

**INVOLUCRAR A LAS FAMILIAS PARA MEJORAR EL BILINGÜISMO. ANÁLISIS DEL IMPACTO PEDAGÓGICO DEL PLAN DE OPTIMIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN BILINGÜE EN LOS COLEGIOS DIOCESANOS DE LA FUNDACIÓN VICTORIA (MÁLAGA) DURANTE EL CURSO 2021-2022. UN ESTUDIO DE CASO.**

ALEJANDRO J. JEREZ ZAMBRANA

*(Fundación Victoria)*

**RESUMEN:** Los falsos mitos asociados al bilingüismo en la última década y las expectativas que las familias puedan tener asociadas a este en una época para la educación de “zonificación escolar” (Gómez-Espino, 2019) ponen de manifiesto la necesidad de un análisis en el seno de las instituciones educativas sobre la implantación de este modelo. Esta investigación exploratoria supone una reflexión sobre la implantación de la figura del auxiliar de conversación en los Colegios Diocesanos de Málaga como una herramienta de trabajo conjunto con las familias y un valor añadido para las asignaturas bilingües y las clases de inglés en los centros de Fundación Victoria.

**Palabras clave:** familias, bilingüismo, colegios diocesanos, identidad, estereotipos, cultura bilingüe

**INVOLVING THE FAMILIES TO IMPROVE BILINGUALISM. ANALYSIS OF THE PEDAGOGICAL IMPACT OF THE BILINGUAL EDUCATION OPTIMIZATION PLAN IN THE DIOCESAN SCHOOLS OF FUNDACIÓN VICTORIA (MÁLAGA) THROUGHOUT 2021-2022 . A CASE STUDY.**

**ABSTRACT:** The false myths associated with bilingualism in the last decade and the expectations that families may have associated with it in a "school zoning" education era (Gómez-Espino, 2019) highlight the need for an analysis within educational institutions on the implementation of this model. This exploratory research involves a reflection on the implementation of the figure of the language assistant in the Diocesan Schools of Malaga as a tool for joint work with families and an added value for bilingual subjects and English lessons in Fundación Victoria.

**Keywords:** families, bilingualism, diocesan schools, identity, stereotypes, bilingual culture

## 1. INTRODUCCIÓN

Tras la toma de conciencia colectiva que el proyecto europeísta trajo consigo a principios de siglo, la implantación del modelo bilingüe educativo ha tenido desigual recepción tanto en los países miembros, precursores de esta iniciativa, como en las diversas zonas y regiones de los mismos. El bilingüismo, especialmente en las etapas iniciales educativas, ha estado cuestionado por las familias, incluso por los profesionales de la enseñanza, desde sus inicios, y el debate público sobre su puesta en marcha ha sido una constante durante los últimos veinte años<sup>1</sup>.

La familia, fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje es determinante para garantizar una actitud receptiva ante la enseñanza de segundas lenguas. Esto es debido a que los hijos, desde edades muy tempranas, ven proyectados sus “yo” adolescentes a través del modelado o imitación de lo que observan de los adultos (Bandura y Walters, 1979). Pese a los recelos que este fenómeno despierta y de la notable influencia que puede condicionar la predisposición de los alumnos ante el aprendizaje por parte de sus progenitores, existen escasas investigaciones en las que se analice la percepción de las familias ante el bilingüismo (Martínez Segura, 2009).

La Fundación Diocesana de Enseñanza Santa María de la Victoria (Málaga), con veintinueve centros educativos en su área de influencia y casi nueve mil alumnos, tiene su propio proyecto de escuela de idiomas. Foovy, que es como se llama, es la encargada de impartir la formación relativa a lenguas extranjeras de todos los alumnos de la Fundación en el campo extracurricular pero, al mismo tiempo, colabora de manera estrecha con el Departamento Pedagógico de esta institución en la configuración y el seguimiento de su Plan Bilingüe.

Durante el curso 2021-2022, en colaboración con las AMPAs de los centros de Fundación Victoria, la escuela de idiomas desarrolla un proyecto de mejora de bilingüismo que cuenta con la implementación de auxiliares de conversación en ocho de sus colegios, la organización de talleres

---

<sup>1</sup> Colegios públicos que abandonan el bilingüismo: “Es un engaño, los niños ni aprenden inglés ni las materias” <https://elpais.com/educacion/2021-07-03/colegios-publicos-que-abandonan-el-bilinguismo-es-un-engano-los-ninos-ni-aprenden-ingles-ni-las-materias.html>

de *Natural and Social Sciences* para padres y la celebración de jornadas bilingües, entre otras acciones. Estas medidas supusieron una oportunidad de trabajo conjunto con las familias para así conocer mejor cuáles eran sus necesidades a la hora de acompañar a sus hijos en la senda del aprendizaje bilingüe. Además, los padres tuvieron la ocasión de conocer mejor cuál era la realidad de los docentes en este plano y de desterrar muchos falsos mitos asociados al bilingüismo.

La propuesta de este artículo supone una investigación exploratoria que será repetida de forma anual para medir de manera comparativa el impacto pedagógico que, de todas estas actuaciones ha tenido la introducción del auxiliar de conversación en el escenario cotidiano de los Colegios Diocesanos. Se tratará de analizar si existe un cambio de percepción de este fenómeno pedagógico y social en las familias que componen nuestra comunidad educativa habiendo propiciado su involucración directa.

## **2. MARCO TEÓRICO**

En la última década, se ha producido un cambio de mentalidad colectiva en España que ha pasado de considerar a la educación bilingüe como un elemento positivo y que mejoraba la calidad del centro que la ofertaba a un obstáculo para la adquisición de conocimientos básicos especialmente en la etapa educativa de primaria<sup>2</sup>. Este cambio ha obedecido, entre otros factores, a una mala política de comunicación por parte de las administraciones con competencias en materia educativa a nivel nacional, regional y local, ya no sólo a las familias, también a los centros educativos.

En un tiempo récord, profesionales con una determinada trayectoria, especialistas en una asignatura determinada impartida en su lengua materna, se vieron forzados a invertir tiempo y recursos económicos para certificar su nivel de inglés puesto que el sistema así lo imponía, especialmente en centros concertados y privados. Este hecho y los plazos en los que se planeó

---

<sup>2</sup> [https://www.elconfidencial.com/espana/madrid/2022-06-26/el-debate-de-los-colegios-bilingues-publicos-de-madrid-es-el-sistema-educativo-del-futuro\\_3449632/](https://www.elconfidencial.com/espana/madrid/2022-06-26/el-debate-de-los-colegios-bilingues-publicos-de-madrid-es-el-sistema-educativo-del-futuro_3449632/)

motivaron una falta de reflexión sobre la necesidad de la implantación de este sistema desde un punto de vista pedagógico, en primera instancia, pero también una falsa concepción de lo que suponía ser un centro bilingüe.

Profesores y maestros han malentendido un concepto que nació con una vocación inclusiva, como inclusiva debe ser el aula; que por definición toma al inglés como un elemento unificador y no disgregador; que va más allá de entregar fichas y listas de vocabulario pues, en síntesis, es un modelo metodológico que apuesta por la construcción del conocimiento, el trabajo cooperativo y la motivación del alumno. Esta concepción equivocada se debe, en mayor medida, a la configuración de los planes de estudio de las universidades que se han centrado en exceso en la acreditación lingüística por encima de la capacitación profesional para impartir conocimientos en una lengua distinta a la nativa (Martín, 2015). La realidad es que el enfoque metodológico AICLE pretende que el estudiante aprenda no solo una lengua extranjera sino también contenidos enfocados en resolver problemas tanto sociales como culturales y a su vez desarrollar la manera en que el alumno en cuestión logra alcanzar un aprendizaje significativo.

Superado el escollo del exceso de atención puesta en la mera acreditación y la posible responsabilidad que la administración ha podido tener en esta concepción equivocada de este fenómeno, es cierto que la formación debe ser una constante a lo largo de la vida profesional de un docente.

Podría contemplarse también el hecho de que no todos los docentes imparten contenidos en un mismo contexto. No fue hasta comprender la diversidad de la institución en la que investigábamos que le dimos la importancia necesaria al entorno para adaptarnos a su realidad antes de establecer objetivos excesivamente ambiciosos.

Las familias no han sido tampoco ajenas a este proceso e inmersas en una época de mercantilización de lo educativo, donde la “zonificación escolar”(Murillo, F. J., Almazán, A., & Martínez-Garrido, C, 2021)<sup>3</sup> ha acercado a España a modelos anglosajones en términos de búsqueda de alumnos por la manifiesta baja natalidad, el bilingüismo comenzó suponiendo un valor añadido para ellas que lo asociaban con calidad en los colegios e institutos que lo ofrecían.

Hablamos en esta investigación de un proyecto en el seno de una institución católica con un cuarto de siglo de historia y con unos marcados valores cristianos. Este carácter tan identificable podría hacer pensar erróneamente que las familias que integran su comunidad educativa tienen un perfil similar pero lo cierto es que no es así. La Fundación de Enseñanza Santa María de la Victoria es la obra educativa de la Diócesis de Málaga y, por tanto, posee centros educativos en todo el territorio que comprende la Diócesis. Además, debe su origen al proyecto de escuelas rurales impulsado por el Cardenal Herrera Oria y desde sus orígenes ostenta un carisma solidario y con un notorio fin social. Por todo esto, la labor de estandarizar y aplicar un plan de bilingüismo idéntico en todos los centros resultaba inviable.

La etnografía, precisamente, es un método de investigación educativa centrado en la importancia de estudiar en primera persona lo que la gente hace y dice en contextos concretos (Hammersley, 2006). Observar lo que ocurre, interrogar a los implicados y recoger evidencias de los temas que interesan (Hammersley y Atkinson, 1994). En definitiva, dar cuenta de lo que tiene lugar los días de los escenarios investigados (Beach, 2011). Esto normalmente implica hacer una observación participante como se verá en el apartado metodológico de este trabajo.

Autores como Coleman (1988) o Bourdieu (2007) destacan la importancia del análisis del contexto familiar para potenciar el rendimiento académico de los alumnos. La implicación de las

---

<sup>3</sup> Murillo, F. J., Almazán, A., & Martínez-Garrido, C. (2021). La elección de centro educativo en un sistema de cuasi-mercado escolar mediado por el programa de bilingüismo. *Revista complutense de educación*. 89-97

familias en el proyecto educativo de los centros es esencial puesto que cuanto mayor sea el conocimiento de las mismas por parte del equipo docente, mejor será la comunicación entre estos, padres y alumnos.

La propuesta de mejora del plan de bilingüismo de la Fundación Victoria suponía el inicio de un recorrido que desembocara en una cultura bilingüe de institución. Este exigente objetivo, entre otras medidas, resaltaba la necesidad de la creación de espacios físicos en los centros pero también la obligación de construir una conciencia colectiva, en este sentido, mediante la celebración de eventos con carácter internacional y de atmósferas de aprendizaje que constituyesen una inmersión, en este caso, en la cultura anglosajona. Disponer de un auxiliar de conversación era una herramienta indispensable para instituir una figura en el aula, además de la del profesor, que supusiera ese contacto con todos estos elementos externos a la clase.

En el año 2010, la Comunidad Autónoma Andaluza disponía de un total de seiscientos treinta y cinco auxiliares de conversación subvencionados, setenta y cinco por el Ministerio de Educación y quinientos sesenta por la Consejería de Educación, todos ellos en centros públicos. Once años después, los centros educativos de la enseñanza concertada seguíamos sin poder optar a tener de manera gratuita esta figura pero en lugar de verlo como una dificultad, supimos ver la oportunidad de, por un lado, reinventarla y hacerla nuestra y, por otro, una ocasión inigualable para trabajar de manera estrecha con las AMPAs y, por tanto, con las familias que se sentían desorientadas y perdidas lidiando con el bilingüismo en sus contextos domésticos.

Diversos textos como el de Caparrós (2010) contemplan la figura del auxiliar de conversación como un “mero colaborador lingüístico”, sin embargo, las funciones normalizadas en Andalucía de un auxiliar se encuentran en el artículo 3 de la Orden del 26 de junio de 2006 y en él se regulan la provisión y actividad de los auxiliares de conversación en los centros docentes públicos (BOJA 10-7-2006), modificada por la Orden del 14 de septiembre de 2007.

Tras analizar las actividades detalladas, decidimos centrarnos en estas:

“4. Colaboración con el profesorado en la elaboración de materiales didácticos en la lengua extranjera correspondiente.

5. Acercar 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”

Los auxiliares podrían ayudar al profesorado que impartiera una asignatura bilingüe aportando un enfoque metodológico diferente y además haciendo que los alumnos encontrasen el grado de motivación que les faltaba a la hora de aprender un segundo idioma por la exposición directa con la lengua extranjera a través de ellos. Al mismo tiempo, pondrían de manifiesto entre nuestros claustros la necesidad de aprender lenguas, ofreciendo contextos reales en los que la situación comunicativa no sería una mera simulación, obligando al otro interlocutor a realizar un esfuerzo por expresarse y comprender.

La Escuela de Idiomas de Fundación Victoria cuenta con mil quinientos estudiantes en toda la provincia de Málaga y está compuesta por un equipo docente de profesionales con un perfil muy variopinto; nativos y bilingües, además de, por supuesto, maestros y graduados en lenguas. Por tanto, constituía un nicho inigualable donde encontrar a estas figuras familiarizadas con la institución, por ser parte de ella, y acostumbrados a usar metodologías activas e innovadoras por impartir contenidos en horario extraescolar. El hecho de ser centro preparador Cambridge y examinador de Trinity College London afianzó esta idea ya que estaban acostumbrados a enseñar inglés desde una perspectiva práctica y funcional orientada a la obtención de un título oficial.

Este proyecto comenzó con la determinación de convertir a estos auxiliares en auténticos catalizadores del conocimiento posibilitando la comprensión de conceptos más complejos a través de dinámicas prácticas y una continua estimulación de las competencias lingüísticas en clase.

### 3. OBJETIVOS:

Como se ha señalado con anterioridad, el objetivo principal del plan de mejora del bilingüismo, que se denominó “Hacia una cultura bilingüe de institución”, era el establecimiento de unas líneas básicas generales a modo de guía para nuestros centros y una fundamentación teórica sobre lo que significaba ser centro bilingüe y sobre lo que no. Además, la propuesta de la implantación del auxiliar de conversación, se nos antojaba fundamental, amén de por lo que significaba desde un punto de vista pedagógico, por lo que podía llegar a representar a la hora de contribuir a la creación de esa cultura.

Este estudio exploratorio perseguía evaluar el grado de satisfacción de las familias y de los compañeros docentes con el bilingüismo ya planteado y analizar en qué medida las nuevas pautas propuestas para su mejora habían cambiado su actitud para con este modelo educativo. Al mismo tiempo, para la institución era fundamental:

- a) Comprobar si el hecho de que los centros de Fundación Victoria fueran bilingües constituía un valor añadido para las familias a la hora de elegirnos para escolarizar a sus hijos
- b) Evaluar el grado de satisfacción con la figura del auxiliar de conversación como herramienta de mejora del plan bilingüe de institución tanto de profesores como de las familias
- c) Establecer perfiles sociales de las familias que integraban nuestra comunidad educativa basados en su nivel de inglés, ocupación, edad, procedencia y formación académica
- d) Estudiar la viabilidad del proyecto y continuidad para ofrecerlo como modelo de trabajo efectivo a otras instituciones
- e) Examinar el progreso en el aprendizaje del inglés de los alumnos de los centros seleccionados para el estudio desde infantil hasta secundaria

#### 4. METODOLOGÍA

Para la consecución de estos objetivos se planteó un plan de trabajo estructurado en varias fases.

##### **A) Fase inicial**

Las etapas iniciales comprendieron entrevistas con las juntas directivas de las AMPAs a finales del curso 2020-21 con la explicación del proyecto y su justificación. De los veintinueve centros, propusimos a quince la implantación del auxiliar de los que sólo ocho obtuvimos una respuesta positiva. De esta primera parte del trabajo obtuvimos también conclusiones muy interesantes, sobre todo, en lo referido a los criterios para aceptar o no nuestra propuesta. Estas conclusiones serán comentadas en la parte final. La entrevista suponía para el equipo la oportunidad de conocer de primera mano, no sólo la opinión de los actores implicados sino también analizar la forma en la que la expresaban para discernir de un modo más interpretativo su posición para con la institución en la que tenían matriculados a sus hijos. Después de todo, estamos inmersos en una época en la que la mirada teórica predominante hace prevalecer la noción de que las fuentes orales se convierten en un objeto cultural complejo donde lo que se dice es tan importante como la forma en que se dice (Clifford, 1998).

De manera simultánea, el Departamento Pedagógico de Fundación Victoria constituyó una comisión permanente de bilingüismo con reuniones periódicas cada tres meses donde se hacía un seguimiento sobre la marcha de proyectos en los centros para detectar carencias y necesidades por parte de los equipos directivos y compañeros de asignaturas bilingües. Todo el *feedback* recibido fue transformado en propuestas de formación en este campo para el curso 2021-22.

Con el comienzo de curso, se aprovecharon aquellas actividades propias del inicio y que congregaban a un mayor número de familias, como las reuniones con tutores, para que el director de la Escuela de Idiomas interviniese y con el beneplácito de las AMPAs, explicase cómo iba a

implantarse esta figura en los diferentes centros. Circunstancia que facilitó el hecho de que las familias pudiesen interactuar con un único interlocutor especialista en la materia a fin de poder resolver todas las dudas que dicha implantación generase.

## **B) Fase intermedia**

En esta etapa se terminó de configurar el equipo de auxiliares y en coordinación con los equipos directivos de los centros, se consensuó un horario para que, al menos, el asistente entrara a todas las clases del centro una vez por semana. Además, se designó una coordinación del proyecto que supervisaría los horarios, valoraría la distribución de tiempos y daría su visto bueno. Esta coordinación estableció una reunión mensual para hacer seguimiento del proyecto.

El AMPA de cada centro nos reportaba cómo era la respuesta por parte de las familias en forma de abono de las cuotas establecidas y en este punto, se decidió diseñar una estrategia de trabajo conjunto para ampliar el contacto con las familias de manera general y no sólo con aquellas socias de la asociación de padres y madres. Dicha reacción fue motivada por el hecho de constatar que no en todos los centros la respuesta era la misma y esta circunstancia nos sirvió para querer averiguar sobre las razones que producían esta disparidad desde un punto de visto sociológico.

Con la ventaja de contar con un equipo de docentes, los de la Escuela de Idiomas, motivados por el tema y extendido por toda la geografía malagueña, comenzaron a tener lugar los encuentros con familias y alumnos los fines de semana en los centros con auxiliar. Estos momentos para compartir con padres y alumnos fueron denominados: “Speaking Days” y “Family Days”. La difusión del evento corría a cargo del AMPA y el equipo directivo del colegio y Foovy proporcionaba el personal y la organización de actividades, todas planteadas para que el inglés sirviera como elemento lúdico y dinámico, fuera del aula y en un ambiente distendido.

Fundamentalmente, la idea era que padres y alumnos junto a sus docentes y el auxiliar del centro pudiesen disfrutar de una jornada divertida en un contexto de aprendizaje relajado y distendido.

La evaluación del éxito del evento, además de venir impuesta por la afluencia de público sobre todo en un contexto post pandémico, tenía que venir determinada por la reacción de la gente asistente, comentarios tras finalizar la jornada y respuesta posterior en forma de abono a modo de respaldo económico del proyecto. Esta necesidad de medir la efectividad de esta iniciativa nos condujo de nuevo a recurrir a la etnografía, pues, en efecto, cualquier escuela como escenario de interacción humana, es susceptible de ser analizada por técnicas cualitativas que permitan evaluar, entre otros factores, las percepciones, sentires y significados de los miembros que la integran (Maturana y Garzón, 2015).

### **C) Última fase**

El proyecto de auxiliares se llevó a cabo desde octubre de 2021 hasta mayo de 2022 y al finalizar el mismo, se decidió complementar todas las evidencias recogidas de las herramientas utilizadas con carácter cualitativo con la realización de encuestas de satisfacción distribuidas tanto a familias como a los compañeros docentes que habían compartido aula con los asistentes de conversación. En ambos casos, las encuestas eran anónimas y se distribuyeron a través de formularios de Google.

#### **c.1 Encuestas a las familias**

Para cumplir con los objetivos propuestos establecimos una serie de categorías que comprendían -desde un punto de vista etnográfico- factores como: edad, nivel de estudios, certificación oficial en inglés, curso del alumno durante 2021-22, participación económica en el proyecto, conocimiento del funcionamiento de eventos para apoyar este evento y la membresía de AMPA, hasta otros que tenían que ver con su valoración del servicio prestado y de la iniciativa que desde la institución se había ofrecido para mejorar su proyecto educativo bilingüe.

En este último sentido, nos interesaba conocer cómo habían funcionado las vías de comunicación del centro de estudios, el valor que los padres otorgaban a esta propuesta y la posible continuidad del proyecto en cursos posteriores.

Para la valoración del auxiliar de conversación se estableció un sistema de tipos de respuesta que iban desde “muy en desacuerdo” hasta “totalmente de acuerdo” pasando en orden ascendente por estas otras: “en desacuerdo”, “neutral” y “de acuerdo”. Las afirmaciones propuestas para su escala fueron:

- *El auxiliar de conversación ha sido fundamental para mejorar las clases bilingües del Centro*
- *Mi hijo/a está encantado/a con esta figura*
- *He notado que mi hijo/a habla más en inglés en casa*
- *Las clases de inglés y de ciencias y sociales son ahora más atractivas para mi hijo/a*
- *No he notado cambio alguno*
- *Mi hijo/a no habla en casa sobre el auxiliar de conversación*

Al final del cuestionario distribuido a los padres incluimos un apartado de comentarios y sugerencias a fin de poder triangular los resultados obtenidos con un análisis de contenido posibilitando una valoración más certera sobre el impacto del proyecto.

## **c.2 Encuestas a los profesores**

Como se ha comentado en el apartado teórico de este trabajo, la pedagogía sobre el tema que nos ocupa se antojaba fundamental también dentro del seno educativo. La opinión de los compañeros profesores y su percepción de esta figura debían ser analizadas. Para ello, se diseñó una encuesta distribuida en forma de formulario de Google. Esta batería de preguntas estaba relacionada, por un

lado, con el grado de formación del profesorado y su especialidad y, por otro, con cuestiones sobre el funcionamiento del proyecto y su impacto a nivel pedagógico en los alumnos.

Para la valoración del auxiliar de conversación se estableció un sistema de tipos de respuesta que iban desde “muy en desacuerdo” hasta “totalmente de acuerdo” pasando en orden ascendente por estas otras: “en desacuerdo”, “neutral” y “de acuerdo”. Las afirmaciones propuestas para su escala fueron:

- *El auxiliar de conversación ha sido fundamental para mejorar las clases bilingües en el centro*
- *El auxiliar de conversación ha cambiado mi percepción sobre la educación bilingüe*
- *El auxiliar de conversación ha conseguido que cambie mi metodología a la hora de impartir mi asignatura*
- *El auxiliar de conversación no tiene por qué ser un nativo para que cumpla su función*
- *Los alumnos están encantados con esta figura*
- *Noto que el alumno gana en confianza y se desenvuelve mejor en inglés*
- *Las clases se hacen más atractivas para el alumno*
- *El alumno se siente más animado y con ganas de las clases con el auxiliar de conversación*
- *El alumno reconoce al auxiliar fuera del entorno del aula y se comunica de una manera fluida y natural con este en el resto de espacios del centro de enseñanza*
- *Su ausencia en próximos años sería una gran pérdida para el proyecto educativo del centro*
- *No he notado ningún cambio*

Del mismo modo, añadimos un espacio para comentarios y sugerencias para su posterior análisis.

## **5. RESULTADOS Y PERSPECTIVAS FUTURAS DE INVESTIGACIÓN**

### **5.1 Trabajo con las familias**

En cada una de las fases citadas con anterioridad se produjo una comunicación directa con las familias, tanto durante las entrevistas, como en la interacción durante la realización de los “Speaking and Family days”. El comentario más extendido era el de la preocupación por si el alumno realmente estaba aprendiendo inglés pese a descuidar la parte de adquisición de conocimientos, hecho que daban por consumado. Un alto porcentaje de familias manifestaba sus altas expectativas a este respecto y cómo habían ido disminuyendo a medida en que el alumno avanzaba en cursos escolares.

Las juntas directivas de las AMPAs, pese a no entender muy bien, qué iba a aportar la figura del auxiliar de conversación a la educación de sus hijos, afirmaban ser conscientes de la necesidad de tomar medidas y emprender acciones encaminadas a mejorar el planteamiento anterior bilingüe de los centros. Además, todas convenían en que esta iniciativa podría suponer un acercamiento más estrecho y un vínculo más cercano con el AMPA y, por tanto, aumentar sus socios en pro de mejorar y apoyar al centro de estudios.

La participación en las encuestas fue de un 53,4%, poco más de la mitad de la muestra total de padres de los ocho colegios que participaron en el estudio. Es reseñable decir que pudieron participar aquellas familias que habían colaborado económicamente y aquellas que no. De hecho, aunque la respuesta mayoritaria fue de aquellos hogares que habían participado con sus cuotas (84,9%), un 16,4% quiso contribuir con sus respuestas a la investigación.

De este 53,4%, un 59,3% eran padres o tutores de entre 41 y 50 años; un 34,2% de entre 31 y 40, y tan solo un 6,5 por ciento comprendidos entre los 18 y los 30 y mayores de 51. Además, el 44,6% de los encuestados poseían titulación universitaria, el 15,2% tenían una formación intermedia, un 9,5% estudios básicos y un 13% estudios de másteres y posgrados. Un 66,2% afirmaba tener acreditación oficial de nivel de inglés según el Marco común europeo de referencia para las lenguas (MCER).

La etapa educativa que suscitó un mayor interés por parte de los padres a la hora de responder fue la Primaria con un 38,8% de respuestas, seguidas de Infantil con un 34%, dejando a la etapa de Secundaria con un 27,2% de índice de respuesta.

En cuanto a los canales de comunicación, el 60 por ciento de los padres afirmaban haberse enterado del proyecto por el colegio directamente, un 25 por ciento por las reuniones llevadas a cabo a principios de curso con presencia del director de la Escuela de Idiomas de Fundación Victoria, un 10 por ciento por las AMPAs y tan sólo un 5 por los comentarios de sus hijos en casa.

Sobre la valoración del auxiliar y su balance tras nueve meses de proyecto, destacar que un 77 por ciento de los padres seleccionaron la opción “totalmente de acuerdo” ante la afirmación “El auxiliar de conversación ha sido fundamental para mejorar las clases bilingües del Centro”; un 90 por ciento de ellos eligieron la misma manera de responder tras leer “Mi hijo/a está encantado/a con esta figura” y un 60 por ciento estaban muy en desacuerdo ante la opción que afirmaba no haber notado cambio alguno.

Sin embargo, los resultados se mostraban bastante similares a la hora de evaluar si las clases bilingües resultaban más atractivas para los alumnos. Mientras que un 56% se mantenía neutral, un 44% estaba sólo “de acuerdo” con esta afirmación.

Un 74,6% de la población encuestada confirmaba su colaboración con el proyecto para el curso 2022-23, un 20,7 no lo tenía clara todavía y sólo un 4,7 no lo haría.

En cuanto a los comentarios y sugerencias, abundaban las constantes alusiones a la nacionalidad del auxiliar. El comentario negativo más extendido es que éste “debía ser nativo”. Además, otra cuestión que, de manera generalizada, despertó bastante controversia fue el hecho de que aun no colaborando, el servicio se prestaba sin distinciones en todas las clases y para todos los alumnos sin excepción.

Por otro lado, los padres que decidieron dejar sus comentarios y además estaban satisfechos con la iniciativa, pedían más horas para esta figura y su continuidad.

De manera general, todos incluían un apartado agradeciendo que se les diera la oportunidad de opinar sobre el proyecto.

## **5.2 Trabajo con los profesores**

El formulario se envió a un total de 96 profesores de las etapas comprendidas entre Infantil y Secundaria de los que respondieron 53, un 55, 20 por ciento del total de la muestra.

Si se observa el índice de participación por etapas educativas, en Infantil, los profesores más activos fueron los de 3 y 4 años con un mismo porcentaje de respuestas -37,5 por ciento-. Mientras que de la muestra de profesores correspondiente a 5 años contestó un 25 por ciento.

Primaria fue la etapa que más reacciones suscitó pues de los 53 profesores que participaron, 42 eran de los cursos comprendidos entre 1º y 6º. Ciertamente es también que un mismo profesor tenía la opción de poder marcar más de un curso y muchos incluidos aquí podían impartir materias en el primer ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria. De hecho, 1º y 2º de ESO fueron los cursos

donde la participación fue más destacable; de los 4 cursos que componen este estadio de aprendizaje, más de la mitad fueron docentes de esos años iniciales -18-.

A pesar de ello, puesto que en Infantil y en Secundaria el auxiliar ha estado presente en la asignatura curricular Inglés, la mayoría de los profesores que realizaron la encuesta - un 60 por ciento- impartían esta materia, seguida de *Natural and Social Sciences* - un 38 por ciento- y sólo un 2 por ciento para aquellos con otra asignatura bilingüe.

El 98,1 por ciento de estos profesionales había obtenido una certificación oficial en lengua inglesa.

En lo referido a la valoración por su parte del asistente de conversación, un 90 por ciento estaba “muy satisfecho” con el plan de trabajo basado en “speaking planners” quincenales compartidos en una carpeta de Drive con acceso tanto para el auxiliar como para el docente titular y donde este último colgaba la programación para ese período de tiempo. Esto provocaba que el auxiliar pudiese disponer de esta planificación con margen suficiente para la elaboración de materiales y para consultar cualquier duda que se le plantease sin alterar el normal funcionamiento de la clase.

Además, la opción mayoritaria de respuesta para todas las aseveraciones planteadas relativas a los cambios que había supuesto la implantación de esta figura en el aula con el profesional encuestado fue “totalmente de acuerdo” menos la última que planteaba la indiferencia ante este profesional donde, por el contrario, la respuesta fue la del otro extremo “muy en desacuerdo”. El resto quedó así:

- *El auxiliar de conversación ha sido fundamental para mejorar las clases bilingües en el centro (85 por ciento)*
- *El auxiliar de conversación ha cambiado mi percepción sobre la educación bilingüe (85 por ciento)*
- *El auxiliar de conversación ha conseguido que cambie mi metodología a la hora de impartir mi asignatura (90 por ciento)*
- *El auxiliar de conversación no tiene por qué ser un nativo para que cumpla su función (96 por ciento)*
- *Los alumnos están encantados con esta figura (98 por ciento)*
- *Noto que el alumno gana en confianza y se desenvuelve mejor en inglés (75 por ciento)*
- *Las clases se hacen más atractivas para el alumno (63 por ciento)*
- *El alumno se siente más animado y con ganas de las clases con el auxiliar de conversación (71 por ciento)*
- *El alumno reconoce al auxiliar fuera del entorno del aula y se comunica de una manera fluida y natural con este en el resto de espacios del centro de enseñanza (100 por cien)*
- *Su ausencia en próximos años sería una gran pérdida para el proyecto educativo del centro (98 por ciento)*

Si bien la mayoría aplaudía esta acción dentro del plan de mejora bilingüe de la institución y comentaban de manera positiva todos los beneficios que, según su prisma, había traído aparejados, los comentarios negativos más repetidos tenían que ver, como en el caso de los padres, con la nacionalidad del compañero asistente.

En próximos estadios de investigación, podremos contrastar los datos obtenidos durante el pasado curso escolar y los sucesivos. Además, establecer relaciones entre el perfil social de los padres de cada centro y su respuestas. Mediante el análisis de los comentarios y sugerencias tanto de familias como de compañeros, podremos implementar mejoras a esta figura y estudiar su efectividad desde un prisma pedagógico. En otro orden de cosas, la experiencia de trabajar en conjunción con las AMPAs nos abre otro nuevo campo de investigación sobre su funcionamiento y la repercusión que sus acciones tienen realmente sobre la vida del centro escolar.

Otra posible óptica desde la que seguir estudiando el tema podría ser la pérdida de interés aparente por cuestiones relacionadas con el bilingüismo a medida que el estudiante avanza en su vida académica.

## **6. CONCLUSIONES**

El Papa Francisco en su encíclica “Laudato si, sobre el cuidado de la casa común”, nos invita a la reflexión en un período de crisis socio ambiental donde trabajar la relación con Dios, con el prójimo y con el planeta. Tomar conciencia global desde una perspectiva responsable y solidaria también es tarea de los centros educativos. Nuestra meta debe ser aspirar a formar a estudiantes que sean conscientes del entorno globalizado en el que les va a tocar desarrollarse y dotarles de herramientas para ello. Con las medidas que se han tomado en estos dos últimos años, nuestra institución no sólo pretender mejorar el bilingüismo que ofrecemos en nuestros centros, nuestra meta es la de establecer nuevas maneras de ejercer la praxis diaria docente para adaptarnos a esta nueva realidad.

El enfoque AICLE debe ser contemplado más allá de la metodología pues la integración de contenidos a través del vehículo de la lengua supone una inmersión en un proceso de aprendizaje interactivo y autónomo focalizado en procesos y tareas, en el que deben de ponerse en marcha la reflexión, la negociación del significado y el auto-descubrimiento mediante el uso de múltiples

recursos y materiales. Aspiramos pues a que este sea el espíritu predominante en la institución para conseguir que el bilingüismo sea líquido e impregne a toda la comunidad educativa.

Tras el contacto estrecho en este proyecto junto a las familias, hemos podido constatar el valor añadido que estas otorgaban a los centros bilingües para confiarles la educación de sus hijos. Todas las evidencias recogidas en esta investigación exploratoria nos hacen pensar que su grado de descontento generalizado viene dado por la construcción de falsos mitos asociados a un bilingüismo ideal construido a base de expectativas erróneas.

Con desigual acogida y con las adaptaciones necesarias a la realidad social y al contexto de los centros donde se ha implantado la figura del asistente de conversación, se puede concluir que no ha pasado desapercibido y que ha conseguido generar debate y discusión sobre el bilingüismo como filosofía educativa en nuestros centros.

El grado de satisfacción con esta iniciativa, de manera generalizada, es alto y también el interés por su continuidad. Entre los profesionales y familias más interesadas por el tema, destacar la etapa primaria donde el número de participantes ha sido mayor. La sensación que tenemos, tras analizar los resultados obtenidos, es que a medida que los alumnos promocionan se va perdiendo el interés por el bilingüismo.

Los datos obtenidos en las encuestas ponen de relevancia que el nivel de formación de las familias y su conocimiento del inglés está íntimamente relacionado con el valor que le dan al aprendizaje de esta lengua. Sin embargo, la acreditación no garantiza que, de manera mayoritaria, se conozca en profundidad las implicaciones aparejadas a la educación bilingüe.

Con respecto a la continuidad del proyecto, ocho de cada diez familias manifestaron su intención de colaborar con el proyecto en cursos sucesivos. No obstante, al no contar con recursos económicos por parte de la administración y el hecho de depender del abono de cuotas y la

disponibilidad y disposición de las AMPAs puede provocar dificultades de funcionamiento que nada tengan que ver estrictamente con el desempeño del éxito de la iniciativa a nivel pedagógico.

## 7. BIBLIOGRAFÍA Y REFERENCIAS

### 7.1 Artículos, revistas y libros:

- Bandura, A. y Walters, R.H. (1979). Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad. Madrid: Alianza Universidad.
- Caparrós Cabezas, C. (2010). El auxiliar de conversación: una figura necesaria. *Espiral. Cuadernos del profesorado*.
- Clifford, James, Sobre la autoridad etnográfica. En: Carlos Reynoso (compilador) El surgimiento de la antropología posmoderna. Barcelona, Gedisa, 1998, 141-170
- Gómez-Espino, J. M. (2019). Zonificación escolar, proximidad espacial y segregación socioeconómica: los casos de Sevilla y Málaga. *REIS: Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, (168), 35-54
- Martín, J. L. O. (2015). La realidad de la enseñanza bilingüe. *Cuadernos de pedagogía*, (458), 61-68
- Maturana Moreno, G. A., & Garzón Daza, C. (2015). La etnografía en el ámbito educativo: una alternativa metodológica de investigación al servicio docente. *Revista Educación Y Desarrollo Social*, 9(2), 192-205
- Murillo, F. J., Almazán, A.; Martínez-Garrido, C. (2021). La elección de centro educativo en un sistema de cuasi-mercado escolar mediado por el programa de bilingüismo. *Revista Complutense de Educación*, 32(1), 89-97.

- Vigo, B., Dieste, B. &Thurtson, A. (2016). Aportaciones de un estudio etnográfico sobre la participación de las familias a la formación crítica del profesorado en una escuela inclusiva. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(1), 1-14

### **7.1 Enlaces web:**

- *El País* (03-07-2021) Colegios públicos que abandonan el bilingüismo: “Es un engaño, los niños ni aprenden inglés ni las materias” [En línea] Acceso: 21-09-2021 Enlace: <https://elpais.com/educacion/2021-07-03/colegios-publicos-que-abandonan-el-bilinguismo-es-un-engano-los-ninos-ni-aprenden-ingles-ni-las-materias.html>
- *El Confidencial* (26-06-2022) La educación bilingüe en Madrid: “¿Por qué tengo que hablar inglés?” [En línea] Acceso: 21-09-2021 Enlace:[https://www.elconfidencial.com/espana/madrid/2022-06-26/el-debate-de-los-colegios-bilingues-publicos-de-madrid-es-el-sistema-educativo-del-futuro\\_3449632/](https://www.elconfidencial.com/espana/madrid/2022-06-26/el-debate-de-los-colegios-bilingues-publicos-de-madrid-es-el-sistema-educativo-del-futuro_3449632/)



