) experimentar la independencia o la vida en el extranjero, (iii) experimentar otra cultura, (iv) aprender más o mejorar su español y (v) probar algo nuevo o contestar a la pregunta sobre si en realidad quería enseñar), pero 1 auxiliar comenta que “se han intensificado” y otro auxiliar especifica que “poner a prueba sus habilidades pedagógicas” ha pasado a ser su prioridad. Por su parte, todos (100%) los profesores-coordinadores también señalan que son las mismas que al principio ((i) satisfacer la necesidad de los estudiantes de contacto con nativos y con la lengua inglesa, (ii) exponer a los alumnos a la cultura y forma de vida del auxiliar y (iii) el reciclaje lingüístico personal y el de otros profesores), pero 4 (27%) de ellos indican que han aumentado a “mejorar la competencia lingüística de estudiantes y profesores y renovar la enseñanza con nuevas ideas e iniciativas”. Además, a 12 (80%) de los 15 auxiliares les gustaría formar parte del programa un año más siendo las razones más mencionadas: (i) aprender más sobre la cultura y la lengua española (8, 53%), (ii) aumentar las destrezas pedagógicas y la experiencia en el aula (6, 40%) y (iii) mejorar la relación con los estudiantes (6, 40%).

Con respecto a la motivación de los participantes al final de la experiencia, 13 (87%) de los 15 auxiliares indican estar altamente motivados o motivados y 2 (13%) de ellos contestan no estar ni motivados ni desmotivados por la experiencia. Por su parte, 15 (100%) de los 15 profesores-coordinadores mencionan estar altamente motivados o motivados por la experiencia.

En cuanto a las expectativas de los participantes, 13 (87%) auxiliares afirman que estas se han cubierto y las causas para que se cumplan son “estar en el aula y aprender del contexto”, es decir, “la propia observación”, “la adaptación de su actuación a las necesidades y el nivel de la clase”, “la observación directa de los profesores y hablar con otros auxiliares”.

Por su parte, todos los profesores-coordinadores (15, 100%) indican que, de una forma u otra, sus expectativas se han cubierto “gracias a la labor del auxiliar y su contribución oral” y a “su capacidad de llevar a cabo las tareas encomendadas y conectar con los estudiantes”, si bien algunos comentan que “le hubiera gustado que más profesores hubieran cogido el hábito de comunicarse en inglés”, “el auxiliar no está cualificado para ayudar en las ANL, sólo aporta vocabulario específico”, “no hemos llegado al profesorado que se encuentra fuera del proyecto bilingüe por incompatibilidad de horarios” y “necesitamos seguir reforzando que sea una comunicación directa porque los estudiantes se relajan si saben que el auxiliar habla español”.

La *Guía informativa para centros de enseñanza bilingüe* de la Consejería de Educación ofrece una lista de actuaciones negativas o malas prácticas con el auxiliar que se deben evitar. En esta entrevista final se pregunta a los participantes si se llevaron a cabo algunas de estas acciones. Las acciones negativas más señaladas junto con la cantidad de participantes que contestaron de forma afirmativa son las siguientes:

- esperar que el auxiliar haga algo que no puede o no sabe hacer: 8 (53%) auxiliares, aunque 2 de estos se refieren a material relacionado con gramática inglesa y 3 a material de ANL, y 5 (33%) profesores-coordinadores, aunque especifican que se trata de “temas de gramática”, “esperaban que el auxiliar se ciñera la plan”, “que adaptara su forma de hablar” o que fuera “más autónomo”;
- tener que improvisar, el auxiliar, actividades con el alumnado: 15 (100%) auxiliares y 12 (80%) profesores-coordinadores, aunque se señala que es algo que no siempre ocurre, y
- comparar al auxiliar con antiguos auxiliares: 8 (53%) auxiliares, si bien 3 de ellos indican que se trata de comparaciones positivas, y 10 (67%) profesores-coordinadores, aunque 7 de estos señalan que se trata de comparar sólo aspectos positivos y 2 especifican que es “crítica constructiva con intenciones de mejora”.

Todos los auxiliares (15, 100%) indican que tienen una relación muy positiva o positiva con el profesor-coordinador con el que trabajan, con los profesores de inglés y con los estudiantes, si bien 12 de los 15 auxiliares (80%) caracterizan esta relación muy positiva o positiva con los profesores de ANL –pues 3 auxiliares señalan que tienen una actitud neutra con algunos de estos profesores– especialmente con aquellos que tienen menor nivel de competencia lingüística en inglés. Por otro lado, todos los profesores-coordinadores (100%)

definen como muy positiva o positiva la relación del auxiliar con ellos, con el resto de profesores, sobre todo “con los que el auxiliar se relaciona y mantiene conversaciones o clases informales de ayuda lingüística”, y con los estudiantes; en cuanto a mantener una relación comunicativa eficaz, de mutua comprensión (*good rapport*), todos los auxiliares (15, 100%), señalan que sí la mantienen con su profesor-coordinador, con los estudiantes y con la mayoría de profesores (14, 93%), pues 1 auxiliar señala que tiene “poca o ninguna relación con los profesores que no están en el programa bilingüe y que algunos están en contra del proyecto”. Los profesores-coordinadores, en cuanto a este tema, también indican que los auxiliares tienen una relación comunicativa eficaz, de mutua comprensión con ellos (15, 100%), con los estudiantes (13, 87%), con los profesores de inglés y de ANL (8, 53%). Algunos profesores-coordinadores, en cuanto a la relación del auxiliar con profesores de inglés y de ANL, indican que el auxiliar “tiene poca relación con el departamento de inglés”, “sólo se relaciona con los profesores de inglés con los que trabaja”, “no tiene una relación tan estrecha con todo el claustro”, “tiene menos relación con los profesores de inglés que usan menos el inglés en sus clases” y “tiene dificultades para mantener este tipo de relación cuando en su horario no hay tiempo asignado para planificar las clases con estos”.

Otra cuestión que se plantea en esta entrevista final es el cumplimiento, por parte del auxiliar, de las funciones específicas y responsabilidades. Los auxiliares y profesores-coordinadores especifican que se cumplen las funciones relacionadas con:

- aspectos lingüísticos o sociolingüísticos porque los auxiliares son un modelo fonológico [15 auxiliares (100%) y 14 profesores-coordinadores (93%)], de gramática [13 auxiliares (87%) y 9 profesores-coordinadores (60%)], de vocabulario [15 auxiliares (100%) y 15 profesores-coordinadores (100%)], de semántica [15 auxiliares (100%) y 13 profesores-coordinadores (87%)], de interacción [15 auxiliares (100%) y 15 profesores-coordinadores (100%)] y de registro [11 auxiliares (73%) y 9 profesores-coordinadores (60%)] y ponen énfasis en la comunicación oral [15 auxiliares (100%) y 14 profesores-coordinadores (93%)],
- aspectos didácticos debido a que los auxiliares se coordinan con los profesores para planificar actividades [14 auxiliares (93%) y 15 profesores-coordinadores (100%)], crear materiales [15 auxiliares (100%) y 15 profesores-coordinadores (100%)] y encontrar recursos [15 auxiliares (100%) y 15 profesores-coordinadores (100%)],

- aspectos culturales pues los auxiliares traen al aula su cultura [14 auxiliares (93%) y 14 profesores-coordinadores (93%)], y la de otros países de habla inglesa [11 auxiliares (73%) y 6 profesores-coordinadores (40%)], a través de presentaciones de actualidad [13 auxiliares (87%) y 12 profesores-coordinadores (80%)], materiales auténticos [13 auxiliares (87%) y 11 profesores-coordinadores (73%)] y contactos con instituciones educativas de la sociedad que representan [9 auxiliares (60%) y 2 profesores-coordinadores (13%)], aunque un auxiliar especifica que todo lo relacionado con la cultura únicamente ocurre en las clases de inglés, y
- aspectos lúdicos porque la presencia del auxiliar en clase implica mayor motivación para los estudiantes [15 auxiliares (100%) y 14 profesores-coordinadores (93%)] y coopera en actividades complementarias o extra-curriculares [11 auxiliares (73%) y 12 profesores-coordinadores (80%)].

En cuanto a si el auxiliar podría haber hecho algo más, 12 auxiliares (80%) señalan algunas acciones que podrían haber realizado como incluir más aspectos culturales en las clases o planificar más actividades y hacerlas más creativas, divertidas y auténticas, mientras que 9 (60%) de los profesores-coordinadores especifican que “están satisfechos con lo que los auxiliares han hecho”, “no se les puede pedir más” y “han hecho más de lo que les corresponde” y 6 (40%) profesores-coordinadores describen más de un aspecto que los auxiliares podrían haber añadido a la experiencia como “aportar más ideas y actividades creativas” o “tener una actitud más autónoma e iniciativa propia”; en cuanto a posibles ajustes para el ‘éxito’ de la experiencia, 13 (87%) auxiliares manifiestan que tuvieron que hacer más de un ajuste relacionado con “su pronunciación y la velocidad y forma de hablar con hablantes no nativos de inglés”, “ser una persona más abierta y extrovertida” o “un esfuerzo por conocer mejor a los estudiantes, conectar con ellos y aceptarlos como son”, mientras que 13 (87%) profesores-coordinadores indican que el auxiliar tuvo que “ajustar su forma de hablar a los estudiantes, el ritmo y velocidad, así como su acento y pronunciación” y “adaptarse a la cultura y sociedad española” entre otros ajustes. Los principales ajustes que los profesores-coordinadores tuvieron que llevar a cabo son “ceder terreno en el aula, no interrumpir, delegar responsabilidades y cambiar su rol como profesor” y “aprender a coordinarse mejor y negociar”; sobre las experiencias y estudios previos del auxiliar, 12 (80%) auxiliares y 12 (80%) profesores-coordinadores explican que no fueron considerados a la hora de asignarle clases, aunque todos (100%) los participantes afirman que ha sido o

podría haber sido muy útil y ha ayudado o podría haber ayudado tanto al auxiliar como a las clases.

Con respecto a la actitud y valoración de los participantes hacia el programa Centros Bilingües, la acción "Incorporación de auxiliares a los CB" y el uso que se hace del auxiliar en el aula y el centro, todos los auxiliares (100%) tienen una actitud muy positiva o positiva hacia el programa CB y la acción "Incorporación de auxiliares a los CB", pero la actitud hacia el uso que se hace del auxiliar es positiva o muy positiva para 14 (93%) auxiliares y neutra o negativa para 1 (7%) auxiliar. Sin embargo, cuando tienen que valorarlos, 9 (60%) auxiliares tienen una valoración muy positiva o positiva, mientras que 6 (40%) ofrecen una valoración neutra o negativa, del programa CB. De los 15 auxiliares, 10 (67%) indican tener una valoración muy positiva o positiva hacia la acción "Incorporación de auxiliares a los CB", mientras que 5 (33%) asignan una valoración neutra o negativa, y 9 (60%) tienen una valoración muy positiva o positiva del uso que se hace de ellos, mientras que 6 (40%) ofrecen una valoración neutra o negativa. Si bien 2 (13%) auxiliares aseguran que "los profesores están trabajando mucho por el programa bilingüe", las principales razones ofrecidas por los auxiliares para justificar su actitud y valoración personal son:

- el hecho de que "hay muchas cosas que se pueden mejorar" (8, 53%) y
- que "el auxiliar no es eficaz en las ANL porque no se le involucra", "sólo es útil en esas clases para el vocabulario", "el nivel de inglés de estos profesores no es bueno y se usa poco" o "porque no hay roles bien definidos para el auxiliar en estas clases" (8, 53%).

A este respecto, 13 (87%) profesores-coordinadores tienen una actitud muy positiva o positiva hacia el programa CB y 2 (13%) tienen una actitud neutra o negativa, pero en cuanto a su valoración personal, 9 (60%) profesores-coordinadores lo valoran de forma muy positiva o positiva, 5 (33%) lo valoran de forma neutra o negativa y para 1 (7%) profesor-coordinador su valoración depende de diferentes factores. Hacia la acción de incorporación de auxiliares, todos (100%) los profesores-coordinadores tienen una actitud muy positiva o positiva y su valoración es: muy positiva o positiva (13, 87%) y neutra o negativa (2, 13%). Considerando el uso que se hace del auxiliar, 15 (100%) profesores-coordinadores tienen una actitud muy positiva o positiva, pero, cuando tienen que valorar ese uso, 10 (67%) profesores-coordinadores lo valoran de forma muy positiva o positiva y 5 (33%) lo valoran de forma neutra o negativa. Las principales razones para tener esa actitud y ofrecer esa valoración son:

- que “todo depende de la motivación y la personalidad del auxiliar” (7, 47%) y
- que “algunos profesores rechazan el programa bilingüe y a los auxiliares porque suponen el doble de trabajo y por la escasa identificación de roles” (4, 27%).

Se pregunta a los auxiliares si han oído quejas de otros auxiliares y a los profesores-coordinadores si han tenido quejas procedentes de los auxiliares o sobre los auxiliares este curso o en cursos anteriores. Los auxiliares han oído más de una queja de otros auxiliares y las principales están relacionadas con “no ser usados en las clases o ser usados mal o simplemente usados para vocabulario, traducción, leer o como ‘diccionario humano’” (9, 60%) y con “la falta de coordinación, comunicación y planificación por falta de tiempo” (6, 40%). Por su parte, los profesores-coordinadores han tenido quejas procedentes de los auxiliares por “la falta de respeto por parte de los estudiantes” o “la falta de planificación por falta de tiempo” y procedentes de los profesores sobre los auxiliares por “la falta de iniciativa” y “la falta de asistencia no justificada o justificada tarde”.

También se pide a los participantes que señalen los puntos débiles que, en su opinión personal, encuentran en el programa CB, la acción “Incorporación de auxiliares a los CB”, el uso de auxiliares, los profesores y los estudiantes. Las respuestas más repetidas son:

- Programa CB:
 - Auxiliares: “las clases en inglés es una buena idea, pero ineficaz si los estudiantes no dominan el idioma” y “la selección del alumnado” (4, 27%) y el uso del español en las clases, sobre todo en ANL (4, 27%).
 - Profesores-coordinadores: la falta de “coordinación interna y externa, entre centros,” y de “unas directrices de actuación y de control de calidad y de actuaciones porque cada centro trabaja de forma parcialmente diferente” (9, 60%), la masificación en las aulas (7, 47%) y la falta de tiempo para planificar, sobre todo la asignatura de inglés (6, 40%).
- Acción “Incorporación de auxiliares a los CB”:
 - Auxiliares: la falta de información o formación sobre enseñanza (6, 40%) y la “soledad” y la falta de guía por la falta de “supervisión” y “seguimiento” (4, 27%).

- Profesores-coordinadores: “falta de preparación y formación pedagógica” (10, 67%), “falta de filtro” en cuanto a la selección (8, 53%), “la escasez de auxiliares” (8, 53%) y “la escasez de horas de contacto con estudiantes” (5, 33%),
- Uso de auxiliares:
 - Auxiliares: “inutilidad del auxiliar en ANL debido a sus estudios” (4, 27%) y “falta de un patrón común en cuanto a su uso y sus roles” (4, 27%).
 - Profesores-coordinadores: “falta de información, por parte de los profesores, sobre cómo usar al auxiliar o falta de un patrón común de actuación” (7, 47%) y “falta de horas de planificación, especialmente en áreas lingüísticas” (6, 40%).
- Profesores:
 - Auxiliares: “falta de competencia lingüística en inglés, sobre todo el profesorado de ANL, y cualificación” (5, 33%) y “uso del español en el aula” (5, 33%).
 - Profesores-coordinadores: “falta de implicación y / o interés en el proyecto” (7, 47%) y “rechazo, negativa, a formar parte del proyecto o exigencias de trabajo y / o retrasos en los contenidos curriculares” (5, 33%).
- Estudiantes:
 - Auxiliares: “mal comportamiento, falta de disciplina y falta de respeto al auxiliar” (8, 53%) y “falta de competencia lingüística en inglés” (2, 13%).
 - Profesores-coordinadores: “falta de competencia lingüística en inglés” (5, 33%) y “falta de motivación” (4, 27%).

Siguiendo con las opiniones personales de los participantes, se les pregunta si creen que existen asuntos que amenazan el ‘éxito’ del programa CB y la acción incorporación de auxiliares y cuáles creen que son las oportunidades que ofrece el programa. En cuanto a los asuntos principales que amenazan el programa y la acción de auxiliares, los auxiliares mencionan, entre otros, “los recortes económicos” (6, 40%) y “la falta de experiencia de los auxiliares y su mala selección” (3, 20%) mientras que los profesores-coordinadores señalan como principales amenazas “los recortes y la falta de recursos materiales” (13, 87%), “los conflictos entre el profesorado bilingüe y no bilingüe y el descontento y la desmotivación del profesorado” (6, 40%), “la escasez de auxiliares y la reducción de sus horas por ser

compartidos con otros centros” (6, 40%), “la falta y dificultad de formación del profesorado” (5, 33%) y “la masificación de las aulas y la subida de la ratio” (4, 27%). Por otra parte, los auxiliares indican muchas oportunidades ofrecidas por el programa, aunque las más mencionadas son “el fomento del uso diario del inglés y un contacto directo y práctico con otras culturas para profesores y estudiantes” (13, 87%) y “la apertura a oportunidades de futuro profesional, de aprendizaje pedagógico, de aprendizaje lingüístico y cultural y de crecimiento personal para los auxiliares” (9, 60%), mientras que los profesores-coordinadores señalan como las principales oportunidades ofrecidas por el programa “la pérdida del miedo a la lengua extranjera, el aumento de motivación, un manejo más natural y directo, una apertura mental hacia la lengua y cultura extranjera y una mejora de competencias para todos los profesores, alumnos y auxiliares” (13, 87%) y “un enriquecimiento en lo personal y en lo didáctico para todos” (9, 60%).

También se cuestiona –desde el punto de vista personal de los participantes y considerando las funciones específicas del auxiliar– dónde podría el auxiliar ser de mayor ayuda en el futuro, en la clase de inglés o de ANL, y las razones de las respuestas. Del total de auxiliares, 12 (80%) creen que el auxiliar sería más útil en la clase de inglés porque “hay más posibilidades de conversación, libertad y uso directo y natural de la lengua” (8, 53%), entre otras razones, mientras que 8 (53%) profesores-coordinadores creen que el auxiliar es más útil en la clase de inglés porque “hay más uso de la lengua, las clases son más comunicativas, la temática es más variada y hay más posibilidades de añadir aspectos culturales” (8, 53%), aunque 1 (7%) profesor-coordinador aclara que “si el auxiliar tiene conocimientos previos específicos de la ANL, entonces puede ser más útil en esta clase”.

Dos preguntas de opinión personal que se hacen únicamente a los profesores-coordinadores son qué creen que hace diferente a un auxiliar de otro y qué cualidades creen que son necesarias para que el auxiliar tenga éxito. Aunque ofrecen varias respuestas, 13 (87%) profesores-coordinadores creen que la personalidad y la actitud del auxiliar juegan un papel extremadamente relevante con respecto a su diferenciación, 8 (53%) opinan que la motivación del auxiliar lo diferencia de otros y 7 (47%) señalan la experiencia previa y los conocimientos pedagógicos como factores diferenciadores. En cuanto a cualidades necesarias, aunque de nuevo se ofrecen varias respuestas, los profesores-coordinadores creen que las cualidades necesarias para que el auxiliar tenga éxito son: (i) “que tenga habilidades sociales y que sea abierto y comunicativo” (11, 73%), (ii) “que sea responsable, esté motivado y tenga

ganas de aprender y trabajar” (10, 67%) y (iii) “que le guste la educación y tenga preparación pedagógica” (7, 47%).

En estos últimos apartados de la entrevista final, se pide a los participantes que aporten sugerencias para mejorar / solucionar posibles problemas que puedan existir:

- Principales sugerencias de mejora para el programa CB:
 - o Auxiliares: “más comunicación y uso del inglés fuera del aula y uso exclusivo del inglés en las clases” (7, 47%) y “más formación del profesorado de ANL” (4, 27%).
 - o Profesores-coordinadores: “mayor dotación económica y más recursos humanos y materiales con la mejora de estos últimos” (10, 67%), “mayor y mejor comunicación y coordinación interna y externa” (8, 53%) y “establecer criterios y objetivos claros en cuanto a la selección de estudiantes, las asignaturas bilingües y la evaluación” (5, 33%).
- Principales sugerencias de mejora para la acción “Incorporación de auxiliares a los CB”:
 - o Auxiliares: “más formación pedagógica y mejor orientación enfocada en las clases y la enseñanza” (10, 67%) y “más y mejor comunicación con profesores y la Junta de Andalucía” (5, 33%).
 - o Profesores-coordinadores: “más preparación y formación específica para profesores y auxiliares” (10, 67%), “mejor criterio de selección con prueba de acceso o de actitud para los auxiliares junto con solicitud de perfil determinado” (9, 60%) y “más auxiliares o más horas de contacto con los estudiantes para una mayor continuidad” (7, 47%).
- Principales sugerencias de mejora para el uso que se hace del auxiliar:
 - o Auxiliares: “directrices, expectativas claras y formato sistemático, para todos, en cuanto al uso del auxiliar” (5, 33%) y “más tiempo de planificación, comunicación y coordinación profesor-auxiliar” (4, 27%).
 - o Profesores-coordinadores: “más planificación, comunicación y coordinación entre profesores y auxiliares” (9, 60%) y “mayor claridad en cuanto a las funciones del auxiliar y las expectativas de todos para profesores y auxiliares” (6, 40%).

También se solicita a los participantes que ofrezcan 3 recomendaciones para futuros auxiliares. Entre las principales recomendaciones de los auxiliares están: (i) traer una mente abierta y ser creativo (9, 60%), (ii) prepararse para lo inesperado, para diferencias culturales y

la incomodidad (9, 60%) y (iii) relacionarse, integrarse y adaptarse lo antes posible (7, 47%). Los profesores-coordinadores ofrecen las siguientes recomendaciones principales: (i) comunicarse con todos, coordinarse con los profesores e involucrarse (9, 60%), (ii) relajarse, disfrutar y buscar lo positivo (6, 40%) y (iii) relacionarse, integrarse, conocer la cultura y adaptarse lo antes posible (6, 40%).

Los auxiliares aseguran haber aprendido de la experiencia, principalmente, a: (i) confiar en uno mismo, en sus mejoradas habilidades pedagógicas y que la enseñanza es su futuro (6, 40%); (ii) darse cuenta de que “todos somos iguales sin importar la lengua o la cultura”, a ser más sociable (5, 33%) y (iii) comprender otras culturas, sobre todo la española (5, 33%). Los profesores-coordinadores han aprendido, principalmente, a: (i) delegar, “compartir el aula”, “que otros tengan las riendas de la clase” y “pasar de ser la estrella a ser un observador” (9, 60%), (ii) “ver la clase y los estudiantes de otra forma” (8, 53%) y (iii) “crear actividades más participativas, interactivas y lúdicas” (7, 47%).

Al final de la entrevista, se pregunta a los participantes si quieren añadir algo o algo les ha llamado la atención. Algunos auxiliares añaden distintos comentarios finales, positivos y negativos. Los comentarios positivos están relacionados con sus logros personales y con las oportunidades que la experiencia les ha ofrecido, mientras que los comentarios negativos guardan relación con el uso inapropiado del auxiliar en algunas clases y con las reacciones de algunos profesores en cuanto a la entrada del auxiliar en sus clases. Por su parte, los profesores-coordinadores ofrecen comentarios positivos, relacionados con el aprendizaje personal y profesional que supone tener un hablante nativo en el aula, además de soluciones y reflexiones en cuanto a la necesidad de llevar a cabo algunos cambios relacionados con la actitud de ciertos profesores y la puesta en marcha del programa bilingüe.

1.5. Entrevista grupal (“*focus group*”)

La entrevista grupal se realiza en la Universidad de Sevilla y, aunque se convoca, con carácter voluntario, a los 15 auxiliares de conversación que participan en el estudio, a ella acuden 3 auxiliares debido a que se realiza a finales de mayo, cuando los auxiliares de conversación terminan su colaboración en los centros educativos y regresan a sus países de origen. Este último dato se debe tener en cuenta cuando se evalúa e interpreta la opinión personal y valoración sobre los programas del PFP por parte de los entrevistados porque, debido a que se

realiza en este período final de la experiencia, dicha opinión puede estar alterada emocionalmente.

Esta entrevista grupal se inicia con una introducción en la que se indica a los participantes en qué consiste este método y cuál es su procedimiento. Como se ha explicado en el capítulo 3, apartado 6.4., se señala a los 3 participantes que sólo se esperan sus opiniones y experiencias personales por lo cual no existen respuestas correctas o incorrectas y que se mantiene su anonimato. Además se les pide que –aunque estén presentes 2 moderadores, el investigador de este estudio y un experto en enseñanza bilingüe (y un observador externo)– intervengan en el momento que lo deseen y que se espera un intercambio fluido en las interacciones durante el trascurso de la entrevista; esta entrevista es grabada en audio con el consentimiento de los participantes y tiene una duración de 1 hora y 30 minutos.

El orden en el que se muestran los datos a continuación es el orden en el que se obtuvieron en la entrevista grupal: (i) las posibles dificultades o problemas de comunicación asociados con la falta de habilidades lingüísticas que obstaculizan la comunicación verbal, con los profesores, el coordinador o los estudiantes, o ralentizan la integración del auxiliar en la clase o la escuela; (ii) las posibles dificultades relacionadas con la planificación de clase o puesta en marcha de la lección, cómo y dónde se planifican y / o coordinan las clases y si ha habido algún tipo de progresión al respecto; (iii) el enfoque utilizado para la enseñanza de aspectos lingüísticos, y (iv) el enfoque empleado en la enseñanza de aspectos sociales y culturales; al final de la entrevista, a modo de reflexión y cierre, se pregunta a los entrevistados si tienen algo que añadir antes de la finalización de la entrevista o si tienen preguntas o comentarios dirigidos al resto de participantes o los moderadores.

Debido al carácter semiestructurado de la guía para la entrevista grupal, en ocasiones surgen otras preguntas, no preparadas, relacionadas con los apartados específicos que se tratan, cuyas respuestas se incluyen dentro de los apartados donde surgen. A continuación se ofrece un resumen de las respuestas de los participantes en las que ha habido consenso y acuerdo general, aunque en algún caso también se ofrecen respuestas en las que ha habido variedad de opiniones. Se debe tener en cuenta que, cuando las respuestas son muy largas o variadas, uno de los moderadores hace un resumen de la respuesta y pide la confirmación por parte de los participantes:

- (i) Dificultades o problemas de comunicación asociados con la falta de habilidades lingüísticas que obstaculizan la comunicación verbal, con los profesores, el coordinador o los estudiantes, o ralentizan la integración del auxiliar en la clase o la escuela.
- Los participantes (auxiliares) en la entrevista grupal muestran un patrón común ante esta pregunta: tienen problemas de comunicación derivados (i) de su propia falta de dominio lingüístico en lengua española, sobre todo al principio de la experiencia, (ii) de la falta de competencia lingüística en inglés por parte de los profesores y estudiantes o (iii) de la falta de experiencia previa con auxiliares por parte de profesores y estudiantes, pero estos problemas tienden a solucionarse cuando el auxiliar mejora su competencia en español, cuando, con más experiencia, son ellos mismos los que encuentran formas de “abrirse”, conectar y comunicarse con los profesores, cuando profesores y estudiantes tienen experiencia previa con auxiliares o cuando el auxiliar aprende a adaptar su forma de hablar y dirigirse al interlocutor: “muchos profesores con los que he trabajado directamente no me hablaban porque mi español no era muy bueno o no querían hablar en inglés [...] no me sentía parte de la comunidad de profesores. Probablemente estaban nerviosos cuando hablaban en inglés o cuando no entendían mi español”. “[...] los estudiantes también están más receptivos cuando tienen experiencias previas con auxiliares.” “[...] con los estudiantes también ha habido problemas de comunicación porque, por lo general, tienen un inglés muy bajo, pero mejoró cuando aprendí a adaptar mi forma de hablarles y dirigirme a ellos”.
 - Los auxiliares no encuentran, al principio, grandes diferencias en el nivel de competencia lingüística en inglés de profesores de inglés y profesores de área no lingüística (ANL), aunque, con el transcurso de la conversación, indican que la mayoría de los profesores de área no lingüística necesitan ayuda con el inglés: “hay una profesora de ANL con la que normalmente hablo de temas cotidianos, pero si me desvío de esos temas, no puede seguirme y la conversación se interrumpe constantemente”. “Todos los profesores del programa necesitan algo de ayuda con su inglés, pero hay un inglés generalmente bajo en los profesores que no son de inglés [ANL]”.
- (ii) Dificultades relacionadas con la planificación de clase o puesta en marcha de la lección, cómo y dónde se planifican y / o coordinan las clases y si ha habido algún tipo de progresión al respecto.

- Los auxiliares están de acuerdo en que existe poca o ninguna planificación para las clases de inglés y, aunque existe –en sus horarios– una hora de reunión o planificación con profesores de ANL, algunos no la usan o llegan tarde a la reunión y acaban hablando del tema entre 5 y 10 minutos: “tenemos tiempo de planificación con los profesores de asignaturas de contenido, pero no con los de inglés [...] en la mayoría de las clases de inglés se me entrega el libro al entrar en clase y tengo que improvisar.” “Hay hora de planificación con los profesores de ANL, pero algunos no la usan o llegan tarde y terminamos hablando 5 minutos sobre el tema”.
- En cuanto a la progresión, los auxiliares afirman que tras un corto período de un par de semanas de observación que sólo ocurre en algunos casos, se les informa del tema a tratar en clase –en la mayoría de los casos el mismo día de la clase o el día anterior– y se les da libertad de actuación y propia preparación. Todos afirman haber aprendido a preguntar con antelación sobre el tema que se iba a tratar en la próxima clase con mayor o menor éxito de resultado: “Ha sido así todo el año y, aunque empecé a preguntar sobre el próximo tema con antelación a los profesores, algunos me decían que no lo sabían todavía. Dejé de preguntar tras recibir la misma respuesta todas las semanas”. “Con el tiempo aprendí a preguntar el día anterior para planificar algo en casa porque tenía libertad para hacer lo que quería con el tema”.
- Los auxiliares mencionan que, aunque existe tiempo de planificación para clases de contenido, todo depende de la personalidad y la forma de trabajar de los profesores y de que existan, o no, problemas de comportamiento en las clases y no tanto de que sean profesores de inglés o de ANL o del año de implementación en el que se encuentre el centro porque, aunque un determinado centro tenga varios años de experiencia en la implementación bilingüe, siempre se pueden incorporar nuevos profesores sin experiencia previa al proyecto: “Para mí, la planificación ha dependido de los profesores, cada uno a su manera. A mitad de curso, tras una serie de problemas de comportamiento, se decidió dividir una clase para hacer clases de conversación en pequeños grupos [más manejables] en otro aula”. “La personalidad y la forma de trabajar de los profesores es lo que marca la planificación. Si el profesor es estricto, entonces sí existe planificación”. “Tiene que ver con los individuos, este año la escuela está en su tercer año de implementación bilingüe, pero para algunos profesores es su primer año en la sección bilingüe, depende del profesor y no de la escuela o su año en bilingüe”.

- Todos los auxiliares están de acuerdo en que la presencia de una enseñanza en conjunto o una enseñanza por separado no está relacionada con el tipo de asignatura sino con la personalidad y forma de trabajar de un profesor específico, pero además insisten en que, cuando mayor y mejor es la relación que tienen con el profesor, a través del avance del curso, mayor apoyo mutuo existe y mayor es la posibilidad de que haya presencia de un enfoque de enseñanza en conjunto y de que mejor sean las clases.
- Una pregunta que surge en este apartado está relacionada con el avance en contenidos en las clases ANL cuando el auxiliar está presente. Se puede extraer de sus respuestas que en ciertas asignaturas de contenido no hay avance en los contenidos específicos cuando el auxiliar está presente y, por esa razón, en ocasiones, no se requiere la presencia del auxiliar, aunque forme parte de su horario semanal: “En asignaturas como Tecnología, el contenido fuerte se debe enseñar en español porque los estudiantes no lo entienden en inglés, pero, en asignaturas como Educación Física o Arte, es más fácil seguir con el contenido en inglés [...] En otras clases acabamos hablando de otra cosa y a veces, dado que el profesor tiene que avanzar en contenido, no se me quiere en la clase”. “En mis clases de contenido no se avanza, no se enseña nada nuevo en mi presencia porque muchas veces terminamos hablando de algo que no tiene nada que ver con el tema en cuestión”. “Yo tengo suerte porque he estudiado inglés en la universidad y sólo entro en las clases de inglés, soy útil, pero el otro auxiliar con el que trabajo me comenta que algunas veces no se le quiere en la clase de ANL y, de vez en cuando, se le da una o dos semanas libres en esa clase lo cual es frustrante, tanto para el profesor cuando el auxiliar entra en clase, porque no avanza, como para el auxiliar, porque ha venido a trabajar”.
- Todos los auxiliares están de acuerdo en que no deberían entrar en las clases de contenido curricular no lingüístico o ANL: “Creo que no deberíamos estar en las clases de contenido, no deberíamos estar enseñando Tecnología o Biología; no estamos preparados para ello” [todos los auxiliares asienten con la cabeza o afirman, verbalmente, estar de acuerdo].

(iii) Enfoque utilizado para la enseñanza de aspectos lingüísticos:

- Según las opiniones de los auxiliares, la enseñanza en conjunto y la instrucción interactiva son formas de enseñanza que rara vez ocurren o que ocurren de manera

muy ocasional, siendo lo habitual una enseñanza por separado en la que el profesor enseña la gramática, en otras clases, y el auxiliar contribuye con juegos o actividades relacionadas y el profesor se sienta atrás e interviene sólo ocasionalmente: “La enseñanza en conjunto es algo raro en nuestras clases, es, más bien, enseñanza por separado. Además, no existe, de forma regular, instrucción interactiva, es algo muy ocasional”. “En los casos en los que existe interacción entre nosotros [auxiliar-profesor], los estudiantes se ponen a hablar entre ellos, se sienten ignorados porque, en la mayoría de los casos, simplemente no entienden”. “La enseñanza en conjunto es mínima, lo que ocurre de forma habitual es que yo enseño y el profesor se sienta al final y añade, en algún momento ocasional, algo a lo que yo estoy enseñando”. “Por lo general, el profesor enseña la gramática y yo hago juegos o actividades relacionadas, aunque se me considera, por parte del profesor, el ‘experto en gramática’”. “En las clases de contenidos [ANL], no se enseña nada de gramática” [todos los auxiliares están de acuerdo con esta afirmación].

- Debido a que los auxiliares mencionan la enseñanza de aspectos gramaticales, surge una pregunta sobre las destrezas que se desarrollan en las distintas clases. Como conclusión, tras un resumen y confirmación de los participantes, se confirma que (i) en las clases de contenido no se trabaja la gramática sino, principalmente, la lectura – haciendo énfasis en el vocabulario y la pronunciación– y la escritura, y un auxiliar insiste en que en las clases de contenido se trata en gran medida el uso de la lengua, si bien es un uso específico relacionado con un vocabulario y contenido específico, y (ii) en las clases de lengua inglesa se trabaja mucho más la gramática en las diferentes destrezas, aunque existe menos presencia de lectura y escritura.

(iv) Enfoque empleado en la enseñanza de aspectos sociales y culturales:

- Tras una breve distinción entre el enfoque cultural y el intercultural por parte de los moderadores, los participantes informan de que en sus clases hay presencia del enfoque intercultural, pero que no ocurre de forma natural porque hay que preguntar a los estudiantes y planificarlo y, aunque no siempre, el profesor pide explícitamente a los auxiliares que formulen preguntas a los estudiantes.
- Los participantes están de acuerdo en que “en la mayoría de las clases de ANL, como Matemáticas o Tecnología, no hay espacio para temas culturales” y que muchas veces acaban hablando de otra cosa, aunque afirman que, en algunas clases de contenido

como Educación Física en los deportes o Geografía, “si se planea, si hay oportunidades de tratar la cultura desde un enfoque intercultural”. A veces ocurre porque los alumnos tienen muchas preguntas, si el tema es interesante para ellos, e incluso los profesores también lo cual lleva a una interacción pública entre el auxiliar y el profesor, aunque esto depende, en gran medida, de la personalidad y la forma de trabajar del profesor.

- En cuanto a una posible progresión hacia un trato más intercultural, todos los participantes están de acuerdo en que tanto estudiantes como profesores muestran mucho más interés –por lo que el auxiliar tenga que decir– al principio de la experiencia, por la novedad que supone su presencia en la clase, y que posteriormente, tras recibir información del profesor o de los propios estudiantes y tras conocer mejor y mejorar la relación con los estudiantes –con el paso del tiempo– se tienen en cuenta las preferencias de los estudiantes lo cual deja espacio para un trato más intercultural. Aun así, un participante menciona que no existe tendencia alguna hacia una progresión porque “los temas culturales dependen, en gran medida, de la época del año para tratar temas como la Navidad, día de Acción de Gracias, etc.”

Varias preguntas que surgen al final de la entrevista grupal están relacionadas con: (i) las posibles quejas que tengan que tengan los propios participantes o que hayan escuchado de compañeros de trabajo, otros auxiliares, y sus posibles soluciones y (ii) la valoración general de su experiencia considerando todas las perspectivas en una escala de 1 a 5 siendo 5 la mayor valoración:

- (i) las quejas que tienen, o han escuchado, los participantes están relacionadas con:
 - La dificultad de integrar a los auxiliares en clases de ANL: “hay muchas dificultades, tanto para el auxiliar y como para el profesor, para encontrar formas de integrar al auxiliar en las clases debido, quizás, a la falta de experiencia de ambos [cuando el profesor es nuevo en el programa bilingüe] y para integrar aspectos relacionado con la lengua en clases técnicas”.
 - La ambigüedad sobre los roles del auxiliar en las clases: “hay una ambigüedad general sobre cuáles son nuestros roles porque cambia de un profesor a otro” [todos están de acuerdo]. “la ambigüedad viene cuando se nos da un tema y se nos pide,

simplemente, hacer algo porque no sabemos qué deberíamos hacer, no se nos da suficiente información y además cada profesor tiene expectativas diferentes” [todos están de acuerdo en que cada profesor trabaja de forma diferente y tiene diferentes expectativas].

- Los pagos iniciales de sus honorarios: “algunos de nosotros recibimos el primer pago en enero”.
- El uso que se hace del auxiliar: “la gran queja es no ser usado en las clases. Por ejemplo, tengo 4 clases y 3 profesores me dicen un día ‘hoy no te voy a necesitar en mi clase’. Es frustrante ir a la escuela para nada”.

Las soluciones que plantean los participantes son:

- “un mejor proceso de selección de auxiliares”,
- “que los auxiliares tengan expectativas más realistas, pero eso sólo se consigue en el segundo año de experiencia cuando conoces el sistema educativo, el país y la forma de trabajar de los profesores”,
- “mejorar el sistema de pago a los auxiliares”,
- la creación de “una página web con enlaces entre las escuelas, recursos para los auxiliares, información sobre los procesos de solicitud de ingreso en el programa, contactos externos al centro, etc.” y
- “una mayor y mejor organización general del programa”.

(ii) la valoración general de su experiencia:

- Si se tiene en cuenta el disfrute personal y las oportunidades que les ofrece el programa, todos valoran la experiencia con la máxima puntuación, 5, porque “la experiencia supone pasar un año en España y con ello mejorar el español y el conocimiento de la cultura española”.
- Sin embargo, si se tiene en cuenta la organización, la forma de trabajar de los distintos centros, el uso tan variado que se hace del auxiliar incluso en el mismo centro, todos los participantes valoran el programa con un 3.5, por encima de la media, pero enfatizando que, “aunque el programa o el proyecto tiene mucho potencial, podría ser mucho mejor” y “todo depende de la persona con la que se trabaja”.

Aunque al final de la entrevista, a modo de reflexión y cierre, se pregunta a los entrevistados si tienen algo que añadir o si tienen preguntas o comentarios dirigidos al resto de participantes o los moderadores, ninguno de los participantes añade ningún comentario porque coinciden en que todos los temas se han tratado en las preguntas que venían preparadas y en las que han ido surgiendo a lo largo de la entrevista grupal.

1.6. Entrevista personal a asesores de secundaria en CEP, a la persona responsable del PFP en Sevilla y al Jefe de Servicio de Programas Educativos Internacionales

Antes de comenzar, se debe recordar que esta serie de entrevistas sirve de complemento al estudio principal que se está llevando a cabo con auxiliares de conversación y profesores-coordinadores de la “sección bilingüe” de centros educativos de secundaria. De esta forma, el conjunto de estas entrevistas es otra vía de recolección de datos, de carácter complementario, que, una vez captados, se triangularán con los datos obtenidos de los principales participantes en el estudio: auxiliares y profesores-coordinadores.

Ninguna de estas entrevistas personales –es decir, la realizada a los 3 asesores de secundaria de los CEP de Sevilla, a la persona responsable del PFP en la provincia de Sevilla o a la persona que ocupa el cargo de Jefe de Servicio de Programas Educativos Internacionales (PEI) de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía– es grabada por petición expresa de los entrevistados debido a que, al menos en los casos del Responsable provincial del PFP y del Jefe de Servicio de PEI, era necesario que solicitaran un permiso expreso a sus respectivos jefes; la entrevista realizada a los asesores de los CEP tiene una duración media de 1 hora y 26 minutos y la entrevista realizada al responsable provincial del PFP y al Jefe de Servicio de PEI tiene una duración media de 1 hora 21 minutos. La entrevista realizada a los asesores de los CEP es más extensa porque se les pregunta, al principio, sobre cuestiones relacionadas con la información y formación del profesorado de secciones bilingües de secundaria, ANL y AL, coordinadores de secciones bilingües y auxiliares.

Se debe destacar que todas las entrevistas se realizan de forma individual y en los lugares de trabajo de los informantes salvo la realizada al Jefe de Servicio de PEI de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía porque, aunque también se realiza en su lugar de trabajo, esta persona se hace acompañar de la persona que ocupa el cargo de Jefe de la Sección Plurilingüe para, citando sus propias palabras, “tener un testigo de las respuestas que se ofrecen”. También se debe destacar que la persona a la que se entrevista, el Jefe de

Servicio de PEI, insiste en que únicamente aporta datos técnicos sin expresar su opinión personal y, en el caso de que se solicite una opinión personal, se hace eco de la opinión de la Consejera de Educación.

El orden en el que se muestran los datos a continuación es el orden en el que se obtuvieron en las entrevistas. Primero se aborda el tema de la información y formación que recibe el profesorado de secundaria, los coordinadores y los auxiliares, datos obtenidos de los asesores de secundaria de los CEP, para, posteriormente, pasar a cuestiones más amplias cuyas respuestas se obtienen de todos los participantes en estas entrevistas.

❖ Información y formación del profesorado de secciones bilingües de secundaria, ANL y lengua extranjera, coordinadores de sección bilingüe y auxiliares durante los años académicos 2010/2011 y 2011/2012:

○ En universidades colaboradoras:

Los 3 asesores de secundaria de los CEP afirman que los acuerdos entre las universidades andaluzas y la Consejería de Educación en cuanto a formación terminaron en 2009.

○ En los Centros del Profesorado, CEP:

Los asesores, a este respecto, listan una serie de acciones, cursos, programas y ferias como: (i) cursos en línea, sobre todo en el primer trimestre del curso; (ii) “Jornadas de formación inicial”, también llamadas “Jornadas de sensibilización” o Cursos de adaptación, divididos en módulos, cuyos destinatarios son los nuevos profesores y / o coordinadores en centros que ya funcionan como bilingües o para los nuevos centros bilingües. Estas jornadas, de 3 días de duración, sirven para paliar la ausencia del “año cero”, año de formación y preparación eliminado por la nueva normativa en 2011, y en ellas se tratan temas como el trabajo con los auxiliares, la elaboración de unidades AICLE, los recursos en línea y los “Grupos de trabajo”; (iii) Ferias o jornadas de plurilingüismo en las que se dan a conocer las “buenas prácticas” y se comparten materiales y experiencias; (iv) cursos sobre actualización en comunicación oral para profesores de lengua extranjera; (v) creación de la plataforma MOODLE, Red Profesional de Plurilingüismo de la provincia de Sevilla, para la información, la formación y el intercambio de experiencias, y (vi) el acompañamiento y asesoramiento directo de los CEP y otras actividades formativas.

○ En los propios centros de educación secundaria:

Los asesores mencionan –entre otras acciones– la creación de “grupos de trabajo” para la elaboración de materiales y la creación de unidades AICLE, cursos TIC sobre el “uso de pizarras digitales o portátiles para sacar partido a los propios recursos y a la web” y la facilitación del tránsito de Educación Primaria a Educación Secundaria para poner en contacto a los distintos centros, facilitar la comunicación y coordinación con visitas de estudiantes a los centros y otras acciones.

En cuanto a la pregunta sobre quién recibe esta información o formación, cómo se convoca a los posibles participantes y si ha habido una participación considerable, los asesores mencionan que “estos programas de formación e información están dirigidos a todos los centros bilingües y en especial a los nuevos profesores, coordinadores y centros y se les convoca desde los CEP a través de un correo electrónico oficial, al director y coordinador del centro, un correo electrónico al responsable provincial del plurilingüismo –para recibir su apoyo en cuanto a difusión– y a través de la página web del CEP y el programa SENECA”. Además, insisten en que sí “existe una gran participación porque es algo que el profesorado necesita debido a que a través de estos cursos, ferias y jornadas se comparten tanto los problemas como las experiencias”. Se debe destacar que 2 de los 3 asesores entrevistados resaltan el carácter voluntario de estos cursos y jornadas y 1 asegura que “es una pena que sea algo voluntario”.

Con respecto a la información y formación del profesorado, de los coordinadores de secciones bilingües y de los auxiliares que se lleva a cabo durante el año académico 2012/2013, los asesores indican que, aunque no habrá ferias del plurilingüismo porque estas ha pasado a tener un carácter bianual, sí habrá jornadas iniciales para nuevos centros, nuevos profesores que se incorporan a centros bilingües y para nuevos coordinadores además de (i) jornadas sobre el PEL (Portafolio Europeo de las Lenguas), (ii) jornadas sobre las micro-actividades comunicativas PEL (para profesorado de lengua extranjera), (iii) jornadas metodológicas sobre secuencias AICLE (para profesorado de asignaturas no lingüísticas) y (iv) jornadas de capacitación para la obtención del certificado B2.

Uno de los asesores informa sobre un posible problema al afirmar que el profesorado “sabe dónde está la información a través de su coordinador, pero tal vez los profesores no la hayan visto o analizado”, “las ‘secuencias AICLE’ son extensas y difíciles de adaptar, hace falta tiempo para revisar y contextualizar”. Sin embargo asegura que “para el curso 2012/2013

se intenta, a nivel provincial, formar sobre cómo sacar partido a las secuencias AICLE y a las micro-actividades comunicativas del portafolio desde una modalidad de estudio, reflexión, adaptación y contextualización para llevarlas a la práctica y, posteriormente, reflexionar y compartir esa puesta en práctica”.

❖ La figura del colaborador lingüístico (alumnado en último curso de Filología o Interpretación-Traducción o Erasmus) que colaboraba en CB (Instrucciones 9/9/10):

○ Asesores de secundaria de los CEP:

Ninguno de los asesores de secundaria de los CEP tiene información sobre la figura del colaborador lingüístico.

▪ Responsable provincial del PFP:

La persona responsable del PFP, en la Delegación Provincial de Educación, nos informa de que esta figura formaba parte de un acuerdo con universidades que dejó de tener vigencia en 2009.

▪ Jefe de Servicio de PEI:

Esta persona aclara que se trataba de un convenio con universidades andaluzas que se extinguió, que no volvió a firmarse o renovarse y que el año académico 2008/2009 fue el último año en el que se utilizó esta figura de colaborador lingüístico. Además, insiste en que este colaborador no cobraba en forma de créditos sino que percibía una ayuda económica de setecientos euros mensuales, si bien, como se ha averiguado, este dato no aparece en las instrucciones (9/9/10) sobre auxiliares y otros colaboradores lingüísticos: los auxiliares cobran 700 euros mensuales, los colaboradores Erasmus cobran 300 euros mensuales, pero no existe información sobre pagos a colaboradores en último año de carrera universitaria sino cálculo de equivalencia entre horas lectivas y créditos de libre configuración.

❖ El desdoble de grupos en las asignaturas de lenguas extranjeras en secundaria (Acción 20 del PFP).

○ Asesores de secundaria de los CEP:

Uno de los tres asesores informa que no existe desdoble de grupos, pero el resto insiste en que depende de los recursos humanos del centro y uno especifica que “hay centros que lo hacen como quieren, tienen autonomía, pero siguiendo ciertas normas” y el otro

aclara que “hay centros que lo hacen gracias a los auxiliares y, aunque es ilegal, [según la normativa] podría solucionarse con el profesor de guardia.”

○ Responsable provincial del PFP y Jefe de Servicio de PEI:

Ambos informantes responden que no existe desdoble de grupos porque depende del centro y sus recursos, pero la persona que ocupa el cargo de jefe de servicio del PEI especifica que “además, no es algo fundamental ya que existen otras técnicas como el trabajo en parejas o pequeños grupos”.

❖ Puntos débiles o retos del...

○ PFP:

▪ Asesores de secundaria de los CEP:

Los asesores listan, como principales puntos débiles o retos: (i) “el escaso o inexistente seguimiento a los CB” y “control de lo que se está haciendo”, (ii) el hecho de “que no se implique al profesorado de lengua castellana” y (iii) “el poco reconocimiento, e incluso disminución de las reducciones de horarios lectivos para planificación que se venía realizando, a coordinadores y profesorado implicado que ha llevado, en los últimos años, a una dimisión masiva del profesorado”.

▪ Responsable provincial del PFP:

La persona responsable del PFP, ante esta pregunta, se limita a decir que el PFP está extinguido.

▪ Jefe de Servicio de PEI:

El jefe de servicio del PEI menciona que el principal punto débil del PFP es que desde 2005 a 2008 “cada centro desarrolló su propio programa”.

○ programa CB:

▪ Asesores de secundaria de los CEP:

Los principales puntos débiles de los CB para los asesores son: (i) “la falta de respeto al trabajo personal por parte de la Delegación y Consejería de Educación pues el coordinador ya no tiene, apenas, reducción horaria lectiva”, (ii) la poca organización y trabajo en equipo en algunos centros educativos, (iii) el hecho de que el departamento de lengua castellana no quiera o no se preste a trabajar con otros idiomas, (iv) el hecho de que no se facilite la formación del profesorado en Escuelas

Oficiales de Idiomas (EEOOI) y de que esta no se adapte a las necesidades y horarios de los profesores y (v) el hecho de que la elección de la implementación de un programa bilingüe sea, en algunos casos, obligatoria y no sea apoyada por el claustro de profesores.

En cuanto a la formación del profesorado en EEOOI, uno de los asesores explica: “algunos profesores abandonan en 4º curso porque 5º es difícil y el enfoque no es práctico ni metodológicamente pertinente para profesores en formación, no es formación lingüística ni metodológica”; otro de los asesores aclara el perfil del profesorado que entra en la sección bilingüe: “normalmente son profesores que acaban de sacar el B1 o B2 y que se niegan a hacer formación metodológica porque ya están capacitados o son profesores que ya tienen destino definitivo en el centro y que se reciclan y capacitan en lengua extranjera. Este último grupo suele ser el más implicado por tener destino definitivo”.

- Responsable provincial del PFP:

Para la persona responsable del PFP en Sevilla, el gran reto es “ampliar la educación bilingüe a la totalidad del centro, es decir, “hacer extensiva la línea bilingüe a todos los asientos pues esto depende de la formación lingüística de la plantilla del centro”. Además, explica, “aunque la educación bilingüe no es obligatoria, hay que garantizarla. Si un centro de secundaria recibe alumnado de primaria bilingüe, este centro de secundaria deberá ser bilingüe. Se debe garantizar la continuidad de la educación bilingüe del alumnado”.

- Jefe de Servicio de PEI:

La autonomía de los CB es, para el jefe de servicio del PEI, un reto porque representa una “fuerza”, pero también una “debilidad” pues “lleva a un desequilibrio”. Esta persona añade: “el profesorado tiene excesiva preocupación por los contenidos”.

- la acción “Incorporación de auxiliares a los CB”:

- Asesores de secundaria de los CEP:

Sobre los auxiliares de conversación, los asesores consideran puntos débiles el hecho de que: (i) “el número de auxiliares en los centros esté en función del tamaño del centro”; (ii) “cada vez es más difícil conseguir auxiliares”; (iii) “se tenga que

compartir un auxiliar con otro centro, hay muchos más centros que auxiliares”; (iv) “no se contempla el perfil del auxiliar” y (v) “el cursillo de orientación no incluye formación directa”.

Un asesor, en este apartado, incluye una queja al comentar: “algunos centros se quejan de que algunos ‘Comenius’ provienen de países como Turquía”.

▪ Responsable del PFP de Sevilla:

A este respecto, la persona responsable del PFP indica que “con el aumento de líneas [en centros que llevan implementando el programa bilingüe varios años], la tendencia es utilizar todas la horas del auxiliar [12 horas] como lectivas y [utilizarlo], sobre todo, en ANL”. Aunque no lo menciona, esta persona reconoce un reto o punto débil en este apartado porque con estas acciones no habrá tiempo destinado a la planificación y el auxiliar perderá su labor en la clase de inglés.

Otros de los puntos débiles son que muchos auxiliares “desconocen sus funciones o que se espera de ellos”, “no tienen estudios relacionados con la docencia y “tienen dificultades para trabajar de forma colaborativa”.

▪ Jefe de Servicio de PEI:

Los puntos débiles del programa de auxiliares, para este informante, son “la falta de formación del auxiliar” y “el alto porcentaje de renunciadas que está en torno al 25% del total”.

- Posibles soluciones o sugerencias de mejora ante estos puntos débiles del PFP, del programa CB y la acción “Incorporación de auxiliares a los CB”:

▪ Asesores de secundaria de los CEP:

(i) “coordinar el trabajo entre los inspectores y el responsable de los CB”; (ii) “crear más incentivos para los que trabajan en el proyecto bilingüe”; (iii) “canalizar la obtención del B2 de otra manera, no en EEOOII o facilitar el cambio de metodología y que tenga un enfoque más práctico y secuenciado”; (iv) “formación de los responsables de inspección porque no saben qué mirar”; (v) “más tiempo de coordinación para el profesorado, de dentro y fuera del programa bilingüe, y que esté dentro de su horario”; (vi) “más información para la sección no bilingüe, sobre todo para los profesores de lengua castellana y que se les coordine”; (vii) “que se lleve a cabo la orden de ‘Proyecto

lingüístico de centro’ para integrar e incluir a los que están fuera del programa”; (viii) “más coordinación e intercambio de información entre Consejería de Educación y los CEP para gestionar los recursos porque la Consejería no tiene relación directa con los CB, pero marca las pautas” y (ix) “más formación y seguimiento de los auxiliares”.

- Responsable del PFP de Sevilla:
 - (i) “mejorar la formación lingüística del profesorado, aunque suponga mayores esfuerzos”, (ii) “mejorar el curso de orientación para los auxiliares insistiendo en su formación e incluyendo información sobre sus funciones y la puesta en práctica de estas junto con la muestra de ‘buenas prácticas’ de exauxiliares”, (iii) “informar a los centros sobre las limitaciones de los auxiliares, (iv) “equilibrar las expectativas de los CB con la de los auxiliares”, (v) “aumentar el número de auxiliares” y (vi) “aumentar la coordinación a todos los niveles”.
- Jefe de Servicio de PEI:
 - (i) “mayor coordinación y supervisión”, (ii) “cambiar los objetivos ya que estos no deben ser la ‘materia’ sino trabajar por competencias” y (iii) “más formación para todos”.
- Grandes retos a los que se enfrentan los CEP en cuanto a la información y formación que necesita el profesorado de las secciones bilingües de secundaria, ANL y lengua extranjera, coordinadores de secciones bilingües y auxiliares:
 - Asesores de secundaria de los CEP:
 - (i) “los recortes y el malestar general de los profesores que, como queja ante el incremento de horas y del alumnos y ante recortes salariales, han decidido no formarse”; (ii) “afrentar la incertidumbre del profesorado en cuanto a la continuación de los programas de formación” y (iii) “cambiar la práctica docente de los profesores y que esta incida en las aulas y el alumnado”.
 - Responsable del PFP de Sevilla:

“la limitación que supone que la formación del profesorado de ANL y AL sea de carácter voluntario y se base en un compromiso”.
 - Jefe de Servicio de PEI:

“proporcionar al profesorado una formación eficaz que necesita y demanda, pero es el CEP el que debe convencer al profesorado de lo que necesita”.

- Posibles soluciones o sugerencias de mejora ante estos retos a los que se enfrentan los CEP:
 - Asesores de secundaria de los CEP:
 - (i) “que cesen los recortes en educación”; (ii) “que los CEP apuesten por el asesoramiento y el fomento de grupos de trabajo”; (iii) “que continúe la formación y que tenga un carácter práctico y reflexivo con el fin de compartir”; (iv) “que el cauce de intervención de los CEP sea más directo y se integre en el centro” y (v) “que los CEP se coordinen con otros servicios como el del equipo de Orientación Educativa”.
 - Responsable del PFP de Sevilla:
 - “ofrecer formación adaptada a los CB considerando los diferentes momentos de implementación del programa bilingüe en los que se encuentran” y “posibilitar la formación dentro del horario lectivo”.
 - Jefe de Servicio de PEI:
 - “coordinar los siete modelos diferentes de educación que tienen las siete ‘direcciones generales’” y “fomentar la educación permanente”.
- Quejas más comunes de profesores de secciones bilingües de secundaria, ANL y AL, y coordinadores en cuanto al programa CB y posibles soluciones:
 - Asesores de secundaria de los CEP:
 - (i) “la segregación del alumnado”; (ii) “la falta de tiempo para cumplir tareas”; (iii) “la falta de auxiliares”; (iv) “el desconocimiento sobre el plan bilingüe del profesorado no bilingüe”; (v) “la constante integración de nuevos compañeros en el programa bilingüe” y (vi) “la dificultad de organización en el centro por el nuevo profesorado bilingüe y su actitud”.
 - Posibles soluciones:
 - (i) “habría menos segregación con medidas de atención a la diversidad, pero eso requiere una gran dotación [económica] y mucho tiempo”; (ii) las quejas sobre la

contante integración de nuevos profesores al programa bilingüe y la dificultad de organización se puede solucionar “permitiendo observaciones de aula y tutorización” y (iii) “formación obligatoria y exigible para poder trabajar en los centros bilingües”.

- Responsable del PFP de Sevilla:

“el enorme esfuerzo y dificultad que implica la formación” y “la recepción de alumnado con perfil ‘diferente’ por parte del profesorado no bilingüe”.

- Posibles soluciones:

“integrar la formación para que no suponga un ‘extra’” y “generalizar la educación bilingüe a todo el alumnado”.

- Jefe de Servicio de PEI:

“la decepción del profesorado que ve que todavía [el programa] no da los frutos deseados” y “el hecho de que la ‘plaza bilingüe’ cueste menos puntos, es decir, el profesorado no bilingüe se queja por la facilidad de acceso del profesorado bilingüe”.

- Posibles soluciones:

“mejorar la organización”, “aplicar el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas” y “desarrollar la metodología AICLE y las actividades del Portafolio Europeo de las Lenguas”.

- Quejas más comunes de profesores de secciones bilingües de secundaria, ANL y AL, y coordinadores en cuanto a los auxiliares de conversación:

- Asesores de secundaria de los CEP:

(i) “la falta de auxiliares”; (ii) no tienen experiencia docente y su educación es muy diferente (economía, etc.); (iii) “el desconocimiento y desinterés”; (iv) “el hecho de que llegan tarde, es decir, con el curso ya empezado” y (v) “tener que compartir al auxiliar con otro centro”.

- Posibles soluciones:

“más auxiliares, programa de formación de auxiliares y mejor programa de acogida”.

- Responsable provincial del PFP:

“falta de responsabilidad y de cumplimiento de sus funciones” y “falta de compromiso”.

- Posibles soluciones:
 - “fomentar el trabajo coordinado y la planificación conjunta”.
 - Jefe de Servicio de PEI:
 - “el retraso en los cobros de las ayudas de los auxiliares” y “las renunciaciones de los auxiliares”.
 - Posibles soluciones:
 - “crear un programa de formación”.
- Preparación de los auxiliares de conversación para desarrollar las funciones / responsabilidades que se les asignan:
- En cuanto a la pregunta sobre si los auxiliares llegan preparados para desarrollar las funciones que se les asignan, los participantes contestan:
- Asesores de secundaria de los CEP:
 - Los asesores de secundaria insisten en que “no vienen preparados”, pero que, además, se debería preparar un programa de acogida y de formación más especializado”.
 - Responsable provincial del PFP:
 - Por su parte, el responsable del PFP en Sevilla explica que tiene “serias dudas [al respecto], pero [que esa carencia] se puede compensar trabajando de forma coordinada y planificando conjuntamente”.
 - Jefe de Servicio de PEI:
 - El jefe de servicio de PEI comenta que “no tienen formación específica, pero aportan conocimientos de cultura, de primera mano, y corrección lingüística”.
- Asuntos que amenacen o pongan en peligro el futuro del PFP considerando la situación económica actual y el número de centros bilingües que forman parte de la red pública en Andalucía:
- Asesores de secundaria de los CEP:

(i) “los recortes” y “la ralentización del programa a causa de estos”, (ii) “el aumento de horas y el desánimo de los profesores”, (iii) el hecho de que “la calidad bajará, por ejemplo en la preparación de materiales, si los profesores no sienten reconocimiento y no ven la compensación que merece el esfuerzo que hacen” y (iv) “la falta de formación específica de los miembros de inspección que evalúan y siguen a los centros, pero no están implicados en los claustros, etc.”

▪ Responsable del PFP de Sevilla:

(i) “la falta de recursos para proveer auxiliares”, (ii) “el aumento de horas lectivas al profesorado” y (iii) el hecho de que “la red pública no se está ampliando”.

▪ Jefe de Servicio de PEI:

Por su parte, el jefe de servicio de PEI comenta que no ve amenazas, insiste en que “confía en la fuerza de la Unión Europea” y comenta que no hay amenazas porque el programa de plurilingüismo “ya está integrado en el sistema”.

Un aspecto que únicamente se pregunta a la persona que ocupa el cargo de jefe de servicio de PEI está relacionado con el requisito lingüístico mínimo indispensable para los profesores que desean impartir clases en la modalidad bilingüe de los centros bilingües. Tras especificar a esta persona que, en la actualidad [enero, 2013], este requisito mínimo es la acreditación de un nivel de competencia lingüística B2, se le pregunta sobre el tiempo de validez de esta acreditación. Esta persona contesta que “las acreditaciones, obtenidas en la EEOOII o a través de instituciones como *Trinity College* o Cambridge, que se validan en Andalucía no tiene caducidad” y cuando se le pregunta qué ocurriría si esa acreditación se hubiera obtenido, por ejemplo, hace 10 años y se presentara en la actualidad, responde que “ocurriría lo mismo que ocurre si una persona se licenció hace 10 años y se incorpora en la actualidad, nada”.

- ¿“Ofertar todos los asientos” (novedad de la Orden del 28 de junio de 2011) será posible o por el contrario será un paso en contra para el desarrollo del PFP y la creación de nuevos centros?:

▪ Asesores de secundaria de los CEP:

- (i) “habrá menos creación de centros, de hecho, el año pasado [2011] únicamente se creó 1 nuevo centro de secundaria y 2 de primaria en Sevilla capital”; (ii) “no hay profesorado suficiente, en la actualidad, para atender a la red completa de CB” y (iii) “es un paso atrás porque siempre debe ser una modalidad opcional para alumnos, familias y profesores”.
- Responsable del PFP de Sevilla:

“es una limitación, sobre todo en centros grandes, pero es necesaria para que no haya diferenciación de alumnado, sorteos, etc. Además, si un centro de educación secundaria tiene 4 o más líneas, no tiene por qué ser bilingüe en su totalidad, es una cuestión de recursos”.
 - Jefe de Servicio de PEI:

“la orden del 28 de junio de 2011 contempla la posibilidad de que centros con 4 líneas o más puedan empezar sin ofertar todos los asientos. De hecho, no se debería sobrepasar el 40%”.
- ¿Está el profesorado y los CB de Andalucía preparados para ofertar todos los asientos?:
- Asesores de secundaria de los CEP:

(i) “algunos sí, otros no, depende de la preparación del profesorado en cuestión de lengua”; (ii) “sí, si el profesorado tiene el nivel B2, pero no en un sentido metodológico ya que no se trata de traducir, hace falta formación metodológica” y (iii) “hay muchos centros y profesores preparados, pero otros necesitan más implicación y uso de la lengua extranjera”.
 - Responsable del PFP de Sevilla:

“muchos están trabajando muy bien y muy duro, sobre todo el profesorado de ANL, pero, aunque hay demanda, sobre todo en primaria, es una limitación”.
 - Jefe de Servicio de PEI:

“si cumplen el perfil bilingüe, sí”.
- Debido al incremento en número de profesores y coordinadores bilingües, ¿serán necesarios más cursos de información y formación en los CEP?:

- Asesores de secundaria de los CEP:
 - (i) “sí, y tenemos espacio suficiente”; (ii) “sí, sobre todo en el plano metodológico y, sobre todo, para los nuevos, aunque para los antiguos también. Hay que trabajar las cuatro destrezas e incluir interacción y cultura” y (iii) “se puede atender la demanda actual”.
 - Responsable provincial del PFP:
 - “sí, pero no se necesitará crear nuevos CEP”.
 - Jefe de Servicio de PEI:
 - “hay que mantener el aprendizaje. Andalucía tiene 32 CEP y es la única comunidad que los está manteniendo”.
- ¿Podrán los CEP recibir a estos nuevos profesores y coordinadores?:
- Asesores de secundaria de los CEP:
 - (i) “sí, y tenemos espacio suficiente”; (ii) “sí, es cuestión de ver el diseño de actividades en el nivel provincial y desglosarlo por CEP, crear cursos presenciales, semipresenciales, etc.” y (iii) “sí”.
 - Responsable del PFP de Sevilla:
 - “sí porque hay tradición de funcionamiento bilingüe”.
 - Jefe de Servicio de PEI:
 - “sí, tenemos 32 CEP en Andalucía”.
- ¿Qué ocurrirá con las familias, alumnado y profesorado que no quieran pertenecer al programa bilingüe (Principio de Igualdad y Libertad de Opción)?:
- Asesores de secundaria de los CEP:
 - (i) [las familias y el alumnado] “deberán acudir a otros centros, el problema puede darse en lugares como pueblos donde solo haya un IES y sea bilingüe”; (ii) “debe existir el ‘derecho a negarse’, pero con atención a la diversidad no debería haber problemas” y (iii) “según la orden, se rompe el Principio de Igualdad y Libertad, limita a familias y

profesores. Siempre tiene que ser una opción porque perjudica la capacidad de movilidad laboral del profesorado sin capacitación lingüística”.

- Responsable del PFP de Sevilla:

“es una pena que [las familias y los alumnos] no vean las ventajas [del programa bilingüe], pero habrá que respetar sus derechos. La administración debe respetar el derecho de las familias y el alumnado, pero no del profesorado porque si hay demanda bilingüe y el centro cuenta con recursos humanos, la administración debe satisfacer estas demandas y el profesorado no limitará el acceso del alumnado a la enseñanza. Aun así, no todo el profesorado de un centro bilingüe tiene que ser bilingüe”.

- Jefe de Servicio de PEI:

“hay suficiente oferta pública bilingüe y no bilingüe, el consejo escolar elige y hay una opinión de todos los estratos”. “El profesorado no bilingüe nunca perderá su puesto de trabajo, sus puestos no corren peligro”. “El centro educativo puede ser bilingüe, pero habrá rama no bilingüe”.

- ¿Algo que les gustaría añadir antes de terminar la entrevista?

- “Hay que evaluar al alumnado y ver la incidencia del PFP en ellos” (asesor).
- “Las familias y los profesores están muy satisfechos con el programa, y el alumnado también. Lo aprecian mucho” (Responsable provincial del PFP).

2. Análisis de datos e identificación de resultados

2.1. Análisis de datos

Como se menciona en el capítulo 3, apartado 4, sobre el diseño metodológico de este trabajo, entre las características del estudio cualitativo se encuentran la utilización del contexto natural como fuente de datos y el análisis inductivo de datos en el que pueden distinguirse cuatro etapas esenciales: (i) la observación de los hechos para su registro, (ii) la clasificación y el estudio de estos hechos, (iii) la derivación inductiva que parte de los hechos y permite llegar a una generalización y (iv) la contrastación. Es decir, se parte de lo particular para llegar a lo general o bien de una parte concreta al todo del que forma parte.

El estudio de casos se centra en el comportamiento y atributos del individuo o individuos y la etnografía tiene como objetivo comprender e interpretar el comportamiento, los valores y estructuras de colectivos o grupos sociales. Por lo tanto, este estudio empírico de tipo cualitativo-etnográfico longitudinal de casos múltiple se basa en la naturaleza limitada – singularidad / individualidad– de los distintos casos, el análisis profundo –exhaustivo y detallado– de estos, las perspectivas múltiples de los participantes y su triangulación, la particularidad, la contextualización y la interpretación de los datos (véase capítulo 3, apartado 4, Diseño Metodológico, para una descripción más detallada de estos términos y otros que aparecen a continuación).

La combinación de enfoques (i) proporciona al investigador la oportunidad de utilizar múltiples métodos de recolección de datos, (ii) aporta a la investigación la posibilidad de mostrar una descripción densa, detallada, de un fenómeno a través de la captura e interpretación de lo que subyace detrás de lo observado (*thick description*) y (iii) ofrece una alta riqueza de contexto al presentar múltiples perspectivas. Como mencionan Lincoln y Guba (1985), la utilización de diferentes fuentes permite que los datos sean evaluados en términos de fiabilidad a través de la triangulación, pero, además, esta triangulación también es posible con la utilización de las distintas herramientas de recolección de datos y la perspectiva múltiple brindada por los diversos informantes que, al mismo tiempo, favorece una mejor interpretación de lo que acontece eliminando posible partidismo y añadiendo fiabilidad, validez y una imagen mayor del fenómeno estudiado.

Duff (2008) señala que el estudio de casos, cuando se realiza de forma adecuada, ofrece altos niveles de integridad (*completeness*), profundidad de análisis y legibilidad. Es por ello que, en este trabajo, el criterio de calidad (véase p. 159) se logra con: (i) un examen cruzado de datos y una comparativa de los mismos (entre los distintos auxiliares, entre los distintos profesores-coordinadores y entre el mismo auxiliar y profesor-coordinador al principio y al final de la experiencia); (ii) un contraste de opiniones sobre un mismo aspecto entre auxiliares, profesores-coordinadores, asesores de secundaria de los CEP, la persona responsable del PFP en Sevilla y el Jefe de Servicio de PEI; (iii) una reiteración de preguntas y confirmación de respuestas en las entrevistas; (iv) una riqueza de tipología de preguntas en las entrevistas, y (v) una identificación clara y transparente de todos los procesos de la investigación –desde la elección del método y su justificación, la obtención de participantes, la primera toma de contacto, la creación de cuestionarios y pautas hasta la toma y presentación de datos, su análisis y la presentación de resultados.

Esta identificación clara y transparente de los procesos de la investigación que forma parte de los criterios de calidad se realiza, principalmente, en el tercer capítulo de este trabajo. En el capítulo 3, apartado 4, se especifica la elección del método de estudio y su justificación; en el apartado 5, se detalla el contexto del estudio, su justificación y los participantes; en el apartado 6, se explican las distintas vías de recolección de datos y, en particular en la sección 6.6., se describen los procedimientos de captación de participantes y datos, las pautas de objetividad e imparcialidad y la temporalización y se aclara –entre otras cosas– que (i) no se utilizan, salvo para clarificar, datos sobre aspectos específicos u opiniones cuya referencia ha sido mínima porque todos los ejemplos que se toman y se muestran en forma de citas son representativos, es decir, reflejan ideas comunes, pero descritas con más detalles y que (ii) las conclusiones se basan exclusivamente en los datos que han sido extraídos a través de pruebas objetivas (herramientas de recolección de datos elaboradas minuciosamente), que han sido evaluados y unificados y que son representativos, es decir, reflejan aspectos mayoritarios.

Tal y como se especifica en el apartado 6.6. del capítulo 3, en este estudio se toma una “muestra determinada” con una serie de parámetros de variación que permite el contraste de datos de forma fiable y válida. Esta variación es máxima debido a que dentro del contexto del estudio –educación secundaria pública bilingüe– se toman 3 subcontextos (2º, 3º y 4º curso de educación secundaria de centros que se encuentran en su 3º, 4º y 5º año de implantación bilingüe) donde los participantes, aunque cumplen determinados requisitos, varían en gran medida en cuanto a procedencia, experiencia previa, ideologías y creencias sobre la enseñanza y forma de trabajar entre otros aspectos. Además, los posibles errores de muestreo se tienen en cuenta y se contrarrestan al emplear: (i) una amplitud de 15 centros distintos con 15 auxiliares y 15 profesores-coordinadores con diferentes características, (ii) un contraste de variables a través del tiempo, el curso académico 2011-2012, y (iii) una recolección de datos profunda en cada escenario.

En cuanto al análisis se refiere, el análisis de los datos cualitativos, siguiendo a Bogdan y Biklen (1982, p. 145), consiste en el “trabajo, organización y división de datos en unidades manejables, su síntesis, la búsqueda de patrones, el descubrimiento de lo que es importante y lo que hay que aprender y la decisión sobre qué se comunicará a otros.” Patton (1990) afirma que los temas críticos emergen de los datos (análisis inductivo) por lo cual resulta razonable pensar que el análisis cualitativo requiere (Hoepfl, 1997) creatividad por el reto que supone asignar categorías lógicas y significativas a los datos primarios, examinarlos de una forma holística y encontrar una forma de comunicar esta interpretación a otros.

De esta forma, siguiendo la afirmación de Patton (1990) y la especificación de Hoepfl (1997) en cuanto a lo que requiere el análisis cualitativo, el análisis de datos comienza con la identificación de temas emergentes –“codificación abierta”–, aunque este proceso ya se había iniciado cuando se identificaron, conceptualizaron y codificaron categorías en la clasificación de las preguntas presentes en los distintos guiones de las entrevistas basados, en parte, en los aspectos de interés que habían surgido en el ‘preestudio’ (véase apartado 6.1., capítulo 3). Posteriormente, antes de la presentación de datos, se hace necesaria una codificación de los distintos participantes para mantener su anonimato y manejar los datos de forma clara (véase el párrafo relacionado con la codificación de participantes en el apartado 1 de este capítulo). Además, esta codificación de participantes permite, posteriormente, comparar distintas variables dentro de subcontextos específicos (el mismo año de implantación del programa bilingüe) y a través de estos.

La codificación abierta se vuelve a repetir cuando en las entrevistas iniciales se categorizan, codifican y cuantifican las respuestas captadas y se extraen las respuestas más representativas de las categorías. Esta identificación y clasificación previa de temas emergentes –tanto en el preestudio como posteriormente tras las entrevistas iniciales– permite contar con un marco de análisis preliminar que marca, en buena medida, la creación del guión de las entrevistas finales, pero no de forma única debido a que la siguiente etapa es la “codificación axial” (*axial coding*, Strauss y Corbin, 1990). Esta codificación es un examen holístico de las categorías identificadas, de nuevo con cuantificación y extracción de las respuestas más representativas, para determinar cómo están relacionadas entre sí y consiste en la comparación y combinación de categorías. Esta codificación axial facilita la obtención de una idea más amplia y la adquisición de una nueva comprensión del fenómeno con el fin de construir un modelo conceptual así como ayudar en la creación del guión de la entrevista final.

Una vez presentados los datos obtenidos en las distintas entrevistas y las observaciones de clase, se procede a realizar otra codificación axial con todos los datos. Los datos obtenidos en las entrevistas iniciales y en las observaciones –que fueron contrastados en la entrevista final– son comparados y contrastados, de nuevo, con los datos obtenidos en la entrevista final, en la entrevista grupal y en la entrevista a los asesores de secundaria de los CEP, a la persona responsable del PFP en Sevilla y al Jefe de Servicio de PEI. Es decir, como se explica a continuación, se realiza un examen cruzado de datos, una triangulación, y una comparativa de los mismos con el objetivo de interpretar los datos obtenidos (a) de todos los

participantes en el estudio y (b) de las observaciones de clase para identificar los resultados sobre las distintas preguntas e hipótesis de investigación:

- (i) se analizan y contrastan los datos obtenidos en las entrevistas personales iniciales a los auxiliares y profesores-coordinadores con los obtenidos en las entrevistas personales finales, en las observaciones de clase, en la breve entrevista posterior a las observaciones y en las percepciones específicas –anotadas durante la observación de clase– sobre el auxiliar y varios aspectos del aula y
- (ii) se analizan y contrastan, a su vez, los resultados de este primer análisis y contraste con los datos obtenidos en la entrevista grupal y en las entrevistas personales a los asesores de los CEP, al responsable del PFP y al Jefe de Servicio de PEI.

Además, para el análisis específico de variables, se lleva a cabo un estudio de la distribución conjunta o tabla de contingencia estadística con Chi-cuadrado (véase Anexo 9) a través del programa IBM SPSS Statistics v. 19. Este análisis estadístico es selectivo y se realiza únicamente para el análisis de variables que –durante el proceso de las entrevistas– han sido mencionadas como muy relevantes (personalidad o experiencia previa, entre otras) o que –en el transcurso del estudio– han resaltado sobre otras variables como causantes de cambios o han marcado la diferencia entre participantes. Si el valor de probabilidad obtenido en la prueba Chi-cuadrado es significativo (inferior a .05), se demuestra estadísticamente que existe una relación entre las variables estudiadas. Aunque, por el contrario, si el valor de probabilidad obtenido no es significativo (superior a .05), se concluye que no existe relación entre las variables y el azar puede ser una explicación plausible de los datos obtenidos.

2.2. Identificación de resultados

2.2.1. Identificación de resultados sobre la P1 y H1

Con respecto a la **primera pregunta de investigación (P1)**, *¿se producen cambios importantes relacionados con aspectos personales y, sobre todo, aspectos lingüístico-comunicativos y pedagógico-profesionales en el auxiliar y el profesor-coordinador?, de ser así, ¿cuáles son estos cambios?*, los datos obtenidos al analizar y contrastar las entrevistas personales iniciales con los obtenidos en las entrevistas personales finales y con los datos

obtenidos de las observaciones de clase, la breve entrevista posterior a las observaciones, las percepciones específicas por parte del observador y la entrevista grupal permiten identificar los siguientes resultados:

- (i) las *razones para formar parte del programa de auxiliares o trabajar con un auxiliar* muestran un ligero cambio pues, aunque según los auxiliares y los profesores-coordinadores las razones en sí no han cambiado, algunos participantes manifiestan que estas se han intensificado o han aumentado hacia el final de la experiencia;
- (ii) los niveles de *motivación* varían para varios auxiliares, aunque no se aprecia en los datos expuestos debido a la agrupación de auxiliares altamente motivados con aquellos motivados, mientras que estos niveles se mantienen para los profesores-coordinadores, aunque con la misma consideración anterior;
- (iii) la *actitud hacia aspectos culturales de la L2* mejora para los profesores-coordinadores y los estudiantes, si bien ya era muy positiva o positiva para todos los participantes en la entrevista inicial;
- (iv) la *relación* del auxiliar se mantiene como muy positiva o positiva con el profesor-coordinador con el que trabaja (confirmado en las observaciones de clase y las percepciones específicas del observador tras las observaciones), con el profesor de inglés y con los estudiantes (confirmado en las observaciones y percepciones), aunque sólo el 80% de los auxiliares tiene esta misma relación con los profesores de ANL, y se producen cambios de una relación muy positiva o positiva a neutra con aquellos que tienen menor nivel de competencia comunicativa en inglés (estos datos se confirman por el 100% de los profesores-coordinadores);
- (v) todos los participantes mantienen una *actitud* muy positiva o positiva *hacia la L2* durante el estudio y todos los auxiliares y la mayoría de los profesores-coordinadores (93%) mencionan haber notado un cambio positivo en la actitud de los estudiantes hacia la L2;
- (vi) los auxiliares y profesores-coordinadores que han interactuado, en algún momento, en la *L2 de su interlocutor* indican que ha habido una mejora, más o menos notable, en su competencia comunicativa en L2, en la de la persona con la que trabajan y, de forma impresionista por parte de los auxiliares, en la de los alumnos;
- (vii) la *tendencia durante la interacción* es, (a) según los auxiliares, utilizar más el español fuera del aula, excepto con los coordinadores porque se hace en inglés o principalmente en inglés y porque –si estos se encuentran hablando en español con compañeros– se cambia a

inglés en presencia del auxiliar, al menos con más frecuencia al principio de la experiencia; (b) según los profesores no coordinadores, la tendencia es incrementar el uso del inglés dentro del aula con el profesorado de inglés y los coordinadores cuando entran en las clases, pero no con los profesores de ANL, aunque no se utiliza el inglés entre el profesorado fuera del aula, y (c) según los profesores coordinadores, se incrementa el uso del inglés dentro del aula con alumnos y profesores de inglés o ANL, pero disminuye este uso con los auxiliares tanto dentro como fuera del aula. Por lo tanto, aunque la tendencia es usar más inglés dentro del aula a lo largo de la experiencia, la tendencia a usar más inglés con el auxiliar cambia ligeramente cuando el auxiliar mejora su competencia comunicativa en español. En ese caso, se habla más español que antes, si bien sigue siendo inferior al uso del inglés que se hace con ellos;

(viii) todos los auxiliares y la mayoría de los profesores-coordinadores señalan que mantienen una *relación comunicativa eficaz, de mutua comprensión (good rapport)*, con su profesor-coordinador, con los estudiantes y con la mayoría de profesores que están en el programa bilingüe y con los que trabajan y comparten tiempo de planificación;

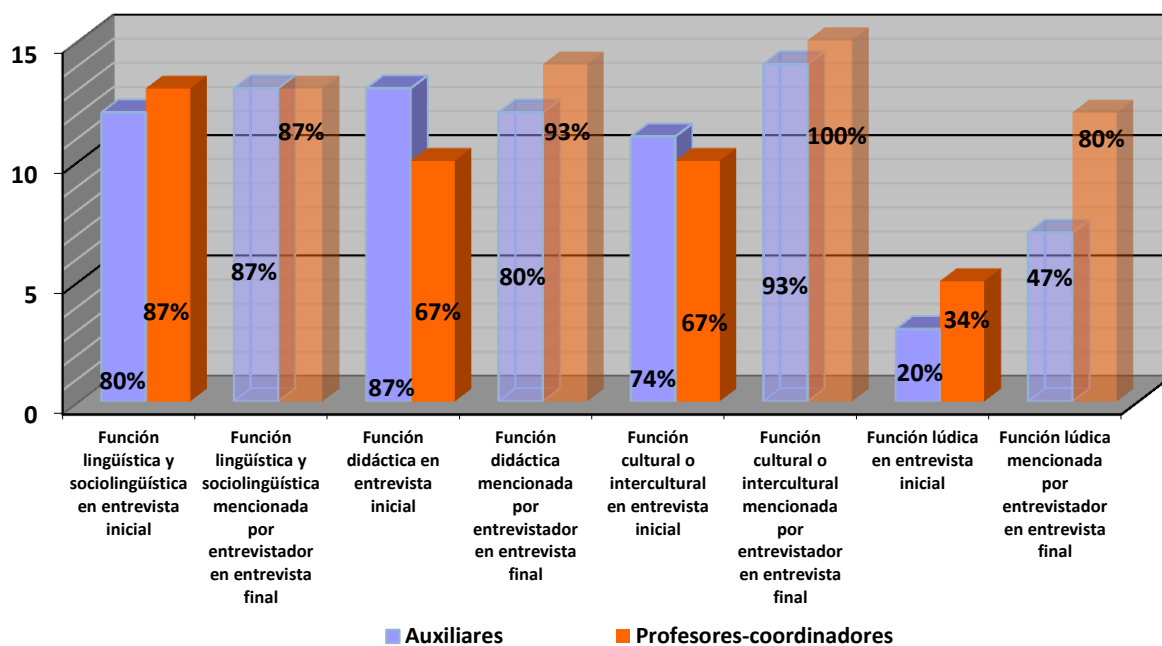
(ix) la *presencia* del auxiliar en el centro, según los participantes, no ha sido *monitorizada por la Consejería o la Delegación Provincial de Educación de la Junta de Andalucía*;

(x) la *ansiedad lingüística*, a lo largo de la experiencia, según los auxiliares (a) disminuye en el auxiliar, aunque se mantiene según los profesores-coordinadores, (b) un número ligeramente mayor de profesores del departamento de inglés la experimenta (confirmado por los profesores-coordinadores), si bien antes de convertirse en un problema cambian al español, (c) se mantiene el número elevado de profesores de ANL que la sufren (confirmado en la entrevista grupal cuando se indica que la mayoría de los profesores de ANL necesitan ayuda con el inglés y en la entrevista a los profesores-coordinadores, aunque el porcentaje que ofrecen es mayor), sobre todo cuando su nivel de competencia comunicativa no es alto, y (d) se mantiene en muchos estudiantes (confirmado por los profesores-coordinadores), pero esto último ocurre en el aula porque fuera de ella los auxiliares son tratados como un amigo o hablan principalmente en español con los estudiantes;

(xi) el *conocimiento de las funciones específicas del auxiliar* cambia ligeramente a lo largo de la experiencia al analizar y contrastar los datos de las entrevistas (véase gráfica 6 a continuación), aunque no tanto como se debería esperar debido a que en la entrevista final, cuando el entrevistador las menciona, menos de la mitad de los auxiliares y sólo el 73% de los

profesores-coordinadores reconoce las cuatro funciones principales del auxiliar. Algunos auxiliares indican que esta información proviene del cursillo inicial de orientación de la Junta de Andalucía y / o de las reuniones semanales, aunque el 27% de los auxiliares señala que era información implícita y no específica que aprendieron más tarde o asistiendo a las clases. El 40% de los profesores-coordinadores señala que no ha comunicado estas funciones al auxiliar porque ellos mismos no la han recibido, el auxiliar la recibe en el cursillo inicial de orientación o porque es tarea del coordinador. El 60% de los auxiliares, en la entrevista final, señala que la información sobre alguna, y en algunos casos más de una, función fue poco específica. Por su parte, a este respecto, el 33% de los profesores-coordinadores señala que se trata de una información muy vaga y poco específica, a la que hay que dar forma, y que varía con frecuencia;

GRÁFICA 6: CONOCIMIENTO DE LAS FUNCIONES ESPECÍFICAS DEL AUXILIAR DE CONVERSACIÓN EN ENTREVISTA INICIAL Y FINAL



(xii) los cambios más importantes en cuanto a *lo que hacen los auxiliares en el centro* son: (a) el auxiliar deja de asistir a una clase por falta de entendimiento con el profesor, falta de planificación o por petición expresa del profesor por retraso en el temario del curso; (b) el aumento de horas de encuentro y tutorías con profesores de ANL (confirmado por los profesores) y con profesores que no pertenecen a la sección bilingüe; (c) la asistencia a más clases de inglés y de ANL, de la sección bilingüe o no bilingüe, y (d) la reducción de horas de contacto en ciertos grupos para poder asistir a clases de otros grupos de la sección bilingüe con cambios significativos cada 2 semanas. Estos cambios implican la reducción (a) de horas

de coordinación y planificación con los profesores de inglés y (b) de tiempo de asistencia a clase, de 1 hora a 30 minutos (observado en 1 de las 15 observaciones de clase);

(xiii) los auxiliares (80%) son capaces de seguir, aunque con dificultades si se les ofrece demasiada libertad, las instrucciones que reciben sobre qué hacer, en forma de ideas generales o sugerencias, pero se insiste en que no se reciben datos sobre cómo hacerlo, si bien los profesores-coordinadores señalan que el auxiliar va mejorando, adaptándose o aprendiendo la dinámica de la clase sobre la marcha;

(xiv) los *problemas de comunicación* aumentan ligeramente a lo largo de la experiencia por (a) falta de comunicación en cuanto a cambios de plan debido a excursiones o exámenes, (b) falta de información sobre los avances de los estudiantes en ausencia del auxiliar, (c) malentendidos debidos a confusión cultural y (c) falta de comunicación en general;

(xv) los *problemas o dificultades pedagógicas* aumentan a lo largo de la experiencia y están relacionados principalmente con (a) la planificación y la metodología general y AICLE, (b) la disciplina o el comportamiento del alumnado (13% frente al 87% en la entrevista final y confirmado en preguntas posteriores sobre experiencias frustrantes) y (c) el uso de español en clase por parte del profesor;

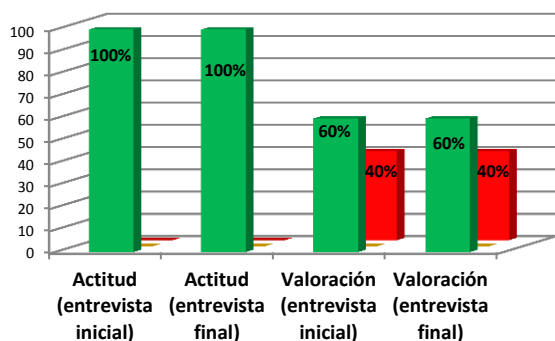
(xvi) la *forma y tiempo de planificación de las clases de inglés y de las clases de ANL* tiende a acortarse y a depender más de los correos electrónicos al final de la experiencia para las clases de inglés y a mejorar para las clases de ANL (porque conocen mejor la dinámica o, como se menciona en la entrevista grupal, dado que han aprendido a preguntar con antelación sobre el tema que se va a tratar en la próxima clase), si bien se insiste en la entrevista grupal en que todo depende de la personalidad y la forma de trabajar de los profesores y de que existan, o no, problemas de comportamiento en las clases;

(xvii) los *roles del auxiliar*, según las observaciones y las entrevistas individuales y grupal, progresan y cambian en la clase de inglés cuando han ganado confianza (a través de ensayo y error y la experiencia de estar en clase) y han pasado a tener un rol de liderato (confirmado por profesores-coordinadores), cuando el profesor-coordinador cede el terreno, o coliderato, mientras otros auxiliares (7, 47%) siguen siendo un ayudante en la clase y no ha habido avance. Sin embargo, algunos auxiliares (27%) señalan que en las clases de ANL no ha habido evolución porque dependen del currículo y ellos son simplemente ayudantes (información confirmada al contrastarla con la información sobre los *principales roles del profesor en presencia del auxiliar*);

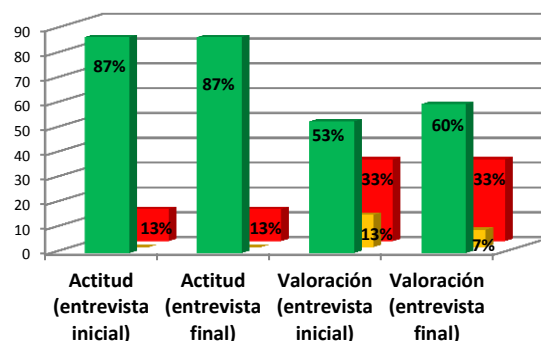
(xviii) se producen cambios en *la actitud y valoración de los participantes hacia:*

- *el programa CB:* al analizar y contrastar los datos de las entrevistas, los auxiliares mantienen su actitud positiva o muy positiva y una valoración mayoritariamente positiva o muy positiva, aunque también neutra o negativa en otras ocasiones (confirmado en la entrevista grupal), mientras que los profesores-coordinadores mantienen su actitud mayoritariamente positiva o muy positiva, aunque también neutra o negativa en otras ocasiones, si bien su valoración del programa CB varía hacia un aumento de los que lo valoran como positivo o muy positivo, manteniéndose los que ofrecen una valoración neutra o negativa y disminuyendo los que afirman que depende de la organización de las secciones bilingües y la cualificación del profesorado (véanse gráficas 7 y 8 a continuación),

GRÁFICA 7: ACTITUD Y VALORACIÓN DEL AUXILIAR SOBRE EL PROGRAMA CB



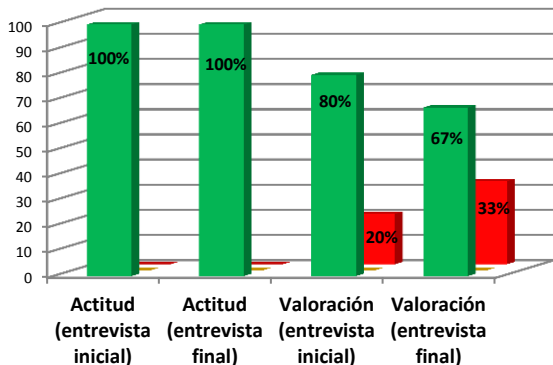
GRÁFICA 8: ACTITUD Y VALORACIÓN DEL PROF.-COORD. SOBRE EL PROGRAMA CB



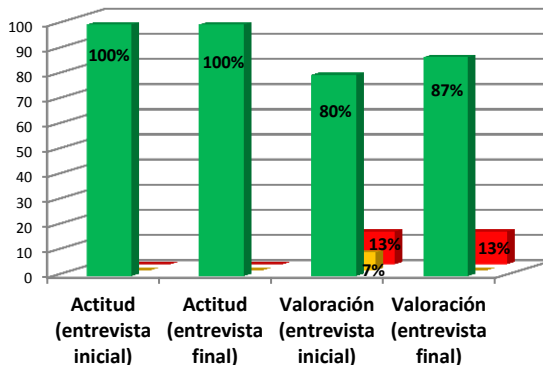
Nota: ■ Positiva o muy positiva ■ Depende o varía ■ Neutra o negativa

- *la acción “Incorporación de auxiliares a los CB”:* el análisis y contraste de los datos de las entrevistas muestra que los auxiliares mantienen su actitud positiva o muy positiva mientras que disminuyen los que la valoran como positiva o muy positiva y aumentan los que la consideran de forma neutra o negativa. Por su parte, los profesores-coordinadores mantienen su actitud positiva o muy positiva mientras que aumentan los que la valoran como muy positiva o positiva, se mantienen los que ofrecen una valoración neutra o negativa y desaparecen los que opinaban que su valoración depende, junto a otros factores, de la personalidad e implicación del auxiliar (véanse gráficas 9 y 10 a continuación),

GRÁFICA 9: ACTITUD Y VALORACIÓN DEL AUXILIAR SOBRE LA ACCIÓN “INCORPORACIÓN DE AUXILIARES A CB”



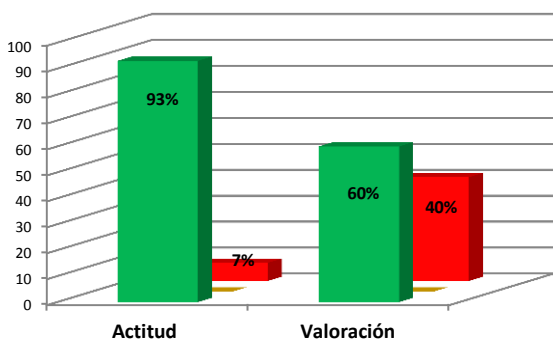
GRÁFICA 10: ACTITUD Y VALORACIÓN DEL PROF.-COORD. SOBRE LA ACCIÓN “INCORPORACIÓN DE AUXILIARES A CB”



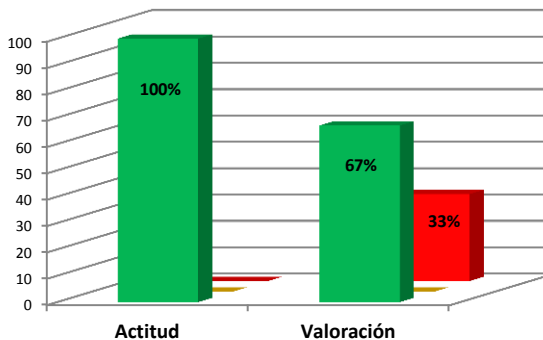
Nota: ■ Positiva o muy positiva ■ Depende o varía ■ Neutra o negativa

- *uso del auxiliar*: aunque se trata de un aspecto que únicamente se pregunta al final de la experiencia y no puede compararse con la entrevista inicial, el análisis de la entrevista final muestra que la mayoría de los auxiliares tiene una actitud positiva o muy positiva, pero ofrecen una valoración entre positiva o muy positiva (60%) y neutra o negativa (40%) mientras que todos los profesores-coordinadores tienen una actitud positiva o muy positiva, pero ofrecen una valoración entre positiva o muy positiva (67%) y neutra o negativa (33%, véanse gráficas 11 y 12 a continuación);

GRÁFICA 11: ACTITUD Y VALORACIÓN DEL AUXILIAR SOBRE EL USO DEL AUXILIAR



GRÁFICA 12: ACTITUD Y VALORACIÓN DEL PROF.-COORD. SOBRE EL USO DEL AUXILIAR



Nota: ■ Positiva o muy positiva ■ Depende o varía ■ Neutra o negativa

Respecto de la **primera hipótesis (H1)** que establece que *las personas implicadas en el estudio (auxiliares y profesores-coordinadores) experimentan cambios importantes relacionados no sólo con (i) aspectos personales respecto a sus motivaciones y evaluaciones de la experiencia sino también, y más importantes, con aquellos relacionados con (ii) aspectos pedagógico-profesionales y (iii) lingüístico-comunicativos derivados del trabajo con otros durante el transcurso de la experiencia*, siguiendo la identificación de resultados sobre la P1 detalladas más arriba, se deben mencionar los siguientes resultados relacionados con la primera hipótesis:

(i) en cuanto a aspectos personales, se producen, a lo largo de la experiencia, cambios importantes relacionados con (a) las razones para formar parte del programa de auxiliares o trabajar con un auxiliar, (b) los niveles de motivación del auxiliar, (c) la actitud hacia aspectos culturales de la L2 para los profesores-coordinadores y los estudiantes y (d) la relación entre participantes;

(ii) con referencia a aspectos lingüístico-comunicativos, surgen cambios importantes relacionados con (a) la competencia comunicativa en L2 de los involucrados, (b) el uso que se hace de la L2 en cuanto a cantidad y contextos, (c) la ansiedad lingüística que puede afectar la eficacia de la comunicación entre los participantes, (d) la comunicación y conocimiento de las funciones específicas del auxiliar, (e) la comunicación de tareas que desempeña el auxiliar en el centro y (f) los problemas de comunicación;

(iii) sobre aspectos pedagógico-profesionales, aparecen cambios importantes en relación con (a) las formas y tiempos de planificación, (b) las soluciones planteadas ante experiencias frustrantes en la planificación de clase, (c) los roles del auxiliar, (d) los problemas o dificultades pedagógicas, (e) la evolución del auxiliar respecto a qué hacer en clase y cómo hacerlo y (f) la valoración de los participantes hacia el programa CB y hacia la acción “Incorporación de auxiliares a los CB”;

(iv) algunos de los importantes cambios que se producen, a lo largo de la experiencia, son positivos y otros negativos, pero, en ocasiones, aunque no se producen cambios en algunos aspectos específicos, las situaciones y valores que se mantienen y no cambian tienen una cualidad negativa en sí mismos lo cual afecta, con toda seguridad, la consecución de objetivos y el cumplimiento de funciones por parte del auxiliar.

2.2.2. Identificación de resultados sobre la P2 y H2

Con respecto a la **segunda pregunta de investigación (P2)**, *¿se cumplen en el aula los objetivos y funciones relacionados con la acción “Incorporación de auxiliares de conversación a los CB” del PFP?*, se analizan los aspectos relacionados con el documento oficial que dio origen al PFP y los respectivos documentos posteriores que dan cuenta de su evolución y cambios y se analizan y contrastan las respuestas que ofrecen las personas implicadas en el estudio a través de las distintas herramientas de recolección de datos, en cuanto a cuáles son los objetivos del PFP y las funciones que deben desempeñar los auxiliares y los profesores-coordinadores. Este análisis y contraste de documentos y respuestas permite identificar los siguientes resultados:

- (i) si bien la normativa relacionada con el PFP ha experimentado muchos cambios desde su puesta en marcha en 2005, sus objetivos generales (dirigidos al alumnado, al profesorado y a la sociedad andaluza en su conjunto) y los objetivos específicos del programa CB (más enfocados al centro educativo, al alumnado, al profesorado y a las aulas) en los cuales se basan las funciones de los auxiliares no han cambiado;
- (ii) el contraste entre la entrevista inicial y final muestra que el conocimiento de los objetivos generales del PFP no es el esperado:
 - a. los auxiliares, en la entrevista inicial, no recuerdan los objetivos u ofrecen respuestas muy generales mientras que en la entrevista final, cuando el entrevistador los menciona, no todos los objetivos son reconocidos como tales,
 - b. los profesores-coordinadores, en la entrevista inicial, no mencionan todos y cada uno de los 3 objetivos generales (cognitivo, lingüístico y cultural) del PFP, mientras que en la entrevista final, al ser mencionados por el entrevistador, el 80% de los profesores-coordinadores reconoce los 3 objetivos como tales;
- (iii) las funciones que los auxiliares deben desempeñar están presentes en la normativa y en las *Guías* para CB publicadas por la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía y no han cambiado. Sin embargo, al igual que ocurre con los objetivos generales del PFP, el conocimiento de las funciones / responsabilidades de los auxiliares, por ellos mismos y por los profesores-coordinadores, tampoco es el que se esperaría (véase apartado xi y gráfica 6 en p. 311-312);
- (iv) aunque en todas las observaciones de clase se observa la puesta en marcha de la función lingüística / sociolingüística junto con la función cultural en 9 ocasiones (60%) y la

didáctica y lúdica en 1 ocasión (7%), algo más de la mitad de los auxiliares (60%) asegura que tiene en cuenta todas sus funciones cuando planifica, pero que la función cultural, en ocasiones, no se lleva a cabo en las ANL y depende del contexto. Por su parte, algo más de la mitad de los profesores-coordinadores (60%) explica que se consideran todas las funciones del auxiliar cuando se planifica, si bien, en ocasiones, la función cultural y / o la lúdica quedan en un segundo plano;

(v) la opinión subjetiva de auxiliares y profesores-coordinadores en cuanto al cumplimiento de las funciones específicas y responsabilidades de los auxiliares, en la entrevista final, cuando el entrevistador menciona todos los aspectos que conllevan estas funciones revela que:

- a. sí se cumple la función lingüística o sociolingüística porque los auxiliares son un modelo fonológico, de gramática, de vocabulario, de semántica, de interacción, de registro y ponen énfasis en la comunicación oral,
- b. sí se cumple la función didáctica debido a que los auxiliares se coordinan con los profesores para planificar actividades, crear materiales y encuentran recursos,
- c. sí se cumple la función cultural pues los auxiliares traen al aula su cultura, y en menor cantidad la cultura de otros países de habla inglesa, pero se insiste en que todo lo relacionado con la cultura únicamente ocurre en las clases de inglés, y
- d. sí se cumple la función lúdica dado que la presencia del auxiliar en clase implica mayor motivación para los estudiantes y coopera en actividades fuera del aula.

Respecto de la **segunda hipótesis (H2)** que establece que *los objetivos del PFP y las funciones que deben desempeñar tanto auxiliares como profesores-coordinadores son bastante claras en los distintos documentos generados por la Consejería de Educación, si bien, por otro lado, estos documentos son extensos y no llegan a todos los participantes de la misma forma o con el mismo formato. Por ello, se interpretan de distinta forma y los auxiliares no realizan todas las funciones que deberían por desconocimiento o motivados por la visión subjetiva del profesorado en cuanto a necesidades del alumnado y prioridades del aula*, siguiendo la identificación de resultados sobre la P2 detalladas más arriba, se deben mencionar los siguientes resultados relacionados con la segunda hipótesis:

- (i) en cuanto a los *objetivos generales del PFP*,

- a. en la entrevista inicial, más de la mitad de los auxiliares (53%) afirma que no se le ha comunicado esta información y el 47% al que se le ha comunicado no recuerda los objetivos u ofrece respuestas muy generales y, en la entrevista final, cuando el entrevistador menciona los objetivos, no todos son reconocidos como tales. Además, el 67% de los auxiliares indica, en la entrevista final, que esta información proviene principalmente del cursillo inicial de orientación de la Junta de Andalucía, si bien es poco clara y poco específica y no hubo información sobre cómo aplicar o llevar a cabo estos objetivos,
 - b. aunque en la entrevista inicial 2 profesores-coordinadores (13%) –ninguno de ellos coordinador en el momento de la entrevista– indican que la información sobre los objetivos del PFP no ha sido recibida y el 87% de los profesores-coordinadores –si bien uno de estos es excoordinador– asegura haber recibido esta información, más de la mitad de los profesores-coordinadores (61%) asegura que es una información completa, específica y clara, aunque 1 menciona que cambia cada año, algunos (23%) indican que la orden y normativa es completa, pero no clara ni específica, otro profesor-coordinador (8%) afirma que es completa y específica, pero no clara porque es mucha información, y otro (8%) menciona que la información no es completa ni específica ni clara; en la entrevista final, el 73% de los profesores-coordinadores señala que no ha comunicado los objetivos al auxiliar dado que el auxiliar ya recibe esta información en el cursillo de orientación (40%), es tarea del coordinador o porque no la ha recibido. Además, el 27% de los profesores-coordinadores señala, en la entrevista final, que se trata de una información muy vaga y poco específica;
- (ii) en cuanto a *las funciones que deben desempeñar los auxiliares*,
- a. en la entrevista final –aunque se señala más de una fuente– 9 auxiliares (60%) indican que la información proviene del cursillo inicial de orientación de la Junta de Andalucía y 7 (47%) señalan las reuniones semanales de la sección bilingüe a este respecto, aunque 8 (53%) de todos estos aclaran que era información implícita y no específica que recibieron más tarde o que aprendieron con la asistencia a las clases. El 60% de los auxiliares señala que la información sobre alguna, y en algunos casos más de una, función no fue clara, completa y específica sino vaga y poco específica,
 - b. en la entrevista inicial, 13 profesores-coordinadores (87%) afirman que se les ha comunicado las funciones del auxiliar y los 2 (13%) a los que no se les ha comunicado

no son coordinadores¹⁸. En la entrevista final, en cuanto a la procedencia de esa información, las fuentes más nombradas son la normativa originada por la administración y los cursos y Jornadas de Plurilingüismo ofrecidas por los CEP, aunque hay que resaltar que 3 de los profesores (20%), ninguno de ellos ejerciendo de coordinador en el momento de la entrevista, confiesan que no han recibido esta información y 6 (40%) señalan que no han comunicado estas funciones al auxiliar porque ellos mismos no la han recibido, el auxiliar la recibe en el cursillo inicial de orientación o porque es tarea del coordinador. Además, 5 profesores-coordinadores (33%) señalan que se trata de una información muy vaga y poco específica, a la que hay que dar forma, y que varía con frecuencia;

(iii) en la entrevista grupal queda manifiesto que:

- en cuanto a aspectos lingüísticos, lo habitual es que el profesor enseñe la gramática, en otras clases, y el auxiliar contribuya con juegos o actividades relacionadas mientras que el profesor se sienta atrás e interviene sólo ocasionalmente, aunque se considera al auxiliar el “experto en gramática”. Además, los auxiliares están de acuerdo en que en las clases de ANL no se trabaja la gramática sino, principalmente, la lectura, haciendo énfasis en el vocabulario y la pronunciación, y la escritura,
- en relación a aspectos sociales y culturales, los participantes informan de que en sus clases de inglés hay presencia del enfoque intercultural, pero que no ocurre de forma natural y depende de la época del año mientras que en las clases de contenido, informan, no hay espacio para temas culturales.

2.2.3. Identificación de resultados sobre la P3 y H3

Con respecto a la **tercera pregunta de investigación (P3)**, *¿conduce la presencia de un segundo docente en el aula a una enseñanza en conjunto o a dos formas de enseñanza por separado?, ¿cómo ha cambiado la clase de inglés con la incorporación del auxiliar y la puesta en marcha del PFP y su evolución?*, se analizan aspectos relacionados con la bibliografía en cuanto a coenseñanza y sus tipos, especialmente la enseñanza en conjunto, y se analizan y contrastan los datos extraídos sobre la dinámica de grupos de las observaciones de

¹⁸ 9 de los 15 participantes son profesores de inglés y coordinadores de la sección bilingüe y 6 son profesores de inglés de la sección bilingüe, aunque 1, además, es el director del centro.

clase, y los obtenidos en las entrevistas iniciales, finales y grupal. Este análisis y contraste de documentos y respuestas permite identificar los siguientes resultados:

- (i) con respecto a la enseñanza en conjunto frente a la enseñanza por separado:
 - a. según las percepciones específicas del investigador, tras la observación de las clases, sobre el auxiliar y varios aspectos del aula:
 - en el 53% de las observaciones se aprecia una clara cooperación entre el profesor-coordinador y el auxiliar y en el 47% se distingue una clara colaboración (lo cual coincide con la ausencia o poca presencia de una ‘enseñanza en conjunto’, si bien, por otro lado, una clara cooperación no necesariamente asegura una ‘enseñanza en conjunto’),
 - durante las observaciones, en el 53% de las clases se observa una enseñanza por separado o una escasa enseñanza en conjunto, en el 20% de las ocasiones se aprecia una enseñanza en conjunto, en otro 20% de las clases no existe ninguna de estas modalidades por ser el auxiliar el responsable de impartir la clase mientras que el profesor actúa como si fuera un estudiante y en el 7% de las ocasiones esta distinción no se puede aplicar porque la clase se divide en dos grupos y el auxiliar lleva a cabo una clase de conversación en otro aula,
 - se debe destacar que en el 53% de las observaciones el profesor no abandona su rol de líder, gestor y controlador de la clase e interviene cuando lo desea, incluso cuando el auxiliar está más activo, y el auxiliar es su ayudante,
 - b. en la entrevista final, el 60% de los auxiliares especifica que en las clases de inglés y de ANL hubo una colaboración con el profesor, en la que ellos juegan un papel de ayudante, mientras que el 40% de los auxiliares define su trabajo en el aula de inglés como una cooperación, especialmente con aquellos profesores que tienen un alto nivel de competencia comunicativa en inglés. A este respecto, el 53% de los profesores-coordinadores señala que el trabajo del auxiliar en su clase de inglés es de cooperación y el 47% indica que es un trabajo de colaboración porque el auxiliar es un ayudante y los profesores tienen el rol principal,
 - c. en la entrevista final, el 60% de los auxiliares señala que existe enseñanza en conjunto en las clases de inglés y el 40% asegura que se trata de enseñanza por separado mientras que el 73% de los profesores-coordinadores señala que en sus clases de inglés hay presencia de una enseñanza en conjunto y el 27% de ellos apunta hacia una enseñanza

por separado, aunque 3 de estos 4 profesores-coordinadores justifican este tipo de enseñanza señalando que en las clases los profesores son los ayudantes del auxiliar y de alguna forma le dejan el terreno al auxiliar para que imparta la clase;

- (ii) en relación a los cambios que la clase de inglés ha experimentado:
- a. en el 73% de las observaciones se aprecia presencia de interacción pública entre los participantes y toda la clase (Prof / Aux > WC), los participantes y varios alumnos (Prof / Aux > Ss), los participantes y un alumno (Prof / Aux > S) e incluso entre el profesor-coordinador y el auxiliar (Prof > Aux) y los grupos de estudiantes se muestran, según la percepción del observador, relajados (93%), participativos o muy participativos (67%) e interesados (47%) y, aunque en la mayoría de los casos se utiliza el inglés en clase, en el 87% de las observaciones se aprecia un uso del español por parte del alumnado, si bien, normalmente, es para clarificar o negociar el significado, cuando trabajan en parejas o grupos y en pequeñas interacciones, aunque muy pocas, con el profesor-coordinador o el auxiliar,
 - b. en la entrevista final, el 67% de los auxiliares señala la existencia de interacción pública con el profesor tanto en las clases de inglés como en las clases de ANL y el 87% de los profesores-coordinadores indica la presencia de una interacción pública con el auxiliar en sus clases de inglés,
 - c. en la entrevista final, los auxiliares creen, pues no tienen una referencia previa, que los cambios en la clase de inglés están relacionados con: (i) una mayor comunicación verbal e interacción en inglés (73%) y (ii) más motivación y participación por parte de los estudiantes (40%) mientras que los profesores-coordinadores, con criterio de referencia, señalan que las grandes transformaciones son: (i) más comunicación verbal e interacción (100%), (ii) más cultura y temas transversales (73%) y (iii) más autenticidad, más realismo y más cercanía a los estudiantes” (40%).

En cuanto a la **tercera hipótesis (H3)** que establece que *la presencia de un segundo docente, el auxiliar, en el aula conduce, en la mayoría de los casos, a varios tipos de coenseñanza: (i) de apoyo, en la cual ejerce de ayudante; (ii) paralela, en la cual imparte instrucción en otra sección del aula, y (iii) complementaria, en la que refuerza la enseñanza del profesor titular. A pesar de no ser enseñanza en conjunto en su totalidad, la clase de inglés, con la incorporación del auxiliar, es mucho más participativa y comunicativa, más*

auténtica, y la lengua de comunicación, el inglés, está mucho más contextualizada, siguiendo la identificación de resultados sobre la P3 detalladas más arriba, se deben mencionar los siguientes resultados relacionados con la tercera hipótesis:

- (i) en relación a la cooperación o colaboración y a la enseñanza en conjunto frente a la enseñanza por separado cuando dos docentes se encuentran en el aula:
 - a. según las percepciones del investigador, las situaciones de cooperación entre auxiliar y profesor-coordinador superan a las de colaboración, si bien la presencia de una clara enseñanza en conjunto únicamente ocurre en el 20% de las ocasiones siendo lo más frecuente una enseñanza por separado, una escasa enseñanza en conjunto, una enseñanza en la que el auxiliar es el único que imparte la clase o una división del grupo y enseñanza en aulas diferentes. Aunque, en más de la mitad de las ocasiones (53%), el profesor no abandona su rol de líder y controlador del aula,
 - b. en la entrevista final, los auxiliares mencionan una mayor presencia de colaboración como ayudantes, pero mayor cooperación cuando los profesores tienen una buena competencia comunicativa en inglés, y una enseñanza en conjunto en las clases de inglés mientras que la mayoría de profesores-coordinadores apunta hacia una mayor cooperación con el auxiliar, si bien otros (47%) señalan mayor colaboración debido a que el auxiliar es el ayudante y el profesor tiene el rol principal, y una enseñanza en conjunto en las clases de inglés,
- (ii) en relación a los cambios que la clase de inglés ha experimentado:
 - a. en la mayoría de las observaciones hay presencia de varias formas de interacción pública, con gran cantidad de uso del inglés, aunque también se utiliza el español si bien es para clarificar o negociar el significado, y los estudiantes se muestran relajados, participativos e interesados en el tema de la clase,
 - b. en las entrevistas finales, los participantes afirman que las clases de inglés son más comunicativas, motivadoras, más “auténticas, realistas y cercanas a los estudiantes” y hay mayor participación por parte del alumnado, más cultura y temas transversales.

2.2.4. Identificación de resultados sobre la P4 y H4

De acuerdo con la **cuarta pregunta de investigación (P4)**, *¿existen aspectos específicos que afectan directamente el relativo ‘éxito’ de la experiencia? si es así, ¿cuáles son?*, se analizan

y contrastan los datos extraídos a través de todas las herramientas creadas para tal efecto, especialmente los datos relacionados con aspectos que son valorados como negativos o han causado inquietudes a los participantes. Además, se lleva a cabo un estudio de distribución conjunta o tabla de contingencia estadística con Chi-cuadrado para el análisis específico de algunas variables relevantes por su aparición en las entrevistas con el fin de establecer la relación que pueda existir entre ellas. Este análisis y contraste de documentos, respuestas y variables permite identificar los siguientes resultados agrupados en diferentes apartados:

(i) los obstáculos para una comunicación eficaz son, en orden de importancia, (a) la ansiedad lingüística, (b) el nivel de competencia lingüística en L2 de las personas implicadas, (c) las diferencias culturales y (d) la actitud hacia aspectos culturales de la L2;

(ii) preparación del auxiliar:

a. la mayoría de los auxiliares no encuentra útil, para el aula, el cursillo de orientación que reciben a su llegada porque no contiene información de cómo llevar a la práctica experiencias previas de exauxiliares o debido a que contiene demasiada información burocrática e información sobre qué esperar, pero no sobre didáctica,

b. aunque el 60% de los auxiliares tiene algún tipo de experiencia en la enseñanza de lenguas en forma de curso o tutorías individuales, el 67% menciona no haber recibido información específica o preparación pedagógica para ser más eficaz como auxiliar y no todas las acciones que señala la *Guía*, encaminadas a aportar algún tipo de formación pedagógica y reflexión docente para el auxiliar, son llevadas a cabo por todos los profesores,

c. según los auxiliares y los profesores-coordinadores, los auxiliares necesitan más información y / o preparación pedagógica, principalmente sobre gestión de clase, planificación y metodología AICLE y general, pero no la reciben,

d. según los asesores de los CEP, el responsable del PFP de Sevilla y el Jefe de Servicio de PEI, los auxiliares no llegan preparados ni tienen formación específica, aunque el responsable del PFP en Sevilla insiste en que este aspecto se puede compensar trabajando de forma coordinada y planificando conjuntamente;

(iii) información que, aunque podría ser muy útil, no se transfiere al auxiliar como se debería:

- a. más de la mitad de los auxiliares (53%) indica que no se le comunicaron los objetivos generales del PFP y aquellos que reciben la información la describen como poco específica,
 - b. aunque muchos auxiliares (80%) afirman haber recibido información sobre sus funciones, sólo el 20% conoce las 4 funciones y el 60% señala que la información sobre alguna función –en algún caso más de una– fue implícita y no clara ni completa sino vaga y poco específica,
 - c. la *Guía*, aunque es conocida por el 87% de los profesores-coordinadores, si bien el 27% indica que no la ha leído al completo o ha leído sólo lo que le interesa, contiene información que podría ser de mucha utilidad para profesores y auxiliares,
 - d. los auxiliares y los profesores-coordinadores señalan que los auxiliares necesitan más información y / o preparación pedagógica, pero no la reciben,
 - e. el 47% de los auxiliares informa que no tiene una idea clara de cuáles son sus roles;
- (iv) las quejas generales de:
- a. los auxiliares son (1) no ser usados en las clases o ser usados mal o simplemente usados para vocabulario, traducción, leer o como “diccionario humano”, (2) la falta de coordinación, comunicación y planificación por falta de tiempo y (3) la falta de respeto por parte de los estudiantes mientras que los participantes de la entrevista grupal especifican (1) la dificultad de integrar a los auxiliares en clases de ANL, (2) la ambigüedad sobre los roles del auxiliar, (3) los pagos iniciales de sus honorarios y (4) el uso que se hace del auxiliar,
 - b. los profesores de secciones bilingües de secundaria, ANL y AL, y de coordinadores en cuanto al programa CB y sus posibles soluciones son:
 - según los asesores de secundaria de los CEP:
 - quejas: (i) la segregación del alumnado, (ii) la falta de tiempo para cumplir tareas, (iii) la falta de auxiliares, (iv) el desconocimiento sobre el plan bilingüe del profesorado no bilingüe, (v) la constante integración de nuevos compañeros en el programa bilingüe y (vi) la dificultad de organización en el centro por el nuevo profesorado bilingüe y su actitud;

- posibles soluciones: (i) medidas de atención a la diversidad, (ii) observaciones de aula y tutorización y (iii) formación obligatoria y exigible al profesorado para poder trabajar en los CB,

- según el responsable del PFP de Sevilla:

- quejas: (i) el enorme esfuerzo y dificultad que implica la formación y (ii) la recepción de alumnado con perfil “diferente” por parte del profesorado no bilingüe;
- posibles soluciones: (i) integrar la formación para que no suponga un ‘extra’ y (ii) generalizar la educación bilingüe a todo el alumnado,

- según el Jefe de Servicio de PEI:

- quejas: (i) la decepción del profesorado que no ve todavía “los frutos deseados” y (ii) la queja, del profesorado no bilingüe, por la facilidad de acceso del profesorado bilingüe;
- posibles soluciones: (i) mejorar la organización, (ii) aplicar el MCERL y (iii) desarrollar la metodología AICLE y las actividades del PEL,

c. los profesores de secciones bilingües de secundaria, ANL y AL, y de coordinadores en cuanto al tema “auxiliares” y sus posibles soluciones son:

- según los asesores de secundaria de los CEP:

- quejas: (i) la falta de auxiliares, (ii) su falta de experiencia docente y sus estudios no relacionados, (iii) el desconocimiento y desinterés, (iv) el hecho de que llegan cuando el curso ya ha empezado y (v) tener que compartirlo con otro centro;
- posibles soluciones: (i) más auxiliares, (ii) programa de formación y (iii) mejor programa de acogida,

- según el responsable del PFP de Sevilla:

- quejas: (i) falta de responsabilidad y de cumplimiento de sus funciones y (ii) falta de compromiso;
- posibles soluciones: fomentar el trabajo coordinado y la planificación conjunta,

- según el Jefe de Servicio de PEI:

- quejas: (i) el retraso en los cobros de las ayudas de los auxiliares y (ii) las renunciaciones de los auxiliares;

- posibles soluciones: crear un programa de formación de auxiliares;
- (v) las amenazas que ponen en peligro el ‘éxito’ del PFP y sus programas y acciones son:
- según los auxiliares: (i) los recortes económicos y (ii) la falta de experiencia de los auxiliares y su mala selección,
 - según los profesores-coordinadores: (i) los recortes y la falta de recursos materiales, (ii) los conflictos entre el profesorado bilingüe y no bilingüe y el descontento y la desmotivación del profesorado, (iii) la escasez de auxiliares y la reducción de sus horas por ser compartidos con otros centros, (iv) la falta y dificultad de formación del profesorado y (v) la masificación de las aulas y la subida de la ratio,
 - según los asesores de secundaria de los CEP: (i) los recortes y la ralentización que causa, (ii) el aumento de horas y el desánimo de los profesores, (iii) el hecho de que la calidad bajará, si los profesores no sienten reconocimiento y no ven la compensación que merece el esfuerzo que hacen y (iv) la falta de formación específica de los miembros de inspección que evalúan y siguen a los centros, pero no están implicados en los claustros,
 - según el responsable del PFP de Sevilla: (i) la falta de recursos económicos para proveer auxiliares, (ii) el aumento de horas lectivas al profesorado y (iii) el hecho de que la red pública de centros bilingües no se está ampliando,
 - según el Jefe de Servicio de PEI: no se ven amenazas porque el programa de plurilingüismo “ya está integrado en el sistema”;
- (vi) otros aspectos:
- a. el 60% de los profesores-coordinadores afirma que no hubo reunión sobre el tema auxiliar antes de la llegada de este y el 73% indica que no existe un protocolo de actuación con los auxiliares, cada profesor hace lo que puede o quiere;
 - b. algunos auxiliares y profesores-coordinadores señalan que hay profesores que están en contra del programa bilingüe;
 - c. ninguno de los auxiliares o profesores-coordinadores cree que la presencia del auxiliar en el centro haya sido, de alguna forma, monitorizada por la Consejería de Educación o la Delegación Provincial de Educación de la Junta de Andalucía;

- d. existen problemas de comunicación, de planificación y de especificación de roles que conllevan experiencias frustrantes tanto para el auxiliar como para el profesor-coordinador;
- e. considerando las funciones específicas del auxiliar, el 80% de los auxiliares y el 53% de los profesores-coordinadores cree que, en el futuro, el auxiliar sería más útil en la clase de inglés. Además, según los auxiliares y profesores-coordinadores, en las clases de inglés, hay mayor presencia de actividades culturales y de actualidad, interacciones / diálogos, juegos de rol y actividades sobre gramática mientras que, en las clases de ANL, las actividades están relacionadas con el contenido específico de la asignatura y el vocabulario;
- f. las grandes diferencias que los auxiliares y profesores-coordinadores observan en cuanto a las clases de inglés y de ANL son que las clases de ANL “dependen del contenido específico y del libro de texto”, son “menos comunicativas e interactivas”, ofrecen “menos o nada de contenidos culturales o socioculturales” y enfatizan “más vocabulario y lectura”;
- g. en cuanto al uso que se hace del auxiliar, los auxiliares opinan que no son eficaces en las ANL porque no se les involucra, sólo son útiles en esas clases para el vocabulario, el nivel de inglés de estos profesores no es bueno y se usa poco, no hay roles bien definidos para el auxiliar en estas clases o porque algunos profesores rechazan el programa bilingüe y a los auxiliares debido a que implican el doble de trabajo y retraso en la instrucción de los contenidos;
- h. los profesores-coordinadores opinan que los factores que hacen diferente a un auxiliar de otro son su personalidad y actitud, su motivación, su experiencia previa y sus conocimientos pedagógicos mientras que las cualidades necesarias para que el auxiliar tenga éxito son: (i) “que tenga habilidades sociales y que sea abierto y comunicativo”, (ii) “que sea responsable, esté motivado y tenga ganas de aprender y trabajar” y (iii) “que le guste la educación y tenga preparación pedagógica”;
- i. los profesores-coordinadores creen, a diferencia de los que indica la *Guía* al respecto, que (a) el programa bilingüe conlleva continuidad, organización y coordinación, trabajo en equipo y apoyo, (b) el programa requiere un esfuerzo constante que depende del equipo profesor-auxiliar pues hay que revisarlo, mantenerlo, evaluarlo y supervisarlo y

- (c) que cada año hay más burocracia, más reuniones, más actas, mayor seguimiento y mayor trabajo. No se trata únicamente de un esfuerzo inicial;
- j. los profesores-coordinadores, en cuanto al “Banco de Materiales Prácticos” de la Consejería de Educación, creen que no es una cuestión de falta de materiales sino una cuestión de falta de tiempo para revisarlos y que se necesita tecnología para su puesta en marcha;
- (vii) análisis de variables: como se menciona en el anexo 9, un valor de probabilidad de la prueba Chi-cuadrado superior a .05 induce a concluir que no existe relación entre las variables estudiadas y que el azar puede ser una explicación plausible de los datos obtenidos. Por otra parte, un valor de probabilidad inferior a .05 indica que existe una relación significativa entre las variables estudiadas. El estudio de distribución conjunta de variables o tabla de contingencia estadística con Chi-cuadrado realizado muestra las siguientes relaciones entre variables:
- a. en el auxiliar: (1) la característica ‘experiencia como auxiliar o en enseñanza de lenguas’ está relacionada significativamente con que el auxiliar tenga (a) un buen conocimiento de todas sus funciones [$\chi^2(1, N = 15) = 6.63, p = .010$] y (b) una idea clara de sus roles [$\chi^2(1, N = 15) = 5.41, p = .020$] y (2) la característica ‘no hay presencia de problemas, falta o error de comunicación de algún participante’ guarda una relación significativa con que el auxiliar evalúe su uso en la clase como muy positivo o positivo [$\chi^2(1, N = 15) = 6.63, p = .010$];
- b. en el profesor-coordinador: (1) la característica ‘experiencia previa con auxiliares’ está relacionada significativamente con que el profesor-coordinador tenga un buen conocimiento de (a) todos los objetivos del PFP [$\chi^2(1, N = 15) = 9.54, p = .002$] y (b) todas las funciones del auxiliar [$\chi^2(1, N = 15) = 6.31, p = .012$]; (2) la característica ‘información o formación para la recepción del auxiliar’ establece una relación significativa con que el profesor-coordinador tenga un buen conocimiento de todos los objetivos del PFP [$\chi^2(1, N = 15) = 5.59, p = .018$] y (3) la característica ‘buen conocimiento de todos los objetivos del PFP’ por parte del profesor-coordinador se relaciona significativamente con que este haya comunicado sus funciones al auxiliar [$\chi^2(1, N = 15) = 5.59, p = .018$].

En cuanto a la **cuarta hipótesis (H4)** que establece que *existen una serie de aspectos específicos que afectan directamente el relativo 'éxito' de la experiencia y el cumplimiento de los objetivos del PFP y de las funciones del auxiliar. Estos aspectos son la extensión de la documentación, el constante surgir de cambios en la normativa y las órdenes procedentes de la Consejería de Educación con respecto al PFP, el trabajo 'extra' y tiempo necesario que conlleva el proyecto bilingüe, los nuevos requisitos para la creación de centros bilingües y, sobre todo, la crisis económica actual*, siguiendo la identificación de resultados sobre la P4 detalladas más arriba, se deben mencionar los siguientes resultados relacionados con la cuarta hipótesis:

- (i) para que se cumplan los objetivos del PFP y el auxiliar cumpla sus funciones se requiere información actualizada y formación –para todo el profesorado y los auxiliares– sobre la normativa, los objetivos del PFP y las funciones del auxiliar, pero no todo el profesorado y todos los auxiliares reciben esta información, o no lo clara y específica que debería ser, y / o formación debido a (a) la extensión de la normativa, en forma de documento oficial, (b) las distintas funciones del profesorado, (c) los continuos cambios que se producen en la normativa y (d) la voluntariedad de los cursos de formación;
- (ii) cuando la información necesaria se adapta, clarifica y especifica, en la medida de lo posible, a través de otros documentos, como la *Guía*, estos siguen sin llegar a todo el profesorado o el profesorado no tiene tiempo para consultarlos y asimilarlos;
- (iii) el auxiliar necesita información sobre sus funciones y roles e información y / o preparación pedagógica que no recibe porque el profesorado cree que la reciben a través de otra fuente, como el cursillo de orientación que el auxiliar no encuentra útil, o a través del coordinador, lo cual no siempre ocurre;
- (iv) existen obstáculos que pueden afectar o impedir la comunicación eficaz entre el profesorado y los auxiliares –como la ansiedad, la competencia comunicativa en L2, las diferencias culturales o la actitud hacia la cultura– y problemas de comunicación, de planificación y de especificación de roles –derivados, en la mayoría de los casos, de la escasa competencia comunicativa en L2 de las personas implicadas en el proyecto bilingüe– que pueden generar mayores problemas cuando todo el profesorado al completo participe en el proyecto –aunque algunos rechazan el programa bilingüe y no se implican– al ofertar la enseñanza bilingüe a todos los asientos del centro;

(v) en la mayoría de los casos, no existe reunión previa sobre el tema auxiliar antes de su llegada al centro, protocolo de actuación ni monitorización de su participación;

(vi) según las personas implicadas en el estudio, el recurso ‘auxiliar de conversación’ necesita planificación conjunta y, además, resulta más útil en las clases de inglés porque en ellas puede desarrollar más y mejor sus funciones y estar más involucrado, pero la tendencia – por la escasez de este recurso– es que vaya perdiendo presencia en las clases de inglés y horas de planificación –con el aumento del programa bilingüe a todo el centro– para asistir a clases de ANL;

(vii) las quejas que presentan los auxiliares –como el mal uso del auxiliar por parte del profesorado, la falta de coordinación, comunicación y planificación por falta de tiempo, la falta de respeto por parte de los estudiantes, la dificultad de integrar a los auxiliares en clases de ANL, la ambigüedad sobre los roles del auxiliar, los pagos iniciales de sus honorarios y el uso general que se hace del auxiliar– pueden ser interpretadas como amenazas para el proyecto bilingüe y sus programas;

(viii) las quejas que presentan el resto de personas implicadas en el estudio –desde la perspectiva de los propios auxiliares y profesores-coordinadores, de los asesores de secundaria de los CEP, del responsable del PFP en Sevilla y del Jefe de Servicio de PEI– pueden ser interpretadas como amenazas para el proyecto bilingüe y sus programas;

(ix) en opinión de las personas implicadas en el estudio, existen asuntos que amenazan el proyecto y están relacionados directamente con: (a) los recortes económicos; (b) la falta de experiencia y selección de los auxiliares; (c) los conflictos entre el profesorado; (d) el aumento de horas lectivas del profesorado que puede incidir en el descenso de la calidad de la enseñanza por su descontento, desmotivación y desánimo; (e) la escasez de auxiliares y la reducción de sus horas en el centro; (f) la falta y dificultad de formación del profesorado; (g) la falta de formación del equipo de inspectores; (h) la masificación de las aulas y la subida de la ratio y (i) el descenso en el volumen de creación de CB;

(x) el conjunto de quejas y amenazas al PFP y sus programas y acciones pueden influir directamente en el relativo ‘éxito’ de la experiencia y en el cumplimiento de los objetivos del PFP y de las funciones del auxiliar;

(xi) la opinión del profesorado y de la de la Consejería de Educación –a través de la normativa y la *Guía*– en cuanto a lo que implica la puesta en marcha y continuación del proyecto bilingüe es muy diferente pues, en la mayoría de los casos, implica: (i) trabajo

‘extra’, no reconocido, para el profesorado y la coordinación y (ii) tiempo de preparación y coordinación conjunta;

(xii) según el profesorado, existen materiales para clases, tanto de L2 como de ANL, del programa bilingüe, pero falta tiempo y tecnología para llevarlos a la práctica;

(xiii) aunque siguiendo la lógica, pensar que otras relaciones de dependencia entre variables son posibles, el análisis estadístico de variables realizado muestra que (a) algunos aspectos en el auxiliar como su experiencia como auxiliar o en enseñanza de lenguas y la ausencia de problemas, falta o error de comunicación de algún participante guardan una relación significativa con que el auxiliar tenga un buen conocimiento de todas sus funciones, una idea clara de sus roles e incluso que evalúe su uso en la clase como muy positivo o positivo y que (b) algunos aspectos en el profesor-coordinador como su experiencia previa con auxiliares, la recepción de información o formación para la acogida del auxiliar y el buen conocimiento de todos los objetivos del PFP se relacionan significativamente con que el profesor-coordinador tenga un buen conocimiento de todas las funciones del auxiliar y transmita estas y los objetivos del PFP al auxiliar.

2.2.5. Identificación de resultados sobre la P5 y H5

De acuerdo con la **quinta pregunta de investigación (P5)**, *¿tienen las distintas personas implicadas (auxiliares, profesores-coordinadores, asesores de secundaria de los Centros del Profesorado, la persona responsable del PFP en Sevilla y el Jefe de Servicio de Programas Educativos Internacionales, PEI) impresiones similares sobre cuáles son los posibles puntos débiles o retos generales de la experiencia?, ¿ofrecen tratamientos o mejoras similares sobre estos puntos débiles o retos? de ser así, ¿cuáles son estos?*, se analizan y contrastan los datos extraídos de las entrevistas finales, de la entrevista grupal y de las entrevistas realizadas a los asesores de secundaria de los Centros del Profesorado, a la persona responsable del PFP en Sevilla y al Jefe de Servicio de Programas Educativos Internacionales en cuanto a posibles puntos débiles o retos generales y sus posibles tratamientos o mejoras. Este análisis y contraste de documentos y respuestas permite identificar los siguientes resultados agrupados en diferentes apartados:

(i) según las personas implicadas en el estudio, las quejas generales y las amenazas al PFP y sus programas, expuestas en el apartado 2.4. anterior, pueden ser interpretadas como puntos débiles del PFP y sus programas;

(ii) según la opinión personal de los participantes en las entrevistas, los puntos débiles o retos del programa CB, de la acción “Incorporación de auxiliares a los CB”, del uso de auxiliares, de los profesores y de los estudiantes se encuentran en:

a. Programa CB:

- i. Auxiliares: (a) la ineficacia de la metodología AICLE, si los estudiantes no tienen niveles suficientes de uso del idioma; (b) la selección del alumnado y (c) el uso del español en las clases, sobre todo de ANL,
- ii. Profesores-coordinadores: (a) la falta de coordinación interna, externa y entre centros; (b) la falta de directrices de actuación y de control de calidad; (iii) la masificación en las aulas y (c) la falta de tiempo para planificación de clases,
- iii. Entrevista grupal: (a) el hecho de que cada profesor trabaja de forma diferente y tiene diferentes expectativas y (b) los problemas con los pagos iniciales,
- iv. Asesores de los CEP: (a) el escaso o inexistente seguimiento y control de los CB y de lo que se está haciendo, (b) la no implicación del profesorado de lengua castellana, (c) el poco reconocimiento y la disminución de las reducciones de horarios lectivos para planificación a coordinadores y profesorado involucrado, (d) la poca organización y trabajo en equipo en algunos centros educativos, (e) el hecho de que no se facilite la formación del profesorado en Escuelas Oficiales de Idiomas (EEOOI) y de que esta no se adapte a las necesidades y horarios de los profesores y (f) el hecho de que la elección de la implementación de un programa bilingüe sea, en algunos casos, obligatoria y no sea apoyada por el claustro de profesores,
- v. Responsable de PFP en Sevilla: (a) la dificultad de ampliar la educación bilingüe a la totalidad del centro y (b) la obligatoriedad de algunos centros a ser bilingües para garantizar la continuidad de la educación bilingüe del alumnado,
- vi. Jefe de Servicio de PEI: (a) el hecho de que en la primera etapa (2005-2008) cada centro desarrollara su propio programa, (b) el desequilibrio generado por la autonomía de los CB y (c) la excesiva preocupación del profesorado por los contenidos;

b. Acción “Incorporación de auxiliares a los CB”:

- i. Auxiliares: (a) la falta de información o de formación sobre enseñanza y (b) la falta de guía, supervisión y seguimiento de los auxiliares,

- ii. Profesores-coordinadores: (a) la falta de preparación y formación pedagógica de los auxiliares, (b) la falta de “filtro” en la selección de auxiliares y (c) la escasez de auxiliares y de horas de contacto con estudiantes,
 - iii. Entrevista grupal: (a) la falta de información para auxiliares sobre qué hacer en el aula y (b) el hecho de que existe poca o ninguna planificación para las clases de inglés y mala planificación conjunta para la clase de ANL,
 - iv. Asesores de los CEP: (a) el hecho de que el número de auxiliares en los centros esté en función del tamaño del centro, (b) la dificultad de conseguir auxiliares y su escaso número, (c) el hecho de compartir al auxiliar con otro centro, (d) el no considerar el perfil del auxiliar y (e) la falta de formación directa en el cursillo de orientación,
 - v. Responsable de PFP en Sevilla: (a) la tendencia a utilizar todas las horas del auxiliar en ANL; (b) el desconocimiento, por parte del auxiliar, de sus funciones y de las expectativas de los profesores; (c) la falta de estudios relacionados con la docencia y (d) sus dificultades para trabajar de forma colaborativa,
 - vi. Jefe de Servicio de PEI: (a) la falta de formación del auxiliar y (b) el alto porcentaje de renunciaciones;
- c. Uso de auxiliares:
- i. Auxiliares: la “inutilidad” del auxiliar en las clases de contenido y la falta de un patrón común de uso y de definición de roles que debe desempeñar,
 - ii. Profesores-coordinadores: (a) la falta de información, por parte de los profesores, sobre cómo usar al auxiliar, (b) la falta de un patrón común de actuación, (c) la falta de horas de planificación, especialmente en áreas lingüísticas, y (d) el retraso en los contenidos curriculares que implica el uso del auxiliar en las clases,
 - iii. Entrevista grupal (en forma de quejas): (a) la ambigüedad sobre los roles del auxiliar en las clases, (b) la dificultad de integrar a los auxiliares en clases de ANL, especialmente en asignaturas técnicas, y (c) el hecho de que cada profesor trabaja de forma diferente y tiene diferentes expectativas,
 - iv. Asesores de los CEP: [no preguntado],
 - v. Responsable de PFP en Sevilla: [no preguntado],
 - vi. Jefe de Servicio de PEI: [no preguntado],

d. Profesores:

- i. Auxiliares: la falta de competencia comunicativa en inglés, sobre todo por parte del profesorado de ANL, y cualificación y el uso del español en el aula,
- ii. Profesores-coordinadores: la falta de implicación y / o interés en el proyecto, el rechazo o negativa a formar parte del proyecto y las exigencias de trabajo,
- iii. Entrevista grupal: el hecho de que algunos profesores prefieran no tener al auxiliar en su aula, la falta de experiencia con auxiliares y la falta de competencia comunicativa en inglés,
- iv. Asesores de los CEP: [no preguntado],
- v. Responsable de PFP en Sevilla: [no preguntado],
- vi. Jefe de Servicio de PEI: [no preguntado];

e. Estudiantes:

- i. Auxiliares: el mal comportamiento, falta de disciplina y falta de respeto al auxiliar y la falta de competencia comunicativa en inglés,
 - ii. Profesores-coordinadores: la falta de competencia comunicativa en inglés y la falta de motivación,
 - iii. Entrevista grupal: la falta de disciplina y el mal comportamiento, la falta de experiencia con auxiliares y la falta de competencia comunicativa en inglés,
 - iv. Asesores de los CEP: [no preguntado],
 - v. Responsable de PFP en Sevilla: [no preguntado],
 - vi. Jefe de Servicio de PEI: [no preguntado];
- (iii) las principales sugerencias de mejora que ofrecen los participantes para el programa CB, para la acción “Incorporación de auxiliares a los CB” y para el uso que se hace de los auxiliares son:

a. Programa CB:

- i. Auxiliares: mayor comunicación y uso del inglés, dentro y fuera del aula, uso exclusivo del inglés en las clases y más formación del profesorado de ANL,
- ii. Profesores-coordinadores: mayor dotación económica y más recursos humanos y materiales, mayor y mejor comunicación y coordinación interna y externa y

establecimiento de criterios y objetivos claros en cuanto a la selección de estudiantes, las asignaturas bilingües y la evaluación,

- iii. Entrevista grupal: mayor formación para la mejora del inglés del profesorado de ANL, mejorar el sistema de pagos a los auxiliares y una mayor y mejor organización general del programa,
 - iv. Asesores de los CEP: (a) coordinar el trabajo entre los inspectores y el responsable de los CB; (b) crear más incentivos para los involucrados en el proyecto bilingüe; (c) canalizar la obtención del B2 de otra manera, no en EEOOII o facilitar el cambio de metodología hacia un enfoque más práctico y secuenciado; (d) formación de los responsables de inspección; (e) más tiempo de coordinación, dentro del horario lectivo, para el profesorado, de dentro y fuera del programa bilingüe; (f) más información para la sección no bilingüe, sobre todo para los profesores de lengua castellana y su coordinación; (g) poner en marcha la orden de “Proyecto lingüístico de centro” para integrar e incluir a los que están fuera del programa y (h) más coordinación e intercambio de información entre la Consejería de Educación y los CEP para gestionar los recursos,
 - v. Responsable de PFP en Sevilla: mejorar la formación lingüística del profesorado y aumentar la coordinación a todos los niveles,
 - vi. Jefe de Servicio de PEI: mayor coordinación y supervisión, cambiar los objetivos para que sean las competencias y no la “materia” y más formación para todos,
- b. Acción “Incorporación de auxiliares a los CB”:
- i. Auxiliares: (a) más formación pedagógica y mejor curso de orientación enfocado en las clases y la enseñanza y (b) más y mejor comunicación con profesores y la Junta de Andalucía,
 - ii. Profesores-coordinadores: (a) más preparación y formación específica para profesores y auxiliares, (b) mejor criterio de selección con prueba de acceso o de actitud para los auxiliares junto con solicitud de perfil determinado y (c) más auxiliares o más horas de contacto con los estudiantes para una mayor continuidad,
 - iii. Entrevista grupal: mejor proceso de selección de auxiliares y creación de una página web para auxiliares, con recursos y contacto,
 - iv. Asesores de los CEP: más formación y seguimiento de los auxiliares,

- v. Responsable de PFP en Sevilla: (a) mejorar el curso de orientación para los auxiliares con formación e incluyendo información sobre sus funciones y su puesta en práctica, (b) informar a los centros sobre las limitaciones de los auxiliares, (c) equilibrar las expectativas de los CB con la de los auxiliares, (d) aumentar el número de auxiliares y (e) aumentar la coordinación a todos los niveles,
 - vi. Jefe de Servicio de PEI: mayor coordinación y supervisión y más formación para todos;
- c. Uso que se hace del auxiliar:
- i. Auxiliares: directrices, expectativas claras y formato sistemático, para todos, en cuanto al uso del auxiliar y más tiempo de planificación, comunicación y coordinación profesor-auxiliar,
 - ii. Profesores-coordinadores: más planificación, comunicación y coordinación entre profesores y auxiliares y mayor claridad en cuanto a las funciones del auxiliar y las expectativas de todos para profesores y auxiliares,
 - iii. Entrevista grupal: (a) la ayuda a que el auxiliar cree expectativas más realistas que sólo se consiguen con el conocimiento del sistema durante el segundo año, (b) la explicación, al auxiliar, de la forma de trabajar del profesorado, (c) más planificación conjunta para la clase de inglés y mejor planificación para las clases de ANL y (d) no utilizar al auxiliar en las clases de ANL, al menos en las asignaturas técnicas,
 - iv. Asesores de los CEP: más tiempo de coordinación, dentro del horario lectivo, para el profesorado,
 - v. Responsable de PFP en Sevilla: (a) informar a los centros sobre las limitaciones de los auxiliares, (b) equilibrar las expectativas de los CB con la de los auxiliares y (c) aumentar la coordinación a todos los niveles,
 - vi. Jefe de Servicio de PEI: mayor coordinación y supervisión y más formación para todos;
- (iv) las recomendaciones que ofrecen los auxiliares para futuros auxiliares son (a) traer una mente abierta y ser creativo, (b) prepararse para lo inesperado, para diferencias culturales y la incomodidad y (c) relacionarse, integrarse y adaptarse lo antes posible, mientras que los profesores-coordinadores recomiendan (a) comunicarse con todos, coordinarse con los profesores e involucrarse, (b) relajarse, disfrutar y buscar lo positivo y (c) relacionarse, integrarse, conocer la cultura y adaptarse lo antes posible;

(v) por otra parte, los asesores de secundaria de los CEP, el responsable del PFP de Sevilla y el Jefe de Servicio de PEI señalan los siguientes aspectos como grandes retos a los que se enfrentan los CEP en cuanto a la información y formación que necesita el profesorado de las secciones bilingües de secundaria, ANL y lengua extranjera, coordinadores de secciones bilingües y auxiliares:

- a. Asesores de secundaria de los CEP: (i) los recortes y el malestar general de los profesores que, como queja ante el incremento de horas y del alumnos y ante recortes salariales, han decidido no formarse; (ii) afrontar la incertidumbre del profesorado en cuanto a la continuación de los programas de formación y (iii) cambiar la práctica docente de los profesores y que esta incida en las aulas y el alumnado,
- b. Responsable del PFP de Sevilla: la limitación que supone que la formación del profesorado de ANL y AL sea de carácter voluntario y se base en un compromiso,
- c. Jefe de Servicio de PEI: proporcionar al profesorado una formación eficaz que necesita y demanda, pero es el CEP el que debe convencer al profesorado de lo que necesita;

(vi) las posibles soluciones o sugerencias de mejora por parte de los asesores de secundaria de los CEP, el responsable del PFP de Sevilla y el Jefe de Servicio de PEI ante estos retos a los que se enfrentan los CEP son:

- a. Asesores de secundaria de los CEP: (i) el cese de recortes en educación; (ii) la apuesta de los CEP por el asesoramiento y el fomento de grupos de trabajo; (iii) la formación continua de carácter práctico y reflexivo con el fin de compartir; (iv) una intervención de los CEP en los centros más directa e integradora y (v) la coordinación de los CEP con otros servicios como el del equipo de Orientación Educativa,
- b. Responsable del PFP de Sevilla: ofrecer formación adaptada a los CB considerando los diferentes momentos de implementación del programa bilingüe en los que se encuentran y posibilitar la formación dentro del horario lectivo,
- c. Jefe de Servicio de PEI: coordinar los siete modelos diferentes de educación que tienen las siete “direcciones generales” y fomentar la educación permanente.

En cuanto a la **quinta hipótesis (H5)** que establece que *las personas implicadas en el estudio tienen impresiones bastante diferentes sobre los posibles puntos débiles o retos y sugerencias de mejora de aspectos específicos del PFP, como sus programas y acciones,*

debido a que se encuentran en posiciones relativamente distintas y perciben estos (PFP, programas y acciones) de distinta manera y bajo distinto prisma. Por otra parte, cuando se tratan temas más generales, suele haber grandes coincidencias en cuanto a retos y sugerencias de mejora., siguiendo la identificación de resultados sobre la P5 detalladas más arriba, se deben mencionar los siguientes resultados relacionados con la quinta hipótesis:

- (i) en cuanto a los puntos débiles,
 - a. sobre el programa CB: los auxiliares, los profesores-coordinadores y los asesores de los CEP tienden a enfatizar puntos débiles más concretos sobre el centro, el profesorado, el alumnado y la dinámica de las aulas mientras que el responsable del PFP y el Jefe de Servicio de PEI tienden a resaltar temas más generales,
 - b. sobre la acción “Incorporación de auxiliares a los CB”: todos los participantes en el estudio tienden a destacar la formación, el perfil y seguimiento de los auxiliares,
 - c. sobre el uso que se hace del auxiliar (únicamente preguntado a auxiliares y profesores-coordinadores): tanto los auxiliares como los profesores-coordinadores tienden a insistir en aspectos muy similares,
 - d. sobre el profesorado (únicamente preguntado a auxiliares y profesores-coordinadores): los auxiliares resaltan aspectos concretos de la competencia comunicativa en L2, cualificación y uso de la L1 por parte de los profesores en clases que se deben impartir en L2 mientras que los profesores-coordinadores señalan las exigencias de trabajo para el profesorado y su implicación en el proyecto o rechazo,
 - e. sobre el alumnado (únicamente preguntado a auxiliares y profesores-coordinadores): los auxiliares y profesores-coordinadores coinciden en enfatizar la disciplina, la motivación y la falta de competencia comunicativa en inglés;
- (ii) con respecto a las sugerencias de mejora,
 - a. sobre el programa CB: aunque todos los participantes insisten en comunicación, coordinación y formación del profesorado, los auxiliares y los profesores-coordinadores resaltan aspectos específicos concretos mientras que los asesores de los CEP, el responsable del PFP y el Jefe de Servicio de PEI inciden en aspectos más generales,
 - b. sobre la acción “Incorporación de auxiliares a los CB”: la mayoría de participantes en el estudio coincide en la necesidad de formación del auxiliar y profesores, de la mejora del

cursillo de orientación, de comunicación y coordinación general y del aumento de auxiliares,

c. sobre el uso que se hace del auxiliar: los profesores-coordinadores y los auxiliares ofrecen sugerencias sobre la necesidad de directrices claras sobre el uso del auxiliar y mayor planificación, comunicación y coordinación mientras que los asesores de los CEP, el responsable del PFP y el Jefe de Servicio PEI, aunque también comentan la necesidad de coordinación, ofrecen mejoras más generales;

(iii) las recomendaciones para futuros auxiliares ofrecidas por auxiliares y profesores-coordinadores –que podrían considerarse como tratamientos de mejora, si se les hacen llegar a los auxiliares– tienden a ser similares, aunque las que ofrecen los auxiliares son ligeramente más específicas;

(iv) los asesores de los CEP insisten en que los retos a los que se enfrentan los CEP son los recortes, el malestar del profesorado, su incertidumbre en cuanto a la continuidad de la formación y la necesidad de un cambio metodológico mientras que el responsable del PFP y el Jefe de Servicio de PEI enfatizan el carácter voluntario de la formación y, en cuanto a sugerencias de mejora, los asesores vuelven a ser más específicos y el responsable del PFP y el Jefe de Servicio de PEI vuelven a ofrecer sugerencias más generales;

(v) el conjunto de quejas y amenazas generales al PFP y sus programas y acciones pueden influir directamente en el relativo ‘éxito’ de la experiencia y en el cumplimiento de los objetivos del PFP y de las funciones del auxiliar. Estas quejas y amenazas, cuando son muy generales y extendidas, suelen ser compartidas por todas las personas implicadas en el estudio, pero, cuando se trata de quejas y amenazas más concretas, relacionadas directamente con las aulas y los centros, son compartidas, principalmente, por los auxiliares, los profesores-coordinadores y los asesores de los CEP. Cabe destacar que, según las respuestas de los participantes en el estudio a las distintas preguntas, las personas que mejor conocen lo que ocurre directamente en el aula y el centro son los auxiliares y los profesores-coordinadores, cada uno con su punto de vista general, mientras que los asesores de secundaria de los CEP son los que conocen mejor lo que está pasando en los centros educativos de secundaria en general y tienen una idea más global de la situación a todos los niveles.

**CAPÍTULO 5. CONCLUSIONES, IMPLICACIONES, CONSIDERACIONES
Y SUGERENCIAS PARA FUTUROS ESTUDIOS**

1. Breve introducción

Este trabajo empírico es un estudio cualitativo-etnográfico longitudinal de casos múltiple: (i) es un estudio cualitativo porque permite una descripción, explicación y comprensión de los sujetos de estudio desde el punto de vista de los participantes; (ii) es etnográfico debido a que tiene como objetivo comprender e interpretar el comportamiento, los valores y estructuras del colectivo con particular referencia a la base cultural de esos comportamientos y valores; (iii) es longitudinal pues se prolonga a través del tiempo, un año académico con datos extraídos antes, durante y tras la experiencia, y (iv) es un estudio de casos múltiple dado que se centra en el comportamiento y atributos de los diversos participantes, es decir, es un estudio profundo de ejemplos de un fenómeno en su contexto natural y desde la perspectiva de los involucrados. Además, se trata de un estudio de carácter: (i) exploratorio en su etapa inicial (toma de contacto, pilotaje inicial y revisión de bibliografía); (ii) descriptivo al detallar quién pertenece a los distintos grupos etnográficos (auxiliares, profesores-coordinadores y la combinación auxiliar-profesor), el contexto, los procesos, los objetivos y las expectativas, el uso que se hace del auxiliar y cómo y cuándo se interrelacionan y organizan los participantes; (iii) relacional, pues establece relaciones entre las distintas variables estudiadas y los resultados obtenidos en las entrevistas y observaciones; (iv) interpretativo y explicativo dado que se representan los datos de forma objetiva y se explica el cómo y por qué de lo que acontece, y (v) evaluativo y crítico porque facilita una evaluación de lo que ocurre y una crítica constructiva en base a las opiniones de las personas involucradas en el estudio y la interpretación del investigador.

Dentro del campo de las humanidades, este trabajo estudia un subcampo de la lingüística aplicada, la enseñanza bilingüe. Se exploran aspectos relacionados con la puesta en marcha de la enseñanza bilingüe en Andalucía a través del Plan de Fomento del Plurilingüismo (PFP) y, específicamente, con el recurso denominado ‘auxiliar de conversación’ que trabaja en centros bilingües (CB) español/inglés de Sevilla. El estudio abarca cuestiones relacionadas con la implementación y uso del ‘auxiliar de conversación’ en el aula de inglés como lengua extranjera y plantea la pregunta de si la presencia de un segundo docente en el aula conduce a una ‘enseñanza en conjunto’ o a dos formas de ‘enseñanza por separado’ en el aula de lengua inglesa de las secciones bilingües de centros seleccionados en distintos niveles educativos de la enseñanza secundaria obligatoria (2º-4º E.S.O. bilingüe). Una de las aportaciones de este estudio es, por tanto, dar a conocer los cambios que han tenido lugar en la clase de inglés como lengua extranjera y la evolución del

PPF en Andalucía desde su puesta en marcha en 2005 hasta la actualidad. Sin embargo, también se estudian aspectos relacionados con el relativo ‘éxito’ o ‘fracaso’ de la experiencia del auxiliar en los CB, el cumplimiento de los objetivos del PFP y sus programas asociados y acciones específicas, como el programa CB y la acción “Incorporación de auxiliares a los CB”, y las sugerencias de posibles mejoras basadas en las experiencias y perspectivas de las personas implicadas en el estudio.

Los informantes principales son 15 auxiliares de conversación (4 hombres y 11 mujeres) y 15 profesores-coordinadores de diferentes CB de Sevilla. De los auxiliares, 12 son estadounidenses, 1 es escocés y 2 son irlandeses y su media de edad es de 25 años, aunque la mayoría se encuentra entre los 22 y 23 años. En cuanto a sus lenguas y estudios, 14 de estos auxiliares hablan inglés como lengua materna, 1 es bilingüe inglés-español y todos han cursado y terminado estudios de educación superior. Por su parte, los ‘profesores-coordinadores’ (5 hombres y 10 mujeres) son españoles con una media de edad de 44 años y todos forman parte de la plantilla orgánica de su centro menos una profesora que se encuentra en comisión de servicios. Además de estos, otros informantes son: 3 asesores de secundaria de 3 de los 6 CEP de Sevilla, la persona responsable provincial del PFP en Sevilla y el Jefe de Servicio de Programas Educativos Internacionales de la Consejería de Educación.

Las herramientas de recolección de datos son: (i) una entrevista personal inicial semiestructurada con auxiliares y profesores-coordinadores de la “sección bilingüe” de sus centros; (ii) una observación individual, no participativa, de clase de inglés dentro de la “sección bilingüe” de cada uno de los centros bilingües español/inglés en cuestión; (iii) una entrevista personal final semiestructurada con auxiliares y profesores-coordinadores; (iv) una entrevista grupal voluntaria con varios auxiliares (“*focus group*”) y (v) una entrevista personal semiestructurada con representantes de los CEP de Sevilla, con el responsable provincial del PFP en Sevilla y con el Jefe de Servicio de Programas Educativos Internacionales de la Consejería de Educación.

2. Resumen de las conclusiones

Las conclusiones principales de este estudio son presentadas en los siguientes párrafos teniendo en cuenta las preguntas de investigación, las hipótesis propuestas y los datos obtenidos a través de las distintas herramientas de recolección de información. Además, se hace alusiones a estudios previos, cuando esto es posible, para tratar de ilustrar semejanzas y

diferencias entre los resultados de otros investigadores y los de este estudio que ayuden a validar o no las hipótesis propuestas. Aún más, en ocasiones, durante esta presentación de conclusiones basadas en los datos que se han obtenido, se puede apreciar, especialmente cuando se presentan motivos de cambios o razones para la presencia de algunos resultados, una clara interpretación de datos basada en los conocimientos que este trabajo ha aportado al investigador.

También se debe mencionar que, aunque se podría suponer que algunos datos ofrecidos por los participantes podrían estar –de alguna forma– influenciados o contaminados porque algunos informantes podrían estar inhibidos o sentirse bajo presión, especialmente cuando se les solicita que ofrezcan evaluaciones de determinados aspectos del programa bilingüe en el que trabajan, se ha prestado especial interés en crear un entorno tranquilo y sin presiones durante la toma y grabación de datos. Por este motivo, al investigador de este estudio no le inquieta una posible tergiversación de los datos o un posible ocultamiento de estos pues se puso especial énfasis e insistencia en la discreción y la confidencialidad de los mismos. Sin embargo, sí debe tenerse presente que los informantes –especialmente los auxiliares, en concreto durante la entrevista final– se hallaban en la última etapa de la experiencia y han podido tender, subconscientemente, a dejar a un lado situaciones menos favorables para resaltar aquellas que son positivas o les han podido aportar algún tipo de beneficio personal y / o profesional. Byram y Alred (1993, p. 57) se refieren a ello al expresar: “*narratives of residence abroad are bound to be positive. If yours isn't, you hide it because this is seen as a personal failure which you are not keen to display*”.

En cuanto a si se producen *cambios importantes relacionados con aspectos personales y, sobre todo, aspectos pedagógico-profesionales y lingüístico-comunicativos en el auxiliar de conversación y el profesor-coordinador a lo largo de la experiencia*, centro de atención de la **primera pregunta de investigación (P1)**, los distintos grupos etnográficos estudiados, los auxiliares, los profesores-coordinadores y los equipos que forma el emparejamiento auxiliar-profesor, experimentan cambios relacionados con los tres aspectos mencionados anteriormente sin que existan diferencias significativas relacionadas con los 3 subcontextos naturales estudiados (2º, 3º y 4º curso de E.S.O. bilingüe) o el año de implementación (3º, 4º y 5º año respectivamente) de la enseñanza bilingüe en el centro educativo en el que trabajan.

Si bien la aplicación de la lógica podría inducir a pensar que a mayor experiencia bilingüe que tenga el centro educativo, mayor y mejor su funcionamiento en cuanto al programa CB y la acción “Incorporación de auxiliares a los CB”, el exhaustivo contraste y

comparación de los datos extraídos de los distintos grupos etnográficos estudiados en sus distintos subcontextos naturales no sigue tal lógica. Esto se debe a los cambios en aspectos personales, lingüístico-comunicativos y pedagógico-profesionales en los grupos etnográficos (detallados a continuación), a la variedad de perfiles de casos (véanse tablas en p. 201-202, 206, 213-214 y 248), al cumplimiento o no de los objetivos del programa CB y de las funciones del auxiliar (véanse conclusiones sobre la segunda pregunta e hipótesis de investigación más adelante) y a los aspectos específicos que pueden afectar el relativo ‘éxito’ de la experiencia (véanse conclusiones sobre la cuarta pregunta e hipótesis de investigación más adelante); por otra parte, los factores antes mencionados justifican la variedad e idiosincrasia de lo observado (véanse tablas en p. 220, 242-246).

Dentro de los **aspectos personales**, los cambios relacionados con (i) las razones para formar parte del programa de auxiliares o trabajar con auxiliares vienen motivados por haber establecido expectativas realistas o poco realistas en cuanto a la experiencia; (ii) los niveles de motivación están causados por la experiencia diaria en clase y el contacto con alumnos y profesores que, si es positivo, hace que aumenten estos niveles, pero, si es negativo por experiencias frustrantes, problemas o falta de comunicación y planificación, así como por el uso que se hace del auxiliar en las clases, especialmente en las clases de ANL, hace que estos niveles disminuyan o sean negativos; (iii) las actitudes hacia aspectos culturales de la L2 para los profesores-coordinadores y los estudiantes están originados por las exposiciones sobre cultura que realizan los auxiliares, sobre todo en las clases de inglés, lo cual despierta el interés de profesores y estudiantes, y (iv) la relación entre participantes son producidos por factores personales, como la personalidad o la forma de trabajar, pero también por la utilización de la lengua, la falta o problemas de comunicación y planificación y el uso que se hace del auxiliar en el aula. Dentro de los **aspectos lingüístico-comunicativos**, los cambios relacionados con (i) la actitud hacia la L2 en los estudiantes están causados por el uso y utilidad de la L2; (ii) la competencia comunicativa en L2 de las personas involucradas en el estudio están motivados por la exposición a la lengua dentro y fuera del aula; (iii) la utilización de la L2 en cuanto a cantidad y contextos están ocasionados por la competencia comunicativa en L2 de las personas implicadas en el estudio; (iv) la ansiedad lingüística que puede afectar la eficacia de la comunicación entre los participantes están causados por el uso sistemático de la L2 y la mejora en la competencia comunicativa en L2 de los participantes, el conocimiento mutuo, la confianza en uno mismo y el hecho de que los procesos comunicativos en L2 se vuelven más naturales; (v) la comunicación y conocimiento de las

funciones específicas del auxiliar son provocados por la presencia del auxiliar en las clases y su propio descubrimiento de lo que se espera de ellos debido a que, en muchos casos, no se les comunican específicamente sus funciones o estas no son suficientemente explícitas; (vi) la comunicación de tareas que desempeña el auxiliar en el centro son consecuencia de la falta de entendimiento y la falta de planificación, comunicación o tiempo para ello, y (vii) los problemas de comunicación son causados por la falta de comunicación en cuanto a cambios de planes debido a excursiones o exámenes, la falta de información sobre los avances de los estudiantes en ausencia del auxiliar, los malentendidos debidos a confusión cultural y la falta de comunicación en general. Dentro de los **aspectos pedagógico-profesionales**, los cambios relacionados con (i) las formas y tiempos de planificación están causados por la dependencia de los correos electrónicos, la reducción o inexistencia de tiempo de planificación y porque el auxiliar aprende a preguntar con suficiente antelación ante la falta de comunicación o planificación previa, si bien otros factores causantes de estos cambios son la personalidad y forma de trabajar de las personas implicadas; (ii) las soluciones planteadas ante experiencias frustrantes en la planificación de clase son causa del aprendizaje, por parte del auxiliar, sobre planificación a través de la experiencia o de crear nuevas alternativas como posponer planes de clase que no se utilizan, crear nuevos planes, intentar conseguir más información o, por parte del profesor, reforzar la autoridad del auxiliar ante los alumnos; (iii) los roles del auxiliar se producen cuando el profesor cede terreno al auxiliar y este gana confianza a través de ensayo y error y la experiencia de estar en clase; (iv) los problemas o dificultades pedagógicas del auxiliar están causados por el desconocimiento o la dificultad en cuanto a planificación y la metodología general y de AICLE, los problemas de disciplina o de comportamiento del alumnado y por el uso de español en clase por parte del profesor; (v) la evolución del auxiliar respecto a qué hacer en clase y cómo hacerlo son originados por la petición explícita del auxiliar de más información, la libertad que se le ofrece en ocasiones y el ensayo y error, y (vi) la valoración de los participantes hacia el programa CB y hacia la acción “Incorporación de auxiliares a los CB” están ocasionados por el aumento o disminución de experiencias frustrantes y / o facilitadoras en cuanto a comunicación, planificación, especificación de roles y actividades pedagógicas.

Varios autores y estudios corroboran estos cambios que se producen en auxiliares y profesores y que son causados, entre otros factores, por: (i) lo difícil que puede resultar aprender a enseñar con otra persona, especialmente cuando proviene de una cultura diferente (Napier *et al.*, 2002); (ii) la escasa verdadera colaboración entre auxiliares y profesores

(Storey *et al.*, 2001; Choi, 2001; Alderson *et al.*, 2001); (iii) la confusión de roles y la ansiedad a la hora de enseñar por parte de auxiliares y profesores (Tajino y Tajino, 2001); (iv) la necesidad, por parte de profesores y auxiliares, de cooperación, respeto y apoyo mutuo, tanto dentro como fuera del aula, y de desarrollar y establecer una relación especial, tanto personal como profesional (Wang, 2010; Scobling, 2011); (v) la falta de experiencia o formación en cuanto a enseñanza por parte del auxiliar y en cuanto al trabajo con el auxiliar por parte del profesor (Benoit y Haugh, 2001; Liu, 2008; Laorden y Peñafiel, 2010; Scobling, 2011); (vi) la percepción, por parte del auxiliar, de que su presencia no es utilizada al completo y en algunos casos ni siquiera es solicitada (Hibler, 2010); (vii) la falta de comunicación, la falta de tiempo para planificar y organizar las clases (Laorden y Peñafiel, 2010; Scobling, 2011); (viii) la falta de formación intercultural de los profesores (Caparrós, 2010; Pérez Cañado *et al.*, 2011); (ix) la falta de una mayor formación del profesorado en cuanto a la capacidad comunicativa en L2, especialmente el profesorado de ANL, y / o metodología bilingüe (Lorenzo *et al.*, 2009; Hibler, 2010; Laorden y Peñafiel, 2010; Pérez Cañado *et al.*, 2011); (x) la falta de materiales didácticos (Laorden y Peñafiel, 2010; Pérez Cañado *et al.*, 2011), y (xi) la sobrecarga de trabajo (Laorden y Peñafiel, 2010).

Considerados estos datos, se confirma la **primera hipótesis (H1)**, véase p. 153) debido a que las personas implicadas en el estudio (auxiliares y profesores-coordinadores) experimentan cambios relacionados no sólo con (i) aspectos personales motivados por las grandes diferencias individuales, de expectativas y de motivaciones sino también, y más importante, con aquellos relacionados con (ii) aspectos pedagógico-profesionales causados por sus niveles de implicación, sus experiencias profesionales previas, su preparación o formación pedagógica, su forma de trabajar y su actitud y valoración con respecto al PFP, el programa CB y la acción “Incorporación de auxiliares a los CB” y (iii) lingüístico-comunicativos producidos por sus niveles de competencia comunicativa en L2, su ansiedad lingüística y por su actitud hacia la lengua y la cultura de las respectivas lenguas en la que se comunican. Esto implica cambios internos, a lo largo del trascurso de la experiencia, y cambios derivados del trabajo con otros en ese tiempo. Sin embargo, otros factores que motivan estos cambios, como se ha mencionado anteriormente, son, de forma más específica, la personalidad de las personas involucradas en el estudio y su preferencia de trabajo, las experiencias diarias en el aula y fuera de esta, positivas o negativas, como los problemas y / o la falta de comunicación, de planificación y de tiempo para ello, la utilización específica que se hace de la L2, el trabajo explícito del auxiliar en clase, el uso que se hace del auxiliar, el

propio aprendizaje por parte del auxiliar, el compromiso de las personas implicadas en el proyecto y las especificaciones de roles.

Si se tienen en cuenta las consideraciones del apartado 2.2. del capítulo 4 relacionadas con *el cumplimiento en el aula de los objetivos y funciones relacionados con la acción “Incorporación de auxiliares de conversación a los CB” del PFP*, aspectos que se atienden en la **segunda pregunta de investigación (P2)**, no todos los auxiliares y profesores-coordinadores reconocen todos los objetivos específicos del programa CB dentro del esquema general del PFP y las distintas funciones del auxiliar, aunque no han cambiado desde la puesta en marcha del proyecto. Además, aunque según las opiniones subjetivas de los participantes, las funciones del auxiliar se cumplen en las clases, pero no la función cultural en las clases de ANL, las observaciones de clase realizadas durante el estudio muestran que, si bien la función lingüística y sociolingüística se desempeña en todas las clases, las funciones didáctica, lúdica y cultural no siempre se cumplen y quedan en un segundo plano, especialmente la función cultural en las clases de ANL.

Las razones que pueden aclarar este incumplimiento de algunas de las funciones y / u objetivos específicos son las siguientes: (i) no todos los profesores-coordinadores reciben información sobre los objetivos específicos del programa CB dentro del esquema general del PFP debido a que generalmente la reciben –en forma de orden y / o normativa– los directores de los centros y los coordinadores de la sección bilingüe quienes la describen como poco clara por su extensión y no se comunica al auxiliar porque, en opinión del profesorado, (a) los auxiliares la reciben a través del cursillo de orientación, (b) el envío de información al auxiliar es tarea del coordinador o porque, simplemente, (c) el profesorado no la recibe. A más de la mitad de los auxiliares que participan en el estudio no se le envía información sobre los objetivos y esta es descrita por los asistentes al cursillo de orientación y participantes en el estudio como poco clara, poco específica y sin contenido sobre formas de llevar a la práctica estos objetivos; (ii) los profesores-coordinadores que reciben información sobre las funciones del auxiliar –en forma de orden o normativa– a través de la administración o los CEP, la definen como muy vaga y poco específica y no la comunican a los auxiliares por las mismas razones anteriores. Por su parte, los auxiliares indican que la información sobre sus funciones, recibida en el cursillo de orientación, a través de las reuniones semanales de coordinación o que aprenden más tarde gracias a su asistencia a las clases es información implícita, poco específica y no contiene indicaciones de cómo llevarlas a la práctica.

Habiéndose matizado estos aspectos, se puede sostener que la **segunda hipótesis (H2,** véase p. 153) se confirma, pero no en toda su extensión. Aunque la hipótesis inicial predice que la información recibida es bastante clara, la información que contiene los objetivos específicos del programa CB dentro del esquema general del PFP y las funciones que deben desempeñar tanto auxiliares como profesores-coordinadores no es reconocida como clara sino como poco específica debido a la extensión de los distintos documentos generados por la Consejería de Educación en los que aparece. Estos documentos, órdenes y normativa, no llegan a todos los profesores-coordinadores de la misma forma o con el mismo formato y por ello, los que los reciben, los interpretan de distinta forma debido, principalmente y como también mencionan varios estudios, a: (i) la falta de comunicación y la falta de tiempo para planificar y organizar las clases (Laorden y Peñafiel, 2010; Scobling, 2011), (ii) la falta de una mayor formación por parte del profesorado en cuanto a metodología bilingüe (Lorenzo *et al.*, 2009; Hibler, 2010; Laorden y Peñafiel, 2010; Pérez Cañado *et al.*, 2011) y (iii) la falta de experiencia o formación en cuanto a enseñanza por parte del auxiliar y en cuanto al trabajo con el auxiliar por parte del profesor (Benoit y Haugh, 2001; Liu, 2008; Laorden y Peñafiel, 2010; Scobling, 2011). Esta situación da lugar a que los auxiliares no realicen todas las funciones que deberían, dentro y fuera del aula, por desconocimiento o motivados por la visión subjetiva del profesorado en cuanto a necesidades del alumnado y prioridades del aula. Además, aunque puede ser una solución acertada y únicamente se lleva a la práctica en determinadas situaciones en la que las características del alumnado y las cualidades pedagógicas del auxiliar de conversación lo permiten, ciertas recomendaciones explícitas en la normativa y otros documentos de la Consejería de Educación –como la relacionada con no dejar al auxiliar a solas con el alumnado porque no es un docente– no siempre se contemplan al igual que no se preparan algunas actuaciones, recomendadas por la Consejería de Educación, encaminadas a aportar algún tipo de formación pedagógica y reflexión docente para el auxiliar, tal vez por desconocimiento.

Con respecto a *la posibilidad de que la presencia de un segundo docente en el aula conduzca a una enseñanza en conjunto o a dos formas de enseñanza por separado*, tratada en la **tercera pregunta de investigación (P3)**, se puede afirmar, según la información recopilada en las observaciones de clase, que, aunque el profesor no abandona su papel de líder y controlador de la clase en la mayoría de las ocasiones, las situaciones de *cooperación* entre auxiliar y profesor-coordinador son mayores que las de *colaboración*, pero hay presencia en el aula de diferentes formas de enseñanza: (i) una enseñanza por separado en la que, cuando el

auxiliar es la persona que tiene el rol principal, el profesor –desde un lado o desde el final de la clase– actúa como si fuera otro estudiante, ofrece ejemplos e incluso clarifica contenido (una forma débil de coenseñanza complementaria) o en la que, cuando el profesor es la persona que tiene el rol principal, el auxiliar circula entre los estudiantes y ofrece apoyo (coenseñanza de apoyo); (ii) una escasa enseñanza en conjunto porque no ocurre durante toda la clase y porque el profesor sigue controlando y liderando la clase en todo momento; (iii) una enseñanza en solitario, aunque con dos docentes en el aula, en la que el auxiliar es la única persona que imparte la clase mientras el profesor hace otra cosa no relacionada con la clase, pero sin perder el control de esta; o (iv) una división del grupo y enseñanza en aulas diferentes (coenseñanza paralela, pero en distintas aulas). Sin embargo, los auxiliares y profesores-coordinadores tienen (a) distintas opiniones en cuanto a la forma de trabajar debido a que los auxiliares señalan una mayor presencia de *colaboración* como ayudantes, pero mayor *cooperación* cuando los profesores tienen una adecuada competencia comunicativa en inglés, mientras que los profesores-coordinadores indican una mayor *cooperación*, aunque (b) una opinión compartida en cuanto a presencia de una enseñanza en conjunto en las clases de inglés.

Por otra parte, en cuanto a *los cambios que la clase de inglés ha experimentado con la incorporación del auxiliar y la puesta en marcha del PFP y su evolución*, también tratado en la **tercera pregunta de investigación (P3)**, lo observado en las clases coincide con lo expuesto por los participantes. Hay presencia de una cantidad significativa de interacción pública entre todos los agentes presentes en el aula (profesores, auxiliares y estudiantes) y altos índices de participación en las clases de inglés que ahora son más comunicativas e interactivas, contienen más temas culturales y transversales y más autenticidad, realismo y cercanía a los estudiantes.

Analizados los datos que se acaban de exponer se puede concluir que la **tercera hipótesis (H3)**, véase p. 154) no se confirma, al menos la primera parte, puesto que no se han contemplado, durante la creación de la hipótesis, otras posibles formas de enseñanza, coenseñanza y sus posibles matices diferenciadores cuando dos docentes están a cargo del mismo grupo de estudiantes. Además, la terminología utilizada en la hipótesis propuesta resulta confusa debido a que se emplea el término “enseñanza por separado”, que puede conducir a una variedad de coenseñanza complementaria o de apoyo (véase (i) arriba), para hacer referencia a una “enseñanza en solitario” que, por otro lado, puede darse en presencia de dos docentes. Aún más, lo observado en las aulas, si bien son conclusiones generalizadas de

15 observaciones de clases diferentes, no coincide con la opinión general de los auxiliares y los profesores-coordinadores que, por otra parte, podría estar formada por una simplificación (i) de lo que significa “coenseñanza” y “enseñanza en conjunto” y (ii) de los grandes retos que implica su puesta en práctica teniendo en cuenta que, como se ha constatado en el estudio y en otros estudios analizados, existe poca o ninguna planificación conjunta para la clase de inglés ni tiempo para ello. Sin embargo, la segunda sección de la **tercera hipótesis (H3)**, véase p. 154), en cuanto a los cambios que ha experimentado la clase de inglés, sí se confirma debido a que, con la incorporación del auxiliar y fruto de la adopción de algún subtipo de coenseñanza, el “aula” es mucho más participativa y comunicativa, más auténtica y la lengua de comunicación, el inglés, está mucho más contextualizada (véanse los beneficios generales y específicos de la coenseñanza en el capítulo 2, apartado 4).

En referencia a la **cuarta pregunta de investigación (P4)** que se centra en *la posible existencia de aspectos específicos que pueden afectar directamente el relativo ‘éxito’ de la experiencia*, se puede concluir que, aunque existen carencias económicas, de recursos didácticos (la necesidad de más secuencias AICLE y microactividades comunicativas PEL, del Portafolio Europeo de las Lenguas) y humanos (la necesidad de más profesorado especializado y comprometido y más auxiliares con el perfil adecuado) y el lamentable problema de la masificación en las aulas, los aspectos específicos que pueden poner en peligro el relativo ‘éxito’ de la experiencia y el proyecto bilingüe se pueden agrupar en tres áreas de carencias que son “trasmisión de información y comunicación”, “formación” y “tiempo”:

Dentro del grupo “trasmisión de información y comunicación”, necesaria para conseguir una buena relación entre todos los miembros del centro educativo, incluyendo a los auxiliares, y llevar a cabo los objetivos del PFP, del programa CB y las funciones del auxiliar en el aula, se encuentran aspectos como: (i) la falta de información actualizada y filtrada (simplificada y clarificada) sobre la normativa relacionada con la EB (para todo el centro educativo); (ii) la falta de estrategias comunicativas eficaces para conseguir en el aula, y fuera de ella, la integración del auxiliar, especialmente en ANL, y un contexto monolingüe en L2 y (iii) la falta de comunicación general entre todos los miembros del centro educativo y entre los distintos centros y los CEP, el equipo de inspección, los responsables provinciales y la Consejería de Educación para tomar decisiones de forma conjunta, consensuada y realista que reflejen e intenten solucionar las necesidades y carencias de los centros educativos.

En el área de “formación”, necesaria para que todos realicen sus funciones, se encuentran: (i) la falta de formación específica sobre las funciones y los roles que el auxiliar debe, o podría, desempeñar tanto para los propios auxiliares como para todo el profesorado; (ii) la falta de formación sobre el trabajo conjunto con el auxiliar y de protocolos específicos de actuación con el auxiliar para el profesorado; (iii) la falta de preparación y formación metodológica, y pedagógica, específica, AICLE, y su facilitación para los auxiliares y para todo el profesorado junto a estrategias eficaces de coordinación y planificación y (iv) la falta de formación en competencia comunicativa en L2 que cubra las necesidades específicas del profesorado.

En el apartado “tiempo”, necesario, de nuevo, para que todos cumplan sus tareas y cometidos, se hallan aspectos como falta de tiempo para: (i) una reunión previa a la llegada del auxiliar; (ii) un seguimiento adecuado y monitorización del auxiliar y del proyecto bilingüe; (iii) una revisión y adaptación de los materiales didácticos ya existentes, secuencias AICLE y microactividades comunicativas PEL, y creación de nuevos materiales didácticos; (iv) una formación específica relacionada con todos los aspectos de la EB y con el trabajo conjunto con otros profesores y auxiliares que conlleva y (v) una comunicación, coordinación y planificación conjunta.

Por estos motivos, la **cuarta hipótesis (H4)**, véase p. 154) no se confirma puesto que, aunque esta predice y contempla aspectos relacionados con (i) la documentación extensa, procedente de la Consejería de Educación, en forma de normativa y órdenes, y el constante surgir de cambios en esta, (ii) el trabajo ‘extra’ y tiempo necesario que conlleva y, sobre todo, (iii) los nuevos requisitos para la creación de centros bilingües y (iv) la crisis económica actual, no se consideran otros aspectos y carencias igualmente relevantes como son (a) las necesidades de formación del profesorado y de los auxiliares y (b) las necesidades de comunicación general, coordinación y planificación conjunta que ponen en peligro el ‘éxito’ y la continuidad, al menos parcial, de los distintos programas y acciones específicas.

Considerando *las impresiones sobre cuáles son los posibles puntos débiles o retos generales de la experiencia que tienen las distintas personas implicadas (auxiliares, profesores-coordinadores, asesores de secundaria de los Centros del Profesorado y la persona responsable provincial del PFP en Sevilla y el Jefe de Servicio de Programas Educativos Internacionales de la Consejería de Educación)* y sus sugerencias de tratamientos o mejoras de estos puntos débiles o retos, tema central de la **quinta pregunta de investigación (P5)**, se debe tener en cuenta que:

- en relación con los puntos débiles (a) sobre el programa CB, los auxiliares, los profesores-coordinadores y los asesores de los CEP resaltan aspectos concretos sobre el centro, el profesorado, el alumnado y la dinámica de las aulas mientras que el responsable provincial del PFP y el Jefe de Servicio de PEI tienden a resaltar temas más generales como la obligatoriedad de que algunos centros deban ser bilingües, la dificultad de ampliar la EB a todos los asientos y el desequilibrio entre los distintos CB, (b) sobre la acción “Incorporación de auxiliares a los CB”, todos los participantes en el estudio tienden a destacar la carencia en la formación, el perfil y el seguimiento de los auxiliares, debido a que se trata de temas que han causado y siguen causando problemas desde la puesta en marcha del programa bilingüe, (c) sobre el uso que se hace del auxiliar, tanto los auxiliares como los profesores-coordinadores tienden a insistir en aspectos muy similares como la falta de planificación y coordinación y tiempo para ello, la falta de un patrón común de actuación y de definición de roles del auxiliar y la ineficacia del auxiliar en las clases de contenido no lingüístico, (d) sobre el profesorado, los auxiliares destacan aspectos concretos de la competencia comunicativa en L2, la cualificación y el uso de la lengua por parte de los profesores mientras que los profesores-coordinadores señalan las exigencias de trabajo para el profesorado y su implicación en el proyecto o rechazo del mismo, (e) sobre el alumnado, los auxiliares y profesores-coordinadores coinciden en enfatizar la disciplina, la motivación y la falta de competencia comunicativa en inglés;
- en referencia a las sugerencias de mejora, (a) sobre el programa CB, aunque todos los participantes insisten en la necesidad de conseguir una mayor comunicación, coordinación y formación del profesorado, los auxiliares y los profesores-coordinadores resaltan aspectos específicos concretos mientras que los asesores de los CEP, el responsable provincial del PFP y el Jefe de Servicio de PEI inciden en aspectos más generales como coordinación y supervisión externa, (b) sobre la acción “Incorporación de auxiliares a los CB”, la mayoría de participantes en el estudio coincide en la necesidad, una vez más, de formación de auxiliares y profesores, de mejora del cursillo de orientación para auxiliares, de comunicación y coordinación general y de aumento de auxiliares, (c) sobre el uso que se hace del auxiliar, los profesores-coordinadores y los auxiliares ofrecen sugerencias sobre la necesidad de directrices comunes y mayor planificación, comunicación y coordinación conjunta mientras que los asesores de los CEP, el responsable provincial del PFP y el Jefe de Servicio PEI, aunque también

comentan la necesidad de coordinación, ofrecen mejoras más generales como contemplar la coordinación dentro del horario lectivo por falta de tiempo, equilibrar expectativas entre los CB y los auxiliares y mayor formación;

- las recomendaciones para futuros auxiliares ofrecidas por auxiliares y profesores-coordinadores, consideradas como tratamientos de mejora, tienden a ser similares, aunque las que ofrecen los auxiliares son ligeramente más específicas;
- los asesores de los CEP contemplan como (a) retos a los que se enfrentan los CEP, los recortes, el malestar del profesorado, su incertidumbre en cuanto a la continuidad de la formación y la necesidad de un cambio metodológico y, en cuanto a (b) sugerencias de mejora a este respecto, los asesores vuelven a ser más específicos con la sugerencia del fomento de grupos de trabajo y la apuesta por una intervención más directa de los CEP en los CB mientras que el responsable provincial del PFP y el Jefe de Servicio de PEI enfatizan, como (a) retos, el carácter voluntario de la formación y, como (b) sugerencias, aspectos más generales como la formación adaptada a los CB y dentro del horario lectivo, la coordinación interprovincial y el fomento de la educación permanente;
- con respecto a las quejas y amenazas generales sobre el PFP y sus programas y acciones que pueden influir directamente en el relativo ‘éxito’ de la experiencia y en el cumplimiento de los objetivos del PFP y de las funciones del auxiliar, cuando son muy generales y extendidas, suelen ser compartidas por todas las personas involucradas en el estudio, pero, cuando se trata de quejas y amenazas más concretas, relacionadas directamente con las aulas y los centros, son compartidas, principalmente, por los auxiliares, los profesores-coordinadores y los asesores de los CEP.

Como se puede apreciar por lo que se acaba de exponer, se pueden distinguir tres grupos de informantes significativamente diferenciados de acuerdo a las consideraciones personales sobre puntos débiles o retos y sugerencias de mejora. En el primer grupo se encuentran los auxiliares y los profesores-coordinadores que, cuando se tratan temas relacionados con el centro, el aula y con ellos mismos (el programa CB, la acción “Incorporación de auxiliares a los CB”, el uso del auxiliar, el profesorado y el alumnado), coinciden en destacar puntos débiles y soluciones de mejora más específicas, si bien mucho más específicas cuando se tratan temas en los que están directamente implicados (el tema del

uso del auxiliar y recomendaciones para futuros auxiliares para los auxiliares y el tema sobre el profesorado para los profesores-coordinadores). En el segundo y tercer grupo se encuentran, por un lado, los asesores de los CEP y, por otro lado, el responsable provincial del PFP en Sevilla y el Jefe de Servicio de Programas Educativos Internacionales de la Consejería de Educación. Aunque estos dos grupos tienden a coincidir en resaltar puntos débiles y soluciones de mejora más generales, los asesores de los CEP, en cuanto a los retos a los que se enfrentan los CEP y las sugerencias de mejora a este respecto, son más concretos que el responsable provincial del PFP en Sevilla o el Jefe de Servicio de PEI. Además, cuando se trata de temas relacionados con los puntos débiles de programa CB y las quejas comunes y amenazas generales al PFP, los asesores de los CEP tienden a coincidir con profesores-coordinadores y auxiliares en resaltar aspectos más específicos porque estos, los asesores de los CEP, tienen una visión aplicada de la realidad de los centros bilingües, lo cual les acerca al grupo de auxiliares y profesores-coordinadores, pero no la visión práctica que tienen tanto auxiliares como profesores-coordinadores, lo cual les separa de ellos. Por último, se debe señalar que hay coincidencias generales entre todas las personas implicadas en el estudio (auxiliares, profesores-coordinadores, asesores de los CEP, el responsable provincial del PFP y el Jefe de Servicio de PEI) en cuanto a los puntos débiles de la acción “Incorporación de auxiliares a los CB”, las sugerencias de mejora a este respecto y mejoras generales como la necesidad de formación, de coordinación y de planificación para todos los implicados en el proyecto bilingüe debido a que estos temas han generado, desde la puesta en marcha del PFP, problemas que están bastante extendidos, aunque todavía no se hayan solucionado.

De hecho, algunas de las quejas generales y las amenazas al PFP y sus programas, sus puntos débiles y sugerencias de mejora ofrecidas por las personas implicadas en este estudio ya estaban presentes en otros estudios o están relacionadas con lo que aparece en otros estudios, que en algunos casos se remontan a principios del presente siglo XXI, y en la evaluación del programa bilingüe en Andalucía realizada en 2009. A continuación se presentan las quejas comunes, las amenazas al proyecto y sus puntos débiles junto a las sugerencias de mejora presentes en este estudio agrupando estos aspectos para evitar reiteración, aunque pueden afectar los distintos subapartados. Además, se añaden referencias a otros estudios cuando esto es posible, si bien en algunos casos, por tratarse de contextos distintos al español, se trata de referencias generales con respecto al tema aludido:

- quejas comunes, amenazas al proyecto y puntos débiles:

- i. Programa CB: (i) los recortes económicos; (ii) la ineficacia de la metodología AICLE, si los estudiantes no tienen niveles suficientes de uso del idioma; (iii) la selección del alumnado; (iv) la falta de organización, de coordinación –interna, externa y entre centros– y el escaso trabajo en equipo que conduce a que se trabaje de forma diferente, se desarrollen programas propios y se produzca un desequilibrio generalizado (Tajino y Tajino, 2001; Lorenzo *et al.*, 2009; Wang, 2010; Laorden y Peñafiel, 2010; Scobling, 2011); (v) la falta de directrices de actuación, supervisión, seguimiento y control de calidad de lo que se está haciendo en los CB y de los auxiliares (Lorenzo *et al.*, 2009); (vi) la falta de experiencia con auxiliares de los profesores (Napier *et al.*, 2002; Hibler, 2010) y estudiantes; (vii) la masificación en las aulas y la subida de la ratio; (viii) los problemas con los pagos iniciales a los auxiliares; (ix) el poco reconocimiento y la disminución de las reducciones de horarios lectivos para planificación a coordinadores y profesorado involucrado en el proyecto bilingüe (Lorenzo *et al.*, 2009; Laorden y Peñafiel, 2010); (x) la falta y dificultad de formación del profesorado, su carácter voluntario y su base en el compromiso (Lorenzo *et al.*, 2009; Hibler, 2010; Laorden y Peñafiel, 2010; Pérez Cañado *et al.*, 2011); (xi) el hecho de que no se facilite la formación del profesorado en Escuelas Oficiales de Idiomas (EEOOI) y de que esta no se adapte a las necesidades y horarios de los profesores; (xii) la falta de formación del equipo de inspectores; (xiii) la obligatoriedad de algunos centros a ser bilingües para garantizar la continuidad de la educación bilingüe del alumnado; (xiv) la dificultad de ampliar la educación bilingüe a la totalidad del centro (Lorenzo *et al.*, 2009) y (xv) el descenso en el volumen de creación de CB. Esto último puede verse como un aspecto negativo, pero, considerando el volumen de creación de centros bilingües en los primeros años (crecimiento demasiado rápido, sobre todo en los primeros 5-6 años), también puede interpretarse como la llegada de un cierto equilibrio;
- ii. Acción “Incorporación de auxiliares a los CB”: (i) la falta de experiencia, información y formación pedagógica de los auxiliares (Benoit y Haugh, 2001; Liu, 2008; Lorenzo *et al.*, 2009; Laorden y Peñafiel, 2010; Pérez Cañado *et al.*, 2011; Scobling, 2011) y sus dificultades para trabajar de forma colaborativa (Storey *et al.*, 2001; Choi, 2001; Alderson *et al.*, 2001; Napier *et al.*, 2002; Wang, 2010; Hibler, 2010; Scobling, 2011); (ii) la falta de “filtro” en la selección de auxiliares y la dificultad de conseguirlos que genera escasez de estos y reducción de horas de contacto con los estudiantes; (iii) el hecho de compartir al auxiliar con otros centros y que el número de auxiliares esté en

función del tamaño del centro; (iv) el hecho de que existe poca o ninguna planificación para las clases de inglés y escasa planificación conjunta para la clase de ANL, especialmente por falta de tiempo (Storey *et al.*, 2001; Choi, 2001; Alderson *et al.*, 2001; Laorden y Peñafiel, 2010; Wang, 2010; Scobling, 2011); (v) el desconocimiento, por parte del auxiliar, de sus funciones y de las diferentes expectativas de los profesores (Tajino y Tajino, 2001; Lorenzo *et al.*, 2009; Hibler, 2010) y (vi) el alto porcentaje de renunciaciones;

iii. Uso de auxiliares: (i) el mal uso del auxiliar por parte del profesorado (Storey *et al.*, 2001; Choi, 2001; Alderson *et al.*, 2001; Napier *et al.*, 2002; Hibler, 2010); (ii) la falta de un patrón común de uso, actuación (Lorenzo *et al.*, 2009) y de definición de los roles que debe desempeñar el auxiliar (Tajino y Tajino, 2001; Napier *et al.*, 2002); (iii) la “inutilidad” del auxiliar y la dificultad de integrarlos en las clases de ANL, especialmente en asignaturas técnicas (Napier *et al.*, 2002; Wang, 2010; Hibler, 2010; Scobling, 2011); (iv) la tendencia a utilizar todas las horas del auxiliar en ANL y (v) el retraso en los contenidos curriculares que implica el uso del auxiliar en las clases (Napier *et al.*, 2002; Hibler, 2010);

iv. Profesores: (i) la falta de competencia comunicativa en inglés, sobre todo por parte del profesorado de ANL, y cualificación (Lorenzo *et al.*, 2009; Hibler, 2010; Laorden y Peñafiel, 2010; Pérez Cañado *et al.*, 2011); (ii) el uso del español en el aula, sobre todo de ANL; (iii) las exigencias de trabajo que demanda el programa bilingüe y el aumento de horas lectivas que puede incidir en el descenso de la calidad de la enseñanza por el descontento, desmotivación y desánimo del profesorado (Lorenzo *et al.*, 2009; Laorden y Peñafiel, 2010); (iv) los conflictos entre el profesorado y su malestar (Laorden y Peñafiel, 2010); (v) la falta de implicación y / o interés en el proyecto (Laorden y Peñafiel, 2010) y la no implicación del profesorado de lengua castellana (Lorenzo *et al.*, 2009); (vi) el rechazo o negativa a formar parte del proyecto (Laorden y Peñafiel, 2010) y (vii) el hecho de que algunos profesores prefieran no tener al auxiliar en su aula (Napier *et al.*, 2002; Hibler, 2010; Laorden y Peñafiel, 2010);

v. Estudiantes: (i) el mal comportamiento, falta de disciplina y falta de respeto al auxiliar; (ii) la falta de competencia comunicativa en inglés y (iii) la falta de motivación;

- principales sugerencias de mejora:

- i. Programa CB: (i) mayor dotación económica y cese de recortes en educación; (ii) mayor y mejor comunicación, coordinación, organización (como perspectiva general, véanse Tajino y Tajino, 2001, y Wang, 2010; Hibler, 2010; Laorden y Peñafiel, 2010) y supervisión interna y externa (a) coordinando el trabajo entre los CEP, los inspectores y la Consejería de Educación para gestionar recursos y aunar los siete modelos diferentes de educación que tienen las siete “direcciones generales” (como referencia general, véase Tajino y Tajino, 2001), (b) aumentando el tiempo de coordinación –dentro del horario lectivo– para el profesorado que se encuentra dentro y fuera del programa bilingüe, (c) ofreciendo más información para la sección no bilingüe, sobre todo para los profesores de lengua castellana, y (d) poniendo en marcha la orden de “Proyecto lingüístico de centro” para una total integración; (iii) más y mejor formación lingüístico-comunicativa para el profesorado (Lorenzo *et al.*, 2009; Hibler, 2010; Laorden y Peñafiel, 2010; Pérez Cañado *et al.*, 2011), especialmente de ANL, y canalizar la obtención del nivel B2 de otra manera, no en EEOOII; (iv) mayor formación metodológica específica adaptada (Lorenzo *et al.*, 2009; Hibler, 2010; Laorden y Peñafiel, 2010; Pérez Cañado *et al.*, 2011) para todo el profesorado –dentro del horario lectivo– y facilitación del cambio de metodología hacia un enfoque centrado en la práctica, secuenciado y reflexivo; (v) creación de incentivos para las personas involucradas en el proyecto bilingüe; (vi) mayor uso del inglés en el centro y uso exclusivo del inglés en el aula; (vii) establecimiento de criterios y objetivos claros en cuanto a la selección de estudiantes, asignaturas bilingües y evaluación con el asesoramiento de los CEP, el fomento de grupos de trabajo y la formación de los responsables de inspección que velen por estos criterios y objetivos y (viii) más recursos humanos y materiales (Lorenzo *et al.*, 2009; Laorden y Peñafiel, 2010);
- ii. Acción “Incorporación de auxiliares a los CB” y uso del auxiliar: (i) preparación y formación pedagógica específica para auxiliares y mejora del curso de orientación enfocado en sus funciones, las clases y la enseñanza (Hibler, 2010); (ii) más y mejor comunicación, coordinación y seguimiento de los auxiliares por parte de los profesores y de la Delegación provincial de la Junta de Andalucía (Hibler, 2010; Tobin y Abelló-Contesse, 2013; como perspectiva general, véase Tajino y Tajino, 2001) y planificación conjunta (Tajino y Tajino, 2001; Wang, 2010; Hibler, 2010; Tobin y Abelló-Contesse, 2013) de clases dentro del horario lectivo; (iii) aumento de auxiliares y / o de horas de contacto con los estudiantes para una mayor continuidad; (iv) mayor claridad en cuanto a las funciones del auxiliar y las expectativas de todos para profesores y auxiliares

(Wang, 2010; Hibler, 2010); (v) directrices y formato sistemático –para todos– en cuanto al uso del auxiliar (Hibler, 2010); (vi) mejor criterio y proceso de selección de auxiliares con prueba de acceso y / o test de actitud y expectativas junto con solicitud de perfil determinado; (vii) información para los centros sobre las limitaciones de los auxiliares y equilibrio entre las expectativas de los CB y las de los auxiliares; (viii) la no utilización del auxiliar en las clases de ANL, al menos en las asignaturas técnicas; (ix) la creación de una página web para auxiliares, con recursos y contactos y (ix) la mejora del sistema de pagos a los auxiliares.

Por todo esto, se puede concluir que la **quinta hipótesis (H5, véase p. 154)** únicamente se confirma parcialmente. Entre las distintas personas implicadas en el estudio existen bastantes coincidencias cuando se tratan temas generales, pero discordancias cuando se tratan temas específicos, lo cual podría situarlos en posiciones relativamente distintas en cuanto a sus percepciones de lo que está ocurriendo en relación con aspectos específicos del PFP y sus programas y acciones. Según los datos obtenidos en el estudio, los auxiliares y los profesores-coordinadores, cada uno con su punto de vista general, son las personas que mejor conocen lo que sucede directamente en el aula y el centro, los asesores de secundaria de los CEP son los que conocen mejor lo que está teniendo lugar en los centros educativos de secundaria en general y tienen una idea más global de la situación a todos los niveles y el responsable provincial del PFP en Sevilla y el Jefe de Servicio de PEI tienen una visión distanciada de lo que ocurre en las aulas y los centros, si bien, desgraciadamente, son los que tienen más “voz”, junto a otros miembros de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, cuando se deben tomar decisiones.

3. Implicaciones del estudio

Como ya se ha mencionado, el objetivo principal de este trabajo es estudiar el recurso ‘auxiliar de conversación’ y el Plan de Fomento del Plurilingüismo en Andalucía. Los objetivos específicos de este estudio son: (i) la descripción y contraste de este recurso y de los profesores-coordinadores a lo largo de la experiencia y en uso, en la clase de inglés, (ii) la descripción y evaluación del trabajo conjunto de ambos, (iii) la descripción de la clase de inglés y sus cambios evolutivos y (iv) la provisión de sugerencias de posibles mejoras por parte de las personas involucradas en el proyecto bilingüe. Estos objetivos se han cumplido a

través de las respuestas a las preguntas de investigación y la validación o rechazo de las distintas hipótesis de investigación. Sin embargo, aunque el estudio ha permitido ofrecer una descripción de aspectos positivos de la experiencia bilingüe a través de las observaciones de clase y de los puntos de vista expresados abiertamente por los participantes, todavía quedan algunas particularidades, surgidas directamente del estudio, que merecen ser consideradas y analizadas críticamente.

Sin olvidar las ganancias en competencia comunicativa para los auxiliares, los profesores y los estudiantes por su participación en el programa bilingüe, entre otros de los aspectos positivos, como son (i) los beneficios para el centro educativo, (ii) los cambios que ha experimentado la clase de inglés, (iii) las sugerencias de mejora para los problemas que han surgido, siguen surgiendo y que, desgraciadamente, todavía no se han solucionado y (iv) las sugerencias de mejora y recomendaciones para futuros auxiliares, cabe destacar que la experiencia ha significado para los auxiliares un crecimiento personal y profesional debido a que hacia el final de su estancia en el centro tienen más confianza en ellos mismos, son, de alguna forma, más sociables, han aprendido a apreciar otras culturas, “lo diferente”, han descubierto que todas las personas son “iguales” y que lo fundamental no es la lengua que hablan o la cultura a la que pertenecen y, sobre todo, han mejorado sus habilidades pedagógicas y descubierto que la enseñanza es su futuro, aunque no todos han tenido la oportunidad de llevar a la práctica estas habilidades. Por su parte, los profesores-coordinadores también han experimentado un aprendizaje relacionado con lo personal y lo profesional derivado de las oportunidades que supone tener un hablante nativo en el aula: han aprendido a delegar responsabilidades y “poder” en otras personas, a compartir el aula, a ser un observador y a ver la clase y a los estudiantes de otra forma, desde otro prisma, a corregir menos, a crear actividades más participativas, interactivas y lúdicas, y a buscar soluciones y reflexionar en cuanto a la necesidad de llevar a cabo algunos cambios relacionados con la actitud de ciertos profesores y la puesta en marcha del programa bilingüe.

Muchos de los cambios que han experimentado los auxiliares y los profesores-coordinadores a lo largo de la experiencia, tratados en una de las preguntas e hipótesis de investigación (H1, véase p. 153), son positivos, sin embargo, se debe mencionar que, en determinadas ocasiones, no se producen cambios en algunas situaciones y valores que tienen una cualidad negativa o se producen cambios hacia situaciones y valores negativos que afectan la consecución de los objetivos del PFP y sus programas y el cumplimiento de sus

funciones por parte del auxiliar. Estos aspectos que han cambiado hacia situaciones o valores negativos y los negativos que no cambian a lo largo de la experiencia son:

- la segregación del alumnado,
- la problemática, la falta y los cambios en la forma de planificar las clases,
- el uso de español con el auxiliar fuera del aula,
- los altos niveles de ansiedad lingüística en algunos profesores, especialmente de ANL, y el alumnado,
- las relaciones insatisfactorias entre algunos profesores y auxiliares,
- la falta de información específica y / o preparación pedagógica y metodológica del auxiliar,
- la falta de monitorización y seguimiento del auxiliar,
- la falta de formación lingüística en L2 del profesorado, especialmente de ANL,
- la falta de formación metodológica específica, AICLE, del profesorado,
- el tratamiento de la cultura y de temas interculturales en el aula,
- la falta general de tiempo para que todos desempeñen sus funciones y tareas,
- el enorme esfuerzo que conlleva mantener en funcionamiento la EB en los centros educativos, el constante incremento de la burocracia y el escaso reconocimiento de la labor de todas las personas involucradas en el proyecto bilingüe,
- la falta de comunicación general y conocimiento (i) de los objetivos del PFP, del programa CB y de la acción “Incorporación de auxiliares a los CB”; (ii) de las funciones del auxiliar y (iii) de los roles y tareas que el auxiliar puede y debe desempeñar,
- la tendencia a que el auxiliar pierda presencia en el aula de inglés y gane presencia en las clases de ANL y
- el encasillamiento del auxiliar en el rol de ayudante y la falta de definición de los roles que debe desempeñar.

Estas particularidades, derivadas directamente de las conclusiones del estudio, deben ser consideradas y analizadas críticamente para conseguir una serie de implicaciones que mejoren y hagan más eficaz el funcionamiento del PFP, del programa CB y de las acciones

vinculadas a estos, sobre todo, de la acción “Incorporación de auxiliares a los CB”. Sin embargo, clasificar estas particularidades y / o las implicaciones que conllevan no resulta una tarea sencilla por la estrecha relación que existe entre ellas.

Una clasificación se podría basar en la naturaleza de las implicaciones. De esta forma, estas se podrían ordenar en: (i) implicaciones pedagógicas, es decir, aquellas cuyos efectos están relacionados directamente con el aula y, de alguna forma, con el centro educativo; (ii) implicaciones profesionales, aquellas relacionadas con cursos preparativos y formación, e (iii) implicaciones administrativas o institucionales, aquellas que se encuentran fuera del control del centro educativo debido a que son organismos como la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía o el Ministerio de Educación los que deben realizar los cambios oportunos. Sin embargo, algunas particularidades e implicaciones están estrechamente interrelacionadas. A modo de ejemplo, un aspecto relacionado con carencias formativas que repercuten directamente al aula (implicación pedagógica) debe ser solucionado con cursos formativos (implicación profesional) que únicamente la administración puede ofertar (implicación institucional).

Debido a la escasa viabilidad de una clasificación en base a la naturaleza de las implicaciones motivada por la estrecha interrelación de estas y / o las particularidades, parece recomendable que se considere una nueva clasificación. Esta puede agrupar las particularidades por relación y ordenar las implicaciones según criterios de importancia y urgencia, aunque todas, en opinión del investigador, resultan considerablemente pertinentes en un futuro cercano para un mejor y más eficaz funcionamiento del programa bilingüe. Así, en orden ascendente, las implicaciones se pueden clasificar en: (i) recomendables y deseables a medio plazo, (ii) muy importantes y deseables a corto plazo y (iii) esenciales e inmediatas.

○ Implicaciones **recomendables y deseables a medio plazo** relacionadas con:

- los esfuerzos requeridos, las demandas de la educación bilingüe y el escaso reconocimiento:

La falta de tiempo, como se puede apreciar en el estudio, es un tema recurrente a lo largo de este trabajo. Por una parte, se solicita al profesorado que encuentre tiempo para formarse, comunicarse y coordinarse con el resto del profesorado y con el auxiliar para planificar de acuerdo a las demandas de la educación bilingüe y la metodología AICLE. Por otra parte, el auxiliar también debe encontrar tiempo para realizar estas tareas, aunque ya pasa

(a) más de 12 horas en el centro, por temas relacionados con su horario, por la oferta de tutorías al profesorado, aunque no todos saquen partido a esta oportunidad, y por la asistencia a más clases para que una mayor cantidad de alumnos pueda beneficiarse de su presencia, y (b) bastantes horas en casa planificando sus clases, con dificultad cuando se le comunica y sugiere qué hacer (el 53% de los auxiliares pasa aproximadamente 2 o 3 horas al día con actividades relacionadas con sus clases y el 40% emplea más de 3 horas al día a este respecto). Por ello, no debería resultar extraño que el profesorado y los auxiliares experimenten grandes frustraciones: los primeros, por los esfuerzos requeridos, las demandas de la EB y el constante aumento de burocracia y, los últimos, por no saber qué hacer (todavía, hacia el final de la experiencia, en ocasiones los auxiliares llegan a clase sin saber qué ocurrirá o si lo que han planificado, sin ningún tipo de asistencia por falta de tiempo en la mayoría de los casos, está bien), desconocer sus roles en el aula (el 47% asegura, en la entrevista final, que no tiene una idea clara de cuáles son sus roles) o por los cambios que ocurren en el último momento, por falta de comunicación previa o tiempo para ello, y su presencia no es necesaria en el aula. Parece ser, según lo observado y obtenido en las entrevistas, que el ‘éxito’ del programa bilingüe tiene mucha relación con la buena voluntad, los esfuerzos y la dedicación extra de las personas involucradas en el proyecto bilingüe, pero, a pesar de ello, no reciben el reconocimiento ni la recompensa necesaria por tales actos, algo a lo que se recomienda poner fin a medio plazo creando una serie de incentivos académicos y / o económicos para las personas implicadas en el proyecto bilingüe.

- el tipo de EB que se oferta y la denominación de los centros de enseñanza:

En cuanto al tipo de educación bilingüe que se oferta en Andalucía y la denominación de los centros de enseñanza, se ha mencionado en este trabajo que educación bilingüe, etiqueta simplista para un fenómeno complejo según Colin Baker (2008), es un término demasiado amplio, serio, y no fácilmente aplicable a cualquier tipo de enseñanza, pues se deben cumplir una serie de requisitos. Sin embargo, existen clasificaciones dentro de este tipo de enseñanza que, aunque son consideradas formas débiles, son más fácilmente aplicables a ciertas formas de impartir enseñanza, pero que se han evitado probablemente por no ser “políticamente” aceptables o tener, de alguna forma, unas cualidades no cómodamente “vendibles” como “lo mejor”.

De igual modo ocurre con la denominación “centro bilingüe”, cuestionado por profesionales y expertos, pero que recientemente se ha usado libremente para etiquetar, al menos en Andalucía, centros educativos (i) en los que el uso de la lengua meta o extranjera se limita al aula y se instruye a través de ella, en la mayoría de los casos, sólo parcialmente y (ii) en los que la educación bilingüe no se imparte a todo el alumnado. A este último respecto, aunque la orden del 28 de junio de 2011 especifica que la enseñanza bilingüe se ofertará a todo el alumnado de los nuevos “centros bilingües” que se creen desde esa fecha, algunos informantes opinan que, si bien puede ser una buena idea y es necesaria para que no haya diferenciación de alumnado y sorteos, “no hay profesorado suficiente [...] para atender a la red completa de CB [que existen en la actualidad y a todo su alumnado y] es un paso atrás porque siempre debe ser una modalidad opcional para alumnos, familias y profesores” (asesor de secundaria). Es más, “la orden del 28 de junio de 2011 contempla la posibilidad de que centros con 4 líneas o más puedan empezar sin ofertar todos los asientos. De hecho, no se debería sobrepasar el 40%” (Jefe de Servicio de PEI) y los antiguos “centros bilingües” siguen sin ofertarla a todo el alumnado, lo cual, además de contradecir la propia normativa, sigue permitiendo que exista segregación del alumnado.

Por todo lo expuesto, una nueva definición de la enseñanza que se oferta en Andalucía y una nueva denominación de los centros que la imparten son recomendables y deseables a medio plazo. Como menciona Genesee (1987), los programas educativos que utilizan la L2 para impartir contenido curricular sin alcanzar al menos un 50% del currículo deben ser denominados “programas reforzados de idiomas” y no programas bilingües de inmersión.

○ Implicaciones **muy importantes y deseables a corto plazo** relacionadas con:

- la falta de comunicación general y desconocimiento de objetivos y funciones:

En cuanto a la falta de comunicación general y, especialmente, la falta de comunicación de los objetivos generales del PFP, del programa CB y de la acción “Incorporación de auxiliares a los CB” y de las funciones del auxiliar, junto a la falta de conocimientos al respecto, se debe mencionar que, en un intento de cambiar el formato de la normativa y / o las órdenes en el que esta información se envía a las personas directamente implicadas en el proyecto bilingüe, la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía creó en enero de 2011, y reeditó en febrero de 2013, la *Guía informativa para centros de enseñanza bilingüe* (Junta de Andalucía, 2011c y 2013 respectivamente) que contiene no sólo

aspectos organizativos, de planificación, formativos o metodológicos, y ejemplos de buenas prácticas sino también la especificación de las funciones del auxiliar y una serie de consejos y actuaciones para solucionar las quejas más frecuentes de los auxiliares, facilitar su estancia en el CB y sus relaciones con el personal del centro y ofrecer algún tipo de formación pedagógica y reflexión docente. Sin embargo, la existencia de esta *Guía* no es conocida por todas las personas implicadas en el estudio y, las que la conocen, no tienen el tiempo extra necesario para estudiarla. Por ello, aunque la *Guía* lo mencione como acciones negativas o malas prácticas que se deben evitar, el 53% de los auxiliares junto al 33% de los profesores-coordinadores menciona que se espera que el auxiliar haga algo que no puede o no sabe hacer, el 100% de los auxiliares junto al 80% de los profesores-coordinadores indica que el auxiliar tiene que improvisar actividades con el alumnado y el 53% de los auxiliares junto al 67% de los profesores-coordinadores señala que el auxiliar es comparado con antiguos auxiliares, aunque únicamente se trate de aspectos positivos o críticas constructivas. A tenor de lo comentado, es muy importante y deseable a corto plazo: (i) filtrar toda la información relacionada con el proyecto bilingüe para hacerla más específica y clara y (ii) canalizarla de forma apropiada para hacerla llegar a todas y cada una de las personas que trabajan o colaboran en el proyecto bilingüe.

- la falta general de tiempo y las acciones vinculadas al programa CB:

Además de los objetivos específicos del programa CB, un aspecto muy importante relacionado con este programa son las acciones vinculadas al mismo. Algunas de estas acciones, como el “reconocimiento de horas de actividad docente no lectivas para el profesorado que imparte el currículo de áreas no lingüísticas en lenguas extranjeras” (acción 14), el “incremento del profesorado especializado en la enseñanza de idiomas” (acción 16), la “implantación progresiva del desdoble de grupos en las asignaturas de lenguas extranjeras en la Enseñanza secundaria” (acción 20) o la “dotación de equipamiento tecnológico para digitalizar los Centros Bilingües” (acción 22), son sumamente importantes para un buen funcionamiento del programa y la consecución de sus objetivos, pero no han llegado a todos los centros, se han visto reducidas con el paso del tiempo o, simplemente, nunca se han llevado a cabo por falta de presupuesto y / o de recursos humanos. Además, alguna de estas acciones, como la relacionada con la reducción del horario docente no lectivo para el profesorado que imparte el currículo de ANL en lenguas extranjeras, reducción que ha disminuido con el paso del tiempo, ha generado malestar entre el profesorado del área

lingüística debido a que este profesorado también necesita dicha reducción porque igualmente debe coordinarse y planificar clases y contenidos con el auxiliar y el resto del profesorado, pero no se reconocen sus esfuerzos. Por estas razones, es muy importante y deseable a corto plazo que los organismos responsables realicen: (i) una reducción del horario lectivo o un reconocimiento del horario docente no lectivo de todo el profesorado implicado en el proyecto bilingüe para cubrir necesidades no solo de formación sino, además, de coordinación y planificación conjunta y (ii) una mayor dotación económica para cubrir necesidades de recursos humanos y material tecnológico. Estas necesidades afectan directamente aspectos profesionales, en cuanto a formación, y pedagógicos, en cuanto a la adopción de buenas prácticas en el aula debido a que la problemática, la falta y el cambio en la forma de planificar las clases hacia un mayor uso del correo electrónico han sido causadas, principalmente, por la inexistencia de tiempo de planificación en los horarios de los profesores, especialmente de inglés, y de los auxiliares y la reducción de este tiempo por el aumento del número de clases en las que el auxiliar interviene.

○ Implicaciones **esenciales e inmediatas** relacionadas con:

- la falta de preparación pedagógica y metodológica del auxiliar, la escasez de auxiliares, la falta de definición de sus roles, su monitorización y los problemas de disciplina en el aula:

Aunque se ha expresado anteriormente que algunos problemas como la falta de información del auxiliar, los problemas de comunicación entre este y ciertos sectores del profesorado o los problemas pedagógicos de planificación que generan una serie de frustraciones para el auxiliar están causados, en gran medida, por la falta de preparación pedagógica y metodológica del auxiliar, en ocasiones, se han solucionado con la demanda explícita –por parte del auxiliar– de más información o a través de estrategias de ensayo y error, en otras ocasiones se han resuelto gracias a experiencias facilitadoras relacionadas con las sugerencias y el apoyo de los profesores, la revisión conjunta, las reuniones entre el profesor, el auxiliar, los estudiantes y / o los padres, la propia reflexión del auxiliar y el ceñirse al plan acordado. Sin embargo, por otra parte, también se ha mencionado que otros problemas o dificultades pedagógicas como los problemas de disciplina y la falta de respeto de los estudiantes hacia los auxiliares, en ocasiones desapercibidos por la falta de monitorización y seguimiento del auxiliar, no se han solucionado al completo porque (i) “ese

comportamiento de los estudiantes es lo establecido [, es un grupo difícil,] y ven al auxiliar como a un amigo o un ayudante” al no estar los roles de este bien definidos o porque (ii) “todavía se sigue trabajando en ello”.

No obstante, lo que resulta interesante no es que los problemas de planificación o pedagógicos y de conducta del alumnado se solucionen o se trabaje en ellos de forma conjunta para encontrar una solución sino que el coordinador y / o profesor tome la iniciativa de no seguir una norma, explícita en la normativa y en la documentación relacionada, para solucionar algún problema de conducta o para sacar un mayor partido al auxiliar: en ocasiones, se opta por dividir al grupo y dejar que el auxiliar, a solas y en otro aula, imparta clase, generalmente de conversación, con un grupo reducido de alumnos. Esta medida, tomada por algunos centros, aunque no sigue estrictamente la normativa en cuanto a dejar a solas al auxiliar con los estudiantes, resulta plausible y beneficia a los estudiantes, porque les ofrece mayores oportunidades de usar la L2, y a los auxiliares, pues tienen oportunidad de dirigir por sí mismos a un grupo de estudiantes y poner en práctica las destrezas pedagógicas y metodológicas que están adquiriendo. Por supuesto, esta práctica no es algo que se realice sin meditar y evaluar la situación general debido a que, como ha expresado algún profesor, depende de la personalidad, el carácter y las destrezas del auxiliar. Por otra parte, esta situación podría ser viable sin esquivar el rigor de la normativa, si se implicara a los profesores de guardia en la división de los grupos.

Por todo lo que se ha expresado, es esencial y se requiere de forma inmediata que (i) se establezcan nuevos criterios de selección de auxiliares que cumplan un determinado perfil, (ii) se rediseñe y alargue el cursillo de orientación que recibe el auxiliar antes de su intervención en el centro para que este reciba la preparación pedagógica y metodológica adecuada de la que carece, (iii) haya un seguimiento y monitorización del auxiliar, y su evolución, que vele por el cumplimiento de sus funciones y solucione sus problemas y frustraciones, (iv) haya una explicitación de los roles que el auxiliar debe desempeñar en clase y se haga partícipe al profesorado de esta explicitación y, para paliar la escasez de auxiliares y el incumplimiento de las acciones 16 y 20 del programa CB, “incremento del profesorado especializado en la enseñanza de idiomas” e “implantación progresiva del desdoble de grupos en las asignaturas de lenguas extranjeras en la Enseñanza secundaria”, medidas que favorecerían la creación de actividades de conversación en grupos reducidos, (v) se retomen los acuerdos que en su momento se establecieron entre la Consejería de Educación y las 9 universidades públicas andaluzas para conseguir un objetivo doble: (a) captar, a través de una

rigurosa selección, otros auxiliares de conversación y otros colaboradores lingüísticos que apoyen el desarrollo del PFP en Andalucía y (b) ofrecer la oportunidad al alumnado universitario, ERASMUS y en último año de carrera relacionada con las lenguas o con la pedagogía, de unas prácticas reales y remuneradas en un contexto de educación bilingüe.

- la competencia comunicativa en L2 del profesorado, la relación insatisfactoria entre algunos profesores y auxiliares, la ansiedad lingüística y los requisitos para impartir enseñanza bilingüe:

Parece ser que a mayor competencia comunicativa en L2 del profesorado, mayor y mejor comunicación y relación de este con el auxiliar y mayor posibilidad de cooperación y enseñanza en conjunto en el aula. Sin embargo, la relación no muy positiva entre algunos profesores y auxiliares, aunque también puede ser debida a aspectos específicos de la personalidad de ambos y su ansiedad lingüística, podría deberse al temor al ridículo ante otros o miedo a perder autoridad ante el alumnado al pensar erróneamente que el auxiliar podría corregir sus errores de uso del inglés hablado en presencia de los estudiantes.

Aunque aspectos de la ansiedad lingüística, que genera obstáculos en una comunicación eficaz, problemas de planificación y cambio hacia un mayor uso de español con el auxiliar fuera del aula cuando este adquiere una mayor competencia comunicativa en esta lengua, podrían paliarse con una formación lingüística apropiada, la corrección por parte del auxiliar hacia los profesores frente al alumnado es una práctica basada en ideas preconcebidas de algunos profesores que el auxiliar difícilmente llevaría a cabo a no ser que hubiera un acuerdo explícito previo debido a que esta forma de actuar no forma parte habitual de su cultura, respeta la autoridad del profesor y es condecorador de lo que conllevaría. Además, una de las claves para trabajar en equipo, como se ha mencionado en este trabajo, es una buena comunicación y coordinación, una planificación conjunta y una explicitación de expectativas y roles de cada miembro del equipo, todo lo cual eliminaría (i) esta posibilidad de corrección por parte del auxiliar, si se considera que no sería beneficiosa para el alumnado, y (b) algo que desgraciadamente ocurre en las aulas, sobre todo de ANL: el considerar al auxiliar un “intruso”, un “usurpador” de poder y una “carga” extra porque implica más trabajo y retrasa el avance en los contenidos de la asignatura específica.

En relación con las carencias en competencia comunicativa en L2 del profesorado, especialmente de ANL, que han quedado reflejadas a lo largo del estudio, la formación del

profesorado juega un papel muy importante. Sin embargo, la formación lingüística en L2 que se oferta al profesorado: (i) no se adecua a las necesidades reales y específicas de este, en cuanto al uso de esta lengua en el aula y la metodología apropiada, (ii) no se oferta dentro del horario lectivo o no se reduce este para tal fin y (iii) tiene carácter voluntario por lo cual se basa en el compromiso y voluntad del profesorado. Además, aunque el requisito lingüístico mínimo indispensable para el profesorado de área no lingüística de Educación infantil, primaria o secundaria que desea impartir clases en la modalidad bilingüe de los centros bilingües es la acreditación de un nivel de competencia lingüística B2, (i) este requisito no es tan indispensable como se asegura, si se tiene en cuenta que el “compromiso [del profesorado] de terminar la formación necesaria para alcanzar este nivel de exigencia” (Instrucciones de 31 de agosto de 2010 sobre la organización y funcionamiento de la modalidad de enseñanza bilingüe para el curso 2010-2011, Junta de Andalucía, 2010d) le “capacita” para entrar en la “sección bilingüe” e impartir su asignatura en L2, (ii) el nivel B2, en ciertos sectores, habitualmente no se considera suficiente al menos para el contexto educativo de ESO y Bachillerato y (iii) “las acreditaciones, obtenidas en las [Escuelas Oficiales de Idiomas] EEOOI o a través de instituciones como *Trinity College* o *Cambridge*, que se validan en Andalucía no tienen caducidad”, según el Jefe de Servicio de PEI, y bien podrían haber sido obtenidas hace unos 10 años, por ejemplo.

Todo esto no solo no asegura que el profesorado tenga la competencia comunicativa suficiente en L2 para cumplir sus funciones pedagógicas, socio-personales y / o de gestión del aula sino que, además, imposibilita alcanzar uno de los grandes objetivos del programa CB: la inmersión lingüística o, como se ha etiquetado, “método natural de baño de lengua”. Es más, este objetivo seguirá siendo considerablemente difícil de alcanzar en esta comunidad autónoma, (a) si no se utiliza la L2 fuera del aula, algo que resulta difícil debido a las carencias en competencia comunicativa en L2, según todos los participantes en el estudio, del profesorado y del alumnado y (b) si no existe rigor en la selección de profesorado con el perfil adecuado para impartir materias en L2.

Por todo lo que se acaba de exponer, una formación específica, realista, obligatoria y que cubra las necesidades lingüísticas en L2 del profesorado es esencial y se requiere de forma inmediata. Además, esta formación debe ofertarse dentro del horario lectivo del profesorado o este horario se debe reducir para la recepción de esta formación y se debe revisar y reforzar, sin excepciones, el requisito lingüístico mínimo necesario para impartir las áreas no lingüísticas en L2. Con todo esto, se conseguiría mejorar la esencial (i) comunicación

y coordinación, (ii) planificación conjunta, (iii) explicitación de expectativas y roles y (iv) buena relación entre profesores y auxiliares.

- el tratamiento de aspectos (inter)culturales y la falta de formación metodológica específica, AICLE, en el profesorado:

Uno de los objetivos del programa CB y pilar del PFP es, desde el punto de vista cultural, poner al alumnado en contacto con otras culturas para fomentar aspectos como la tolerancia, la solidaridad y el respeto al pluralismo. Sin embargo, como se ha expresado en otros apartados, según las observaciones de clase, la presencia de actividades y / o interacciones interculturales únicamente tiene lugar en un porcentaje reducido de ocasiones (4/15), siendo lo más habitual, cuando se tratan temas culturales, la utilización de enfoques superficiales (Tobin y Abelló-Contesse, 2013) que, de forma no intencionada, fomentan que otras culturas se asocien con “lo raro” o “lo extravagante”, justo lo opuesto a lo que se pretendía lograr. De acuerdo con el objetivo del programa CB mencionado, los alumnos que han tenido suficiente contacto con aspectos interculturales deben ser capaces de aceptar la idea de “lo diferente” en lo cultural como un fenómeno igual de natural que “lo diferente” con respecto a la lengua.

No obstante, algunos estudios, como el de Caparrós (2010) o Pérez Cañado *et al.* (2011), enfatizan la falta de formación intercultural de los profesores y los participantes de este estudio han constatado que la función cultural del auxiliar, junto a otras funciones, no siempre se cumple y queda en un segundo plano, especialmente en las clases de ANL. Además, al igual que ocurre con la formación lingüística en L2 que se oferta al profesorado, la formación metodológica específica, AICLE, disponible para el profesorado (i) no se ofrece dentro del horario lectivo o no se reduce este para tal fin y (ii) tiene carácter voluntario por lo cual se basa, una vez más, en el compromiso y voluntad del profesorado. Sin embargo, aunque las innovaciones más recientes en enseñanza, como son la metodología AICLE, el enfoque comunicativo, la interacción intercultural y la enseñanza en conjunto, se abren paso y llegan a las aulas a través de los libros de texto, el profesorado, cuya mayoría no ha recibido formación al respecto, no las utiliza con el conocimiento adecuado, no les saca todo el partido que se les podría sacar y se encuentra estancado en una metodología tradicional hasta la recepción de la formación adecuada. Es por ello esencial, y se requiere de forma inmediata, que el profesorado implicado en el proyecto bilingüe adquiera una formación metodológica

específica, AICLE, una formación relacionada con la enseñanza en conjunto y uso del auxiliar y una formación sobre la competencia comunicativa intercultural que le ayude a desarrollar esta competencia. Toda esta formación, además, debe ofertarse dentro del horario lectivo o este debe reducirse para que el profesorado tenga posibilidad de recibir dicha formación y debe basarse en (a) la observación de buenas prácticas en cuanto a uso de las lenguas, trabajo en conjunto y uso de la metodología apropiada y (b) la provisión y recepción de crítica constructiva en base a dichas prácticas.

- el encasillamiento del auxiliar en el rol de ayudante y la tendencia a ser usado mayoritariamente en las clases de ANL.

Este estudio ha dejado constancia de que las clases de inglés son ahora más comunicativas, interactivas y motivadoras y los estudiantes se muestran más participativos, pues estas clases contienen más aspectos (inter)culturales y temas trasversales, mientras que las clases de ANL “dependen del contenido específico y del libro de texto” (60% auxiliares y 73% profesores-coordinadores), ofrecen “menos o nada de contenidos culturales o socioculturales” (27% auxiliares y 40% profesores-coordinadores) y enfatizan “más vocabulario y lectura” (20% profesores-coordinadores). No obstante, según las entrevistas finales, en el 40% de las ocasiones el auxiliar asiste a clases de ANL el doble de horas de las que asiste a clases de inglés y la persona responsable provincial del PFP señala que “con el aumento de líneas [en centros que llevan implantando el programa bilingüe varios años, y por la escasez de auxiliares], la tendencia es utilizar todas la horas del auxiliar [12 horas semanales] como lectivas y [utilizarlo], sobre todo, en ANL”, aunque el 80% de los auxiliares y el 53% de los profesores-coordinadores piense que, considerando todas las funciones del auxiliar, este sería más útil en las clases de inglés. De hecho, este uso del auxiliar de forma exclusiva en las clases de ANL era perceptible al menos desde el año académico 2011-2012 cuando algunos centros educativos del listado facilitado por el responsable provincial del PFP en Sevilla fueron rechazados como participantes en el estudio debido a que el auxiliar no tenía presencia en las clases de inglés.

Esta tendencia institucional hacia un uso total de las horas semanales del auxiliar en las clases de ANL –derivada del aumento de secciones bilingües y de la oferta de la educación bilingüe a todo el alumnado– no solo implica que se pierdan valiosas y necesarias horas de instrucción lingüística (tutorías) al profesorado, coordinación y planificación de clase sino

también que el auxiliar pierda presencia en la clase de inglés en la que, en mayor medida, tiene roles más flexibles, puede desarrollar todas sus funciones –especialmente su función cultural y / o intercultural– y puede despertar en los estudiantes y los profesores, según Alderson *et al.* (2001), una conciencia intercultural. Parece ser que hoy en día, el sistema bilingüe funciona gracias a la ayuda de los auxiliares en las asignaturas no lingüísticas y, especialmente, a la ayuda a su profesorado antes que al alumnado o la clase al completo y si el auxiliar no asiste a clase, la asignatura no se imparte en inglés. Sin embargo, son precisamente estas asignaturas las que el auxiliar tiende a identificar (i) como lo no positivo y problemático porque, en la mayoría de los casos, no tiene la preparación suficiente para ayudar con los contenidos específicos de los que dependen estas asignaturas, (ii) como el lugar donde no tiene sitio porque, en muchas ocasiones, al ser motivo de retraso en los contenidos, su presencia no es requerida ni es bien recibida y (iii) como lo menos flexible y donde no logra encontrar su papel porque estas asignaturas se centran principalmente en lectura y vocabulario específico en lugar de la oralidad y, en el mejor de los casos, únicamente desempeña un rol de ayudante debido a que el profesor no cede terreno, sigue siendo el líder de la clase y los roles del auxiliar no están bien definidos, lo cual, hacia el final de la experiencia, suele generar problemas de disciplina del alumnado hacia el auxiliar.

El auxiliar de conversación puede llegar a ser un “embajador” cultural, pero es principalmente un asistente de conversación con una escasa o inexistente formación pedagógica y metodológica en la mayoría de los casos. El auxiliar no es, por ejemplo, un profesor de Tecnología o de Ciencias y en estas asignaturas parece haber poco espacio para la cultura o la conversación. Sin embargo, se intentan paliar las carencias lingüísticas del profesorado de ANL con los auxiliares, restando el cumplimiento de las funciones más importantes de estos como la lingüística y sociolingüística, conversación e interacción, y la cultural e intercultural.

Por todo lo que se ha detallado anteriormente, es esencial y se requiere de forma extremadamente urgente que (i) se replanteen todos los roles que el auxiliar puede cumplir en las asignaturas lingüísticas y no lingüísticas para crear unas directrices, unas expectativas claras y un formato sistemático de actuación en cuanto al uso del auxiliar, (ii) se informe e instruya sobre estos roles, directrices, expectativas y formato de actuación al profesorado responsable y, más importante aún, (iii) se reconsidere la presencia del auxiliar en las clases de ANL para que este vuelva, lo antes posible, al lugar donde mejor se encuentra y donde mejor y con menos dificultades puede desempeñar todas y cada una de sus funciones.

4. Consideraciones del investigador

Todos los aspectos positivos y negativos derivados de la “voz” conjunta de las personas implicadas en el estudio, todas las implicaciones que se acaban de mencionar y todo el aprendizaje que han experimentado los auxiliares, los profesores y el propio “centro” pueden servir para un aprendizaje aún mayor. Por esta razón se hará llegar este trabajo a todos los que participaron en el estudio tal y como se les prometió y, a través de estas personas, tal vez se haga extensible a un mayor número de profesionales e instituciones que se puedan beneficiar de ello. Por supuesto, los primeros beneficiarios son los estudiantes, su instrucción y educación y la enseñanza pública que se oferta en Andalucía y, por extensión, en España.

Sin embargo, aunque el programa bilingüe es un proyecto brillante, beneficioso para todas las personas implicadas en él y, según la opinión de uno de los profesores que ha participado en el estudio, “faraónico” que pretende hacer partícipes a todos con un “nuevo” modelo organizativo, todavía se deben cubrir más y mejor todos los objetivos y mejorar las herramientas de que se disponen para llevarlo a cabo. Frigols (2008) insiste en que, a pesar de haber tenido una amplia y exitosa difusión en toda Europa, el enfoque AICLE está siendo implementado de manera irregular y los marcos legales que regulan dicha implementación varían enormemente de un país a otro dentro de la Unión Europea e incluso de una región a otra dentro de los diferentes países europeos. De hecho, esta es la situación en la que se encuentra España debido a que existen programas bilingües diferentes en la mayoría de las 17 comunidades autónomas españolas y no existe una normativa específica en el nivel estatal a pesar de que ha habido 3 reformas importantes en la legislación educativa (LOCE, 2002, LOE, 2006, y LOMCE, 2013; BOE 2002, 2006 y 2013 respectivamente) desde la puesta en marcha de la educación bilingüe en los centros públicos españoles. Como expresaron varios conferenciantes plenarios en la Conferencia Internacional sobre Educación Bilingüe celebrada en Madrid en 2011, es hora de compartir y aunar esfuerzos (Do Coyle y Fred Genesee), hora de coordinar comunidades, homologar modelos e intervenir a nivel nacional (Xavier Gisbert).

El Plan de Innovación y Modernización de Andalucía (PIMA, 2006), publicado en 2006 por la Consejería de Innovación, Ciencia y Empresa, especifica que “el concepto dominante en la Economía del Conocimiento es que conocimiento y educación son derechos a los que la ciudadanía debe tener acceso sin restricciones” (p. 10), que se debe “hacer de la educación, la investigación, la cultura y el talento creador los principales motores del avance social y económico de Andalucía” (p. 16) porque “la educación y la formación constituyen elementos claves para conseguir una investigación de excelencia, innovadora y con capacidad

empresadora que dé paso a una nueva economía que se traduzca en mayor bienestar social” (p. 21). Además, en el programa CB del PFP (Junta de Andalucía, 2005) se indica que los centros bilingües “[...] han de fomentar la idea de una ciudadanía democrática que reconozca la diferencia y aspire a la igualdad” y “[...] han de propiciar la cohesión social ya que la igualdad de oportunidades en el desarrollo personal, educativo, profesional, de acceso a la información y de enriquecimiento cultural depende de la posibilidad de aprender lenguas a lo largo de toda la vida.” Sin embargo, todavía no se ha conseguido, como se ha explicado con anterioridad, que la educación bilingüe llegue a todo el alumnado, a todos los asientos de los “centros bilingües”, pues sigue teniendo un carácter selectivo que vulnera el Principio de Igualdad de acceso a la educación y el Principio de Libertad de elección de alumnos, familias y profesores. Es más, el tema de la opcionalidad u obligatoriedad de la educación bilingüe es un asunto tan polémico que no hay, y probablemente no habrá, consenso entre determinados sectores del campo de la educación y entre investigadores. El polémico debate se centra en la duda sobre si ofertar la educación bilingüe que conoce Andalucía y gran parte del territorio nacional a todo el alumnado sin restricciones es una buena idea debido a que, sin restricciones, seguiría quebrantando el Principio de Libertad y porque existen importantes preocupaciones por la merma en los contenidos y en el desarrollo de vocabulario específico en español de materias que se imparten en la L2. No obstante, sí existen altos niveles de consenso entre todos los sectores del campo de la educación, y gran parte de la sociedad, en que se debe seguir luchando por una educación digna, pública, gratuita y de alta calidad.

5. Sugerencias para futuros estudios

Aunque este estudio ha permitido examinar minuciosamente el Plan de Fomento del Plurilingüismo en Andalucía junto al programa CB y sus acciones vinculadas y escuchar la “voz” de los directamente implicados en él, todavía han quedado algunas áreas atractivas sin investigar en profundidad, muchas de las cuales surgen de la revisión bibliográfica, del propio estudio y de las implicaciones y consideraciones presentadas anteriormente.

Una de las áreas que merece un estudio con detenimiento está relacionada con la oferta de la educación bilingüe, con la terminología utilizada para denominar este tipo de educación y los centros educativos que la imparten y con el seguimiento y cumplimiento de los parámetros que marca la normativa reciente. Sería necesario realizar un estudio cualitativo y cuantitativo que, de forma diferenciada en el nivel provincial, regional y estatal, estudiara: (i)

las diferencias y similitudes en cuanto a aspectos de la enseñanza bilingüe de las distintas normativas creadas por las Consejerías de Educación de las distintas comunidades autónomas españolas, (ii) el número de centros educativos que, en la actualidad y tras las novedades más recientes de estas normativas, ofrecen una enseñanza bilingüe a todo el alumnado y cumplen, sin restricciones, todos y cada uno de los parámetros marcados por dichas normativas, (iii) la proporción del currículo nacional, del calendario lectivo de las diferentes asignaturas específicas y del horario de clase que se imparte a través de la L1 y L2 en todos los centros denominados “bilingües”. (iv) la cantidad y calidad de los contenidos de asignaturas no lingüísticas que siguen la metodología AICLE que aprende el alumnado y (v) el porcentaje de este que, debido a las exigencias del programa bilingüe, debe asistir a clase particulares de inglés o de refuerzo de materias de ANL. Este estudio, que debería comenzar con un análisis detallado de las distintas clasificaciones y tipologías de la EB presentes en la bibliografía especializada, permitiría: (i) contar con una nomenclatura adecuada de las distintas formas que la educación bilingüe puede adoptar para denominar con ella la EB disponible en la actualidad y los centros que la imparten, (ii) crear una normativa común y general para todo el territorio español y específica para sus comunidades autónomas con el fin de evaluar y describir cuáles son las mejores opciones educativas para la sociedad monolingüe, como la andaluza, y bilingüe, como la catalana o la vasca, y (iii) ofrecer, si es necesario, desde el Ministerio de Educación y las Consejerías de Educación, algún tipo de educación que, cuidando aspectos relacionados con el aprendizaje de idiomas y la interculturalidad, no vulnere el Principio de Igualdad de acceso a la educación y el Principio de Libertad de elección de alumnos, familias y profesores y cuide el estándar académico del currículo educativo nacional. Además, este estudio trataría un área que ha generado un debate significativo entre los especialistas: los usos de la L1 y de la L2 en el aula. Especialistas como Piller (2000), Creese y Blackledge (2010) o Levine (2011), entre otros, cuestionan la ausencia de una elección de lenguas en el aula y la crítica pedagógica de la alternancia de código (*code switching*). Sin embargo, aunque recientemente se tiende a pensar que ambas lenguas tienen un papel importante dentro del aula, es necesario estudiar y evaluar el uso que se hace de estas en las clases de inglés y de ANL impartidas en L2 para comprobar si es un uso pedagógico y razonable (*code switching*), si es debido a las carencias del profesorado en cuanto a facilidad de uso de la L2, si ambas lenguas cubren las funciones pedagógicas, socio-personales y / o de gestión del aula o si el uso de ambas en el aula es lo más adecuado en presencia del auxiliar de conversación y en el contexto monolingüe de sociedades como la andaluza.

Una segunda vía para ser investigada que resulta necesaria y que ya han mencionado y realizado en el nivel europeo algunos autores, como Pérez Cañado y sus colegas (2011), es el estudio de las necesidades de formación del profesorado de lengua. Sin embargo, el posible estudio futuro que aquí se propone no solo estudiaría las necesidades del profesorado de lengua extranjera sino también las de los docentes de áreas no lingüísticas, de los auxiliares de conversación y otros colaboradores lingüísticos y de aquellos que instruyen –en diferentes instituciones– al personal en servicio y a los futuros docentes a través de diferentes cursos y programas de formación y especialización y maestrías.

Este estudio de necesidades investigaría en profundidad, en el nivel provincial, regional y / o estatal, no solo las necesidades sino también las dificultades específicas de los cargos aludidos en el párrafo anterior en cuanto a (i) pedagogía, (ii) teoría y metodología AICLE, (iii) interculturalidad y la competencia comunicativa intercultural, (iv) coenseñanza y protocolos de actuación con otro docente en el aula y (v) competencia y actuación lingüística en L2 y podría servir para (i) unificar y mejorar, si esto es posible, la formación que actualmente se ofrece y recibe el actual y futuro profesorado de la enseñanza bilingüe y (ii) desarrollar y poner en práctica nuevos cursos específicos y obligatorios de formación lingüística, pedagógica, metodológica e intercultural dentro de su horario lectivo o de sus prácticas formativas.

BIBLIOGRAFÍA

- Abelló-Contesse, C.** 2004. “El aprendizaje de una L2 / LE en contextos bilingües.” *Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE). Vademécum para la formación de profesores*. Eds. J. Sánchez Lobato y I. Santos Gargallo. Madrid: SGEL. 351-368.
- Abelló-Contesse, C.** 2013. “Bilingual and Multilingual Education: An Overview of the Field.” *Bilingual and Multilingual Education in the 21st Century: Building on Experience*. Eds. C. Abelló-Contesse, P. M. Chandler, M^a D. López-Jiménez y R. Chacón-Beltrán. Bristol: Multilingual Matters. 3-23.
- Abelló-Contesse, C., Chandler, P. M., López-Jiménez, M^a D. y Chacón-Beltrán, R.** 2013. *Bilingual and Multilingual Education in the 21st Century: Building on Experience*. Bristol: Multilingual Matters.
- Abelló-Contesse, C. y Ehlers C.** 2010. “Escenarios bilingües: una visión global.” *Escenarios bilingües. El contacto de lenguas en el individuo y la sociedad*. Eds. C. Abelló-Contesse, C. Ehlers y L. Quintana-Hernández. Bern: Peter Lang. 7-39.
- Abercrombie, N., Hill, S. y Turner, B. S.** 2006. *Dictionary of Sociology*. Londres: Penguin Books.
- Adams, L., Cessna, K. y Friend, M.** 1993. *Effectiveness indicators of collaboration in special education / general education co-teaching: Final report*. Denver: Colorado Department of Education.
- Aguirre Baztán, A.** 1995. *Etnografía. Metodología cualitativa en la investigación sociocultural*. Barcelona: Editorial Boixareu Universitaria-Marcombo.
- Agustín Llach, M. P.** 2009, “The role of Spanish L1 in the vocabulary of CLIL and non-CLIL EFL learners.” *Content and Language Integrated Learning. Evidence from Research in Europe*. Eds. Y. Ruiz de Zarobe y R. M. Jiménez Catalán. Bristol: Multilingual Matters. 112-129.
- Alcaraz, E. y Moody, B.** 1982. *Didáctica del inglés. Metodología y programación*. Madrid: Alhambra Universidad.
- Alderson, J. C., Pizorn, K., Zemva, N. y Beaver, L.** 2001. *The language assistant scheme in Slovenia: A baseline study*. Ljubljana: Ministry of Education, Science and Sport.
- Alejo, R. y Piquer Périz, A.** 2010. “CLIL teacher training in Extremadura: A needs analysis perspective.” *CLIL in Spain: Implementation, Results and Teacher Training*. Eds. D. Lasagabaster y Y. Ruiz de Zarobe. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing. 219-242.
- Allen, H. B.** 1980. “What it means to be a professional in TESOL.” Trabajo presentado en el congreso de *TEXTESOL*, 1980.

- Alonso, E., Grisaleña, J. y Campo, A.** 2008. "Plurilingual education in secondary schools: Analysis of results." *International CLIL Research Journal* 1 (1): 36-49.
- Alpert, R. y Haber, R. N.** 1960. "Anxiety in academic achievement situations." *Journal of Abnormal and Social Psychology* 61 (2): 207-215.
- Anderson, L. y Landy, J.** 2006. "Team Teaching: Benefits and Challenges." *Speaking of Teaching* 16 (1): 1-4.
- Anderson, R. S. y Speck, B. W.** 1998. "Oh, what a difference a team makes: Why team teaching makes a difference." *Teaching and Teacher Education* 14 (7): 671-686.
- Andrewes, S.** 1994. "Team Teaching: A year's experience." *GRETA: Actas de las X Jornadas Pedagógicas para la enseñanza del inglés*, Granada, septiembre 1994. Ed. S. Hengge Cardell. Granada: Talleres ARTE. 74-84.
- Angrosino, M.** 2012. *Etnografía y observación participante en Investigación Cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata, S. L.
- Aronin, L. y Hufeisen, B.** 2009. "Methods of research in multilingualism studies: Reaching a comprehensive perspective." *The Exploration of Multilingualism. Development of Research on L3, Multilingualism and Multiple Language Acquisition*. Eds. L. Aronin y B. Hufeisen. Amsterdam: John Benjamins. 103-120.
- Austin, A. E. y Baldwin, R. G.** 1991. *Faculty Collaboration: Enhancing the Quality of Scholarship and Teaching*. Washington D.C.: The George Washington University.
- Avruch, K.** 1998. *Culture and Conflict Resolution*. Washington DC: United States Institute of Peace Press.
- Baetens Beardsmore, H.** 1993. *European Models of Bilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Baetens Beardsmore, H. y Swain, M.** 1985. "Designing bilingual education: Aspects of immersion and 'European School' models." *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 6 (1): 1-15.
- Bahamonde, C. y Friend, M.** 1999. "Teaching English language learners: A proposal for effective service delivery through collaboration and co-teaching." *Journal of Educational and Psychological Consultation* 10 (1): 1-24.
- Baker, C.** 1997. *Fundamentos de educación bilingüe y bilingüismo*. Madrid: Cátedra.
- Baker, C.** 2002. "Bilingual Education." *The Oxford Handbook of Applied Linguistics*. Ed. R. B. Kaplan. Oxford: Oxford University Press. 294-303.
- Baker, C.** 2008. *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters.

- Baker, C. y Jones, S. P.** 1998. *Encyclopedia of Bilingualism and Bilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Ball, P. y Lindsay, D.** 2010. "Teacher training for CLIL in the Basque Country: The case of the Ikastolas - An expediency model." *CLIL in Spain: Implementation, Results and Teacher Training*. Eds. D. Lasagabaster y Y. Ruiz de Zarobe. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing. 162-187.
- Bandura, E. y Sercu, L.** 2005. "Culture teaching practices." *Foreign Language Teachers and Intercultural Communication: An International Investigation*. Eds. L. Sercu, E. Bandura, P. Castro, L. Davcheva, C. Lascaridou, U. Lundgren, M. del Carmen, M. García y P. Ryan. Clevedon: Multilingual Matters. 75-89.
- Barratt, L. y Kontra, E.** 2000. "Native English-speaking teachers in cultures other than their own." *TESOL Journal* 9 (3): 19-23.
- Bauwens, J., Hourcade, J. J. y Friend, M.** 1989. "Cooperative teaching: A model for general and special education integration." *Remedial and Special Education*, 10 (2): 17-22.
- Bazo, P.** 1996. "Student Characteristics." *A Handbook for TEFL*. Eds. N. McLaren y D. Madrid. Alcoy: Marfíl. 39-61.
- Beardsley, R. y Graham, J.** 1986. "English for Specific Purposes: Content, Language, and Communication in Pharmacy Course Model." *TESOL Quarterly* 20 (2): 227-245.
- Benjamin, J.** 2000. "The scholarship of teaching in teams: What does it look like in practice?" *Higher Education Research and Development* 19 (2): 191-204.
- Bennett, M. J.** 1993. "Towards ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity." *Education for the Intercultural Experience*. Ed. R. M. Paige. Yarmouth, ME: Intercultural Press. 21-71.
- Bennett, J. M., Bennett, M. J. y Allen, W.** 2003. "Developing intercultural competence in the language classroom." *Culture as the Core*. Eds. D. Lange y R. M. Paige. Connecticut: Information Age Publishing. 237-270.
- Benoit, R. y Haugh, B.** 2001. "Team Teaching Tips for Foreign Language Teachers." *The Internet TESL Journal* 7 (10). [Documento de Internet en <http://iteslj.org/Techniques/Benoit-TeamTeaching.html>].
- Berry, J. W.** 2004. "Fundamental Psychological processes in intercultural relations." *Handbook of Intercultural Training*. Eds. D. Landis, J. M. Bennett y M. J. Bennett. Thousand Oaks, CA: Sage. 166-185.
- BOE.** 1970. Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa.. BOE 187 (6 agosto 1970): 12525-12546.

- BOE.** 1990. Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. BOE 238 (4 octubre 1990): 28927-28942.
- BOE.** 2002. Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. BOE 307 (24 diciembre 2002): 45188-45220.
- BOE.** 2006. Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE 106 (4 mayo 2006): 17158-17207.
- BOE.** 2013. Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. BOE 295 (10 diciembre 2013): 97858-97921.
- Bogdan, R. C. y Biklen, S. K.** 1982. *Qualitative Research for Education: An Introduction to Theory and Methods*. Boston: Allyn and Bacon, Inc.
- Brandenburg, R.** 1997. "Team Wise School of Knowledge: An online resource about Team Teaching." [Documento de Internet en http://www.uwf.edu/coehelp/teaching_approaches/team].
- Brinton, D. M., Snow, M. A. y Wesche, M. B.** 1989. *Content-based Second Language Instruction*. Rowley, MA: Newbury House.
- Brown, H. Douglas.** 2001. *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*. Nueva York: Longman.
- Brown, H. Douglas.** 2007. *Principles of Language Learning and Teaching*. Nueva York: Longman.
- Byram, M.** 1997. *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M. y Alred, G.** 1993. *Paid to be English: A Book for English Assistants and Their Advisers in France*. Durham, Reino Unido: School of Education.
- Cabezas Cabello, J. M.** 2010. "A SWOT analysis of the Andalusian Plurilingualism Promotion Plan (APPP)." *Proceedings of the 23rd GRETA Convention*. Ed. M. L. Pérez Cañado. Jaén: Joxman. 83-91.
- Cantoni-Harvey, G.** 1987. *Content-area Language Instruction: Approaches and Strategies*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Caparrós Cabezas, C.** 2010. "El auxiliar de conversación: una figura necesaria." *Espiral. Cuadernos del profesorado* 3 (5): 36-43.
- Carless, D. y Walker, E.** 2006. "Effective Team Teaching between Local and Native-speaking English Teachers." *Language and Education* 20 (6): 463-477.
- Carpenter, D. M., Crawford, L. y Walden, R.** 2007. "Testing the efficacy of team teaching." *Learning Environments Research* 10 (1): 53-65.

- Carrasquillo, A. L. y Rodríguez, V.** 2002. *Language Minority Students in the Mainstream Classroom*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Casal Madinabeitia, S.** 2010. “El reto de la enseñanza bilingüe para el profesorado del nuevo milenio.” *Escenarios bilingües. El contacto de lenguas en el individuo y la sociedad*. Eds. C. Abelló-Contesse, C. Ehlers y L. Quintana-Hernández. Bern: Peter Lang. 129-153.
- Casal Madinabeitia, S. y Moore, P.** 2008, “The Andalusian Bilingual Sections Scheme: Evaluation and consultancy.” *International CLIL Research Journal* 1 (1): 36-46.
- Cenoz, J.** 2009. *Towards Multilingual Education: Basque Education Research from an International Perspective*. Bristol: Multilingual Matters.
- Cenoz, J. y Jessner, U.** 2009. “The study of multilingualism in educational contexts.” *The Exploration of Multilingualism. Development of Research on L3, Multilingualism and Multiple Language Acquisition*. Eds. L. Aronin y B. Hufeisen. Amsterdam: John Benjamins. 121-138.
- Choi, Y.** 2001. “Suggestions for the re-organization of English teaching program by native speakers in Korea.” *English Teaching* 56: 101-122.
- Coffland, J., Hannemann, C. y Potter, R.** 1974. “Hassles and hopes in college team teaching.” *Journal of Teacher Education* 25: 166-169.
- Collinson, V.** 1999. “Redefining teacher excellence.” *Theory into Practice* 38 (1): 4-11.
- Colman, A.** 2002. *A Dictionary of Psychology*. Oxford: Oxford University Press.
- Comisión Europea.** 1995. *White Paper on Education and Training, Teaching and Learning: Towards the Learning Society*. Bruselas: Comisión Europea. [Documento de Internet en http://europa.eu/documents/comm/white_papers/pdf/com95_590_en.pdf].
- Comisión Europea.** 2003. *Promover el aprendizaje de idiomas y la diversidad lingüística: un plan de acción 2004-2006*. Bruselas: Comisión Europea. [Documento de Internet en <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2003:0449:FIN:es:PDF>].
- Comisión Europea.** 2004. *Integrating Immigrant Children into Schools in Europe*. Bruselas: Comisión Europea. [Documento de Internet en <http://bookshop.europa.eu/en/integrating-immigrant-children-into-schools-in-europe-pbEC3212340/>].
- Comisión Europea.** 2005. *A New Framework Strategy for Multilingualism*. Bruselas: Comisión Europea. [Documento de Internet en http://ec.europa.eu/education/languages/archive/doc/com596_en.pdf].
- Comisión Europea.** 2006. *Content and Language Integrated Learning (CLIL) at School in Europe. Spain National Description 2004/05*. Bruselas: Comisión Europea.

- [Documento de Internet en <http://bookshop.europa.eu/en/content-and-language-integrated-learning-clil-at-school-in-europe-pbEC3012711/>].
- Comisión Europea.** 2007. *Languages and Cultures in Europe (LACE): The Intercultural Competencies developed in Compulsory Foreign Language Education in the European Union*. Bruselas: Comisión Europea. [Documento de Internet en http://ec.europa.eu/education/languages/archive/doc/lace_en.pdf].
- Comisión Europea.** 2009. *Integrating Immigrant Children into Schools in Europe. Measures to foster Communication with immigrant families and Heritage language teaching for immigrant children*. Bruselas: Comisión Europea. [Documento de Internet en http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/101EN.pdf].
- Consejo de Europa.** 1992. *European Charter for Regional or Minority Languages*. Estrasburgo: Consejo de Europa. [Documento de Internet en http://www.coe.int/t/e/legal_affairs/local_and_regional_democracy/regional_or_minority_languages/1_The_Charter/_summary.asp].
- Consejo de Europa.** 2002. *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Madrid: Consejo de Europa. [Documento de Internet en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf].
- Consejo de Europa.** 2002. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Estrasburgo: Consejo de Europa. [Documento de Internet en http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework_en.pdf].
- Consejo Escolar del Estado.** 1999. *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo. Curso 1997-98*. Madrid, MEC.
- Cook, L., y Friend, M.** 1995. "Co-teaching: Guidelines for creating effective practices." *Focus on Exceptional Children* 28 (3): 1-16.
- Cook, L. y Friend, M.** (Eds.). 1993. *Educational leadership for teacher collaboration*. Richmond, VA: State.
- Coonan, C. M.** 2007. "Insider views of the CLIL class through teacher self-observation introspection." *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 10 (5): 625-646.
- Coyle, D.** 2002. "Relevance of CLIL to the European Commission's language learning objectives." *CLIL / EMILE. The European Dimension. Actions, Trends, and Foresight Potential*. Ed. D. Marsh. Jyväskylä: Universidad de Jyväskylä. 27-28.
- Coyle, D.** 2007. "Content and Learning Integrated Learning: Towards a Connected Research Agenda for CLIL Pedagogies." *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 10 (5): 543-562.

-
- Coyle, D.** 2008. "CLIL: A pedagogical approach from the European perspective." *Encyclopedia of Language and Education. Volume 4: Second and Foreign Language Education*. Eds. N. Van Deusen-Scholl y N. Hornberger. Berlin: Springer Science and Business Media LLC. 97–111.
- Coyle, D.** 2009a. "Language pedagogies revisited: Alternative approaches for integrating language learning, language using and intercultural understanding." *Culturally and Linguistically Diverse Classrooms: New Dilemmas for Teachers*. Eds. J. Miller, A. Kostogriz y M. Gearon. Bristol: Multilingual Matters. 172-195.
- Coyle, C.** 2009b. "Promoting cultural diversity through intercultural understanding: A case study of CLIL teacher professional development at in-service and pre-service levels." *Content and Language Integrated Learning: Cultural Diversity*. Ed. M. L. Carrió-Pastor. Frankfurt-am-Main: Peter Lang. 105-124.
- Coyle, D.** 2010. "Foreword." *CLIL in Spain: Implementation, Results and Teacher Training*. Eds. D. Lasagabaster y Y. Ruiz de Zarobe. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing. vii-viii.
- Coyle, D., Hood, P. y Marsh, D.** 2010. *CLIL: Content and Learning Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Coyle, D. y Baetens Beardsmore, H.** 2007. "Research on Content and Language Integrated Learning (CLIL)." *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 10 (5): 541-542.
- Crandall, J.** 1993. "Content-centered learning in the United States." *Annual Review of Applied Linguistics 13: Issues in Second Language Teaching and Learning*. Eds. W. Grabe, C. Ferguson, R. B. Kaplan, G. R. Tucker y H. G. Widdowson. Nueva York: Cambridge University Press. 111-126.
- Creese, A. y Blackledge, A.** 2010. "Translanguaging in the Bilingual Classroom: A Pedagogy for Learning and Teaching?" *The Modern Language Journal* 94 (1): 103-115.
- Creswell, J. W.** 1998. *Qualitative Inquiry and Research Design. Choosing among Five Traditions*. California: Sage.
- Cummins, J.** 1980. The Exit and Entry Fallacy in Bilingual Education. *NABE Journal* 4 (3): 25-59.
- Cummins, J.** 1999. "Alternative paradigms in bilingual education research: Does theory have a place?" *Educational Researcher* 28 (7): 26–32.
- Cummins, J.** 2007. "Introduction to Volume 5: Bilingual Education." *Encyclopedia of Language and Education. Volume 5: Bilingual Education*. Eds. J. Cummins y N. H. Hornberger. Nueva York: Springer. xiii-xxiv.

- Cummins, J. y Swain, M.** 1986. *Bilingualism in Education: Aspects of Theory, Research and Practice*. Londres: Longman.
- Czura, A., Papaja, K. y Urbaniak, M.** 2009. "Bilingual education and the emergence of CLIL in Poland." *CLIL Practice: Perspectives from the Field*. Eds. D. Marsh, P. Mehisto, D. Wolff, R. Aliaga, T. Asikainen, M. J. Frigols-Martín, S. Hughes y G. Langé. Finlandia: Universidad de Jyväskylä. 172-178.
- Dafouz, E. y Guerrini, M, C.** 2009. *CLIL across Educational Levels: Experiences from Primary, Secondary and Terciary Contexts*. Madrid: Santillana / Richmond Publishing.
- Dalton-Puffer, C.** 2008. "Outcomes and processes in content and language integrated learning (CLIL): Current research from Europe." *Future Perspectives for English Language Teaching*. Eds. W. Delanoy y L. Volkmann. Heidelberg: Carl Winter. 139-157.
- Daly, J.** 1991. "Understanding Communication Apprehension: An introduction for language educators." *Language Anxiety: From theory and research to classroom implications*. Eds. E. Horwitz y D. Young. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall. 3-13.
- Davies, A.** 2005. *A Glossary of Applied Linguistics*. Londres: Routledge.
- Davis, H. S.** 1996. *How to organize an effective team teaching program*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Davis, J. R.** 1995. *Interdisciplinary courses and team teaching: New arrangements for learning*. Phoenix: American Council on Education and Oryx Press.
- Davison, C.** 2006. "Collaboration between ESL and content teachers: How do we know when we are doing it right?" *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 9 (4): 454-475.
- Davison, C. y Williams, A.** 2001. "Integrating language and content: Unresolved issues." *English as a Second Language in the mainstream: Teaching, Learning and Identity*. Eds. B. Mohan, C. Leung y C. Davison. Harlow, Essex: Longman-Pearson. 51-70.
- De Graaff, R., Jan Koopman, G. y Westhoff, G.** 2007, "Identifying effective L2 pedagogy in Content and Language Integrated Learning (CLIL)." *Vienna English Working Papers* 16 (3): 12-19.
- Dieker, L. A.** 2001. "What are the Characteristics of 'Effective' Middle and High School Co-Taught Teams for Students with Disabilities?" *Preventing School Failure* 46 (1): 14-23.
- Dieker, L. A. y Barnett, C. A.** 1996. "Effective co-teaching." *Teaching Exceptional Children* 29 (1): 5-7.

- Dieker, L. A. y Murawski, W. W.** 2003. "Co-Teaching at the Secondary Level: Unique Issues, Current Trends, and Suggestions for Success." *The High School Journal* 86 (4): 1-13.
- Dobson, A., Pérez Murillo, M. D. y Johnstone, R.** 2010. *Bilingual Education Project. Spain. Evaluation Report*. Madrid: Secretaría General Técnica.
- Doff, A.** 1988. *Teach English: A training course for teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dueñas, M.** 2004. "The whats, whys, hows and whos of content-based instruction in second / foreign language education." *IJES* 4 (1): 73-96.
- Duff, P. A.** 2008. *Case Study Research in Applied Linguistics*. Nueva York: Lawrence Erlbaum / Taylor & Francis.
- Dyck, N., Sundbye, N. y Pemberton, J.** 1997. "A recipe for efficient co-teaching." *Teaching Exceptional Children* 30 (2): 42-45.
- Ellis, R.** 1984. *Classroom Second Language Development*. Oxford: Pergamon Press.
- Ellis, R.** 1985. *Understanding Second Language Acquisition*. Nueva York: Oxford University Press.
- Ellis, R.** 1994. *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Escobar-Urmeneta, C.** 2007. "Els programes de semiimmersió en llengua estrangera al'ensenyament preuniversitari: el futur ja és aquí." *Simposio sobre Nuevos retos en la enseñanza de lenguas extranjeras: Content and Language Integrated Learning (CLIL) and intercultural language teaching*. Lleida, España: Universidad de Lleida.
- Escobar-Urmeneta, C.** 2010. "Pre-service CLIL Teacher-Education in Catalonia: Expert and novice practitioners teaching and reflecting together." *CLIL in Spain: Implementation, Results and Teacher Training*. Eds. D. Lasagabaster y Y. Ruiz de Zarobe. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing Group. 189-218.
- Escobar-Urmeneta, C. y Sánchez-Sola, A.** 2009. "Language Learning through tasks in a Content and Language Integrated Learning (CLIL) Science classroom." *Porta Linguarum* 11: 65-83.
- Espinor, D.** 2009. *Co-Teaching Handbook*. Universidad de Seattle Pacific, School of Education. [Documento de Internet en [http://www.spu.edu/depts/soe/documents/Coteaching handbook.pdf](http://www.spu.edu/depts/soe/documents/Coteaching%20handbook.pdf)].
- Evers, R.** 2005. "Working together." *English Teaching professionals* 38: 49-51. [Documento de Internet en http://www.etprofessional.com/working_together_310.aspx].

- Fantini, A.** 1997. "Language: Its cultural and intercultural dimensions." *New ways in teaching culture: TESOL Series II, Innovative classroom techniques*. Ed. A. Fantini. Alexandria, VA: TESOL Publications. 3-15.
- Ferguson, C. A., Houghton, C. y Wells, M. H.** 1977. "Bilingual Education: An international perspective." *Frontiers of Bilingual Education*. Eds. B. Spolsky y R. Cooper. Rowley, MA: Newbury House. 159-174.
- Fernández Fontecha, A.** 2009. "Spanish CLIL: Research and official actions." *Content and Language Integrated Learning. Evidence from Research in Europe*. Eds. Y. Ruiz de Zarobe y R. M. Jiménez Catalán. Bristol: Multilingual Matters, 3-21.
- Fernández, R., Aguirre Pérez, C. y Harris, C.** 2009. "Implementation of CLIL in Castilla-La Mancha (Spain) and teacher training." *CLIL Practice: Perspectives from the Field*. Eds. D. Marsh, P. Mehisto, D. Wolff, R. Aliaga, T. Asikainen, M. J. Frigols-Martín, S. Hughes y G. Langé. Finlandia: University of Jyväskylä. 21-27.
- Fernández, R., Pena, C., García, A. y Halbach, A.** 2005. "La implantación de proyectos educativos bilingües en la Comunidad de Madrid: las expectativas del profesorado antes de iniciar el proyecto." *Porta Linguarum* 3: 161-173. [Documento de Internet en http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero3/fernandez_proyectos%20bilingues.pdf].
- Fernández, R. y Halbach, A.** 2011. "Analysing the situation of teachers in the Madrid autonomous community bilingual project." *Content and Foreign Language Integrated Learning: Contributions to Multilingualism in European Contexts*. Eds. Y. Ruiz de Zarobe, J. M. Sierra y F. Gallardo del Puerto. Frankfurtam-Main: Peter Lang. 241-270.
- Feuerstein, R., Klein, P. S. y Tannenbaum, A. J.** 1991. *Mediated learning experience: Theoretical, psychological and learning implications*. Londres: Freund.
- Figueras, N.** 2008. "El MCERL, más allá de la polémica." *Monográficos marcoELE* 7: 26-35. [Documento de Internet en <http://marcoele.com/descargas/evaluacion/03.figueras.pdf>].
- Fortanet-Gómez, I.** 2010. "Training CLIL teachers at university level." *CLIL in Spain: Implementation, Results and Teacher Training*. Eds. D. Lasagabaster y Y. Ruiz de Zarobe. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing. 257-276.
- Fortanet-Gómez, I. y Ruiz-Garrido, M. F.** 2009. "Sharing CLIL in Europe." *Content and Language Integrated Learning: Cultural Diversity*. Ed. M. L. Carrió-Pastor. Frankfurtam-Main: Peter Lang. 47-75.
- Fowler, S. M. y Blohm, J. M.** 2004. "An Analysis of Methods for Intercultural Training." *Handbook of Intercultural Training*. Eds. D. Landis, J. M. Bennett y M. J. Bennett. Thousand Oaks, CA: Sage. 37-84.

- Friend, M., Reising, M. y Cook, L.** 1993. "Co-teaching: An overview of the past, a glimpse at the present, and considerations for the future." *Preventing School Failure* 37 (4): 6-10.
- Friend, M. y Cook, L.** 2003. *Interactions: Collaboration skills for school professionals*. Boston: Allyn and Bacon.
- Friend, M. y Cook, L.** 2004. "Co-Teaching: Principles, Practices, and Pragmatics." Trabajo presentado en el encuentro *Quarterly Special Education Meeting*, Albuquerque, Nuevo México, 2004.
- Friend, M. y Cook, L.** 2007. *Interactions: Collaboration skills for school professionals*. White Plains, Nueva York: Longman.
- Friend, M. y Hurley-Chamberlain, D.** 2011. "Is Co-Teaching Effective?" *Council for Exceptional Children (CEC)*. [Documento de Internet en http://oldsite.cec.sped.org/AM/Template.cfm?Section=Support_for_Teachers&template=/CM/ContentDisplay.cfm&ContentID=7504].
- Frigols Martín, M. J.** 2008. "CLIL implementation in Spain: An approach to different models." *CLIL e l'apprendimento delle lingue. Le sfide del nuovo ambiente di apprendimento*. Ed. C. M. Carmel. Venecia: Cafoscarina, Università Ca' Foscari. 221-231.
- Gabelnick, F., MacGregor, J., Mathews, R. y Smith, B.** 1990. *Learning Communities: Creating Connections among Students, Faculty and Disciplines*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Gall, M. D., Gall, J. P. y Borg, W. T.** 2003. *Educational Research*. White Plains, Nueva York: Pearson Education.
- García, O.** 2008. "Teaching Spanish and Spanish in Teaching in the USA: Integrating Bilingual Perspectives." *Forging Multilingual Spaces: Integrated Perspectives on Majority and Minority Bilingual Education*. Eds. C. Hélot y A. de Mejía. Bristol: Multilingual Matters. 31-57.
- Gardner, R. C. y MacIntyre, P. D.** 1993. "On the measurement of affective variables in second language learning." *Language Learning* 43 (2): 157-194.
- Gately, S. E. y Gately, C. J.** 2001. "Understanding co-teaching components." *Teaching Exceptional Children* 33 (4): 40-47.
- Geertz, C.** 1973. *The Interpretation of Cultures*. Londres: Hutchinson.
- Genesee, F.** 1987. *Learning through Two Languages: Studies of Immersion and Bilingual Education*. Cambridge: Newbury House Publishers.
- Genesee, F.** 1994. *Integrating Language and Content: Lessons from Immersion*. Santa Cruz: National Center for Research on Cultural Diversity and Second Language Learning.

- Genesee, F.** 2004. "What do we know about bilingual education for majority language students?" *Handbook of Bilingualism and Multiculturalism*. Eds. T. K. Bhatia y W. Ritchie. Malden, MA: Blackwell. 547-576.
- George, M. y Davis-Wiley, P.** 2000. "Team Teaching a Graduate Course." *College Teaching* 48 (2): 75-80.
- Gibbs, G.** 2012. *El análisis de datos cualitativos en Investigación Cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata, S. L.
- Goetz, K.** 2000. "Perspectives on Team Teaching: A Semester I Independent Inquiry." *A Peer Reviewed Journal* 1 (4). [Documento de Internet en <http://people.ucalgary.ca/~egallery/goetz.html>].
- González Porto, J.** 2005. "Una visión del Marco común europeo de referencia para las lenguas a través de mapas conceptuales." *Glosas Didácticas* 14: 10-21.
- Gray, T. y Halbert, S.** 1998. "Team Teach with a student: New approach to Collaborative Teaching." *College Teaching* 46 (4): 150-153.
- Greany, J. S.** 2004. "Collaborative teaching in an intensive Spanish course: A professional development experience for teaching assistants." *Foreign Language Annals* 37 (3): 417-424.
- Grenfell, M.** 2002. *Modern Languages across the Curriculum*. Londres: Routledge.
- Haensch, G., Wolf, L., Ettinger, S. y Werner R.** 1982. *La Lexicografía: De la lingüística teórica a la lexicografía práctica*. Madrid: Editorial Gredos.
- Halbach, A.** 2010. "From the classroom to university and back: Teacher training for CLIL in Spain at the Universidad de Alcalá." *CLIL in Spain: Implementation, Results and Teacher Training*. Eds. D. Lasagabaster y Y. Ruiz de Zarobe. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing Group. 243-256.
- Hammersley, M.** 1990. "An evaluation of two studies of gender imbalance in classroom interaction." *British Educational Research Journal* 16 (2): 125-143.
- Hannerz, U.** 1992. *Cultural Complexity: Studies in the Social Organization of Meaning*. Nueva York: Columbia University Press.
- Hanusch, F., Obijiofor, L. y Volcic, Z.** 2009. "Theoretical and practical issues in team teaching a large undergraduate class." *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education* 21 (1): 66-74.
- Harmer, J.** 1998. *How to teach English: An introduction to the practice of English language teaching*. Harlow, Essex: Longman.
- Harmer, J.** 2001. *The Practice of English Language Teaching*. Londres: Longman.

- Heine, L.** 2010. *Problem Solving in a Foreign Language: A Study in Content and Language Integrated Learning*. Berlin / Nueva York: Walter de Gruyter.
- Hélot, C. y De Mejía, A.** 2008. *Forging Multilingual Spaces: Integrated Perspectives on Majority and Minority Bilingual Education*. Bristol: Multilingual Matters.
- Hellekjaer, G. O. y Wilkinson, R.** 2001. "Content and Language Integrated Learning (CLIL) in higher education: An issue raising workshop." *Language for Special Purposes: Perspectives for the New Millennium*. Ed. F. Mayer. Tübingen: Gunter Narr Verlag. 398-420.
- Hernández, N. y Mato, J.** 2012. "¿Dos mejor que uno?: una experiencia de docencia colaborativa para un grupo bilingüe." Trabajo presentado en las *VIII Jornadas sobre Docencia de Economía Aplicada*, Madrid, 2012.
- Hibler, A.** 2010. *Effective collaboration between native and nonnative speakers in the Spanish CLIL Context: The case of the Language Assistants in primary education*. Trabajo fin de Master. Universidad Complutense de Madrid. [Documento de Internet en <http://eprints.ucm.es/12796/>].
- Hinton, S. y Downing, J.** 1998. *Team teaching a college core foundations course: Instructors' and students' assessments*. Richmond, KY: Eastern Kentucky University.
- Hoepfl, M. C.** 1997. "Choosing Qualitative Research: A Primer for Technology Education Researchers." *Journal of Technology Education* 9 (1): 47-63.
- Hooper Hansen, G.** 1999. "Learning by heart: A Lozanov perspective." *Affect in Language Learning*. Ed. J. Arnold. Cambridge: Cambridge University Press. 211-225.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B. y Cope, J. A.** 1991. "Foreign Language Anxiety." *Language Anxiety: From theory and research to classroom implications*. Eds. E. Horwitz y D. Young. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall. 27-36.
- Hotchkiss, S. K. y Nellis, M. K.** 1988. "Writing across the curriculum: Team-teaching the review article in biology." *Journal of College Science Teaching* 18: 18-45.
- Hubbard, P., Jones, H., Thorton, B. y Wheeler, R.** 1983. *A training course for TEFL*. Oxford: Oxford University Press.
- Hymes, D.** 1974. "Hacia etnografías de la comunicación." *Antología de estudios de etnolingüística y sociolingüística*. P. L. Garvin y Y. Lastra de Suarez. México: UNAM. 48-89.
- Infante, D., Benvenuto, G. y Lastrucci, E.** 2009. "The effects of CLIL from the perspective of experienced teachers." *CLIL Practice: Perspectives from the Field*. Eds. D. Marsh, P. Mehisto, D. Wolff, R. Aliaga, T. Asikainen, M. J. Frigols-Martín, S. Hughes y G. Langé. Finlandia: Universidad de Jyväskylä. 156-163.

- Ivins, W.** 1964. "Team Teaching in South-western Secondary Schools." *Bulletin of the National Association of Secondary-School Principals* 48: 25-30.
- Jacob, H., Honey, R. y Jordan, C.** 2002. "Getting the most out of sequential teaching." Trabajo presentado en *The 11th Annual Teaching and Learning Forum*, Universidad Edith Cowan, Australia, 2002.
- Jang, S.** 2006. "Research on the effects of team teaching upon two secondary school teachers." *Educational Research* 48 (2): 177-194.
- Jiménez Catalán, R. M. y Ruiz de Zarobe, Y.** 2009. "The receptive vocabulary of EFL learners in two instructional contexts: CLIL versus non-CLIL instruction." *Content and Language Integrated Learning. Evidence from Research in Europe*. Eds. Y. Ruiz de Zarobe y R. M. Jiménez Catalán. Bristol: Multilingual Matters. 81-92.
- Johnson, D. W. y Johnson, R. T.** 1999. *Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning*. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. y Smith, K. A.** 2000. "Constructive controversy: The power of intellectual conflict." *Change: The Magazine of Higher Learning* 32 (1): 28-37.
- Johnson, R. K. y Swain M.** 1997. *Immersion Education: International Perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Junta de Andalucía.** 2000. Orden de 8 de febrero de 2000, por la que se regula la anticipación, con carácter experimental, de la enseñanza de una lengua extranjera en el segundo ciclo de la Educación infantil y primer ciclo de la Educación primaria. Sevilla: Junta de Andalucía.
- Junta de Andalucía.** 2005. Acuerdo de 22 de marzo de 2005, del Consejo de Gobierno, por el que se aprueba el *Plan de Fomento del Plurilingüismo en Andalucía*. Sevilla: Junta de Andalucía.
- Junta de Andalucía.** 2006a. Orden de 20 de junio de 2006, por la que se regula la provisión y actividad de los auxiliares de conversación en los centros docentes públicos de la Comunidad Autónoma de Andalucía. Sevilla: Junta de Andalucía.
- Junta de Andalucía.** 2006b. Orden de 24 de julio de 2006, por la que se regulan determinados aspectos sobre la organización y el funcionamiento de los Centros Bilingües. Sevilla: Junta de Andalucía.
- Junta de Andalucía.** 2007. Instrucciones de 10 de septiembre de 2007 de la Dirección General de Ordenación y Evaluación Educativa sobre auxiliares de conversación y otros colaboradores lingüísticos Erasmus para el curso escolar 2007/2008. Sevilla: Junta de Andalucía.
- Junta de Andalucía.** 2010a. Orden de 6 de julio de 2010, por la que se realiza convocatoria pública para constituir una bolsa de auxiliares de conversación en lenguas extranjeras

- en centros docentes públicos bilingües y Escuelas Oficiales de Idiomas, dependientes de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, para el curso escolar 2010/2011, y se procede a la avocación y delegación de la competencia para su resolución. Sevilla: Junta de Andalucía.
- Junta de Andalucía.** 2010b. Decreto 327/2010, de 13 de julio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria. Sevilla: Junta de Andalucía.
- Junta de Andalucía.** 2010c. Decreto 328/2010, de 13 de julio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de las Escuelas Infantiles de Segundo Ciclo, de los Colegios de Educación Primaria, de los Colegios de Educación Infantil y Primaria y de los Centros Públicos Específicos de Educación Especial. Sevilla: Junta de Andalucía.
- Junta de Andalucía.** 2010d. Instrucciones de 31 de agosto de 2010 conjuntas de la Dirección General de Participación e Innovación Educativa y de la Dirección General de Formación Profesional y Educación Permanente sobre la organización y funcionamiento de la modalidad de Enseñanza Bilingüe para el curso 2010-2011. Sevilla: Junta de Andalucía.
- Junta de Andalucía.** 2010e. Instrucciones de 9 de septiembre de 2010 de la Dirección General de Participación e Innovación Educativa sobre auxiliares de conversación y otros colaboradores lingüísticos Erasmus para el curso 2010-2011. Sevilla: Junta de Andalucía.
- Junta de Andalucía.** 2011a. Orden de 28 de junio de 2011, por la que se regula la enseñanza bilingüe en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Andalucía. Sevilla: Junta de Andalucía.
- Junta de Andalucía.** 2011b. Orden de 22 de septiembre de 2011, por la que se establecen las modalidades de provisión y las bases reguladoras para la concesión de subvenciones a auxiliares de conversación, y se efectúa convocatoria para el curso 2011/12. Sevilla: Junta de Andalucía.
- Junta de Andalucía.** 2011c. *Guía informativa para los centros bilingües*. Sevilla: Junta de Andalucía.
- Junta de Andalucía.** 2012. Instrucciones de 3 de septiembre de 2012 conjuntas de la Dirección General de Innovación Educativa y Formación del Profesorado, y de la Dirección General de Formación Profesional Inicial y Educación Permanente sobre la organización y funcionamiento de la Enseñanza Bilingüe para el curso 2012-2013. Sevilla: Junta de Andalucía.
- Junta de Andalucía.** 2013. *Guía informativa para centros de Enseñanza Bilingüe*. Sevilla: Junta de Andalucía.
- Jupp, V.** 2006. *The Sage Dictionary of Social Research Methods*. Londres: Sage.

- Keefe, E. B., y Moore, V.** 2004. "The four 'knows' of collaborative teaching." *Teaching Exceptional Children* 36 (5): 36-42.
- Kleinmann, H. H.** 1977. "Avoidance behaviour in adult second language acquisition." *Language Learning* 27 (1): 93-107.
- Kobayashi, J.** 1994. "Overcoming Obstacles to Intercultural Communication: AETs and JTEs." *Studies in Team Teaching*. Eds. M. Wada y A. Cominos. Tokyo: Kenkyusha Publishing Co. Ltd. 162-177.
- Kramsch, C.** 1998. *Language and Culture*. Oxford: Oxford University Press.
- Krashen, S. D.** 1982. *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford, Reino Unido: Pergamon Press.
- Krashen, S. D.** 1985. *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. Harlow, Essex: Longman.
- Kroeber, A. L. y Kluckhohn, C.** 1952. *Culture: A critical review of concepts and definitions*. Nueva York: Vintage Books.
- Lambert, W. E.** 1972. "Psychological studies of the interdependencies of the bilingual's two languages." *Language, Psychology, and Culture: Essays by W. E. Lambert*. Ed. A. Dil. Stanford: Stanford University Press. 300-330.
- Lambert, W. E. y Tucker, R.** 1972. *Bilingual Education of Children. The St Lambert Experiment*. Rowley, MA: Newbury House.
- Langé, G.** 2007. "Postscript to CLIL 2006 and future action." *Diverse Contexts, Converging Goals: CLIL in Europe*. Eds. D. Marsh y D. Wolff. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Laorden, C. y Peñafiel, E.** 2010. "Proyectos bilingües en los centros de la Comunidad de Madrid: percepción de los equipos directivos." *Revista de Investigación Educativa*. 28 (2): 325-344.
- Lasagabaster, D.** 2008. "Foreign language competence in content and language integrated courses." *The Open Applied Linguistics Journal* 8 (1) 31-42.
- Lasagabaster, D. y Ruiz de Zarobe, Y.** 2010. "Ways forward in CLIL: Provision issues and future planning." *CLIL in Spain: Implementation, Results and Teacher Training*. Eds. D. Lasagabaster y Y. Ruiz de Zarobe. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing. 278-295.
- Lasagabaster, D. y Sierra, J. M.** 2009. "Language attitudes in CLIL and traditional EFL classes." *International CLIL Research Journal* 1 (2): 4-17.
- Lasagabaster, D. y Sierra, J. M.** 2010. "Immersion and CLIL in English: More differences than similarities." *ELT Journal* 64 (4): 367-375.

- Leaver, B. L. y Stryker, S. B.** 1989. "Content-based instruction for foreign language classrooms." *Foreign Language Annals* 22 (3): 269-275.
- Letterman, M. R. y Dugan, K. B.** 2004. "Team teaching a cross-disciplinary honors course: Preparation and development." *College Teaching* 52 (2): 76-79.
- Levine, G. S.** 2011. *Code Choice in the Language Classroom*. Bristol: Multilingual Matters.
- Lewis, E. G.** 1977. "Bilingualism and bilingual education: The ancient world of the Renaissance." *Frontiers of Bilingual Education*. Eds. B. Spolsky y R. L. Cooper. Rowley (MA): Newbury House. 150-200.
- Lightbown, P. M. y Spada, N.** 2000. *How languages are learned*. Nueva York: Oxford University Press.
- Llinares, A. y Dafouz, E.** 2010. "Content and Language Integrated Programmes in the Madrid Region: Overview and Research Findings." *CLIL in Spain: Implementation, Results and Teacher Training*. Eds. D. Lasagabaster y Y. Ruiz de Zarobe. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing Group. 95-114.
- Lincoln, Y. S. y Guba, E.** 1985. *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Littlewood, W.** 1981. *Communicative language teaching: An introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- 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): 103-118.
- Locke, M. y González, R.** 2006. *Hand in Hand 5*. Madrid: Magna Media.
- Long, M. H.** 1983. "Linguistic and conversational adjustments to non-native speakers." *Studies in Second Language Acquisition* 5: 177-194.
- Lorenzo, F.** 2010. "CLIL in Andalusia." *CLIL in Spain: Implementation, Results and Teacher Training*. Eds. D. Lasagabaster y Y. Ruiz de Zarobe. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing. 2-11.
- Lorenzo, F., Casal, S. y Moore, P.** 2009. "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.
- Lorenzo, F., Casal, S., Moore, P. y Afonso, Y. M.** 2009. *Bilingüismo y educación. Situación de la Red de Centros Bilingües en Andalucía*. Sevilla: Fundación Centro de Estudios Andaluces.
- Lyster, R.** 2007. *Learning and Teaching Languages through Content. A counterbalanced approach*. Amsterdam: John Benjamins.

- MacIntyre, P. D. y Gardner, R. C.** 1991. "Methods and results in the study of foreign language anxiety: A review of the literature." *Language Learning* 41 (1): 85-117.
- Mackey, W. F.** 1970. "A typology of bilingual education." *Foreign Language Annals* 3 (4): 596-606.
- Mackey, W. F.** 1978. "The importation of bilingual education models." *Georgetown University Roundtable: International Dimensions of Bilingual Education*. Ed. J. Alatis. Washington DC: Georgetown University Press. 1-18.
- Madrid, D.** 1996. "The FL Teacher." *A Handbook for TEFL*. Eds. N. McLaren y D. Madrid. Alcoy: Marfil. 107-128.
- Madrid, D. y García Sánchez, E.** 2001. "Content-based second language teaching." *Present and Future Trends in TEFL*. Ed. M. E. García Sánchez. Almería: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Almería. 101-129.
- Maldonado, N., Solé, D., Vidal, F., Aliaga, R. y Marí, A.** 2009. "Immersion programmes in the Basque Country, Catalonia and Valencia." *CLIL Practice: Perspectives from the Field*. Eds. D. Marsh, P. Mehisto, D. Wolff, R. Aliaga, T. Asikainen, M. J. Frigols-Martín, S. Hughes y G. Langé. Finlandia: University of Jyväskylä. 34-43.
- Malmberg, B.** 2003. *Los nuevos caminos de la lingüística*. México: siglo XXI editores.
- Marckwardt, A. D.** 1972. "Changing winds and shifting sands." *MST English Quarterly* 21: 3-11.
- Maroney, S.** 1995. "Some notes on Team Teaching." [Documento de Internet en <http://www.wiu.edu/users/mfsam1/TeamTchg.html>].
- Marsh, D.** 2007. "Language awareness and CLIL." *Encyclopedia of Language and Education. Volume 6: Knowledge about Language*. Eds. J. Cenoz y N.H. Hornberger. Nueva York: Springer. 233-246.
- Marsh, D., Mehisto, P., Wolff, D. y Frigols Martín, M. J.** 2010. *European Framework for CLIL Teacher Education*. Graz: European Center for Modern Languages.
- Marsh, D. y Frigols, M. J.** 2007. "CLIL as a catalyst for change in language education." *Babylonia: A Journal of Language Teaching and Learning* 3: 33-37.
- Marsh, D. y Langé, G.** 2000. *Implementing Content and Language Integrated Learning: A Research-driven TIE-CLIL Foundation Course Reader*. Jyväskylä, Finlandia: University of Jyväskylä.
- Martín del Pozo, M. A.** 2011. "Teacher training for CLIL in Higher Education: A needs analysis from a language awareness perspective." Trabajo presentado en el *II Congreso Internacional de Enseñanza Bilingüe en Centros Educativos*. Universidad Rey Juan Carlos, Madrid, 2011.

- Martínez Agudo, J.** 2012. *Teaching and Learning English through Bilingual Education*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.
- Martín Ortiz, P.** 1999. *Language Teaching: Theoretical Basis and Curricular Design*. Salamanca: Amarú Ediciones.
- Marzano, R., Pickering, D. y Pollock, J.** 2001. *Classroom instruction that works: Research-based strategies for increasing student achievement*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Matsumoto, D.** 1996. *Culture and Psychology*. Pacific Grove, CA: Brooks / Cole.
- May, S.** 2007. "Bilingual / Immersion Education: What the research tell us." *Encyclopedia of Language and Education. Volume 5: Bilingual Education*. Eds. J. Cummins y N. H. Hornberger. Nueva York: Springer. 19-34.
- Mahoney, M.** 1997. "Small victories in an inclusive classroom." *Educational Leadership* 54 (7): 59-62.
- McDaniel, E. A. y Colarulli, G. C.** 1997. "Collaborative Teaching in the Face of Productivity Concerns: The Dispersed Team Model." *Innovative Higher Education* 22 (1): 20-36.
- McKee, S. y Day, A.** 1992. "The social studies methods course: A collaborative approach." *Social Education* 56 (3): 183-184.
- Medgyes, P.** 1994. *The non-native teacher*. Londres: Macmillan.
- Mehisto, P.** 2007. "What a school needs to consider before launching a CLIL programme: The Estonian Experience." *Diverse Contexts–Converging Goals. CLIL in Europe*. Eds. D. Marsh y D. Wolff. Frankfurt am Main: Peter Lang. 61-77.
- Mehisto, P.** 2008. "CLIL counterweights: Recognising and decreasing disjuncture in CLIL." *International CLIL Research Journal* 1 (1): 93-119.
- Mehisto, P.** 2009. "Managing multilingual education: Structuring stakeholder dialogue and collaboration." *Aplicaciones Didácticas para la Enseñanza Integrada de Lengua y Contenidos*. Eds. V. Pavón Vázquez y J. Ávila López. Córdoba: Junta de Andalucía, Universidad de Córdoba, CETA. 9-28.
- Mehisto, P., Marsh, D. y Frigols, M. J.** 2008. *Uncovering CLIL. Content and Language Integrated Learning in Bilingual and Multilingual Education*. Oxford: MacMillan Publishers Limited.
- Montijano Cabrera, M. P.** 2001. *Claves didácticas para la enseñanza de la lengua extranjera*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Morales, C., Arrimadas, I., Ramírez, E., López A. y Ocaña, L.** 2000. *La enseñanza de lenguas extranjeras en España*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte,

Secretaría General de Educación y Formación Profesional. Centro de Investigación y Documentación Educativa (C.I.D.E.): Impresa.

- Murawski, Wendy W.** 2003. *Co-teaching in the inclusive classroom: Working together to help all your students find success*. Bellevue, WA: Institute for Educational Development.
- Murawski, Wendy W.** 2009. *Collaborative Teaching in Secondary Schools: Making the Co-Teaching Marriage Work!* Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Murawski, Wendy W. y Dieker, L. A.** 2004. "Tips and strategies for co-teaching at the secondary level." *Teaching Exceptional Children* 36 (5): 52-58.
- Murawski, Wendy W. y Swanson, H. L.** 2001. "A meta-analysis of co-teaching research: Where are the data?" *Remedial and Special Education* 22: 258-267.
- Murphy, E. y Dingwall, R.** 2001. "The Ethics of Ethnography." *Handbook of Ethnography*. Eds. P. Atkinson, A. Coffey, S. Delamont, J. Lofland y L. Lofland. Londres: Sage. 339-351.
- Napier, N. K., Hang, N. M., Tuyet Mai, N. T., Van Thang, N. y Van Tuan, V.** 2002. "Bicultural Team Teaching: Experiences from an Emerging Business School." *Journal of Management Education* 26 (4): 429-448.
- Navés, M. T.** 2009. "Effective content and language integrated learning (CLIL) programmes." *Content and Language Integrated Learning. Evidence from research in Europe*. Eds. Y. Ruiz de Zarobe y R. M. Jiménez Catalán. Bristol, Reino Unido: Multilingual Matters. 22-40.
- Navés, M. T. y Muñoz, C.** 1999. "Experiencias de AICLE en España." *Implementing Content and Language Integrated Learning. A Research-driven TIE-CLIL Foundation Course Reader*. Eds. D. Marsh y G. Langé. Jyväskylä, Finlandia: University of Jyväskylä. 131-144.
- Navés, M. T. y Victori, M.** 2010. "CLIL in Catalonia: An overview of research studies." *CLIL in Spain: Implementation, Results and Teacher Training*. Eds. D. Lasagabaster y Y. Ruiz de Zarobe. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing. 30-54.
- Nevin, A. I., Thousand, J. S. y Villa, R. A.** 2009. "Collaborative teaching for teacher educators?" *Teaching and Teacher Education* 25 (4): 569-574.
- Nunan, D.** 2004. *Task-based Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Olivares, M. y Pena, C.** 2013. "How do we teach our CLIL teachers? A case study from Alcalá University." *Porta Linguarum* 19: 87-99.
- Omaggio Hadley, A.** 2000. *Teaching Language in Context*. Boston: Heinle & Heinle Inc.

- Otheguy, R. y Otto, R.** 1980. "The myth of static maintenance in bilingual education." *Modern Language Journal* 64 (3): 350-356.
- Oxford, R.** 1999. "Anxiety and the language learner." *Affect in Language Learning*. Ed. J. Arnold. Cambridge: Cambridge University Press. 58-67.
- Patton, M. Q.** 1990. *Qualitative Evaluation and Research Methods*. Newbury Park, CA: Sage.
- Pavón Vázquez, V. y Ávila López, J.** 2009. "Introducción." *Aplicaciones Didácticas para la Enseñanza Integrada de Lengua y Contenidos*. Eds. V. Pavón Vázquez y J. Ávila López. Córdoba: Junta de Andalucía, Universidad de Córdoba, CETA. 1-8.
- Pena, C. y Olivares, M.** 2011. "Training teachers for Bilingual Education: Where do we stand and where do we need to go?" Trabajo presentado en la mesa redonda de XXXV *International Conference of the Spanish Association for English and American Studies (AEDEAN)*. Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona, 2011.
- Pena, C. y Porto, M. D.** 2008. "Teacher beliefs in a CLIL education project." *Porta Linguarum* 10: 151-161.
- Pérez Cañado, M. L.** 2011. "The Effects of CLIL within the APPP: Lessons Learned and Ways Forward." *Studies in Honour of Ángeles Linde López*. Eds. R. Crespo y A. García de Sola. Granada: Universidad de Granada. 389-406.
- Pérez Cañado, M. L., Almagro, A., Casas, A. V. y Rascón, D.** 2011. *Needs Analysis of Language Teacher Training (NALTT): A European Perspective*. Proyecto EA2010-0087. Jaén: Ministerio de Educación.
- Pérez Vidal, C.** 2008. "El Enfoque Integrado de Contenidos y Lengua en Europa." *Aula de Innovación Educativa* 168: 7-16.
- Pérez Vidal, C.** 2009. "The integration of content and language in the classroom: The European approach to education (the second time around)." *CLIL across Educational Levels: Experiences from Primary, Secondary and Tertiary Contexts*. Eds. E. Dafouz y M. C. Guerrini. Madrid: Santillana / Richmond Publishing. 3-16
- Peterson, B.** 2004. *Cultural Intelligence: A guide to working with people from other cultures*. Yarmouth, ME: Intercultural Press, Inc.
- Piller, I.** 2000. "Language choice in bilingual, cross-cultural interpersonal communication." *Linguistik Online* 5 (1). [Documento de Internet en http://www.linguistik-online.com/1_00/PILLER.HTM].
- PIMA.** 2006. *Plan de Innovación y Modernización de Andalucía*. Sevilla: Consejería de Innovación, Ciencia y Empresa. [Documento de Internet en <http://www.juntadeandalucia.es/servicios/publicaciones/detalle/61117.html>].

- Prechtl, E. y Davidson Lund, A.** 2007. "Intercultural competence and assessment: Perspectives from the INCA project." *Handbooks of Applied Linguistics. Volume 7: Handbook of Intercultural Communication*. Eds. H. Kotthoff y H. Spencer-Oatey. Berlin y Nueva York: Mouton de Gruyter. 467-490.
- Punch, K.** 1998. *Introduction to social research: Quantitative and qualitative approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Quinn, S. y Kanter, S.** 1984. "Team Teaching: An Alternative to Lecture Fatigue." *Innovation Abstracts* 6 (34). Eric Document: ED 251 159.
- Rebuffot, J.** 1993. *Le Point sur L'Immersion au Canada*. Anjou, Quebec: Centre éducatif et Culturel.
- Reilly, T. y Medrano, P.** 2009. "MEC / British Council Bilingual Project: Twelve years of bilingual education and a smooth transition into secondary." *CLIL across Educational Levels: Experiences from Primary, Secondary and Tertiary Contexts*. Eds. E. Dafouz y M. C. Guerrini. Madrid: Santillana / Richmond Publishing. 59-70.
- Reinhiller, N.** 1996. "Co-teaching: New variations on a not-so-new practice." *Teacher Education and Special Education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children* 19: 34-48.
- Richards, J. C. y Rodgers, T. S.** 2001. *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J. C. y Schmidt, R.** 2010. *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*. Harlow: Longman.
- Rinn, F. J. y Weir, S.** 1984. "Former champ makes comeback: Yea, Team." *Improving College and University Teaching* 32 (1): 5-10.
- Robinson, B. y Schaible, R. M.** 1995. "Collaborative teaching: Reaping the benefits." *College Teaching* 43: 57-59.
- Romero, G. y González, J.** 2004. "La enseñanza conjunta en cursos de inglés en la Universidad Simón Bolívar-Sede del Litoral." *Sapiens, Revista Universitaria de Investigación* 5 (1): 9-17.
- Rotaetxe, K.** 1990. "Macrolingüística y microlingüística." Trabajo presentado en el XX Simposio y I Congreso de la Sociedad Española de Lingüística, XX Aniversario, de tema libre. Puerto de la Cruz, Tenerife, 1990.
- Roth, W. M., Tobin, K., Carambo, D. y Dalland, C.** 2004. "Co-teaching: Creating resources for learning and learning to teach chemistry in urban high schools." *Journal of Research in Science Teaching* 41 (9): 882-904.
- Roth, W. M. y Tobin, K.** 2004. "Co-teaching: From praxis to theory." *Teachers and Teaching: Theory and Practice* 10 (2): 161-180.

- Rubio Mostacero, M. D.** 2009. *Language Teacher Training for Non-Language Teachers: Meeting the Needs of Andalusian Teachers for school Plurilingualism Projects. Design of a Targeted Training Course.* Jaén: Universidad de Jaén.
- Ruiz de Zarobe, Y.** 2008. "CLIL and foreign language learning: A longitudinal study in the Basque Country." *International CLIL Research Journal* 1 (1): 60-73.
- Ruiz de Zarobe, Y. y Jiménez Catalán, R. M.** 2009. "Introduction." *Content and Language Integrated Learning. Evidence from Research in Europe.* Eds. Y. Ruiz de Zarobe y R. M. Jiménez Catalán. Bristol: Multilingual Matters. xi-xvi.
- Ruiz-Garrido, M. F. y Fortanet-Gómez, I.** 2009. "Needs analysis in a CLIL context: A transfer from ESP. The effects of CLIL from the perspective of experienced teachers." *CLIL Practice: Perspectives from the Field.* Eds. D. Marsh, P. Mehisto, D. Wolff, R. Aliaga, T. Asikainen, M. J. Frigols-Martín, S. Hughes y G. Langé. Finlandia: Universidad de Jyväskylä. 179-188.
- San Isidro, F. X.** 2009. "Galicia, CLIL success in a bilingual community." *CLIL Practice: Perspectives from the Field.* Eds. D. Marsh, P. Mehisto, D. Wolff, R. Aliaga, T. Asikainen, M. J. Frigols-Martín, S. Hughes y G. Langé. Finlandia: University of Jyväskylä. 5-13.
- San Martín, R., Espinosa, L. y Fernández, L.** 1987. *Psicoestadística: estimación y contraste.* Madrid: Ediciones Pirámide.
- Schwartz, T.** 1992. "Anthropology and Psychology: An unrequited relationship." *New Directions in Psychological Anthropology.* Eds. T. Schwartz, G. M. White y C. A. Lutz. Cambridge: Cambridge University Press. 324-349.
- 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 Master. Universidad Internacional de la Rioja. [Documento de Internet en <https://www.mecd.gob.es/dctm/sede/catalogo-tramites/profesores/extranjeros/auxiliares-conversacion-espana/2011-proyec-investiga-candy-scobling-sobre-auxiliares-conversacion.pdf?documentId=0901e72b810b75ce>].
- Scovel, T.** 1978. "The effect of affect on foreign language learning: A review of the anxiety research." *Language Learning* 28 (1): 129-142.
- Seedhouse, P.** 1995. "Needs analysis and the General English classroom." *ELT Journal* 49 (1): 59-65.
- Shaplin, J. T., y Olds, H. F. Jr.** 1964. *Team teaching.* Nueva York: Harper and Row.
- Shibley, I. A. J.** 2006. "Interdisciplinary Team Teaching: Negotiating pedagogical differences." *College Teaching* 54 (3): 271-274.
- Siguán, M.** 2001. *Bilingüismo y lenguas en contacto.* Madrid: Alianza Editorial S. A.

- Skutnabb-Kangas, T. y McCarty, T. L.** 2007. "Key concepts in bilingual education: Ideological, historical, epistemological, and empirical foundations." *Encyclopedia of Language and Education. Volume 5: Bilingual Education*. Eds. J. Cummins y N. H. Hornberger. Nueva York: Springer. 3-17.
- Snow, M. A., Met, M. y Genesee, F.** 1989. "A conceptual framework for the integration of language and content in second / foreign language instruction." *TESOL Quarterly* 23 (2): 201-217.
- Speer, T. y Ryan, B.** 1998. "Collaborative teaching in the de-centred classroom." *Teaching English in the Two Year College* 26 (1): 39-49.
- Spencer-Oatey, H.** 2008. "Introduction." *Culturally Speaking: Culture, Communication, and Politeness Theory*. Ed. H. Spencer-Oatey. Londres: Continuum. 1-8.
- Spencer-Oatey, H. y Franklin, P.** 2009. *Intercultural Interaction: A Multidisciplinary Approach to Intercultural Communication*. Nueva York: Palgrave MacMillan.
- Spratt, M., Pulverness, A. y Williams, M.** 2005. *The Teaching Knowledge Test Course*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Stanovich, P. J.** 1996. "Collaboration-the key to successful instruction in today's inclusive schools." *Intervention in School and Clinic* 32: 39-42.
- Starfield, S.** 2010. "Ethnographies." *Continuum Companion to Research Methods in Applied Linguistics*. Eds. B. Paltridge y A. Phakiti. Londres: Continuum. 50-65.
- Stewart, T. y Perry, B.** 2005. "Interdisciplinary Team Teaching as a Model for Teacher Development." *TESL-EJ* 9 (2): 1-17.
- Storey, P., Luk, J., Gray, J., Wang-Kho, E., Lin, A. y Berry, R. S. Y.** 2001. *Monitoring and Evaluation of the Native-speaking English Teacher Scheme*. Hong Kong: Hong Kong Institute of Education. [Documento de Internet en <http://ebook.lib.hku.hk/HKG/B35850796.pdf>].
- Strauss, A. y Corbin, J.** 1990. *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park, CA: Sage.
- Swain, M.** 1985. "Communicative competence: Some roles of comprehensive input and comprehensible output in its development." *Input in second language acquisition*. Eds. S. M. Gass y C. G. Madden. Rowley, MA: Newbury House. 235-253.
- Swain, M.** 1996. "Integrating language and content in immersion classrooms: Research perspectives." *Canadian Modern Language Review* 52: 529-548.
- Swain, M.** 2000. "French immersion research in Canada: Recent contributions to SLA and Applied Linguistics." *Annual Review of Applied Linguistics* 20: 199-212.

- Swain, M. y Cummins, J.** 1982. "Bilingualism, cognitive functioning and education." *Surveys 1: Eight state-of-the-art articles on key areas in language teaching*. Ed. V. Kinsella. Cambridge: Cambridge University Press. 23-37.
- Swain, M. y Johnson, R. K.** 1997. "Immersion education: A category within bilingual education." *Immersion Education: International Perspectives*. Eds. R. K. Johnson y M. Swain. Cambridge: Cambridge University Press. 1-16.
- Swain, M. y Lapkin, S.** 1982. *Evaluating Bilingual Education: A Canadian case study*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Tajino, A., James, R. y Kijima, K.** 2005. "Beyond needs analysis: Soft systems methodology for meaningful collaboration in EAP course design." *Journal of English for Academic Purposes* 4: 27-42.
- Tajino, A. y Tajino, Y.** 2000. "Native and non-native: What can they offer? Lessons from team-teaching in Japan." *ELT Journal* 54 (1): 3-11.
- Tang, T. L.** 1997. "Teaching Evaluation at a Public Institution of Higher Education: Factors related to the overall teaching effectiveness." *Public Personnel Management* 26 (3): 379-389.
- Tardieu, C. y Dolitsky, M.** 2012. "Impact of the CEFR on CLIL: Integrating the Task-based Approach to CLIL Teaching." *Teaching and Learning English through Bilingual Education*. Ed. J. Martínez Agudo. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing. 1-34.
- Tejada Molina, G., Pérez Cañado, M. L. y Luque Agulló, G.** 2005. "Current approaches and teaching methods." *TEFL in Secondary Education*. Eds. N. McLaren, D. Madrid y A. Bueno. Granada: Universidad de Granada. 155-209.
- Theodorson, G. A. y Theodorson, A. G.** 1969. *A Modern Dictionary of Sociology*. Nueva York: Crowell.
- Thomas, A.** 1996. "Analyse der Handlungswirksamkeit von Kulturstandards." ("Analysis of the effectiveness of culture standards."). *Psychologie Interkulturellen Handelns (Psychology of Intercultural Action)*. Ed. A. Thomas. Göttingen: Hofgreffe-Verlag. 107-135.
- Thousand, J., Villa, R. y Nevin, A.** 2006a. "The many faces of collaborative planning and teaching." *Theory into Practice* 45 (3): 239-248.
- Thousand, J., Villa, R. y Nevin, A.** 2006b. "What special education administrators need to know about co-teaching." *CASE Newsletter* 47 (6): 1-3.
- Tobin, N. y Abelló-Contesse, C.** 2013. "The Use of Native Assistants as Language and Cultural Resources in Andalusia's Bilingual Schools." *Bilingual and Multilingual Education in the 21st Century: Building on Experience*. Eds. C. Abelló-Contesse, P.

- M. Chandler, M^a D. López-Jiménez y R. Chacón-Beltrán. Bristol: Multilingual Matters. 203-230.
- Tobin, R.** 2005. "Co-Teaching in language arts: Supporting students with learning disabilities." *Canadian Journal of Education* 28 (4): 784-802.
- Trujillo Sáez, F.** 2005. "La integración de lenguaje y contenidos en la enseñanza del español como segunda lengua en el contexto escolar: implementación y evaluación." *Revista Electrónica de Didáctica / Español como Lengua Extranjera* 4. [Documento de Internet en http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2005_04/2005_redELE_4_15Trujillo.pdf?documentId=0901e72b80e00571].
- Tucker, G. R. y D'Anglejan, A.** 1972. "An approach to bilingual education. The St Lambert Experiment." *Bilingual Schooling: Some Experiences in Canada and the United States*. Ed. M. Swain. Ontario: Ontario Institute of Studies in Education. 15-21.
- Tudor, I.** 1996. *Learner-Centredness as Language Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- UNESCO.** 2002. *Universal Declaration on Cultural Diversity*. París: UNESCO.
- Van de Craen, P., Mondt, K., Allain, L. y Gao, Y.** 2007. "Why and How CLIL Works. An Outline for a CLIL Theory." *Vienna English Working Papers* 16 (3): 70-78.
- Van Ek, J. A.** 1986. *Objectives of Foreign Language Learning. Volume I: Scope; Volume II: Levels*. Estrasburgo: Consejo de Europa.
- Vars, G. F.** 1969 *Common Learnings: Core and Interdisciplinary Team Approaches*. Scranton, Pennsylvania: International Textbook Company.
- Vaughn, S., Schumm, J. S. y Argüelles, M. E.** 1997. "The ABCDE's of co-teaching." *Teaching Exceptional Children* 30 (2): 4-10.
- Villa, R. A., Thousand, J. S., Nevin, A. I. y Liston, A.** 2005. "Successful inclusive practices in middle and secondary schools." *American Secondary Education Journal* 33 (1): 33-50.
- Villa, R. A., Thousand, J. S. y Nevin, A. I.** 2008. *A Guide to Co-teaching: Practical Tips for Facilitating Student Learning*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Villa, R. A. y Thousand, J. S.** 2003. "Making inclusive education work." *Educational Leadership* 61 (2): 19-23.
- Visedo Godínez, J. M.** 2010. "Método de Enseñanza-Aprendizaje basado en los agrupamientos flexibles (Abaf) e infraestructuras requeridas." *Didáctica, Innovación y Multimedia* 16. [Documento de Internet en <http://dim.pangea.org/revistaDIM16/revistanewarticuloagrupa.htm>].
- Vygotsky, L. S.** 1978. *Mind in Society*. Cambridge, Mass.: MIT Press.

- Wadkins, T., Miller, R. L. y Wozniak, W.** 2006. "Team teaching: Student satisfaction and performance." *Teaching of Psychology* 33 (2): 118-144.
- Wang, D.** 2010. "Team Teaching and the Application in the Course *English Teaching Methodology* by CET and NSET in China." *English Language Teaching* 3 (1): 87-91.
- Wenger, M. S. y Hornyak, M. J.** 1999. "Team Teaching for Higher Level Learning: A Framework of Professional Collaboration." *Journal of Management Education* 23 (3): 311-327.
- Wenzlaff, T., Berak, L., Wieseman, K., Monroe-Baillargeon, A., Bacharach, N. y Bradfield-Kreider, P.** 2002. "Walking our talk as educators: Teaming as a best practice." *Research on Meeting and Using Standards in the Preparation of Teachers*. Eds. E. Guyton y J. Ranier. Dubuque, IA: Kendall-Hunt Publishing. 11-24.
- Wesche, M.** 2001. "French Immersion and Content-based Language Teaching in Canada." *The Canadian Modern Language Review* 58 (1): 1-8.
- Wesche, M.** 2002. "Early French immersion: How has the original Canadian model stood the test of time?" *An Integrated View of Language Development: Papers in Honour of Henning Wode*. Eds. P. Burmeister, T. Piske y A. Rohde. Alemania: Wissenschaftlicher Verlag Traer. 357-375.
- Wesche, M., Toews-Janzen, M. y MacFarlane, A.** 1996. *Comparative outcomes and impacts of early, middle and late entry French immersion options: Review of recent research and annotated bibliography*. Toronto: OISE / UT Press.
- Wiesemes, R.** 2009. "Developing theories of practices in CLIL: CLIL as post-method pedagogies?" *Content and Language Integrated Learning. Evidence from research in Europe*. Eds. Y. Ruiz de Zarobe y R. M. Jiménez Catalán. Bristol, Reino Unido: Multilingual Matters. 41-59.
- Wilkins, D. A.** 1972. *The Linguistics and Situational Content of the Common Core in a Unit / Credit System*. MS, Estrasburgo: Consejo de Europa.
- Wilkins, D. A.** 1976. *Notional Syllabuses*. Oxford: Oxford University Press.
- Wilkinson, R.** 2004. *Integrating Content and Language: Meeting the Challenge of a Multilingual Higher Education*. Maastricht: Universitaire Pers Maastricht.
- Wilkinson, R. y Zegers, V.** 2008. *Realizing Content and Language Integration in Higher Education*. Maastricht: Maastricht University Language Centre.
- Wilson, V. A. y Martin, K. M.** 1998. "Practicing what we preach: Team teaching at the college level." Trabajo presentado en el encuentro anual de *Association of Teacher Educators*, Dallas, Texas, 1998.
- Wintergerst, A. C. y McVeigh, J.** 2011. *Tips for Teaching Culture: Practical Approaches to Intercultural Communication*. Nueva York: Pearson Education, Longman.

- Wode, H.** 1999. "Language learning in European immersion classes." *Learning through a Foreign Language. Models, Methods and Outcomes*. Ed. J. Masih. Londres: Centre for Information on Language Teaching and Research. 16-25.
- Wolff, D.** 2002. "On the importance of CLIL in the context of the debate on plurilingual education in the European Union." *CLIL / EMILE. The European Dimension. Actions, Trends, and Foresight Potential*. Ed. D. Marsh. Jyväskylä: University of Jyväskylä. 47-48.
- Wolff, D.** 2003. "Integrating language and content in the language classroom: Are transfer of knowledge and of language ensured?" *ASP: Pratiques et Recherches en Centres de Langues* 41-42: 35-46.
- Wright, S.** 2004. *Language Policy and Language Planning. From Nationalism to Globalization*. Hampshire y Nueva York: Palgrave Macmillan.
- Yanamandram, V. y Noble, G.** 2006. "Student Experiences and Perceptions of Team-Teaching in a large Undergraduate Class." *Journal of University Teaching & Learning Practice* 3 (1): 49-66.
- York, L. J.** 1971. *The background, philosophy, and purposes of team teaching*. Dallas, Texas: Leslie Press.
- Zegarát, V.** 2007. "A cognitive pragmatic perspective on communication and culture." *Culturally Speaking: Culture, Communication, and Politeness Theory*. Ed. Spencer-Oatey. Londres: Continuum. 48-70.
- Zhang, Y. y Wang, J.** 2005. "The analysis of foreign teachers' language teaching in Chinese context." *Journal of Northwest Polytechnic University* 25 (3): 68-71.

ANEXOS

ANEXO 1: CARTA DE PETICIÓN DE PARTICIPACION EN EL PREESTUDIO

Querid@s auxiliares,

Mi nombre es Jorge Sánchez Torres y soy estudiante de postgrado de la Universidad de Sevilla, Departamento de Lengua Inglesa. Actualmente me encuentro confeccionando mi Proyecto de Tesis, tutelado por Dr. D. Cristián Abelló Contesse, sobre Educación bilingüe y, en especial, sobre los papeles que desempeñan el ‘auxiliar de conversación’ y el ‘profesor-coordinador’ en los centros bilingües y su implementación.

Os escribo este correo para pedir os vuestra colaboración en este estudio, pero primero querría recordar os que este estudio pertenece a la Universidad de Sevilla y no tiene relación con el Ministerio de Educación, la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía o los centros bilingües en los que habéis trabajado. De todas formas, vuestros datos serán tratados con toda confidencialidad y vuestras opiniones personales no se podrán vincular con vuestro nombre o dirección de correo en ningún caso.

Conociendo esto me gustaría explicar os en qué consistiría vuestra colaboración. Sé que estáis muy ocupados y, algunos, a punto de volver a su país, por eso se trata de algo muy sencillo y directo. Simplemente os pido, por favor:

- Identificar y explicar brevemente **4-6 puntos débiles concretos** de la implementación de los auxiliares en los centros bilingües que, en tu opinión personal, sean solucionables, al menos parcialmente.

Como veis, es algo muy simple, directo y específico. Se trata de vuestra opinión personal sobre estos puntos / aspectos que se podrían mejorar dentro del ‘programa de auxiliares de conversación’. Todos los datos que aportéis serán de gran ayuda no sólo para mí y mi estudio sino para los futuros ‘auxiliares de conversación’ y la mejora del programa. vuestra colaboración es esencial para conseguir estos objetivos. Por favor, expresad vuestra opinión libremente, cualquier pequeño dato será muy importante.

Muchas gracias a todos por vuestra colaboración. Muchas gracias también a XXX por facilitar los correos de posibles colaboradores en este ‘preestudio’.

De nuevo, quisiera dar os las gracias de antemano por vuestra colaboración y tiempo.

Jorge Sánchez Torres, Tel. XXX XX XX XX, E-mail: XXX@XXX.XXX

ANEXO 2: GUIÓN DE LA ENTREVISTA PERSONAL INICIAL¹⁹

INTRODUCCIÓN.

Esta entrevista forma parte de un estudio de investigación para la Universidad de Sevilla. Aunque tenemos un permiso específico de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía para llevar a cabo este estudio, esta investigación e investigador no tienen relación alguna con el programa de auxiliares de conversación, los centros bilingües (CB), el Plan de Fomento del Plurilingüismo (PFP), la Consejería de Educación o el Ministerio de Educación español. Todos los datos serán tratados con total confidencialidad. No es necesario que se den nombres completos y se puede facilitar un apodo para mantener el anonimato.

El propósito de esta entrevista es obtener información sobre aspectos lingüístico / comunicativos, pedagógico / profesionales y personales del auxiliar de conversación y del profesor de inglés / coordinador a quien se le ha asignado dicho auxiliar de conversación, a través del Plan de Fomento del Plurilingüismo, en la escuela secundaria bilingüe durante el año académico 2011/2012.

Las preguntas, divididas en los 3 aspectos mencionados con anterioridad, están relacionadas con sus antecedentes, opinión personal y con sus experiencias y opiniones iniciales como auxiliar de conversación o sobre el nuevo auxiliar de conversación. Esta entrevista será seguida por i) una observación no participativa (enero-febrero) de los estudiantes, el auxiliar de conversación y el profesor de inglés trabajando juntos en la clase de inglés y ii) una entrevista final (abril-mayo).

I. ASPECTOS PERSONALES Identificación: PROF_ _ / AUX_ _ Sobrenombre:

1. **Edad (o escala):** 2. **Sexo:** ... 3. **Lengua(s) materna(s):**
4. **País de procedencia:**
5. **Último título obtenido y especialidad:**
6. [Solo Auxiliar] ¿Ha cursado **estudios sobre educación** (Adquisición de primera o segunda lengua, Aprendizaje, Enseñanza o Metodología)? Por favor, especifique.....

¹⁹ Aunque existen 2 guiones de la entrevista inicial, uno en inglés para el auxiliar y otro en español para el profesor-coordinador, se muestra únicamente la versión en español haciendo alusión, entre corchetes, a las preguntas que van dirigidas a uno u otro informante. Cuando no hay uso de los corchetes se entiende que la pregunta va dirigida a ambos. Además, el guión ha sido modificado del original eliminando, por razones de espacio, los huecos reservados para las respuestas.

7. ¿Cuáles son sus **motivaciones y razones** para formar parte del programa [AUXILIARES] / para usar o solicitar un auxiliar de conversación [PROFESOR-COORDINADOR]? (i)..... (ii)..... (iii).....
8. [Solo Auxiliar] ¿Cómo supo del programa de auxiliares y cómo accedió a él (Ministerio de Educación español, etc.)? Por favor, especifique.....
9. ¿Cómo describiría su **motivación y entusiasmo**? Use la siguiente escala: 0= No sabe / no contesta; 00= Depende / varía; 1= Altamente motivado / entusiasmado; 2= Motivado / entusiasmado; 3= Neutral; 4= Desmotivado / desilusionado; 5= Muy desmotivado / desilusionado; Motivación: Entusiasmo:
10. ¿Cuáles son sus **expectativas** sobre la experiencia? ¿Qué quiere o espera conseguir? (i)..... (ii)..... (iii).....
11. ¿Cómo describiría su **personalidad**?
¿introversa o extroversa ? ¿dependiente o independiente ?
¿sociable o no sociable ? ¿preferirías trabajo individual o en equipo ?
12. ¿Cómo describiría su **actitud hacia aspectos culturales de los países donde se habla su L2**? Use la siguiente escala: 0= No sabe / no contesta; 00= Depende / varía; 1= Muy positiva; 2= Positiva; 3= Neutral; 4= Negativa; 5= Muy negativa;
13. Usando la misma escala, ¿cómo diría que es la **actitud del Auxiliar / Profesor-coordinador hacia aspectos culturales de los países donde se habla su L2**?.....
14. ¿Hay algo que le gustaría añadir a esta sección sobre aspectos personales?.....
15. ¿Hubo algo que le haya llamado la atención en esta sección? ¿Algo sobre lo que quiera comentar antes de que procedamos a la siguiente sección?.....

II. ASPECTOS LINGÜÍSTICO / COMUNICATIVOS

1. ¿Cuál es su nivel de L2 en la actualidad?
superior avanzado intermedio alto intermedio bajo básico
2. ¿Ha vivido o visitado por algún tiempo algún país de habla L2? Por favor, especifique duración, tiempo y lugares.....
3. ¿Cómo describiría su **actitud hacia la L2**? Use la siguiente escala: 0= No sabe / no contesta; 00= Depende / varía; 1= Muy positiva; 2= Positiva; 3= Neutral; 4= Negativa; 5= Muy negativa;
4. ¿Cuál diría que es el nivel de L2 del Auxiliar / Profesor-coordinador?
superior avanzado intermedio alto intermedio bajo básico
5. ¿Cómo describiría la **actitud del Auxiliar / Profesor-coordinador hacia su L2**? Use la siguiente escala: 0= No sabe / no contesta; 00= Depende / varía; 1= Muy posit.; 2= Posit.; 3= Neutral; 4= Negat.; 5= Muy negat.

6. Incluyendo al Auxiliar / Profesor-coordinador, **¿con qué personas se comunica usted, en qué lenguas (ing., esp., +ing., +esp.) y en qué contextos habituales**, tanto dentro como fuera del aula?

personas lengua(s) contextos habituales

7. ¿Cree que las **diferencias culturales** (como el espacio personal) pueden afectar su habilidad para comunicarse de manera eficaz con otras personas de otras culturas? Por favor, explique de qué forma.....

8. La **ansiedad lingüística** se define como un temor o aprensión que ocurre cuando el aprendiz de una segunda lengua o lengua extranjera tiene que interactuar en esa lengua. ¿Cree usted que sufre algún tipo de ansiedad lingüística cuando interactúa en L2 con otras personas (auxiliar, profesores, alumnos)? Si es así, por favor explique cuándo y dónde ocurre.....

¿y ellos? Si es así, por favor explique cuándo y dónde ocurre.....

auxiliar.....
profesores.....
estudiantes.....

9. En cuanto a la información sobre los objetivos generales del PFP y el programa CB: ¿Conoce o le han comunicado los **objetivos generales del PFP y del programa CB?**... ¿Cuáles son estos **objetivos**? Y, si no se lo han comunicado, ¿cuáles cree que son? (i).....(ii).....(iii).....(iv).....

10. ¿Cómo tuvo lugar la **comunicación de estos objetivos**, en qué contexto recibió la información y de dónde viene (el coordinador del programa, la persona responsable del PFP...)?.....

Objetivos generales cómo y en qué contexto de dónde viene
.....

¿Fue una información completa, específica y clara?.....

11. [Solo Profesor-coordinador] ¿Le ha comunicado al auxiliar esos objetivos?.....

12. En cuanto a la información sobre las **funciones específicas (responsabilidades) del auxiliar** de acuerdo con la acción “Incorporación de auxiliares a los CB” del PFP:

¿Le han comunicado las **funciones específicas del auxiliar** de acuerdo con la acción “Incorporación de auxiliares a los CB” del PFP?.....

¿Cuáles son estas **funciones**? Y, si no se lo han comunicado, ¿cuáles cree que son?.....

Mencionada y conocida reconocida cuando
conocida por prof. y “usada” mencionada por entrevistador

LINGÜÍSTICA Y SOCIOLINGÜÍSTICA

DIDACTICA

INTERCULTURAL

LÚDICA

Otras:.....

En la práctica, ¿cuáles son los **principales roles del auxiliar** dentro y fuera del aula?.....

¿Cuántas **horas pasa el auxiliar en el instituto** y qué hace en esas horas?.....

¿Cuántas horas en clases de inglés?.....

¿**Cómo** tuvo lugar la comunicación de estas funciones, en qué **contexto** las recibió y **de dónde viene** (el coordinador del programa, la persona responsable del PFP...)?.....

	cómo y en qué contexto	de dónde viene
Funciones específicas
Rol
Horas

¿La información fue **específica y clara**?.....

13. [Solo Profesor-coordinador] ¿Le ha **comunicado al auxiliar** esas funciones?.....

14. ¿Ha habido algún **problema de comunicación** hasta la fecha? Por favor, especifique...

15. ¿Hay **algo** que le gustaría **añadir** a esta sección sobre aspectos lingüístico / comunicativos?.....

16. ¿Hubo **algo** que le haya **llamado la atención** en esta sección? ¿Algo sobre lo que quiera comentar antes de que procedamos a la siguiente sección?.....

III: ASPECTOS PEDAGÓGICO / PROFESIONALES

1. [Solo Auxiliar] ¿**Cuándo** supo que fue **elegido como auxiliar** y **cuánto tiempo lleva en el centro**?.....

2. [Solo Auxiliar] ¿Recibió el **cursillo de orientación**?... ¿Fue útil?... Por favor, explique..

3. [Solo Profesor-coordinador] ¿**Cuánto tiempo lleva en el centro** y cuánto tiempo como parte de la **plantilla orgánica**?.....

4. ¿Ha recibido algún tipo de **información, preparación o formación pedagógica específica** para ser auxiliar [Auxiliar] / para la recepción del auxiliar [Profesor-coordinador]? Por favor, explique procedencia y utilidad.....

5. ¿Tiene alguna **experiencia previa** como auxiliar [Auxiliar] / con auxiliares [Profesor-coordinador]? Por favor, indique tiempo y experiencias.....

6. ¿Ha tenido algún **problema o dificultad** con el profesor-coordinador [Auxiliar], con el auxiliar [Profesor-coordinador], las clases, la planificación, los estudiantes, otros profesores...? Si es así, por favor especifique.....

7. ¿Ha recibido **instrucciones** del profesor-coordinador [Auxiliar] / dado instrucciones al auxiliar [Profesor-coordinador] sobre cómo y qué hacer?.....

¿Ha podido el auxiliar seguir esas instrucciones?.....

ANEXO 3: FICHA DE OBSERVACIÓN DE CLASE: AUX., PROF. Y ALUMNOS²⁰

DATOS IDENTIFICATIVOS: OBSERV. N°:.....
Colegio: IES..... Fecha y hora:.....

Curso:.....

PARTICIPANTES:

AUX..... PROF..... N° DE ESTUDIANTES:.....

POSIBLE FECHA DE ENTREVISTA FINAL:

ETAPAS DE DESARROLLO DE LA LECCIÓN:

CALENTAMIENTO

DESCRIPCIÓN Y DURACIÓN:.....

PARTICIPANTES:

INSTRUCCIONES: CLARAS... MODELO OFRECIDO... PROPÓSITO EXPLIC....

TIPO DE ACTIVIDAD:

MECÁNICA... MANIPULATIVA... COMUNICATIVA...

SIGNIFICATIVA... AUTÉNTICA... VARIADA...

INDIVIDUAL... PAREJAS... GRUPOS...

PROCEDENCIA: LIBRO DE TEXTO... CREACIÓN PROPIA O MODIFICACIÓN...

CENTRADA EN EL PROFESOR / AUXILIAR... CENTRADA EN ESTUD. ...

MATERIALES:.....

HABILIDADES DESARROLLADAS POR LOS ESTUDIANTES:

CO: ... CE: ...

PO: ... PE: ...

CONTROL / SUPERVISIÓN:

CONTROL DEL TIEMPO:...

MONITORIZACIÓN Y CIRCULACIÓN POR CLASE...

RESPONSABLE(S):.....

LIMITE DE TIEMPO: ESPECIFICADO... RECORDADO... NO DADO...

ROL(ES) DEL PROFESOR:.....

ROL(ES) DEL AUXILIAR:.....

USO DE LA LENGUA(S)

AUXILIAR: L1...L2... +L1...(MEZCLA... CAMBIO...) +L2...(MEZ... CAMB...)

PROFES.: L1...L2... +L1...(MEZCLA... CAMBIO...) +L2...(MEZ... CAMB...)

ESTUD.: L1...L2... +L1...(MEZCLA... CAMBIO...) +L2...(MEZ... CAMB...)

INTERACCIONES:

AUXILIAR: A>WC: ... A>Ss: ... A>S: ... A>T: ...

PROFESOR: T>WC: ... T>Ss: ... T>S: ... T>A: ...

ESTUDIANTES: S>WC: ... S>Ss: ... S>A: ... S>T: ... S>S:...

INDICADORES DE CALIDAD:

TIEMPO / DURACIÓN:.....

²⁰ La ficha ha sido modificada del original eliminando, por razones de espacio, los huecos reservados para las anotaciones, las respuestas de la mini entrevista y las percepciones del investigador y las secciones extra de las distintas etapas de desarrollo de la lección.

DIRECCIONALIDAD:.....
NEGOCIACIÓN DE SIGNIFICADO:.....
CONSECUENCIAS: REACCIÓN DE LOS ESTUDIANTES (motivación,
autoestima,...):.....
CONSECUENCIAS: REACCIÓN DEL INTERLOCUTOR:.....
VALOR PARA LA CLASE (MOTIVACIÓN, INTERACCIÓN ESPONTANEA,
INTERACCIÓN ‘PÚBLICA’):.....

REFUERZO / CORRECTION
REFUERZO POSITIVO: INSUFICIENTE... APROPIADO... EXCESIVO...
REFORZADOR(-ES):.....
CORRECCION: POCA / INEXISTENTE / APROPIADA / EXCESIVA
CORRECTOR(ES):.....

TIPO DE CORRECCIÓN: EXPLICITA... REFORMULACIÓN... PETICION
DE CLARIFICACION... REFUERZO METALINGÜÍSTICO... RESPUESTA
SOLICITADA... REPETICIÓN...

PARTICIPACION DE ESTUDIANTES:

ALGUNOS... LA MAYORIA... TODOS...
SE CENTRARON EN LA ACTIVIDAD...
USARON ESPAÑOL PARA NEGOCIAR LA ACTIVIDAD...
USARON ESPAÑOL NO RELACIONADO CON LA ACTIVIDAD...

ACCIONES DISCIPLINARIAS:

DURACIÓN.....
PARTICIPANTES Y MOTIVOS.....

TRANSICIÓN:

CLARA... ABRUPTA... SUAVE... APROPIADA... CONFUSA...
COMENTARIOS:

ETAPAS DE DESARROLLO DE LA LECCIÓN:

PRESENTACIÓN n°...

DESCRIPCIÓN Y DURACIÓN:.....

PARTICIPANTES:

TIPO DE PRESENTACIÓN:

INDUCTIVA... DEDUCTIVA... IMPLICITA... EXPLICITA...

MATERIALES:.....

HABILIDADES DESARROLLADAS POR LOS ESTUDIANTES:

CO: ... CE: ...
PO: ... PE: ...

CONTROL / SUPERVISIÓN:

CONTROL DEL TIEMPO:...
MONITORIZACIÓN Y CIRCULACIÓN POR CLASE...

RESPONSABLE(S):.....
ROL(ES) DEL PROFESOR:.....

ROL(ES) DEL AUXILIAR:.....

USO DE LA LENGUA(S)

AUXILIAR: L1...L2... +L1...(MEZCLA... CAMBIO...) +L2...(MEZ... CAMB...)
 PROFES.: L1...L2... +L1...(MEZCLA... CAMBIO...) +L2...(MEZ... CAMB...)
 ESTUD.: L1...L2... +L1...(MEZCLA... CAMBIO...) +L2...(MEZ... CAMB...)

INTERACCIONES:

AUXILIAR:	A>WC: ...	A>Ss: ...	A>S: ...	A>T: ...
PROFESOR:	T>WC: ...	T>Ss: ...	T>S: ...	T>A: ...
ESTUDIANTES:	S>WC: ...	S>Ss: ...	S>A: ...	S>T: ... S>S:...

INDICADORES DE CALIDAD:

TIEMPO / DURACIÓN:.....

DIRECCIONALIDAD:.....

NEGOCIACIÓN DE SIGNIFICADO:.....

CONSECUENCIAS: REACCIÓN DE LOS ESTUDIANTES (motivación, autoestima,...):....

CONSECUENCIAS: REACCIÓN DEL INTERLOCUTOR:.....

VALOR PARA LA CLASE (MOTIVACIÓN, INTERACCIÓN ESPONTANEA, INTERACCIÓN 'PÚBLICA'):.....

REFUERZO / CORRECTION

REFUERZO POSITIVO: INSUFICIENTE... APROPIADO... EXCESIVO...

REFORZADOR(ES):.....

CORRECCION: POCA / INEXISTENTE / APROPIADA / EXCESIVA

CORRECTOR(ES):.....

TIPO DE CORRECCIÓN: EXPLICITA... REFORMULACIÓN... PETICION DE CLARIFICACION... REFUERZO METALINGÜÍSTICO...

RESPUESTA SOLICITADA... REPETICIÓN...

PARTICIPACION DE ESTUDIANTES:

ALGUNOS... LA MAYORIA... TODOS...

SE CENTRARON EN LA PRESENTACIÓN...

USARON ESPAÑOL PARA NEGOCIAR LA INFORMACIÓN...

USARON ESPAÑOL NO RELACIONADO CON LA PRESENTACIÓN...

ACCIONES DISCIPLINARIAS:

DURACIÓN.....

PARTICIPANTES Y MOTIVOS.....

TRANSICIÓN:

CLARA... ABRUPTA... SUAVE... APROPIADA... CONFUSA...

COMENTARIOS:

**ETAPAS DE DESARROLLO DE LA LECCIÓN:
PRÁCTICA n°...**

DESCRIPCIÓN Y DURACIÓN:.....

PARTICIPANTES:

INSTRUCCIONES: CLARAS... MODELO OFRECIDO... PROPÓSITO EXPLIC. ...

TIPO DE ACTIVIDAD:

MECÁNICA...	MANIPULATIVA...	COMUNICATIVA...
SIGNIFICATIVA...	AUTÉNTICA...	VARIADA...
INDIVIDUAL...	PAREJAS...	GRUPOS...
PROCEDENCIA: LIBRO DE TEXTO... CREACIÓN PROPIA O MODIFICACIÓN...		
CENTRADA EN EL PROFESOR / AUXILIAR... CENTRADA EN ESTUD. ...		

MATERIALES:.....

HABILIDADES DESARROLLADAS POR LOS ESTUDIANTES:

CO: ...	CE: ...
PO: ...	PE: ...

CONTROL / SUPERVISIÓN:

CONTROL DEL TIEMPO:...

MONITORIZACIÓN Y CIRCULACIÓN POR CLASE...

RESPONSABLE(S):.....

LIMITE DE TIEMPO: ESPECIFICADO... RECORDADO... NO DADO...

ROL(ES) DEL PROFESOR:.....

ROL(ES) DEL AUXILIAR:.....

USO DE LA LENGUA(S)

AUXILIAR: L1...L2... +L1...(MEZCLA... CAMBIO...) +L2...(MEZ... CAMB...)

PROFES.: L1...L2... +L1...(MEZCLA... CAMBIO...) +L2...(MEZ... CAMB...)

ESTUD.: L1...L2... +L1...(MEZCLA... CAMBIO...) +L2...(MEZ... CAMB...)

INTERACCIONES:

AUXILIAR: A>WC: ... A>Ss: ... A>S: ... A>T: ...

PROFESOR: T>WC: ... T>Ss: ... T>S: ... T>A: ...

ESTUDIANTES: S>WC: ... S>Ss: ... S>A: ... S>T: ... S>S:...

INDICADORES DE CALIDAD:

TIEMPO / DURACIÓN:.....

DIRECCIONALIDAD:.....

NEGOCIACIÓN DE SIGNIFICADO:.....

CONSECUENCIAS: REACCIÓN DE LOS ESTUDIANTES (motivación, autoestima,...):....

CONSECUENCIAS: REACCIÓN DEL INTERLOCUTOR:.....

VALOR PARA LA CLASE (MOTIVACIÓN, INTERACCIÓN ESPONTANEA, INTERACCIÓN 'PÚBLICA'):.....

REFUERZO / CORRECTION

REFUERZO POSITIVO: INSUFICIENTE... APROPIADO... EXCESIVO...

REFORZADOR(ES):.....

CORRECCION: POCA / INEXISTENTE / APROPIADA / EXCESIVA

CORRECTOR(ES):.....

TIPO DE CORRECCIÓN: EXPLICITA... REFORMULACIÓN... PETICION
DE CLARIFICACION... REFUERZO METALINGÜÍSTICO...
RESPUESTA SOLICITADA... REPETICIÓN...

PARTICIPACION DE ESTUDIANTES:

ALGUNOS... LA MAYORIA... TODOS...

SE CENTRARON EN LA ACTIVIDAD...

USARON ESPAÑOL PARA NEGOCIAR LA ACTIVIDAD...

USARON ESPAÑOL NO RELACIONADO CON LA ACTIVIDAD...

ACCIONES DISCIPLINARIAS:

DURACIÓN.....

PARTICIPANTES Y MOTIVOS.....

TRANSICIÓN:

CLARA... ABRUPTA... SUAVE... APROPIADA... CONFUSA...

COMENTARIOS:

ETAPAS DE DESARROLLO DE LA LECCIÓN:

PRODUCCIÓN n°...

DESCRIPCIÓN Y DURACIÓN:.....

PARTICIPANTES:

INSTRUCCIONES: CLARAS... MODELO OFRECIDO... PROPÓSITO EXPLIC. ...

TIPO DE ACTIVIDAD:

MECÁNICA... MANIPULATIVA... COMUNICATIVA...

SIGNIFICATIVA... AUTÉNTICA... VARIADA...

INDIVIDUAL... PAREJAS... GRUPOS...

PROCEDENCIA: LIBRO DE TEXTO... CREACIÓN PROPIA O MODIFICACIÓN...

CENTRADA EN EL PROFESOR / AUXILIAR... CENTRADA EN ESTUD. ...

MATERIALES:.....

HABILIDADES DESARROLLADAS POR LOS ESTUDIANTES:

CO: ... CE: ...

PO: ... PE: ...

CONTROL / SUPERVISIÓN:

CONTROL DEL TIEMPO:...

MONITORIZACIÓN Y CIRCULACIÓN POR CLASE...

RESPONSABLE(S):.....

LIMITE DE TIEMPO: ESPECIFICADO... RECORDADO... NO DADO...

ROL(ES) DEL PROFESOR:.....

ROL(ES) DEL AUXILIAR:.....

USO DE LA LENGUA(S)

AUXILIAR: L1...L2.... +L1....(MEZCLA... CAMBIO...) +L2....(MEZ... CAMB...)
 PROFES.: L1...L2.... +L1...(MEZCLA... CAMBIO...) +L2....(MEZ... CAMB...)
 ESTUD.: L1...L2.... +L1...(MEZCLA... CAMBIO...) +L2...(MEZ... CAMB...)

INTERACCIONES:

AUXILIAR: A>WC: ... A>Ss: ... A>S: ... A>T: ...
 PROFESOR: T>WC: ... T>Ss: ... T>S: ... T>A: ...
 ESTUDIANTES: S>WC: ... S>Ss: ... S>A: ... S>T: ... S>S:...

INDICADORES DE CALIDAD:

TIEMPO / DURACIÓN:.....

DIRECCIONALIDAD:.....

NEGOCIACIÓN DE SIGNIFICADO:.....

CONSECUENCIAS: REACCIÓN DE LOS ESTUDIANTES (motivación, autoestima,...):....

CONSECUENCIAS: REACCIÓN DEL INTERLOCUTOR:.....

VALOR PARA LA CLASE (MOTIVACIÓN, INTERACCIÓN ESPONTANEA, INTERACCIÓN ‘PÚBLICA’):.....

REFUERZO / CORRECTION

REFUERZO POSITIVO: INSUFICIENTE... APROPIADO... EXCESIVO...

REFORZADOR(ES):.....

CORRECCION: POCA / INEXISTENTE / APROPIADA / EXCESIVA

CORRECTOR(ES):.....

TIPO DE CORRECCIÓN: EXPLICITA... REFORMULACIÓN... PETICION DE CLARIFICACION... REFUERZO METALINGÜÍSTICO... RESPUESTA SOLICITADA... REPETICIÓN...

PARTICIPACION DE ESTUDIANTES:

ALGUNOS... LA MAYORIA... TODOS...

SE CENTRARON EN LA ACTIVIDAD...

USARON ESPAÑOL PARA NEGOCIAR LA ACTIVIDAD...

USARON ESPAÑOL NO RELACIONADO CON LA ACTIVIDAD....

ACCIONES DISCIPLINARIAS:

DURACIÓN.....

PARTICIPANTES Y MOTIVOS.....

TRANSICIÓN:

CLARA... ABRUPTA... SUAVE... APROPIADA... CONFUSA...

COMENTARIOS:

ETAPAS DE DESARROLLO DE LA LECCIÓN:

CIERRE

DESCRIPCIÓN Y DURACIÓN:.....

PARTICIPANTES:

ROL(ES) DEL PROFESOR:.....

ROL(ES) DEL AUXILIAR:.....

USO DE LA LENGUA(S)

AUXILIAR: L1....L2.... +L1...(MEZCLA... CAMBIO...) +L2...(MEZ... CAMB...)

PROFES.: L1....L2.... +L1...(MEZCLA... CAMBIO...) +L2...(MEZ... CAMB...)

ESTUD.: L1...L2..... +L1...(MEZCLA... CAMBIO...) +L2...(MEZ... CAMB...)

PARTICIPACION DE ESTUDIANTES:

ALGUNOS... LA MAYORIA... TODOS...

SE CENTRARON EN LA ACTIVIDAD...

USARON ESPAÑOL PARA NEGOCIAR LA ACTIVIDAD...

USARON ESPAÑOL NO RELACIONADO CON LA ACTIVIDAD

ACCIONES DISCIPLINARIAS:

DURACIÓN.....

PARTICIPANTES Y MOTIVOS.....

COMENTARIOS:

MINI ENTREVISTA, DESPUÉS DE LA OBSERVACIÓN

Al profesor de inglés, de forma individual,

- ¿lo ocurrido en la clase observada es lo que ocurre de forma habitual? Si No es así, ¿en qué ha variado?.....
- ¿tuvieron tiempo para planificar esta lección o algún otro motivo lo ha impedido?...
- ¿cuándo se organizó, planificó y coordinó esta lección, quién participó y cuánto tiempo duró?

Al auxiliares, de forma individual,

- ¿lo ocurrido en la clase observada es lo que ocurre de forma habitual? Si No es así, ¿en qué ha variado?.....
- ¿tuvieron tiempo para planificar esta lección o algún otro motivo lo ha impedido?....
- ¿cuándo se organizó, planificó y coordinó esta lección, quién participó y cuánto tiempo duró?

PERCEPCIONES GENERALES SOBRE EL AUXILIAR, EL PROFESOR Y SU RELACIÓN EN EL AULA:

- USO DEL AUXILIAR:.....
- PLANIFICACIÓN..... ORGANIZACIÓN Y COORDINACIÓN EN EQUIPO.....
- COLABORACIÓN..... o COOPERACIÓN.....
- NEGOCIACIÓN.... DIÁLOGO / INTERACCIÓN PÚBLICA.....
- ENSEÑANZA EN CONJUNTO.....
- TURNOS DE ACTUACIÓN PROFESOR-AUXILIAR (líder-apoyo):.....
- AMBIENTE DE LA CLASE:.....
- RELACION ENTRE PROFESOR Y AUXILIAR:.....
- RELACION ENTRE PROFESOR Y ESTUDIANTES:.....
- RELACION ENTRE AUXILIAR Y ESTUDIANTES:.....

• **FUNCIONES DEL AUXILIAR:**

LINGÜÍSTICO Y SOCIOLINGÜÍSTICO:

- PRÁCTICA DE LA CONVERSACIÓN ORAL:... PARTICIPANTES:
- PRESENCIA DE TEMAS / ACTIVIDADES RELACIONADAS CON FONÉTICA, GRAMÁTICA, LÉXICO, SEMÁNT., INTERACCIÓN O REGISTRO (TEXTUAL U ORAL):... PARTICIPANTES:
- PRESENCIA DE COMUNICACIÓN / INTERACCIÓN SOBRE FONÉTICA, GRAMÁTICA, LÉXICO, SEMÁNTICA, INTERACCIÓN O REGISTRO (TEXTUAL U ORAL):... PARTICIPANTES:

INTERCULTURAL:

- PRESENCIA DE TEMAS / ACTIVIDADES CULTURALES:...
PARTICIPANTES:
- PRESENCIA DE COMUNICACIÓN / INTERACCIÓN CULTURAL:...
PARTICIPANTES:
- PRESENCIA DE TEMAS / ACTIVIDADES INTERCULTURALES: ...
PARTICIPANTES:
- PRESENCIA DE COMUNIC. / INTERACCIÓN INTERCULTURAL: ...
PARTICIPANTES:

ANEXO 4: GUIÓN DE ENTREVISTA PERSONAL FINAL²¹

I. ASPECTOS LINGÜÍSTICO / COMUNICATIVOS

Identificación: PROF__ / AUX__ Sobrenombre: Final Int.: ...

1. **¿Con qué personas se comunica usted, en qué lengua(s) y en qué contextos habituales dentro y fuera del aula?**

<u>personas</u>	<u>lengua(s)</u>	<u>contextos habituales (in+out)</u>
...Coord...	Eng., Sp., +Eng., +Sp./.....
...Eng. Depart.	Eng., Sp., +Eng., +Sp./.....
...Another Dep.	Eng., Sp., +Eng., +Sp./.....
...Students..	Eng., Sp., +Eng., +Sp./.....
...Auxiliar....	Eng., Sp., +Eng., +Sp./.....

¿Por qué cree que usted, y ellos, usan esa lengua(s)?.....

2. Desde la llegada del auxiliar, ¿ha sido usted o el auxiliar **contactado** por la *Consejería de Educación o Delegación* en relación con el auxiliar? ... ¿Ha sido la presencia del auxiliar **monitorizada** de alguna forma? ... Por favor, explique.....

3. ¿Ha habido un cambio en **su nivel de L2** desde que su llegada / desde la llegada del auxiliar al centro [previo: ...]?

superior avanzado intermedio alto intermedio bajo básico

¿Por qué, o por qué no, el cambio y quién o qué lo ha hecho (im)posible?

¿Ha notado un cambio en el **nivel de L2 de los alumnos**? ... Si es así, ¿positivo... o negativo...? ¿Por qué, o por qué no, el cambio y quién o qué lo ha hecho (im)posible?

¿Ha habido un cambio en **nivel de L2 del auxiliat / profesor-coord.** [previo: ...]?

superior avanzado intermedio alto intermedio bajo básico

¿Por qué, o por qué no, el cambio y quién o qué lo ha hecho (im)posible?

¿Cree que el **nivel de lengua** ha sido un obstáculo / impedimento para que usted y / o otros (auxiliar, estudiantes) se comuniquen de forma efectiva?.. ¿Puede explicarlo (distinguirlo)?...

²¹ Aunque existen 2 guiones de la entrevista final, uno en inglés para el auxiliar y otro en español para el profesor-coordinador, se muestra únicamente la versión en español haciendo alusión, entre corchetes, a las preguntas que van dirigidas a uno u otro informante. Cuando no hay uso de los corchetes se entiende que la pregunta va dirigida a ambos. Además, el guión ha sido modificado del original eliminando, por razones de espacio, los huecos reservados para las respuestas.

4. ¿Ha habido un cambio en **su actitud hacia la L2** desde su llegada / la llegada del auxiliar [previo: ...]? ... ¿Cómo la describiría ahora? Use la siguiente escala: 0= No sabe/no contesta; 00= Depende/varia; 1= Muy positiva; 2= Positiva; 3= Neutral; 4= Negativa; 5= Muy negativa;
- ¿Por qué, o por qué no, el cambio y quién o qué lo ha hecho (im)posible?
- ¿Y en su **actitud hacia aspectos culturales de los países que hablan la L2** [previo: ...]? ... ¿Cómo la describiría ahora? ... ¿Por qué, o por qué no, el cambio y quién o qué lo ha hecho (im)posible?
- ¿Ha habido un cambio en **la actitud del auxiliar / profesor hacia la L2** [previo: ...]? ... ¿Cómo la describiría ahora? Use la siguiente escala: 0= No sabe/no contesta; 00= Depende/varia; 1= Muy positiva; 2= Positiva; 3= Neutral; 4= Negativa; 5= Muy negativa;
- ¿Por qué, o por qué no, el cambio y quién o qué lo ha hecho (im)posible?
- ¿Y en la **actitud del auxiliar / profesor hacia aspectos culturales de la L2** [previo: ...]? ... ¿Cómo la describiría ahora? ... ¿Por qué, o por qué no, el cambio y quién o qué lo ha hecho (im)posible?
- ¿Ha habido un cambio en **la actitud de los estudiantes hacia la lengua inglesa** desde que el auxiliar está en el centro? ... Si es así, ¿positivo... o negativo...? ¿Por qué, o por qué no, el cambio y quién o qué lo ha hecho (im)posible?
- ¿Y en su (de ellos) **actitud hacia aspectos culturales de los países angloparlantes?** ... Si es así, ¿positivo... o negativo...? ¿Por qué, o por qué no, el cambio y quién o qué lo ha hecho (im)posible?.....
- ¿Cree usted que la **actitud hacia la lengua y aspectos culturales** ha sido un obstáculo / impedimento para que usted y otros (auxiliar, estudiantes) se comuniquen de forma efectiva? ¿Puede explicarlo (distinguirlo)?.....
- ¿Cree que las **diferencias culturales** (como el ‘espacio personal’ o ‘expectativas sociales’, etc.) han afectado su habilidad, o la de ellos (auxiliar, estudiantes) para comunicarse de forma efectiva?... ¿Puede explicarlo (distinguirlo)?
5. ¿Ha notado algún cambio en la **ansiedad lingüística** mostrada por usted u otros cuando interactúan en la otra lengua?..... Antes: Aux.: ... Prof.: ... Estud.: ... ANL: ... Eng: ... Ahora: Aux.:... Prof.:... Estudiantes:... ANL: ... Eng: ... ¿Puede explicarlo (distinguirlo)?
- ¿Cree que la **ansiedad lingüística** ha afectado su habilidad, o la de ellos, para comunicarse de forma efectiva con otros (profesores, estudiantes, auxiliar)? ... ¿Puede explicarlo (distinguirlo)?
6. **Comunicación de información sobre los objetivos generales del PFP y el programa CB>**
Objetivos generales de la implementación del enfoque bilingüe:

Lengua: mejorar la competencia (pluri)lingüe de los estudiantes + estimular su habilidad metalingüística en las 4 destrezas.

Cultura: contacto con otras culturas + enriquecer su competencia pluricultural (aceptar la diferencia).

Conocimiento: incrementar las habilidades generales de aprendizaje de los estudiantes a través del aprendizaje de lenguas.

¿Conocía usted estos objetivos generales? Leng.: ... Cult: ... Conoc.: ...

¿De dónde vino, o ha venido, esta información y cómo la recibió?

En la entrevista inicial dijo que SI / NO había recibido esta información / comunicado estos objetivos al auxiliar.

¿Fue recibido, por el aux., como parte de sus requisitos (comunicación) o fue una decisión conjunta / una negociación (interacción) entre el profesor-coordinador y el auxiliar?

¿Fue razonablemente completa, específica y clara? Lengua: ... Cultura: ... Conocimiento: ...

7. Comunicación de información sobre las funciones específicas (responsabilidades) del auxiliar > Las funciones (respons.) del auxiliar pueden desarrollarse en 4 dominios diferentes:

Dominio Lingüístico/sociolingüístico: Aux.= Modelo preciso en L2 para fonética, gramática, vocabulario, semántica, interacción y registro. Énfasis en la comunicación oral.

Dominio didáctico: Aux. se coordinarán con los profesores para planificar actividades, crear materiales y encontrar recursos.

Dominio Intercultural: Los Auxiliares traerán su cultura (+ la de otros países L2) a través de presentaciones sobre temas de actualidad, materiales auténticos y contactos con instituciones educativas de la sociedad que representan.

Dominio Lúdico: La presencia de los auxiliares implica más alta motivación por parte de los estudiantes debido a la juventud de los auxiliares y su novedad a la clase. Cooperación en actividades complementarias o extra-curriculares.

¿Conocía usted estas funciones (responsabilidades) específicas?

Lingüístico/Sociolingüístico: ... Didáctico: ... Intercultural: ... Lúdico: ...

¿De dónde vino, o ha venido, esta información y cómo la recibió?

En la entrevista inicial dijo que SI / NO había comunicado estas funciones específicas (resp.) al auxiliar / recibido esta información. ¿Fue recibido, por el aux., como parte de sus requisitos (comunicación) o fue una decisión conjunta / una negociación (interacción) entre el profesor-coordinador y el auxiliar?

¿Fue razonablemente completa, específica y clara? ..Ling./Socioling.: ... Didáct.: ... Intercult.l.: ... Lúdico: ...

8. Comunicación de información sobre los roles del auxiliar dentro y fuera de clase:

¿Tiene el auxiliar una idea clara de cuáles son sus roles dentro y fuera de clase?

En la entrevista inicial dijo que SI / NO había comunicado sus roles al auxiliar / recibido esta información. ¿Fue recibido, por el aux., como parte de sus requisitos (comunicación) o

fue una decisión conjunta / una negociación (interacción) entre el profesor-coordinador y el auxiliar?

¿Fue razonablemente completa, específica y clara?

9. **Comunicación de información sobre las clases y las horas del auxiliar en el centro:**

[Solo Profesor-coordinador] En la entrevista inicial dijo que SI / NO había comunicado sus clases y horas al auxiliar y que esta información SI / NO había sido clara y específica, ¿fue recibido, por el aux., como parte de sus requisitos (comunicación) o fue una decisión conjunta / una negociación (interacción) entre usted y el auxiliar?

[Solo Auxiliar] Durante la entrevista inicial nos dijo que sus horas en la escuela estaban distribuidas de la siguiente manera:

¿Ha habido cambios en cuanto a las horas y clases del auxiliar en el centro? ... ¿Por qué?...

[Solo Auxiliar] De media, ¿cuántas horas pasa en casa con actividades relacionadas con la escuela? ... ¿Qué hace normalmente durante esas horas (preparar, planificar, investigar, etc.)? Inglés.: Otras asignaturas:.....

[Solo Auxiliar] ¿De dónde vino esta información sobre sus clases y horas en la escuela o los cambios? Orientación / Primera reini3n en la escuela/ Reuni3n semanal?.....

¿Ha sido recibido, por el aux., como parte de sus requisitos (comunicaci3n) o fue una decisi3n conjunta / una negociaci3n (interacci3n) entre usted y el auxiliar?

¿Ha sido razonablemente completa, espec3fica y clara?

10. **Experiencias comunicativas:** ¿Ha habido alg3n tipo de **problema comunicativo, falta de comunicaci3n o error de comunicaci3n** entre usted y otros? Si es as3, por favor, especifique (Previo:)

¿Recuerda alguna experiencia comunicativa frustrante o facilitadora en relaci3n con la puesta en marcha de las funciones (responsabilidades) del auxiliar?.....

Frustrante:..... Facilitadora:.....

¿Solucion3 usted, u otra persona este asunto?.....

11. ¿Hay **algo que le gustaría aadir** a esta secci3n sobre aspectos ling3stico / comunicativos (Previo:)?

12. ¿Hubo **algo que le haya llamado la atenci3n** en esta secci3n? ¿Algo sobre lo que quiera comentar antes de que procedamos a la siguiente secci3n?.....

II. ASPECTOS PEDAGÓGICO / PROFESIONALES

1. [Solo Auxiliar] ¿Recuerda el curso de orientación? ... ¿Dónde fue?
Ahora que ha experimentado la enseñanza aquí, ¿piensa que el cursillo fue útil? ...
2. [Solo Profesor-coordinador] Antes de la llegada del auxiliar, ¿hubo alguna **reunión específica del profesorado sobre el tema auxiliar de conversación y la “Fase de Acogida”**? ... Si la hubo o la ha habido después, ¿podría explicar que temas se trataron?....
3. Durante las primeras semanas del auxiliar en el centro (“Fase de Acogida”), ¿llevó a cabo el profesor-coordinador alguna **acción específica para conseguir que el auxiliar se integrara en el centro y se sintiera un componente valorado y esencial dentro del programa bilingüe**? ... Si es así, por favor, especifique.....
4. [Solo Auxiliar] Desde su llegada, ¿ha recibido información específica o formación pedagógica (metodología AICLE, planificación de clase, gestión de clase, corrección de errores, etc.) que le ayude a ser un auxiliar de conversación eficaz? Por favor, explique.....
5. [Solo Profesor-coordinador] ¿Conoce la *Guía informativa para centros con modalidad de enseñanza bilingüe* publicada por la Dirección General de Participación e Innovación Educativa de la Consejería de Educación? ... Si es así, ¿cómo la recibió y qué le parece?.....De acuerdo a esta guía, se pueden “preparar algunas **actuaciones encaminadas a aportar algún tipo de formación pedagógica y reflexión docente**” para el auxiliar. ¿Ha llevado a cabo alguna acción para cubrir este objetivo? ... Por favor, especifique.....

[Para ambos] ¿Ha llevado a cabo el profesor-coordinador alguna de las siguientes acciones?

- Fomentar la observación inicial de clase (Guía: ANEXO IV “Observation Checklist”...)...
- Dar ejemplo con nuestra propia experiencia docente (ser buen oyente, asesorar sobre diversos temas, solucionar problemas, ser capaz de localizar recursos, ser mediador en situaciones de conflicto o ser capaz de intercambiar los papeles de enseñante y aprendiz).....
- Animar al Auxiliar a ir ampliando sus posibilidades... ¿Cree que le fue útil al auxiliar?....
- Preguntar al Auxiliar para que sea consciente de sus procesos de planificación, ejecución y evaluación.....
- Ofrecerse a observar su práctica docente y comentarles aspectos de interés.....
- Pedirles que elaboren materiales y charlas para la formación continua de los departamentos de lenguas extranjeras y el profesorado bilingüe sobre aspectos lingüísti./sociocult....

¿En qué áreas cree que información extra, preparación o adiestramiento pedagógico hubiera sido muy útil?

¿Y en las siguientes áreas? Metodología CLIL ..., planificación de clase ..., comunicación (técnicas de hacer preguntas ..., claridad de explicación..., uso de la pizarra ...) dirección de clase (agrupación de alumnos ..., control de ruido ..., interrupciones ..., comportamiento problemático ...), corrección de errores ...?

¿Tuvo el auxiliar **problemas pedagógicos específicos o dificultades** en alguna de esas áreas [Previo:]? ... Si es así, por favor, explique

¿Recuerda alguna experiencia frustrante o facilitadora en la **enseñanza** por parte del auxiliar?..

Frustrante: Facilitadora:

¿El profesor-coordinador o el auxiliar, solucionó este asunto?.....

6. Después de la observación, me dijo que la **planificación de la clase** fue.....

¿Fue así en otras clases?

¿Fue siempre así o ha habido una progresión hacia lo que hacéis ahora (planificación)?.....

De forma habitual, ¿sabe el auxiliar, antes de clase, qué hacer y cómo?.... ¿%?.....

¿Qué cree que hace que el auxiliar tenga una idea clara de qué hacer y cómo: la ayuda del profesor-coord..., su coordinación con el aux... o la coord. del auxiliar con el prof.-coord..., la planificación del profe.-coord... o la planificación del auxiliar...?

En la clase que observé las funciones (responsabilidades) que se cubrieron fueron principalmente.....

¿Tuvo el auxiliar en mente sus funciones (responsabilidades) específicas ((socio)lingüísticas ..., didácticas ..., culturales ... y lúdicas ...) a la hora de planificar?.

Normalmente, ¿cuánto tiempo lleva la planificación/coordinación? (Observación:)....

Normalmente, ¿dónde planifican/coordinan las clases? (Observación:).....

¿Hubo, en la enseñanza por parte del auxiliar, una planificación..., una coordinación..., una serie de sugerencias..., una colaboración... o una cooperación...? Por favor, explique..

¿Recuerda alguna experiencia frustrante o facilitadora, en la **planif.** por parte del auxiliar?..

Frustrante:..... Facilitadora:.....

¿El profesor-coordinador o el auxiliar solucionó este asunto?.....

7. En la clase que observe, **los roles del auxiliar** fueron.....

¿Fue así en otras clases?..... ¿Siempre fue así o ha habido alguna progresión hasta lo que hace ahora el auxiliar en clase?.....

¿Cuáles de los siguientes roles desempeña el auxiliar en la clase de inglés y fuera?

Planificador o co-planificador, organizador o co-organizador, coordinador, jefe de actividades (*activity leader*), jefe de clase (*class leader*), tutor de estudiantes, tutor de profesores, lector o profesor o facilitador, co-aprendiz, asistente/ayudante, persona que lee, observador, corrector (pronunciación, gramática, vocabulario, actividades), persona que trae la comunicación a clase, guía, investigador de materiales/recursos, creador de materiales/recursos, embajador cultural, controlador de comportamiento/ruido, monitor/supervisor, diccionario humano, colaborador o co-operador, conector de lengua y contenido, reforzador de contenido, motivador, sonsacador (*elicitor*) de información, mentor, intercambio lingüístico.

¿Algún otro rol?.....

¿Son estos roles diferentes a los que desempeña en la clase de ANL?.....

¿Podría decirme los 3 roles más frecuentes del auxiliar en sus clases?

¿Cómo evolucionó el auxiliar hacia esos roles y quién o qué lo hizo (im)posible?.....

¿Recibió el auxiliar algún tipo de **feedback o evaluación**? ... ¿De dónde vino?

¿Fue útil?.....

¿Cuáles son los **roles del profesor** cuando el auxiliar está en clase?.....

Clase de inglés: Clase de ANL:

¿Ayudó, de forma específica, el auxiliar a la **mejora del inglés de algún profesor**?....

¿Cómo?.....

¿Recuerda alguna **experiencia frustrante o facilit.** relacionada con los **roles** del aux.?..

Frustrante: Facilitadora:

¿El profesor-coordinador o el auxiliar, solucionó este asunto?.....

8. ¿Qué **tipo de actividades y qué temas** desarrolla normalmente el auxiliar en clase?...

Clase de inglés: Clase de ANL :

Entonces, ¿qué destrezas ayuda el auxiliar a desarrollar normalmente?.....

Clase de inglés: Receptivas: CO .. CE: .. Productivas: PO .. PE ..

Clase de ANL: Receptivas: CO .. CE: .. Productivas: PO .. PE ..

Teniendo en cuenta la presencia del auxiliar, los objetivos del PFP, la “nueva” metodología, las actividades, los materiales y el currículo integrado, ¿Cómo cree que ha **cambiado su clase de inglés**?.....

Teniendo en cuenta las mismas consideraciones, ¿cuál es la **diferencia con la clase de ANL**?

9. ¿Cree que la presencia del auxiliar supuso, de forma habitual, **una interacción pública** con usted en el aula?

10. ¿Cree que la presencia del auxiliar en clase lleva a una ‘**enseñanza en conjunto**’ (*team-teaching*), una **enseñanza separada** o a alguna otra cosa?

11. ¿Cuál cree que ha sido el **impacto** que ha tenido el auxiliar en la clase, los estudiantes, los profesores y el instituto en general? Por favor, explique.....

-
12. [Solo Profesor-coordinador] ¿Existen **normas o protocolos de actuación con el auxiliar** en el centro o cada profesor hace lo que puede o quiere?.....
 13. [Solo Profesor-coordinador] En la *GUÍA*, se menciona un **mayor esfuerzo**, en secundaria que en primaria, y la necesidad de coordinación con un/una aux., o con los docentes de L2, pero superadas estas reticencias iniciales comprueban con facilidad las ventajas que [la modalidad bilingüe] reporta para todos. ¿Cree que es así y que se trata sólo de un esfuerzo extra inicial?
 14. [Solo Profesor-coordinador] ¿Conoce o ha visto el “Banco de Materiales Prácticos” (enfoque comunicativo situacional, 450 act. comunicativas por niveles) de la Consejería? ... ¿Qué le parece?.....
 15. ¿Hay **algo que** le gustaría **añadir** a esta sección sobre aspectos pedagógico / profesionales?
 16. ¿Hubo **algo que le haya llamado la atención** en esta sección? ¿Algo sobre lo que quiera comentar antes de que procedamos a la siguiente sección?.....

III. ASPECTOS PERSONALES

1. Sus principales **motivaciones y razones** para usar o solicitar un auxiliar / formar parte del programa de auxiliares fueron... (i).....(ii).....(iii).....
 ¿Han cambiado? ... ¿Cómo y por qué?.....
2. [Solo Auxiliar] ¿Le gustaría formar parte del programa de auxiliares el **próximo año**?...
 ¿Cuáles serían su principals **motivaciones y razones** para ello? (i)..... (ii)..... (iii)....
3. En la entrevista inicial me dijo que estaba [Motivación:] y [Entusiasmo:] sobre la experiencia. ¿Cómo describiría **AHORA** su **motivación y entusiasmo**? Use la siguiente escala: **0**= No sabe/no contesta; **00**= Depende/varia; **1**= Altamente motiv./entus.; **2**= Motiv./entusias. **3**= Neutral; **4**= Desmot./desilus.; **5**= Muy desmot./desil.; -Motivación: -Entusiasmo:
 ¿Ha cambiado? ... ¿Por qué, o por qué no, el cambio y quién o qué lo ha hecho (im)posible?..
4. Sus principales **expectativas** sobre la experiencia eran... (i).....(ii).....(iii).....
 Eso era lo que quería o esperaba conseguir, ¿se han cubierto estas expectativas o han cambiado? ¿Cómo y por qué?.....
5. ¿Cree que en algún momento...

- esperó que el auxiliar / se esperó que usted hiciera algo que no podía o sabía hacer?.....
 - abrumó al auxiliar / fue abrumado con información y/o tareas que le sobrepasaban?.....
 - el auxiliar tuvo que improvisar actividades con el alumnado?.....
 - comparó al auxiliar / fue comparado con antiguos auxiliares?.....
 - cuando un problema ocurrió, se dejó pasar el tiempo sin que se solucionara?.....
 - presentó al auxiliar / fue presentado como una ayuda (asistente) o un “amigo” en lugar de como otro profesor?.....
 - el auxiliar tuvo el mismo estatus que el profesorado y fue tratado como tal?.....
6. **¿Cómo describiría la relación del auxiliar con el profesor-coordinador?** Use la siguiente escala:
0= No sabe / no contesta; **00=** Depende / varia; **1=** Muy positiva; **2=** Posit.; **3=** Neutral; **4=** Negat.; **5=** Muy negativa;
- ¿y la del auxiliar con **otros profesores**?.....
- ¿y la del auxiliar con **los estudiantes**?.....
- ¿Diría que había y hay, con el auxiliar / profesor-coordinador, un “**good rapport**” (relación afectiva o comunicativa de mutua comprensión)?...
 el auxiliar y profesor-coordinador:
- el auxiliar y otros profesores:
- el auxiliar y los estudiantes:
7. **¿Cree que el auxiliar ha cubierto sus funciones específicas (responsabilidades)?...**
 (Socio)Lingüística: modelo de fonética, gramática, vocabulario, semántica, interacción y registro. Énfasis en la comunicación oral.
 Didáctica: coordinarse con los profesores para planificar actividades, crear materiales y encontrar recursos.
 Culturales: traer su cultura, y la de otros países L2, a través de presentaciones de actualidad, materiales auténticos y contactos con instituciones educativas de la sociedad que representan.
 Lúdica: su presencia en clase implica mayor motivación para los estudiantes. Cooperación en actividades complementarias o extra-curriculares.
8. Pensando en el trabajo / enseñanza del auxiliar y sus roles, **¿cree que el auxiliar podría haber hecho más?** **¿Qué otras cosas y cómo las podría haber hecho?**
- ¿Tuvo el auxiliar, o el profesor-coordinador, que hacer algún tipo de ajuste para tener éxito en la experiencia? Por favor, explique.....
- La experiencia previa del auxiliar y sus estudios, ¿fueron considerados cuando se les asignó una clase específica?.....
- ¿Cree que eso hubiera ayudado?.....
9. Pensando en su nivel de satisfacción, ¿cómo describiría **AHORA** su **opinión / actitud y valoración** hacia el programa Centros Bilingües, la acción “Incorporación de auxiliares a los CB” y el uso de las auxiliares? **0=** No sabe / no contesta; **00=** Depende / varia; **1=** Muy positiva; **2=** Posit.; **3=** Neutral; **4=** Negativa; **5=** Muy negativa;
- | | | |
|--------------------------------------|---------------------------|------------------------------|
| Programa CB: | actitud (Previo: ...) ... | valoración (Previo: ...) ... |
| Acción “Incorporación de aux. a CB”: | actitud (Previo: ...) ... | valoración (Previo: ...) ... |
| Uso del auxiliar: | actitud ... | valoración ... |
- Por favor, explique.....
10. [Solo Profesores-coordinadores] **¿Ha recibido, este año o el anterior, quejas de / sobre los auxiliares con los que ha trabajado?** ... Por favor, explique.....

¿Encuentra **inconvenientes** o tiene **quejas** sobre el programa CB, la acción “Incorporación de auxiliares a los CB”, el uso de las auxiliares, los profesores, los estudiantes, ...?

Programa CB.....

Acción incorporación de aux.....

el uso del auxiliar.....

los profesores o estudiantes

¿Cuáles cree que son los **principales puntos débiles y fuertes** del programa CB y de la acción incorporación de auxiliares?.....

Programa CB.....

Acción incorporación de aux.....

¿Cree que existen **asuntos que amenazan el éxito del programa CB y la acción incorporación de auxiliares**?.....

¿Qué **oportunidades** cree que ofrece el programa?.....

Personalmente, considerando las funciones (responsabilidades) específicas del auxiliar,

¿dónde piensa que el auxiliar podría ser **de mayor ayuda** en el futuro: **en la clase de inglés o en la clase de ANL**?¿Por qué?.....

11. Personalmente, ¿qué cree que hace diferente a un auxiliar de otro?.....

¿Qué cualidades cree que son necesarias para que el auxiliar tenga éxito?.....

12. Personalmente, ¿Cree que el programa ‘CB ...’, la acción Incorporación de auxiliares ..., y/o el uso que se hace del auxiliar ... **podría ser mejorado**?.....

¿Cuáles son sus **principales sugerencias para mejorar/solucionar posibles problemas**?

Programa CB.....

Acción incorporación de auxiliar.....

el uso del auxiliar.....

13. ¿Cuáles serían sus **3 principales recomendaciones/sugerencias** para el próximo auxiliar?

(i)..... (ii)..... (iii).....

14. ¿Qué ha **aprendido de la experiencia con el auxiliar**?.....

15. ¿Hay **algo** que le gustaría **añadir** a esta sección sobre aspectos pedagógico/profesionales?.

16. ¿Hubo **algo** que le **haya llamado la atención** en esta sección?.....

17. ¿**Algo sobre lo que quiera comentar** antes de que finalicemos la entrevista?.....

¿Podremos contactarle en el future para clarificar dudas que puedan surgir cuando evaluemos sus respuestas?... Email

Fecha de la entrevista:

Duración de la entrevista:

!!!MUCHÍSIMAS GRACIAS POR T O D O!!!

ANEXO 5: PAUTA DE ENTREVISTA AL GRUPO DE AUXILIARES (FOCUS GROUP)
(inglés)²²

- Introduction to “focus group method” and procedure of the interview.
- Questions:
 - 1. Were there any **DIFFICULTIES** related to **LANGUAGE PROFICIENCY** (yours, the teachers’, the coordinator’s, the students’) that hindered or slowed down your **VERBAL COMMUNICATION** or **INTEGRATION** in the classroom or the school?**
 - i) LAs
 - ii) EFL teachers
 - iii) Content teachers
 - iv) Bilingual section coordinator
 - v) Students
- 2. Were there any **DIFFICULTIES** related to **CLASS PLANNING** or **DELIVERY** of your lessons?**

 - i) How did you plan and / or coordinate your classes with the EFL or the **CONTENT** teachers?
 - ii) Where did you plan and / or coordinate your classes with the EFL or the **CONTENT** teachers?
 - iii) Was it always that way or was there some kind of progression towards what you do now in both the EFL and the **CONTENT**-based classroom? Think how you planned and delivered your lessons at the beginning of your experience, around the middle of your experience, and by the end of your period.

- 3. How did you approach the teaching of **LANGUAGE ASPECTS**, such as those related to vocabulary, pronunciation, grammar, etc., either in the EFL or in the content-based classroom?**

 - i) Which language aspects and skills did you normally help students develop in those classes?
 - ii) Were these basically presentational monologues or were they mostly interactive? If they were interactive, who participated? Can you provide an example?
 - iii) Did the presentation of language aspects often lead to open / public interaction between you and the EFL or the **CONTENT** teacher?
 - iv) Were these sessions typically based on a co-teaching, separate teaching, or some other teaching format?
 - v) Was it always like that way or was there some kind of progression towards what you do now in both the EFL and the **CONTENT**-based classroom? Think how you planned and delivered your lessons at the beginning of your experience, around the middle of your experience, and by the end of your period?

²² La pauta de la entrevista grupal ha sido modificada del original eliminando, por razones de espacio, los huecos reservados para las anotaciones del investigador.

4. How did you approach the teaching of **SOCIAL AND CULTURAL ASPECTS**, such as those related to main celebrations, geographical features, current events, etc., either in the EFL or in the content-based classroom?

- i) Did you normally use a sociocultural approach, an intercultural approach, or a mixture of both approaches to teaching culture?
- ii) Were these basically presentational monologues or were they mostly interactive? If they were interactive, who participated? Can you provide an example?
- iii) Did the presentation of cultural aspects often lead to open / public interaction between you and the EFL or the CONTENT teacher?
- iv) Were these sessions typically based on a co-teaching, separate teaching, or some other teaching format?
- vi) Was it always like that way or was there some kind of progression towards what you do now in both the EFL and the CONTENT-based classroom? Think how you planned and delivered your lessons at the beginning of your experience, around the middle of your experience, and by the end of your period.

Do you want to add anything?

Do you have questions or comments you want to make for your peers LAs or for us?

Thank you very much for coming today and for taking part in this study!

Thank you!!

ANEXO 6: GUIÓN DE ENTREVISTA PERSONAL A LA PERSONA RESPONSABLE DEL PFP Y AL JEFE DE SERVICIO DE PROGRAMAS EDUCATIVOS INTERNACIONALES²³

Estamos llevando a cabo un estudio, para tesis doctoral, en la Universidad de Sevilla, bajo la dirección del Dr. Christián Abelló, sobre auxiliares de conversación en centros bilingües de secundaria de Sevilla y provincia. Para ello, el ex-Jefe de Servicio de Programas Educativos Internacionales de la Consejería de Educación, el Sr. Antonio Maíllo, nos facilitó un listado de centros que cumplían los requisitos del estudio y nos dio permiso, en nombre de la Consejería de Educación, para realizar dicho estudio.

Durante la toma de datos en los distintos centros, nos han surgido preguntas, algunas muy generales y otras más específicas, sobre el Plan de Fomento del Plurilingüismo (PFP), el programa Centros Bilingües (CB) y la acción “Incorporación de auxiliares de conversación a los Centros Bilingües”. Por esta razón, quisiéramos hacerle varias preguntas relacionadas con estos aspectos.

❖ Datos de la entrevista:

Fecha:

Hora:

Lugar:

Informante:

- ¿Sabría usted decirme qué ha ocurrido con la **figura del colaborador lingüístico** (alumnado en último curso de Filología o Interpretación-Traducción o Erasmus) que colaboraba en CB y que “cobraba” en forma de créditos (Orden 9/9/10)?

- ¿Sabe usted si existe un **desdoble de grupos** en las asignaturas de **lenguas extranjeras** en secundaria (Acción 20 del PFP)? Si es así o no, ¿por qué o por qué no? _____

- ¿Cuáles cree, en su opinión personal y experiencia, que son los **puntos débiles...**
 - **del PFP?** _____
 - **de los CB?** _____
 - **y de la acción Auxiliares?** _____
 - ¿Cuáles cree, en su opinión personal y experiencia, que son las posibles **soluciones o sugerencias de mejora ante estos puntos débiles?**

- ¿Cuáles cree, en su opinión personal y experiencia, que son los grandes **retos** a los que se enfrentan los **CEP en cuanto a la información y formación que necesita el profesorado** de sección bilingüe de secundaria, ANL y L2, **coordinadores** de sección bilingüe y **auxiliares y colaboradores lingüísticos**?
 - ¿Cuáles cree, en su opinión personal y experiencia, que son las posibles **soluciones o sugerencias de mejora?** _____

²³ Este guión ha sido modificado del original eliminando, por razones de espacio, los huecos reservados para las respuestas.

-
- ¿Cuáles son las **quejas más frecuentes** que recibe, de forma oficial o extraoficial, del **profesorado** de sección bilingüe de secundaria, ANL y L2, y **coordinadores** en cuanto
 - al **Programa CB?**_____
 - a los **auxiliares de conversación?**_____
 - ¿Cree que los **auxiliares** de conversación vienen **preparados** para desarrollar las funciones / responsabilidades que se les asignan? _____
 - ¿Qué posibles **soluciones o sugerencias de mejora** podría usted plantear ante esas quejas?
-sobre Prog. CB: _____
-sobre Aux. en CB: _____
 - En la actualidad, el **requisito lingüístico mínimo** indispensable **para los profesores** que desean impartir clases en la modalidad bilingüe de los centros bilingües es la acreditación de un nivel de competencia lingüística **B2**. ¿Podría decirme cuánto tiempo tiene validez dicha acreditación?_[esta pregunta solo al Jefe de Servicio de PEI] _____

 - ¿qué ocurriría en el supuesto de que esa acreditación se hubiera obtenido, por ejemplo, hace 10 años y se presentara en la actualidad? _____
 - Considerando la situación económica actual y el número de centros bilingües que forman parte de la red pública en Andalucía, actualmente 804 entre colegios e institutos, ¿cree que existen, en estos momentos, **asuntos que amenacen o pongan en peligro** el futuro del **PFP?** _____
 - Una de las novedades de la Orden del 28 de junio de 2011 es que los nuevos centros ya no tendrán “modalidad bilingüe” sino que serán “centros bilingües” per se ya que se tendrán que ofertar todos los asientos.
 - ¿Cree que será posible o por el contrario será un paso en contra para el desarrollo del PFP y la creación de nuevos centros? _____
 - ¿Cree que el profesorado y los centros de Andalucía están preparados para solicitar ser denominados “profesores bilingües” y “centros bilingües”? _____
 - ¿Cree que, debido al incremento en número de profesores y coordinadores bilingües, serán necesarios más cursos de información y formación en los CEP?

 - ¿Podrán los CEP recibir a estos nuevos profesores y coordinadores?_____
 - ¿Qué ocurrirá con las familias, alumnado y profesorado que no quieran pertenecer al programa bilingüe (Principio de Igualdad y Libertad de Opción)?_____

 - ¿Hay **algo que le gustaría añadir** antes de que termine la entrevista? _____
-

¡¡ MUCHÍSIMAS GRACIAS POR SU TIEMPO Y COLABORACIÓN !!

Duración:

ANEXO 7: GUIÓN DE ENTREVISTA PERSONAL A LOS ASESORES DE SECUNDARIA DE LOS CEP²⁴

En el estudio que estamos llevando a cabo en centros bilingües de secundaria de Sevilla y provincia, muchos informantes mencionan a los CEP cuando se les pregunta de dónde reciben información sobre temas como los objetivos del PFP y del programa CB y sobre la acción “Incorporación de auxiliares de conversación a los Centros Bilingües”. Por esta razón, al igual que estamos haciendo con otros asesores educativos de secundaria, quisiéramos hacerle varias preguntas relacionadas con la formación de coordinadores de sección bilingüe, profesores de sección bilingüe, ANL y L2, y auxiliares y colaboradores lingüísticos. Por supuesto, los datos se tratarán con total confidencialidad, su nombre no aparecerá en ningún apartado del estudio a no ser que así lo desee.

❖ Datos de la entrevista:

Fecha:

Hora:

Lugar:

Informante:

❖ En estos dos últimos cursos académicos, **2010/2011 y 2011/2012**,

- ¿Qué se ha hecho en cuestiones relacionadas con **información y formación** del profesorado de sección bilingüe de secundaria, ANL y L2, coordinadores de sección bilingüe y auxiliares y colaboradores lingüísticos?
 - **En universidades colaboradoras** (GUÍA, p. 34-35):_____
 - **En este Centro del Profesorado, CEP** (GUÍA, p. 34-35):_____
 - **En los propios centros** (GUÍA, p. 34-35):_____
- ¿**Quién acude o recibe** esta información o formación y **cómo se les convoca**? __
- ¿Ha habido una **participación considerable**? Por favor, explique._____

❖ En el próximo curso académico, **2012/2013**,

- ¿Qué cuestiones se están contemplando relacionadas con la **información y formación** del profesorado de sección bilingüe de secundaria, ANL y L2, coordinadores de sección bilingüe y auxiliares y colaboradores lingüísticos? ___

❖ **Otras cuestiones más amplias,**

- ¿Qué ha ocurrido con la **figura del colaborador lingüístico** (alumnado en último curso de Filología o Interpretación-Traducción o Erasmus) que colaboraba en CB y que “cobraba” en forma de créditos (Orden 9/9/10)?_____
- ¿Existe un **desdoble de grupos en** las asignaturas de **lenguas extranjeras** en secundaria? Si es así, ¿por qué o por qué no?_____
- ¿Cuáles cree, en su opinión personal y experiencia, que son los **puntos débiles...**
 - **del PFP?**_____
 - **de los CB?**_____
 - **o de la acción Auxiliares?**_____

²⁴ Este guión ha sido modificado del original eliminando, por razones de espacio, los huecos reservados para las respuestas.

- ¿Cuáles cree, en su opinión personal y experiencia, que son las posibles **soluciones o sugerencias de mejora**?_____
- ¿Cuál cree, en su opinión personal y experiencia, que son los grandes **retos** a los que se enfrenta el **CEP en cuanto a la información y formación que necesita el profesorado** de sección bilingüe de secundaria, ANL y L2, **coordinadores** de sección bilingüe y **auxiliares y colaboradores lingüísticos**?_____
 - ¿Cuáles cree, en su opinión personal y experiencia, que son las posibles **soluciones o sugerencias de mejora**? _____
- ¿Cuáles son las **quejas más frecuentes** que recibe, de forma oficial o extraoficial, del **profesorado** de sección bilingüe de secundaria, ANL y L2, y **coordinadores** en cuanto
 - al **Programa CB**?_____
 - a los **auxiliares de conversación**?_____
 - ¿Cree que los **auxiliares** de conversación vienen **preparados** para desarrollar las funciones / responsabilidades que se les asignan? _____
 - ¿Qué posibles **soluciones o sugerencias de mejora** podría usted plantear ante esas quejas? _____
- Considerando la situación económica actual y el número de centros bilingües que forman parte de la red pública en Andalucía, actualmente 804 entre colegios e institutos, ¿cree que existen, en estos momentos, **asuntos que amenacen o pongan en peligro** el futuro del **PFP**? _____
- Una de las novedades de la Orden del 28 de junio de 2011 es que los nuevos centros ya no tendrán “modalidad bilingüe” sino que serán “centros bilingües” per se ya que se tendrán que ofertar todos los asientos.
 - ¿Cree que será posible o por el contrario será un paso en contra para el desarrollo del PFP y la creación de nuevos centros? _____
 - ¿Cree que el profesorado y los centros, ya sean de primaria o secundaria, de Andalucía están preparados para solicitar ser denominados “profesores bilingües” y “centros bilingües”? _____
 - ¿Cree que, debido al incremento en número de profesores y coordinadores bilingües, serán necesarios más cursos de información y formación en los CEP? _____
 - ¿Podrán los CEP recibir a estos nuevos profesores y coordinadores?_____
 - ¿Qué ocurrirá con aquellas familias, alumnado y profesorado que no quieran pertenecer al programa bilingüe (Principio de Igualdad y Libertad de Opción)?_____
- ¿Hay **algo que** le gustaría **añadir** antes de que termine la entrevista? _____

¡¡ MUCHÍSIMAS GRACIAS POR SU TIEMPO Y COLABORACIÓN !!

Duración:

ANEXO 8: CARTA DE SOLICITUD PARA LLEVAR A CABO EL ESTUDIO DIRIGIDA AL JEFE DE SERVICIO DE ORDENACIÓN EDUCATIVA

Jorge Sánchez Torres

C/ XXX

41015, Sevilla.

Tif.: XXX XX XX XX

Sevilla, X de agosto de 2011.

A/A DE JEFE DE SERVICIO DE ORDENACIÓN EDUCATIVA:

El abajo firmante, Jorge Sánchez Torres, con DNI nº. XXXXXXXX-X, doctorando de la Universidad de Sevilla y docente de la misma en la Facultad de Filología Inglesa

EXPONE:

1. Que el solicitante es alumno del Programa de Doctorado “Adquisición de Segundas Lenguas” en el Departamento de Lengua y Lingüística Inglesas de la Facultad de Filología de la Universidad de Sevilla.
2. Que su proyecto de investigación para Tesis Doctoral se centra en **los papeles que desempeñan el ‘auxiliar de conversación’ y el ‘profesor-coordinador’ en centros bilingües español/inglés de Sevilla: Un estudio empírico de casos**, para el cual no existe financiación adicional o entidad colaboradora.
3. Que el objetivo general de este estudio empírico cualitativo de orientación etnográfica es **la evaluación del uso y la implementación de los ‘auxiliares de conversación’** en las clases de Áreas No Lingüísticas impartidas en L2 inglés, en centros autorizados para impartir enseñanzas bilingües español/inglés en los cursos 1º a 4º de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria.
4. Que para poder desarrollar el citado estudio precisa de la colaboración de en torno a 10 auxiliares de conversación y otros tantos profesores coordinadores que realicen sus funciones en centros autorizados para impartir enseñanzas bilingües español/inglés.
5. Que los centros bilingües en los que se desarrolle el estudio deben pertenecer a los distintos distritos del término municipal de Sevilla, encontrarse, al menos en el año 4 de implantación del programa bilingüe y que impartan la etapa completa de ESO. Por su parte, conviene al objeto del presente estudio que los auxiliares de conversación no tengan experiencia previa en cuanto

a su función como tales, por lo que deben estar en su primer año de participación en el Programa Auxiliares de Conversación. En cuanto a los profesores-coordinadores, estos sí es conveniente que posean experiencia previa en la incorporación de un auxiliar de conversación tanto al centro como a las clases de ANL en L2 inglés, para lo cual deben contar con destino definitivo en el centro, es decir, formar parte de la plantilla orgánica del centro.

6. Que el procedimiento de recolección de datos se desarrollará con los siguientes instrumentos:
 - a. Un cuestionario con entrevista individual inicial semiestructurada (previsto para octubre-noviembre de 2011) con los auxiliares de conversación y los profesores-coordinadores del programa bilingüe.
 - b. Un periodo de observación individual a los auxiliares de conversación. Dicha observación será de carácter no participativo con grabaciones de audio y tendrá lugar en las clases de L2 inglés durante los meses de enero-febrero de 2012
 - c. Una entrevista personal semiestructurada con los auxiliares de conversación y los profesores-coordinadores en los meses de abril y mayo de 2012.
7. Que los datos se tratarán con **absoluta confidencialidad**. En ningún caso y bajo ninguna circunstancia se podrá detraer la identidad, por ejemplo, de los datos AUX1 (auxiliar1), P-C1 (profesor-coordinador1) y CB1 (centro bilingüe1) y las personas y centros reales implicados. No se utilizarán, en ningún caso, nombres propios (ni de participantes ni de centros) ni datos específicos que puedan identificar al auxiliar, al coordinador o al centro.
8. Que la colaboración de la Delegación Provincial de Educación en Sevilla será reflejada en la presentación del estudio y se hará constar en el supuesto de derivarse alguna publicación.

POR TODO ELLO, SOLICITA

Autorización para llevar a cabo el estudio de investigación sobre los auxiliares de conversación arriba descrito en, al menos, diez centros de Sevilla, autorizados para impartir enseñanzas bilingües español/inglés en la E.S.O.

Quedo a su disposición para facilitarle cualquier aclaración que pudiera surgir respecto al estudio, sus medios u objetivos.

Atentamente,

Jorge Sánchez Torres

Departamento de Lengua y Lingüística Inglesas (Universidad de Sevilla).

ANEXO 9: TABLAS DE CONTINGENCIA Y VALORES DE PROBABILIDAD DE LA PRUEBA CHI-CUADRADO

Las tablas de contingencia en estadística se utilizan para registrar y analizar la relación entre dos o más variables de naturaleza cualitativa. Para identificar relaciones entre variables cualitativas se utiliza el contraste estadístico χ^2 (Chi-cuadrado), cuya probabilidad de ocurrencia por azar asociada permite concluir si existe o no relación estadísticamente significativa entre las variables.

En este estudio, todas las pruebas se hicieron para 2 variables con dos categorías cada una: presencia (código 1 en el archivo de datos SPSS) y ausencia (código 0) de una determinada característica. Por ejemplo, para descubrir si la característica *experiencia previa como auxiliar o en enseñanza de lenguas* (V^1) guarda relación con la presencia de una *idea clara de sus roles dentro y fuera del aula* (V^2), numeramos la variable *experiencia previa como auxiliar o en enseñanza de lenguas* (V^1) con un 1, si el individuo tiene dicha experiencia y con un 0, si no la tiene y numeramos la variable *idea clara de sus roles dentro y fuera del aula* (V^2) con un 1, si el participante ha mencionado, en las entrevistas, tener una idea clara de sus roles dentro y fuera del aula, o con un 0, si se ha mencionado lo contrario.

Una vez numeradas las variables y realizadas las tablas de contingencia, se extrae el valor de probabilidad de la prueba de Chi-cuadrado de Pearson (véase ejemplo a continuación resaltado en amarillo). Si este valor de probabilidad²⁵ (i) es **inferior a .05**, se concluye que las variables están significativamente relacionadas y si (ii) es **superior a .05**, se concluye que la relación entre las variables no es significativa y el azar puede ser una explicación plausible de los datos obtenidos.

²⁵ El valor de probabilidad, que permite rechazar o no una hipótesis, necesita un nivel de significación. “En la práctica los niveles de significación más frecuentemente utilizados son el 0,05 y el 0,01” (San Martín, Espinosa y Fernández, 1987, p. 229). En este trabajo se emplea el nivel de significación 0,05 porque es el utilizado comúnmente en investigaciones sociológicas mientras que el 0,01 es comúnmente utilizado en investigaciones médicas.

Ejemplo de tabla de contingencia: Experiencia previa como auxiliar o en enseñanza de lenguas * Idea clara de sus roles dentro y fuera del aula

			Idea clara de sus roles dentro y fuera del aula		Total
			no	sí	
Experiencia previa como auxiliar o en enseñanza de lenguas	no	Recuento % dentro de Experiencia previa como auxiliar o en enseñanza de lenguas	1 16,7%	5 83,3%	6 100,0%
	sí	Recuento % dentro de Experiencia previa como auxiliar o en enseñanza de lenguas	7 77,8%	2 22,2%	9 100,0%
Total			8 53,3%	7 46,7%	15 100,0%

Ejemplo de prueba de Chi-cuadrado

	Valor	Gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	5,402a	1	,020		
Corrección por continuidad ^b	3,225	1	,073		
Razón de verosimilitudes	5,786	1	,016		
Estadístico exacto de Fisher				,041	,035
Asociación lineal por lineal	5,042	1	,025		
N de casos válidos	15				

En ocasiones, la prueba de Chi-cuadrado no se realiza (y la casilla aparece en gris en la tabla que se muestra a continuación) porque (1) se realiza con variables que resultan relevantes en el estudio por su aparición en las respuestas obtenidas en las entrevistas o debido a que (2) las frecuencias observadas y esperadas no cumplen los requisitos para poder realizarse la prueba. Los valores de probabilidad de la prueba de Chi-cuadrado de las tablas de contingencia para el análisis específico de algunas variables del auxiliar y del profesor-coordinador se encuentran en las siguientes tablas:

VALORES DE PROBABILIDAD DE LA PRUEBA DE CHI-CUADRADO PARA VARIABLES DEL AUXILIAR

	Comunic. funciones al auxiliar (prof. > aux.)	Buen conocim. de todas las funciones del aux.	Comunic. al aux. sus roles (prof. > aux.)	Idea clara de sus roles	Problema de planific. del auxiliar	Relación muy + con prof.-coord.	Evaluac. del prog. CB muy + o +	Evaluac del prog. de aux. muy + o +	Evaluac del uso del aux. muy + o +	Activ. o tema (inter) cultura	Cooperación	Interacción pública	Enseñanza en conjunto
Personalidad extrovertida				0,714	0,680	0,171					0,067	0,409	0,439
Estudios sobre educación o enseñanza lenguas					0,876						0,447	0,876	0,143
Experiencia como aux. o en enseñanza de lenguas		0,010		0,020	0,634	0,792				0,519	0,833	0,095	1,000
Información o formación para ser auxiliar		0,667		0,205	0,475	0,792				0,132	0,833	0,095	1,000
Buen conocim. de todos los objetivos del PFP	0,264		0,409										
Buen conocim. de todas las funciones del auxiliar	0,519		0,475										
No problema, falta o error de comunic. de algún participante						0,792	0,132	1,000	0,010	0,519			
No problema de planificación del auxiliar						0,770	0,475	0,680	0,634	0,634			
Relación muy positiva con el profesor-coordinador							0,114	1,000	0,792	0,792	0,438	0,080	1,000

VALORES DE LAS PRUEBAS DE CHI-CUADRADO DE LAS TABLAS DE CONTINGENCIA PARA VARIABLES DEL PROF.-COORD.

	Buen conocim. de todos los objetivos del PFP	Comunic. los obj. al aux. (prof. > aux.)	Buen conocim. de todas las func. del aux.	Comunic. funciones al aux. (prof. > aux.)	No comunic. func. al auxiliar (prof.> aux.)	Comunic. al aux. sus roles (prof. > aux.)	No comunic. al aux. sus roles (prof. > aux.)	Probl. / falta / error comunic. algún part.	Probl. de planif. del aux.	Relación muy + con aux.	Eval. del prog. CB muy + o +	Eval. del prog. aux. muy + o +	Eval. uso del aux. muy + o +	(Inter) cultura	Cooperación	Interacc. púb.	Enseñ. en conj.
Personalidad extrovertida		0,080		0,792		0,770				0,243					0,605	0,080	0,171
Función del profesor	0,292	0,057	0,634	0,519		0,475		0,519	0,634	0,095					0,398	0,475	1,000
Experiencia previa con auxiliares	0,002	0,360	0,012	0,063		0,423		0,756		0,423					0,919	0,360	0,591
Información o formación para recepción del auxiliar	0,018	0,057	0,634	0,085		0,634		0,519	0,634	0,475					0,057	0,057	0,264
Buen conocimiento de todos los objetivos del PFP		0,243		0,018		0,080											
Buen conocimiento de todas las funciones del auxiliar		0,218		0,634		0,930											
Problema, falta o error de comunicación de algún participante											1,000	0,205	1,000	0,519	0,398	0,634	1,000
Problema de planificación del auxiliar											0,409	0,533	0,680	0,634	0,876	0,159	0,409
Desmotivación y / o pérdida de entusiasmo del auxiliar					0,792		0,243	0,792	0,243								
Relación muy + con el auxiliar															0,876	0,930	0,680