

## El programa de enseñanza bilingüe en Andalucía según los auxiliares de conversación

### The bilingual program in Andalusia according to the language assistants

Gabriel H. Travé González<sup>\*1</sup>, Antonio Soto Rosales<sup>\*</sup> e Ian Paolo Vinluan<sup>\*\*</sup>

<sup>\*</sup>Universidad de Huelva (España)

<sup>\*\*</sup>Carinthia University of Applied Sciences (Austria)

#### Resumen

*En las últimas décadas los programas de enseñanza bilingüe se han generalizado en numerosas comunidades autónomas monolingües españolas. Una de las características distintivas de estos programas radica en la presencia de auxiliares de conversación nativos provenientes de múltiples países. A pesar de la excepcionalidad de esta medida en el conjunto del sistema educativo, son escasos los estudios que abordan en profundidad sus concepciones acerca del programa de enseñanza bilingüe. Para ello, se diseñó un cuestionario en formato escala Likert compuesto por 79 ítems que se ha distribuido entre los auxiliares de conversación de la Comunidad Autónoma de Andalucía en el curso 2020/2021, con un total de 275 respuestas. Entre los resultados destaca que las representaciones de los auxiliares en torno al programa bilingüe son mayoritariamente positivas, especialmente al valorar su impacto en la mejora de las competencias lingüísticas del alumnado en la lengua extranjera. Asimismo, se pone en valor su satisfacción con la realización de las labores de asistencia y su alto grado de integración en los centros educativos. Sin embargo, se evidencian dificultades a la hora de coordinarse con el profesorado al que asisten, a la par que describen dinámicas de aula aún enmarcadas en enfoques didácticos de corte expositivo que priman el discurso del profesorado frente a la actividad del alumnado. Las conclusiones evidencian un escenario optimista derivado del análisis de las representaciones de los auxiliares y su papel en los programas bilingües, validándose por tanto la estrategia y apuntándose elementos potenciales para su mejora.*

---

1 **Correspondencia:** Gabriel H. Travé González, [gabriel.trave@dedu.uhu.es](mailto:gabriel.trave@dedu.uhu.es). Universidad de Huelva (España)

*Palabras clave:* Auxiliares de conversación; programas bilingües; Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas (AICLE), educación bilingüe.

### Abstract

*Over the past decades, bilingual programs have become widespread in Spanish monolingual autonomous regions. One of the distinguishing characteristics of these programs is the presence of native language assistants from multiple countries. Despite this bold initiative, there are only a few studies that investigate the assistants' notions about the bilingual program in depth. This led to the design of a non-experimental descriptive study which used a 79-item questionnaire in Likert scale format as an instrument to collect information from language assistants of the Autonomous Community of Andalusia in the academic year 2020/2021. A total of 275 responses were obtained. The results show that the assistants' views of the bilingual program are mostly positive, especially when assessing its impact on improving students' linguistic skills in the foreign language. Likewise, language assistants express satisfaction with regard to their performance as well as their sense of integration in the schools. However, difficulties arise during coordination with teachers. Language assistants describe classroom dynamics and didactic approaches as prioritizing teachers' discourse over students' performance. Over all, the conclusions show an optimistic scenario derived from the analysis of the representations of the assistants and their role in the bilingual program, leading to the validation of the strategy and the identification of potential elements for its improvement.*

*Keywords:* Language assistants; bilingual program; Content and Language Integrated Learning (CLIL), bilingual education.

### Introducción y objetivos

El desempeño de la actividad de asistencia lingüística tiene precedentes históricos en el contexto educativo europeo. De este modo, ya existen acuerdos bilaterales entre Inglaterra y Francia a principios de siglo XX (Rowles y Rowles, 2005). La presencia de auxiliares de conversación en las aulas puede estar motivada por el interés de apoyar el aprendizaje de lenguas extranjeras, fundamentalmente de lenguas de uso internacional, pero también como necesidad en contextos educativos con diversidad lingüística (Gao y Shum, 2010). En la actualidad coexisten numerosos programas para el aprendizaje de lenguas extranjeras en los que la figura del auxiliar de conversación es clave para acercar al alumnado a un hablante nativo de la lengua objeto, así como a su cultura y costumbres (Kato, 2018; Hardini et al., 2019). La presencia simultánea de auxiliares y docentes en el aula permite una complementariedad beneficiosa, con potencialidad para favorecer el proceso de aprendizaje de la lengua por parte del alumnado (Herbert y Wu, 2009). Específicamente, fruto de esta interacción se ven beneficiadas la pronunciación y corrección lingüística, además del enriquecimiento intercultural para el alumnado, profesorado y los propios auxiliares (Gómez-Parra, 2020; Wörsching, 2012).

En nuestro país, el programa de auxiliares de conversación está regulado por el Ministerio de Educación y contempla tanto que ciudadanos españoles desempeñen labores de asistencia lingüística en diferentes países, como la posibilidad de que ciudadanos extranjeros se incorporen a los centros educativos de las diferentes comunidades

autónomas españolas. En Andalucía, la figura del auxiliar de conversación está presente de forma cotidiana en los centros educativos bilingües a partir de la aprobación en el año 2005 del Plan de Fomento del Plurilingüismo en Andalucía, tras el que se creó la Red de Centros Bilingües, que en el curso 2022/2023 asciende a 1.250.

Concebidos como recursos para apoyar los procesos de enseñanza-aprendizaje, los auxiliares se incorporan a los centros con una dedicación de doce horas semanales entre octubre y mayo de cada curso escolar (Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, 2021).

Los centros en los que desempeñan sus funciones desarrollan programas bilingües articulados según las bases del enfoque de Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas (AICLE), por el que las lenguas presentes en el currículum -nativa y extranjera- se utilizan como vehículos para la enseñanza de contenidos y de las propias lenguas (Coyle, 2018). Las labores de asistencia se producen en el contexto de áreas no lingüísticas (ANL) impartidas por profesorado con un nivel de competencia lingüística en la lengua del programa no inferior a un B2. El profesorado adscrito a las secciones bilingües afronta el reto de realizar una “planificación detallada en la que se busque la integración de contenidos, estrategias de comunicación efectivas, fomento de la cognición del estudiantado y la contextualización cultural” (Bolarín et al., 2021, p. 12), al que se une la necesaria reflexión en torno a cómo optimizar la participación de los auxiliares.

Al tiempo que han proliferado en toda España los centros bilingües, lo ha hecho la investigación en torno a la figura del auxiliar de conversación, considerando la apuesta tanto presupuestaria como los retos e interrogantes generados. Diferentes estudios han analizado la naturaleza de las interacciones entre docentes y auxiliares en el contexto de aula. El papel clave de los auxiliares en la creación de espacios de inmersión lingüística quedó atestiguado en el estudio de Lorenzo et al. (2010), al fomentar un uso natural y conversacional de la segunda lengua en el aula. Méndez-García y Pavón (2012) refrendaron dichos resultados, si bien identificaron limitaciones al indagar en torno a los procesos de colaboración entre auxiliares y docentes en las sesiones bilingües. Por su parte, Gerena y Ramírez-Verdugo (2014) concluyeron en su estudio en torno a los programas bilingües de la Comunidad de Madrid que tanto auxiliares como docentes expresaban su satisfacción con su actividad. Los docentes, al valorar la función de los auxiliares, apuntaban a las limitaciones derivadas de aquellos sin formación ni experiencia previa en educación; aspecto que sigue representando una reclamación del colectivo docente (Senra-Silva, 2021).

Diferentes estudios han señalado el decisivo papel que los auxiliares tienen en el enriquecimiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera y, específicamente, en lo relativo a la motivación, desarrollo de las habilidades orales y escritas del alumnado, así como de su conciencia intercultural (Campillo et al., 2019; Dafouz y Hibler, 2013). A este respecto, la investigación liderada por Ortega-Martín et al. (2018) en la que se evaluaron los programas bilingües de ocho comunidades autónomas españolas, destacó la importante contribución que los auxiliares hacen al desarrollo de la enseñanza bilingüe, siendo su presencia muy bien valorada por los distintos agentes involucrados. Por el contrario, la función como agentes culturales queda más desdibujada, a pesar de ser una de las funciones que han de desarrollar según la normativa (Llaneza-Villanueva, 2016; Sanchez-Torres, 2014). En este aspecto,

Codó y McDaid (2019) problematizan las conceptualizaciones culturalistas asociadas al programa de asistencia lingüística en su estudio etnográfico con auxiliares en Cataluña. No en vano, los auxiliares son considerados embajadores culturales de sus respectivos países, con los riesgos asociados a identificar al hablante nativo con la nación de referencia, lo que desde posiciones de simplificación y generalización podría colisionar con el reconocimiento de la diversidad cultural, histórica, social y personal de los sujetos.

La investigación de Litzler (2020) con 40 auxiliares de lengua inglesa en centros concertados de la Comunidad de Madrid se centró en conocer las principales dificultades que experimentaban a la hora de colaborar con los docentes. La temática que mayor preocupación despertó fue la metodología utilizada en el aula, considerada como tradicional y expositiva. También, se apuntó a la necesidad de arbitrar medidas de atención a la diversidad para el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, la disciplina y la gestión de aula. Ordoñez-Dios y Polo-Recuero (2020), en un estudio con docentes de Educación Física en torno al papel desarrollado por los auxiliares de conversación en la Comunidad de Madrid concluyeron que la mitad de la muestra no contaba con información acerca de las funciones que éstos debían desarrollar en el aula. Asimismo, evidenciaron que la participación de los auxiliares no resultaba tan beneficiosa como se podría presuponer. Esta observación ya ha sido expuesta por estudios previos en otros contextos (Sutherland, 2014) y, en sí misma, es reveladora de los matices de una actividad aparentemente carente de dificultad. Por ello, son crecientes las voces que apuntan a la necesidad de reforzar la formación metodológica tanto de los docentes como la de los auxiliares (Hernando-Garijo et al., 2018; Madrid y Roa, 2018; Pavón et al., 2019).

La posibilidad de contar con auxiliares en los centros representa una importante apuesta estratégica de nuestro sistema educativo en favor de los procesos de enseñanza-aprendizaje de lenguas de uso internacional, siendo un recurso considerado como imprescindible por el profesorado (Porto et al., 2020). De ahí la necesidad de conocer sus representaciones con la finalidad de lograr su máximo aprovechamiento en el marco de los centros bilingües en los que asisten. Partiendo de esta premisa, se establecen los siguientes objetivos de investigación:

- 1) Analizar las representaciones de los auxiliares de conversación acerca del programa de enseñanza bilingüe.
- 2) Estudiar sus concepciones acerca de las características del aula bilingüe y el papel que en ella desempeñan.
- 3) Conocer el nivel de satisfacción y las dificultades experimentadas en el desempeño de su actividad.

## Método

El estudio se articula en función de un diseño cuantitativo no experimental, descriptivo, para el que se ha utilizado la técnica de encuesta. De esta forma, se diseñó un cuestionario que se facilitó a los auxiliares de conversación en el curso 2020/2021, obteniendo 275 respuestas. El estudio se ha estructurado a partir de tres categorías emanadas de los objetivos de investigación, a saber: 1) Análisis del programa bilingüe, 2) El auxiliar en el aula bilingüe y 3) Satisfacción y dificultades.

## Población y Muestra

La población de este estudio la componen los auxiliares de conversación que desarrollan su actividad en centros bilingües de la Comunidad Autónoma de Andalucía. Según datos ofrecidos por la Consejería de Educación y Deporte de la Junta de Andalucía, un total de 919 auxiliares de conversación nativos se han incorporado durante el curso 2020/21 a la red de centros públicos bilingües de Andalucía. Para la selección de la muestra se ha utilizado un muestreo probabilístico de tipo aleatorio simple con representación de las ocho provincias andaluzas. La muestra ha estado compuesta por un total de 275 auxiliares, lo que supone un nivel de confianza de 95%, asumiendo un 5% de margen de error. La media de edad de los auxiliares participantes en el estudio es de 27,74 años; se trata por tanto de una población joven y fundamentalmente femenina (78,5%). Los principales países de origen son EE. UU. y Reino Unido (60,7%). Otras procedencias hacen referencia a Filipinas (8,7%), India (5,8%), Francia (5%) y Australia (2%). El 45,1% manifiesta haber tenido experiencia previa como auxiliar (M=1,65 años) y mayoritariamente repetirían en el programa (87%). Tan solo el 15% está cursando estudios universitarios, el resto los han terminado, una parte de ellos con título de Máster (23,2%). Su experiencia en contextos educativos es limitada (M= 1,47 años), aunque el 84,5% señala estar “de acuerdo” o “muy de acuerdo” con sentirse preparado para realizar sus funciones. Del mismo modo, una mayoría (75,6%) considera necesario que se oferte formación inicial para mejorar sus funciones.

## Instrumento

La obtención de información se ha basado en un cuestionario elaborado *ad hoc* en formato escala de Likert con cinco opciones de respuesta, desde 1 (totalmente en desacuerdo) hasta 5 (totalmente de acuerdo). El cuestionario ha estado compuesto por un total de 79 ítems distribuidos en los siguientes bloques de contenido:

- 1) Caracterización sociodemográfica y formativa de los auxiliares (15 ítems).
- 2) El programa bilingüe (24 ítems): Características del programa, Condiciones laborales, Efectividad e Impacto del programa.
- 3) El aula bilingüe (33 ítems): Coordinación con el profesorado, Características de las sesiones, Perfil del profesorado, Papel del auxiliar en el aula y centro y Papel del alumnado.
- 4) Satisfacción y Dificultades (7 ítems).

Tras la elaboración del cuestionario, se sometió a una depuración inicial para verificar la relevancia y la adecuada comprensión de todos los ítems en la que participaron diez auxiliares. Tras las modificaciones coincidentes propuestas, la segunda versión fue sometida a un proceso semejante con otros diez auxiliares seleccionados a partir de los siguientes criterios: haber desarrollado previamente las labores de asistencia, contar con título universitario y experiencia en contextos educativos. En esta segunda fase, no hubo ningún planteamiento de modificación sustantiva. Para el cálculo de la fiabilidad hemos usado el método de dos mitades con formas paralelas a través del coeficiente de Spearman Brown, con una puntuación de ,861 y un segundo estadístico, el de Guttman, que también analiza la consistencia interna por el procedimiento de las dos mitades, con

una puntuación de ,852. El índice de fiabilidad oscila entre 0 y 1, se consideran fiables puntuaciones superiores a ,85. Inicialmente podemos apreciar que los estadísticos que evalúan la fiabilidad del cuestionario están por encima de lo que los estándares exigen.

### Procedimiento de recogida y análisis de datos

El cuestionario se envió vía correo electrónico a la totalidad de los centros bilingües de Andalucía, explicando los objetivos de la investigación y solicitándoles su distribución entre los auxiliares de sus respectivos centros. El análisis de los datos se ha hecho a partir de los estadísticos descriptivos utilizando el programa SPSS V. 26. Complementariamente, se ha realizado un análisis de clúster como técnica multivariante para clasificar individuos en grupos homogéneos, obtenido con metodología jerárquica mediante el programa estadístico SPAD V 3.5 (Lebart et al., 1984). Por su parte, el cuestionario integraba ítems de naturaleza cualitativa en los que se solicitaba una respuesta redactada. La identificación de las declaraciones realizadas por los auxiliares ha seguido el procedimiento donde AC es el acrónimo de Auxiliar de Conversación, seguido del número de cuestionario.

### Resultados

Con relación a los tres primeros objetivos, en la Tabla 1 se exponen los resultados globales de las diferentes categorías del cuestionario. Para la obtención de las medias se han recodificado un total de 13 ítems (19, 21, 23, 39, 40, 41, 42, 59, 60, 63, 68, 69 y 78) al objeto de que la mayor puntuación significara más favorabilidad a lo expresado en el ítem.

Tabla 1  
*Puntuaciones globales de las categorías*

Categorías	N	Media	Desv. típ	Min	Máx
1. El programa bilingüe					
Características del programa	275	3,78	0,75	1,00	5,00
Condiciones laborales	275	3,18	0,72	1,00	5,00
Efectividad del Programa	275	3,11	0,73	2,00	5,00
Impacto del Programa	275	4,03	0,75	1,00	5,00
2. El aula bilingüe					
Coordinación con el profesorado	275	2,81	1,04	1,00	5,00
Características de las sesiones	275	2,90	0,70	1,00	4,00
Perfil del profesorado	275	3,15	1,08	1,00	5,00
Papel del auxiliar en el aula	275	3,05	0,46	2,00	4,00
Papel del alumnado	275	3,53	0,57	2,00	5,00
3. Satisfacción-dificultades					
Satisfacción con el Programa	275	3,64	0,92	1,00	5,00
Dificultades del Programa	275	3,20	0,96	1,00	5,00

La categoría 1. *El programa de auxiliares de conversación* se ha interesado por conocer las representaciones acerca de cuatro subelementos clave: sus características, condiciones laborales de los auxiliares, efectividad e impacto de su labor. En el bloque de características del programa se ha comprobado que los auxiliares cuentan con un conocimiento preciso de las condiciones en el momento de solicitar su participación ( $M=4.18$   $DT=.864$ ). En el bloque de condiciones laborales valoran como suficiente la compensación económica de 700 euros que reciben del centro por el desarrollo de su labor ( $M=3.65$   $DT= 1.157$ ), aunque al mismo tiempo desarrollan algún tipo de actividad remunerada complementaria ( $M=3.24$   $DT= 1.499$ ). Por su parte, en bloque de efectividad destaca el apoyo a la consideración de la eficacia del programa ( $M=3.69$   $DT= 1.216$ ). El área de Ciencias Sociales es la considerada más idónea para la enseñanza bilingüe ( $M=2.97$   $DT=.851$ ) frente a la de Matemáticas ( $M=2.07$   $DT=.968$ ). Por su parte, el bloque de impacto del programa ha obtenido la mayor puntuación de la categoría. A destacar la consideración de que el mayor beneficio es el que obtiene el alumnado ( $M=4.22$   $DT=.838$ ), con el que los auxiliares afirman ser capaces de crear interacciones significativas ( $M=4.13$   $DT=.995$ ).

En la segunda categoría: *El aula bilingüe*, se han analizado las dimensiones de coordinación con el profesorado, las características de las sesiones, el perfil del profesorado, el papel del auxiliar en el aula y el papel del alumnado. El bloque relativo a la coordinación con el profesorado ha recibido el menor grado de acuerdo de la categoría. Las quejas fundamentales se centran en sus limitadas posibilidades para coordinar programaciones con el profesorado ( $M=2.43$   $DT=1.356$ ) y la escasa antelación con la que reciben las programaciones docentes ( $M=2.49$   $DT=1.387$ ). En relación con las características de las sesiones se ponen de manifiesto prácticas de aula dominadas por la enseñanza a través de explicaciones orales ( $M=3.87$   $DT=.900$ ) y el uso del libro de texto como fuente principal de información ( $M=3.85$   $DT= 1.153$ ). En referencia al perfil del profesorado destaca el nivel de acuerdo relativo a valorar su nivel lingüístico como suficientemente bueno para el desarrollo de las sesiones bilingües ( $M=3.38$   $DT= 1.287$ ). Abordando el papel del auxiliar en el aula se confirma que su actividad principal es la conversación con el alumnado y el desarrollo de actividades orales ( $M=3.25$   $DT=.770$ ). Sin embargo, llama la atención el grado de acuerdo con relación a que su papel en clase sea más parecido al de un docente que al de un auxiliar ( $M=3.29$   $DT= 1.400$ ). Por último, el bloque con mayor grado de acuerdo ha sido el referido al papel del alumnado, que integra elementos tales como su nivel de participación en las sesiones bilingües ( $M=3.53$   $DT= 1.075$ ) o el uso de la lengua extranjera en el aula para comunicarse con los auxiliares ( $M=3.59$   $DT= 1.221$ ). Sin embargo, se aprecia una reducción significativa en torno a la valoración del uso de la lengua objeto entre el alumnado para comunicarse entre sí ( $M=2.04$   $DT= 1.183$ ).

La tercera categoría ha abordado *la satisfacción y dificultades en torno al programa*. Se observa que el bloque de satisfacción ha obtenido una media superior al de dificultades. En este sentido, los ítems que se incluyeron en el bloque de satisfacción se interesaban por conocer el grado de integración de los auxiliares en el centro ( $M=3.79$ ,  $DT=1.152$ ) y su nivel de realización con la actividad desarrollada ( $M=3.44$ ,  $DT=1.323$ ). Frente a ello, las dificultades incorporaron ítems relativos a la potencial inactividad de los auxiliares en el contexto de aula, que ha sido mayoritariamente refutada ( $M=2.48$   $DT=1.324$ ), y los obstáculos percibidos para el desarrollo de la función de asistencia a

partir de los contenidos curriculares de algunas asignaturas, donde sí se ha apreciado un aumento del nivel de acuerdo ( $M=3.00$   $DT=1.384$ ). Igualmente, los auxiliares han aludido a las dificultades que presentan algunos docentes para el desarrollo de la docencia bilingüe ( $M=2.78$   $DT=1.385$ ) y de la actitud poco participativa de una parte del alumnado ( $M=2.95$   $DT=1.180$ ).

Una vez presentados los resultados se ha verificado la potencial existencia de grupos homogéneos en función de las respuestas obtenidas. Para ello, se ha realizado un análisis de clúster que ha permitido aglutinar a los auxiliares en grupos homogéneos en función de la tipología de respuestas. Para la elección del número de clústeres se ha recurrido al dendrograma, presentado en la Figura 1, que nos ofrece el propio programa y que informa sobre los porcentajes de sujetos que se agrupan en cada clúster en función del corte. El dendrograma apunta al segundo corte como el más idóneo. Elecciones superiores "1" o inferiores "3" desequilibran excesivamente los clústeres resultantes.

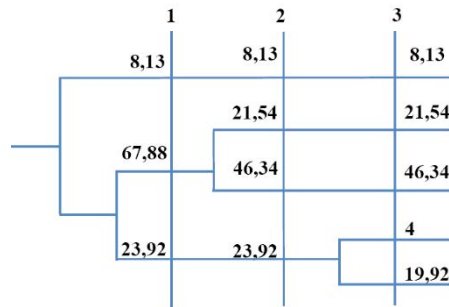


Figura 1. Dendrograma

La matriz de datos integra los ítems contenidos en cada clúster, ordenados en función sus respectivos V-Test. Por motivos de espacio se presentan los diez primeros ítems de cada clúster.

Tabla 2

Clúster 1 / 4. 23.98% de la muestra

V test	Prob	Cla/mod	Glob	Mod	Ítems
7.54	0,00	62.71	23.58	ED	V75 Los estudiantes participan activamente en las sesiones bilingües.
7.01	0,00	72.88	33.74	TD	V54 Muchos docentes me envían sus programaciones con bastante antelación.
6.80	0,00	54.24	20.33	ED	V79 Desde que comencé, he observado mejoras en la competencia de mi alumnado en la lengua extranjera.
6.65	0,00	77.97	40.24	TD	V76 El alumnado usa la lengua objeto para comunicarse entre ellos.



V test	Prob	Cla/mod	Glob	Mod	Ítems
6.58	0,00	44.07	14.63	TA	V68 Los docentes tienen dificultades para integrar mi presencia en el aula y promover interacciones comunicativas.
6.33	0,00	67.80	32.52	TD	V53 Participo en reuniones con docentes para para coordinar las programaciones.
6.21	0,00	45.76	16.67	ED	V22 Considero que el programa es efectivo.
5.84	0,00	44.07	16.67	TD	V67 Se adaptan los materiales curriculares al alumnado con nee.
5.83	0,00	37.29	12.60	TD	V44 He recibido retroalimentación constructiva por parte de los docentes en relación con mi papel como AC.
5.77	0,00	35.59	11.79	TD	V57 Los docentes están preparados para impartir docencia en las sesiones bilingües.

*Nota:* "V-Test": índice de la capacidad descriptiva que tiene la variable respecto a la clase en la que se ha incluido. Debe, en cualquier caso, ser superior a 2 para que sea relevante dentro de la clase. "Prob": índice de la significatividad estadística de cada modalidad. "Cla/Mod": tanto por ciento de individuos que han seleccionado esta respuesta y han quedado incluidos en la clase. "Global": cálculo del porcentaje de la muestra, que ha respondido tal y como se especifica. "Mod" representa la modalidad de respuesta seleccionada por los sujetos (TD totalmente en desacuerdo, ED en desacuerdo, I indeciso, DA de acuerdo y TA totalmente de acuerdo).

El primer clúster ha agrupado al 23.98% de la muestra (Tabla 2). Las características que definen al conjunto de auxiliares se relacionan con su desafección con el programa y los procesos que acontecen en las aulas. Los auxiliares coinciden en señalar que el alumnado no participa activamente en las sesiones de clase, manifestando que la interacción en el aula se produce solo de forma esporádica: "El alumnado está aburrido porque lo único que hago es enseñar lo que está en el libro, pero no tengo otra opción porque tengo que hacer lo que dicen los docentes" (AC230). Por su parte, el alumnado utiliza mayoritariamente el español para comunicarse entre ellos y con los auxiliares. Acorde con esta apreciación, consideran no haber observado mejoras en la competencia lingüística del alumnado en la lengua extranjera.

Los auxiliares del primer clúster están descontentos con la organización general del programa y aluden a dificultades para saber lo que se espera de ellos antes de cada clase, como así se manifiesta en la siguiente declaración: "El programa estaba completamente desorganizado, los docentes no sabían que me tocaba ir a su clase o directamente esperaban que hablara al alumnado durante una hora, lo que es no es efectivo" (AC188). De esta forma, se rechaza taxativamente que se establezcan dinámicas de coordinación con el profesorado a la hora de planificar las sesiones bilingües. Los auxiliares de este clúster manifiestan su desacuerdo absoluto con la efectividad del programa, desacreditando las bases de la enseñanza AICLE: "Los auxiliares solo deben usarse para enseñar inglés, no en materias de las que no sabemos nada, es un desperdicio de los hablantes nativos" (AC18). Con respecto al profesorado, consideran que los docentes tienen dificultades para integrar su presencia en las aulas, de los cuales no han recibido retroalimentación alguna, como así se manifiesta en la siguiente declaración: "Siento que no me utilizan o me hacen dar la clase con poco o ningún apoyo"

(AC19). Por último, además de rechazar que se sientan realizados con su actividad como auxiliares, afirman no sentirse integrados en sus centros.

Tabla 3

Clúster 2 / 4. 46,34% de la muestra

V test	Prob	Cla/mod	Glob	Mod	Ítems
8.55	0,00	85.09	56.50	DA	V75 Los estudiantes participan activamente en las sesiones bilingües.
7.28	0,00	74.56	49.59	DA	V79 Desde que comencé, he observado mejoras en la competencia lingüística de mi alumnado en la lengua extranjera.
6.69	0,00	70.18	47.15	DA	V57 Los docentes están preparados para impartir docencia en las sesiones bilingües.
6.65	0,00	66.67	43.90	DA	V58 El nivel lingüístico del profesorado en la lengua extranjera es suficientemente bueno para desarrollar las sesiones.
6.50	0,00	72.81	50.41	DA	V38 Los estudiantes se benefician de mi presencia en las clases.
6.40	0,00	67.54	45.53	DA	V35 Estoy preparado para mis funciones como AC.
6.26	0,00	72.81	51.22	DA	V56 Los docentes me animan a tener iniciativa en sus clases.
6.25	0,00	76.32	54.88	DA	V37 Creo que los docentes con los que colaboro se benefician de mi presencia en sus clases.
5.51	0,00	71.93	52.85	DA	V34 Me siento integrado en mi centro.
5.43	0,00	76.32	57.72	DA	V77 Al alumnado le gusta las sesiones bilingües.

Nota: la descripción de los términos es igual a la de la tabla 2.

El segundo clúster ha aglutinado al 46.34% de la muestra y se caracteriza por valoraciones favorables al programa bilingüe, así como al papel que desempeñan los auxiliares (Tabla 3). Los ítems que más peso tienen en este clúster dibujan un escenario de aula caracterizado por la participación de los estudiantes en las sesiones bilingües. Además, consideran que tanto docentes como alumnado se benefician de su presencia en las aulas, habiendo observado mejoras en la competencia lingüística del alumnado. En este sentido, los auxiliares del segundo clúster valoran que el programa es efectivo, como así se ilustra en la siguiente declaración: "En EE. UU. aprender un idioma extranjero es algo que se hace solo para cursar estudios universitarios. No esperaba que fuera tan bueno como lo es aquí. Realmente disfruto con el programa y desearía haberlo disfrutado como alumna" (AC90).

Un ítem con peso específico en este clúster hace referencia a que los auxiliares se sienten preparados para desarrollar su función, con la que se consideran realizados y para cuyo desarrollo no experimentan especiales dificultades. En los mismos términos, valoran positivamente los procesos de enseñanza-aprendizaje bilingüe en los que

participan, afirmando que el nivel lingüístico del profesorado en la lengua extranjera es suficientemente bueno para desarrollar las sesiones. Asimismo, coinciden en que el profesorado no tiene dificultades a la hora de integrar su presencia en las actividades de aula. En la misma línea de satisfacción, los auxiliares de este clúster se sienten integrados en el centro asignado, cuestión que para algunos se produjo tras un proceso de adaptación: “Una vez que descubrí cómo funcionaba el programa bilingüe, amo mi trabajo, mi escuela y a los españoles” (AC245).

El grupo de auxiliares también afirma haber recibido retroalimentación constructiva por parte de los docentes en relación con su papel como auxiliares de conversación, como así se ilustra en la siguiente declaración: “Los maestros y el personal de la escuela son muy amables y me han prestado mucha ayuda” (AC102), al tiempo que han sido estimulados por los docentes a la hora de tener iniciativa en las clases y establecer interacciones significativas con el alumnado.

Tabla 4

Clúster 3/4. 21,54% de la muestra

V test	Prob	Cla/mod	Glob	Mod	Ítems
8.04	0,00	69.81	24.39	TA	V22 Considero que el programa es efectivo.
7.88	0,00	64.15	21.14	TA	V56 Los docentes me animan a tener iniciativa.
7.15	0,00	83.02	39.84	TA	V38 Los estudiantes se benefician de mi presencia en clase.
7.01	0,00	83.02	40.65	TA	V43 Soy capaz de crear interacciones significativas con el alumnado.
6.74	0,00	45.28	13.41	TA	V61 El trabajo en equipo se utiliza como estrategia docente en las sesiones.
6.62	0,00	79.25	39.02	TA	V35 Estoy preparado para mis funciones como AC.
6.62	0,00	64.15	26.02	TA	V34 Me siento integrado en mi centro.
6.50	0,00	43.40	13.01	TA	V75 Los estudiantes participan activamente en las sesiones bilingües.
6.47	0,00	50.94	17.48	TA	V57 Los docentes están preparados para impartir docencia en las sesiones bilingües.
6.31	0,00	73.58	35.37	TA	V37 Los docentes con los que colaboro se benefician de mi presencia en sus clases.

Nota: la descripción de los elementos se realiza en la tabla 2.

Los auxiliares agrupados en el tercer clúster (Tabla 4) han correspondido al 21.54% de la muestra, caracterizándose por la opción de las modalidades de respuesta extrema (TA). En líneas generales, los ítems que conforman el clúster y el sentido de las respuestas evidencian que los auxiliares desarrollan su actividad en un contexto muy propicio y en el que se encuentran altamente satisfechos. Asimismo, manifiestan que el programa es muy efectivo. La siguiente declaración es reveladora de este estado de opinión: “He

estado en tres escuelas diferentes y en todas ellas había altas expectativas en torno al aprendizaje de los estudiantes y acerca de la actividad de los auxiliares en el aula" (AC244). Uno de los ítems de mayor peso en el clúster alude a que los docentes los animan a tener iniciativa en sus clases. La conceptualización del impacto de su labor en el aula es igualmente muy positiva, considerando que tanto los docentes con los que colaboran como el alumnado se benefician de su presencia. Es más, afirman ser capaces de crear interacciones significativas con el alumnado, al que perciben muy motivado y con mejoras importantes en su competencia lingüística.

Acontece además que los auxiliares muestran confianza con el desempeño de su actividad, considerando estar muy preparados para sus funciones e integrados en el centro: "Este programa me ha ayudado a crecer más de lo que esperaba. Es una fuente de crecimiento multidimensional y capacitación práctica para la enseñanza bilingüe" (AC79). Los auxiliares confirman que los estudiantes participan activamente en las sesiones bilingües, al tiempo que el alumnado usa la lengua objeto para comunicarse entre ellos.

Tabla 5

Clúster 4 / 4. 8,13% de la muestra

V-Test	Prob	Cla/mod.	Global	Mod	Ítems
10.79	0,00	100	7.72	Indeciso	V72 Escribir
10.79	0,00	100	7.72	Indeciso	V74 Interaccionar
10.79	0,00	100	7.72	Indeciso	V70 Escuchar
10.52	0,00	95	8.13	Indeciso	V71 Hablar
10.52	0,00	95	8.13	Indeciso	V73 Leer
9.93	0,00	100	6.91	Indeciso	V50 Grabaciones
9.93	0,00	100	6.91	Indeciso	V48 Presentaciones acerca diferentes temáticas
9.93	0,00	100	6.91	Indeciso	V49 Hablar acerca de la cultura de mi país
9.93	0,00	100	6.91	Indeciso	V47 Conversaciones y actividades orales
9.64	0,00	94.44	7.32	Indeciso	V51 Formar a docentes de mi centro

Nota: la descripción de los elementos se realiza en la tabla 2.

Este último clúster, con el 8.13% de la muestra, ha aglutinado a los auxiliares con representaciones marcadas por las dudas y la incertidumbre ante el programa y sus características (Tabla 5). En primer lugar, se evidencia la indecisión en lo referente al desarrollo de las habilidades de escribir, interaccionar, escuchar, hablar y leer en el aula por parte del alumnado. Asimismo, se manifiesta falta de definición en torno a la realización de presentaciones, hablar acerca de la cultura de su país y el mantenimiento de conversaciones con el alumnado. Los auxiliares se muestran indecisos a la hora de precisar hasta qué punto el alumnado se siente motivado en las sesiones bilingües o si participa en las sesiones; tampoco confirman haber observado mejoras en la competencia lingüística del alumnado en la lengua extranjera.

## **Discusión y conclusiones**

Con esta contribución perseguimos conocer de primera mano las concepciones de los auxiliares de conversación adscritos a los centros bilingües.

El primer objetivo tiene como finalidad analizar las representaciones de los auxiliares de conversación acerca del programa bilingüe, sus características, condiciones laborales, efectividad e impacto.

Es relevante poner de manifiesto que los auxiliares conocen las características generales del programa al cursar la solicitud de participación. Por su parte, valoran como suficiente la compensación económica que reciben por su actividad. En cuanto a la efectividad consideran que el programa y su participación en las aulas inciden positivamente en la mejora de las competencias lingüísticas del alumnado y profesorado, como ya habían evidenciado estudios previos (Buckingham, 2018b; Gerena y Ramírez-Verdugo, 2014; Nieto, 2019). Específicamente, se cumplirían las expectativas expresadas por los auxiliares adscritos a centros andaluces evidenciadas por el estudio de López-Medina y Otto (2020) en el que el nueve de cada diez auxiliares esperaban contribuir a la mejora de las competencias lingüísticas del alumnado, específicamente la pronunciación, gramática y vocabulario. En cuanto a la concepción del impacto de los procesos de enseñanza bilingüe se distingue entre áreas de conocimiento, de forma que las Ciencias Sociales son consideradas más efectivas que las Matemáticas para la enseñanza bilingüe.

El segundo objetivo se centra en conocer sus concepciones acerca de los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula bilingüe.

De los elementos analizados, la coordinación con el profesorado representa la dimensión con menor valoración del estudio. Destacan las dificultades para participar en reuniones con docentes, así como para recibir las programaciones con anterioridad. A ese respecto, las restricciones de tiempo del profesorado bilingüe y la intensificación de su actividad laboral (Travé y Soto, 2014), podrían explicar las limitaciones para coordinar su trabajo con los auxiliares. En este sentido, estudios previos han revelado que el profesorado es consciente de que el potencial de los auxiliares podría ser mejor explotado, demandando de forma reiterada el aumento de su presencia en los centros (Pavón et al., 2019; Porto et al., 2020). Por su parte, Lova y Bolarín (2015) evidenciaban en su estudio con coordinadores bilingües las grandes limitaciones horarias existentes de cara a favorecer la coordinación, que frecuentemente se produce “mediante contactos informales (descansos, pasillos, recreos) e incluso en ocasiones a través de e-mail y de las redes sociales” (p. 106). El último informe sobre enseñanza bilingüe en Andalucía (Lorenzo, 2019) puso de manifiesto la necesidad expresada por el profesorado adscrito al programa en torno a recuperar las reducciones horarias existentes previamente para la planificación, coordinación y elaboración de materiales.

En cuanto a la metodología, los auxiliares describen prácticas de aula articuladas sobre la base de explicaciones orales por parte del profesorado y el papel predominante del libro de texto, en la línea de lo señalado por Litzler (2020) en el contexto de la Comunidad de Madrid.

Preguntados acerca del rol que realizan dentro de las clases, cinco de cada diez auxiliares consideran que su papel en el aula es similar al docente, más que al de asistente lingüístico descrito en la normativa. El desplazamiento hacia situaciones de docencia

directa en el aula ha sido evidenciado por Buckingham (2018<sup>a</sup>) en un estudio longitudinal desarrollado en la Comunidad de Madrid. De este modo, si bien a principios de curso existía una alta correspondencia entre las expectativas de auxiliares y docentes en torno a las labores de asistencia, cifrando éstas en términos de apoyo lingüístico, una vez avanzado el programa se producían desajustes.

Por último, con relación al papel del alumnado se pone en valor su implicación y participación en las sesiones bilingües, en las que usan la lengua extranjera para comunicarse con los auxiliares. Aun así, la lengua materna está muy presente en el aula, como también han atestado Pavón y Ramos (2019).

El tercer objetivo persigue conocer su nivel de satisfacción y las dificultades experimentadas en el desempeño de su función. En cuanto a la satisfacción, bloque que recibe mejores valoraciones, los auxiliares se sienten mayoritariamente integrados en los centros y realizados con su actividad. En referencia a las dificultades destacan principalmente las derivadas de la complejidad de abordar determinados contenidos en algunas áreas de conocimiento, como ya evidenciaron Tobin y Abello-Contesse (2013) en el contexto andaluz.

La realización del análisis de clúster ha permitido agrupar a los auxiliares en cuatro conglomerados en función de sus representaciones, informando de los niveles de satisfacción en torno a las diferentes dimensiones, a saber: el rechazo, la satisfacción, la alta adherencia y la incertidumbre. El análisis de tipologías en torno a las representaciones y prácticas de los auxiliares de conversación permite ilustrar diferentes perfiles que muestran características diferenciadas y grandes contrastes en torno a sus representaciones y la labor que realizan. A pesar de ello, la mayoría de los auxiliares cifran su experiencia en términos satisfactorios, en la línea de los observado en estudios previos con docentes bilingües en Andalucía (Milla y Casas, 2018). Tras el análisis de clúster realizado se ha puesto de relieve la existencia de determinadas condiciones que podrían incidir en un aumento de la efectividad de las labores de asistencia lingüística y por ende del programa, tales como el adecuado nivel de competencia lingüística del profesorado en la lengua extranjera, así como que éstos estimulen la participación de los auxiliares de forma proactiva.

Las limitaciones del estudio se relacionan con la dificultad de acceso a los auxiliares de conversación, tanto por su temporalidad como su estatus no docente. Asimismo, la situación de pandemia ha afectado a la movilidad internacional, provocando que muchos de los centros contactados no contaran con el auxiliar asignado, afectando por tanto al tamaño de la muestra.

Abordando las perspectivas de investigación, son necesarios estudios que profundicen en las interacciones de los auxiliares con el profesorado y alumnado, con la finalidad de lograr su máximo aprovechamiento didáctico en las aulas y de aprendizaje para el alumnado. Por ello, serían pertinentes investigaciones etnográficas en torno a prácticas de colaboración exitosa que, además de representar ejemplos de los que aprender, permitieran identificar claves didácticas potencialmente útiles para enriquecer los necesarios procesos formativos en los que el profesorado y auxiliares habrían de involucrarse para la mejora de la enseñanza bilingüe, tal y como han recomendado estudios previos (Campillo et al., 2019).

La realización de la presente investigación ha puesto de relieve que las concepciones y representaciones mayoritarias los auxiliares de conversación son favorables a los pro-

cesos de enseñanza-aprendizaje que se desarrollan en los centros bilingües andaluces. Contamos con valiosos aliados no solo para mejorar las competencias lingüísticas del alumnado y profesorado, sino para contribuir a la sostenibilidad y el enriquecimiento de la enseñanza bilingüe en los centros.

### Agradecimientos

Queremos agradecer a las direcciones de los centros, a las coordinaciones bilingües y, especialmente, a los auxiliares de conversación su predisposición a participar en el estudio. Asimismo, expresamos nuestro agradecimiento a al Servicio de Programas Educativos Internacionales de la Consejería de Educación y Deporte de la Junta de Andalucía por la ayuda ofrecida y el interés mostrado en torno a la investigación.

### Referencias

- Bolarín, M., Porto, M. y Lova, M. (2021). How to teach a second language in the classroom? Benefits associated with the CLIL approach. *Revista Electrónica Educare*, 25(2), 1-16. <https://doi.org/10.15359/ree.25-2.26>
- Buckingham, L. R. (2018a). Defining the role of language assistants in the bilingual classroom. *Revista Tecnología, Ciencia y Educación*, 9, 38-49. <https://bit.ly/3Xmfhxc>
- Buckingham, L. R. (2018b). Language assistants' views on the training provided by bilingual programs in Madrid. *Pulso: Revista de Educación*, 41, 225-250. <https://bit.ly/3vY0tXV>
- Campillo, J. M., Sánchez, R. y Miralles, P. (2019). Primary teachers' perceptions of CLIL implementation in Spain. *English Language Teaching*, 12(4), 149-156. <https://dx.doi.org/10.5539/elt.v12n4p149>
- Codó, E. y McDaid, J. (2019). English language assistants in the 21st century: nation-state soft power in the experience economy. *Language, Culture and Society*, 1(2), 219-243. <http://doi.org/10.1075/lcs.00017.cod>
- Consejería de Educación de la Junta de Andalucía (2021). Instrucción 15/2021, de 7 de septiembre, de la Dirección General de Ordenación y Evaluación Educativa, sobre auxiliares de conversación para el curso escolar 2021/2022. <https://bit.ly/3uvuFJF>
- Coyle, D. (2018). The place of CLIL in (bilingual) education. *Theory Into Practice*, 57(3), 166-176. <https://doi.org/10.1080/00405841.2018.1459096>
- Dafouz, E. y Hibler, A. (2013). 'Zip your lips' or 'keep quiet': main teachers' and language assistants' classroom discourse in CLIL settings. *The Modern Language Journal*, 97(3), 655-669. <http://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2013.12026.x>
- Gao, F. y Shum, M. S. K. (2010). Investigating the role of bilingual teaching assistants in Hong Kong: an exploratory study. *Educational Research*, 52(4), 445-456. <http://doi.org/10.1080/00131881.2010.524753>
- Gerena, L. y Ramírez-Verdugo, M. D. R. (2014). Analyzing bilingual teaching and learning in Madrid, Spain: a fulbright scholar collaborative research project. *Gist: Education and Learning Research Journal*, 8, 118-136. <https://doi.org/10.26817/16925777.117>
- Gómez-Parra, M. E. (2020). Measuring intercultural learning through CLIL. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 9(1), 43-56. <https://doi.org/10.7821/naer.2020.1.457>

- Hardini, T. I., Setyarini, S. y Harto, S. (2019). Indonesian language assistant program in Australian schools: recruitment and selection process. *Jurnal Cakrawala Pendidikan*, 38(2), 330-342. <http://doi.org/10.21831/cp.v38i2.25083>
- Herbert, P. y Wu, C. H. F. (2009). Cultural diversity in the classroom: shortcomings and successes of English co-teaching programs in East Asia. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 14(1). <https://bit.ly/3gov9yw>
- Hernando-Garijo, A., Hortigüela-Alcalá, D. y Pérez-Pueyo, Á. (2018). Percepción de coordinadores de programas bilingües y docentes de Educación Física en inglés en secundaria sobre el proceso de implantación y desarrollo del bilingüismo en la Comunidad de Castilla y León. *Retos: nuevas tendencias en Educación Física, deporte y recreación*, 33, 63-68. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i33.54423>
- Kato, F. (2018). Innovations in integrating language assistants: inter-collaborative learning. *Journal of Language and Education*, 4(4), 88-96. <http://doi.org/10.17323/2411-7390-2018-4-4-88-96>
- Lebart, L., Morineau, A. y Warwick, K. M. (1984). *Multivariate Descriptive Statistical Analysis*. John Wiley & Sons.
- Litzler, M. F. (2020). Native English speakers in Madrid's classrooms: difficulties reported by assistants. *Tejuelo*, 31, 47-76. <http://doi.org/10.17398/1988-8430.31.47>
- López-Medina, B. y Otto, A. (2020). Language assistants' expectations towards their role and main functions: the case of Madrid's bilingual schools. *Porta Linguarum: Revista Internacional de Didáctica de las Lenguas Extranjeras*, 33, 95-109. <https://bit.ly/2Rl9sSZ>
- Lorenzo, F. (2019). *Educación Bilingüe en Andalucía. Informe de Gestión, Competencias y Organización*. Consejería de Educación. <https://bit.ly/3IVXh41>
- Lorenzo, F., Casal, S. y Moore, P. (2010). The effects of content and language integrated learning in Europe an education: key findings from the Andalusian bilingual sections' evaluation project. *Applied Linguistics*, 31(3), 418-442. <http://doi.org/10.1093/applin/amp041>
- Lova, M. y Bolarín, M. J. (2015). La coordinación en programas bilingües: las voces del profesorado. *Aula abierta*, 43(2), 102-109. <https://doi.org/10.1016/j.aula.2015.03.001>
- Llaneza-Villanueva, J. A. (2016). *El ayudante lingüístico en los primeros años de la implantación de un programa AICLE y su proyección en el aula de primaria*. [Tesis de doctorado no publicada]. Universidad Complutense de Madrid. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/40526/>
- Madrid, D. y Roa, J. M. (2018). ¿Qué variables ejercen mayor influencia en la calidad de los programas bilingües? *Revista de Educación*, 382, 81-106. <http://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2018-382-393>
- Méndez-García, M. D. C. y Pavón, V. (2012). Investigating the coexistence of the mother tongue and the foreign language through teacher collaboration in CLIL contexts: perceptions and practice of the teachers involved in the plurilingual programme in Andalusia. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 15(5), 573-592. <https://doi.org/10.1080/13670050.2012.670195>
- Milla, M. y Casas, A. (2018). Teacher perspectives on CLIL implementation: a within-group comparison of key variables. *Porta Linguarum*, 29, 159-180. <https://doi.org/10.30827/Digibug.54032>
- Nieto, E. (2019). Students, teachers and management teams in bilingual programmes: shared perceptions and areas for improvement. *Journal of English Studies*, 17, 277-297. <https://bit.ly/3GqUP8e>



- Ordoñez-Dios, A. F. y Polo-Recuero, B. (2020). Teachers' perceptions on the role of language assistants in bilingual physical education. *Pulso: Revista de Educación*, 43, 75-97. <http://oa.upm.es/65550/1/383-858-1-PB.pdf>
- Ortega-Martín, J. L.; Hughes, S. P. y Madrid, D. (Eds.) (2018). Influencia de la política educativa en la enseñanza bilingüe. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte: Fundación British Council.
- Pavón, V. y Ramos, M<sup>a</sup> (2019). Describing the use of the L1 in CLIL: an analysis of L1 communication strategies in classroom interaction. *International journal of bilingual education and bilingualism*, 22(1), 35-48. <https://doi.org/10.1080/13670050.2018.1511681>
- Pavón, V., Lancaster, N. y Callejas, C. B. (2019). Keys issues in developing teachers' competences for CLIL in Andalusia: training, mobility and coordination. *The Language Learning Journal*, 48(1), 81-98. <https://doi.org/10.1080/09571736.2019.1642940>
- Porto, M., Bolarín, M<sup>a</sup> J. y Lova, M. (2020). Programas bilingües en centros de Educación Primaria, ¿qué dicen los docentes implicados en su desarrollo? *Educatio Siglo XXI*, 38(3), 339-362. <https://dx.doi.org/10.6018/educatio.452951>
- Rowles, D. y Rowles, V. (Eds.) (2005). *Breaking the barriers: 100 years of the language assistants programme 1905-2005*. British Council, Department for Education and Skills.
- Sánchez-Torres, J. (2014). *Los papeles que desempeñan el 'auxiliar de conversación' y el 'profesor-coordinador' en centros bilingües español/inglés de Sevilla. Un estudio empírico de casos*. [Tesis de doctorado no publicada]. Universidad de Sevilla.
- Senra-Silva, I. (2021). A study on CLIL secondary school teachers in Spain: views, concerns and needs. *Complutense Journal of English Studies*, 29, 49-68. <https://dx.doi.org/10.5209/cjes.76068>
- Sutherland, S. (2014). Team teaching: four barriers to native English speaking assistant teachers' ability to model native English in Japanese classrooms. *Asian EFL Journal: Quarterly Journal*, 16(2), 156-180. <https://core.ac.uk/download/pdf/161123250.pdf>
- Tobin, N. A. y Abello-Contesse, C. (2013). The use of native assistants as language and cultural resources in Andalusia's bilingual schools. En, C. Abello-Contesse, P. M. Chandler, M. D. López-Jiménez y R. Chacón-Beltrán (Eds.), *Bilingual and multilingual education in the 21st century. Building on experience* (pp. 231-255). Multilingual Matters.
- Travé, G. (H) y Soto, A. (2014). La enseñanza bilingüe según el profesorado de primaria. Características, facilitadores y dificultades. *Investigación en la escuela*, 84, 73-86. <https://bit.ly/3FSwICs>
- Wörching, M. (2012). Foreign language assistants in schools: making sure of the future. En, J. Sayer y L. Erler (Eds.), *Schools for the Future Europe – Values and Change Beyond Lisbon* (pp. 117-134). Continuum.

Fecha de recepción: 13 de octubre de 2021.

Fecha de revisión: 3 de diciembre de 2021.

Fecha de aceptación: 19 de mayo de 2022.