

# Auxiliares de conversación en el aula de Educación Primaria: perspectivas de docentes y auxiliares en Galicia

**Irene Dios Pérez**Departamento de Didácticas Aplicadas. Facultade de Ciencias da Educación. Universidade de Santiago de Compostela  **Fátima Faya Cerqueiro**Departamento de Didácticas Aplicadas. Facultade de Ciencias da Educación. Universidade de Santiago de Compostela  <https://dx.doi.org/10.5209/diill.98420>

Recibido: 15 de abril de 2024 • Revisado: 10 de mayo de 2024 • Aceptado: 23 de junio de 2024

**ES Resumen:** La figura de la persona auxiliar de conversación ha cobrado gran relevancia con el aumento de centros plurilingües y secciones bilingües, a los que se ha ido incorporando desde la creación de los primeros programas en las diferentes comunidades autónomas. Cada auxiliar colabora con el profesorado titular para reforzar las destrezas orales del alumnado y se convierte, a su vez, en una embajada cultural en el aula. A pesar de su notable presencia en las aulas, son todavía escasos los estudios que se centran en esta figura. El objetivo principal del presente estudio se centra en conocer mejor las perspectivas de los/las auxiliares de conversación que desempeñan su labor en centros de Educación Primaria de Galicia y docentes con quienes comparten aula. Para ello se ha recurrido a dos cuestionarios, partiendo de los elaborados por Buckingham (2016) y Ordóñez-Dios y Polo-Recuerdo (2020) en sus respectivos trabajos, con algunas adaptaciones al contexto gallego. La muestra de participantes fue de 13 auxiliares y 20 docentes. Los resultados sugieren que el profesorado no siempre extrae la máxima potencialidad de este recurso, a pesar de que afirman conocer las funciones que indica la normativa. Profesorado y auxiliares coinciden en una menor satisfacción en los niveles educativos inferiores. El contexto parece condicionar la función que realizan los/las auxiliares, con mayor presencia de aspectos interculturales en el aula de lengua extranjera que en la de enseñanza no lingüística.

**Palabras clave:** Auxiliares de conversación; Educación Primaria; enseñanza de lengua inglesa; profesorado de lengua extranjera.

## ENG Language assistants in the Primary Education classroom: Teachers' and assistants' perspectives in Galicia (Spain)

**Abstract:** The role of language assistants has gained great relevance due to the increase in numbers of multilingual schools and bilingual sections, programmes which language assistants have been taken part in since their incipit. Language assistants collaborate with classroom teachers to reinforce spoken skills whilst becoming cultural ambassadors. Despite their remarkable presence in schools, research on this figure is still scarce. The main aim of this study focuses on better understanding both language assistants' and teachers' perspectives on the formers' role in Primary Education classrooms in Galicia. For this purpose, two questionnaires have been used, considering those in Buckingham's (2016) and Ordóñez-Dios and Polo-Recuerdo's (2020) studies, with some adaptations to the Galician context. The sample is formed by 13 language assistants and 20 teachers. Results suggest that Primary teachers do not always benefit from this resource as much as possible, although they acknowledge to be familiar with current legislation. Both teachers and language assistants admit a lower level of satisfaction in first years of Primary Education. Context seems to affect assistants' set of functions, showing more intercultural aspects in foreign language classrooms than in non-linguistic courses.

**Keywords:** Language assistants; Primary Education; English Language Teaching; Foreign Language Teachers.

## FR Assistants de langue dans les classes de l'enseignement primaire : points de vue des enseignants et des assistants en Galicia (Espagne)

**Résumé :** La figure de l'assistant de langue a acquis une grande importance avec l'augmentation des centres multilingues et des sections bilingues, qui ont été incorporés depuis la création des premiers programmes dans les différentes communautés autonomes. Chaque assistant collabore avec l'équipe pédagogique pour renforcer les compétences orales des élèves et devient, à son tour, une ambassade culturelle dans la classe. Malgré sa présence notable dans les salles de classe, il existe encore peu d'études qui se concentrent sur ce chiffre. L'objectif principal de cette étude est de mieux comprendre les points de vue des assistants de

langue qui travaillent dans les écoles primaires de Galice et des enseignants avec lesquels ils partagent la classe. À cette fin, deux questionnaires ont été utilisés, basés sur ceux développés par Buckingham (2016) et Ordóñez-Dios et Polo-Recuero (2020) dans leurs travaux respectifs, avec quelques adaptations au contexte galicien. L'échantillon de participants était composé de 13 assistants et de 20 enseignants. Les résultats suggèrent que les enseignants n'extraient pas toujours le maximum de potentiel de cette ressource, malgré le fait qu'ils prétendent connaître les fonctions indiquées par la réglementation. Les enseignants et les assistants s'accordent à dire que la satisfaction est plus faible à des niveaux d'éducation inférieurs. Le contexte semble conditionner la fonction exercée par les assistants, avec une plus grande présence des aspects interculturels dans la classe de langue étrangère que dans la classe d'enseignement non linguistique.

**Mots-clés :** Assistants de langue ; enseignement primaire ; enseignement de l'anglais ; professeurs de langue étrangère.

**Sumario:** 1. Introducción. 2. Características del programa. 3. Estudios previos sobre auxiliares de conversación. 4. Metodología. 4.1. Participantes. 5. Resultados. 5.1. Profesorado. 5.2. Análisis. 6. Conclusiones. 7. Bibliografía.

**Cómo citar:** Dios Pérez, I.; Faya Cerqueiro, F. (2024). Auxiliares de conversación en el aula de Educación Primaria: perspectivas de docentes y auxiliares en Galicia. *Didáctica. Lengua y Literatura* 36, Núm. especial, 179-189.

### **Declaración de contribución de autoría**

Conceptualización: Irene Dios Pérez y Fátima Faya Cerqueiro. Análisis formal: Irene Dios Pérez y Fátima Faya Cerqueiro. Investigación: Irene Dios Pérez. Metodología: Irene Dios Pérez y Fátima Faya Cerqueiro. Recursos: Irene Dios Pérez. Supervisión: Fátima Faya Cerqueiro. Validación – Verificación: Irene Dios Pérez y Fátima Faya Cerqueiro. Visualización – Preparación: Irene Dios Pérez y Fátima Faya Cerqueiro. Redacción: Irene Dios Pérez y Fátima Faya Cerqueiro.

### **Financiación**

Fátima Faya Cerqueiro agradece la ayuda ED431B 2023/03 del Programa de Consolidación e Estruturación de Unidades de Investigación Competitivas, Consellería de Cultura, Educación, Formación Profesional e Universidades, Xunta de Galicia.

## **1. Introducción**

El programa de auxiliares de conversación ha ido aumentando de forma exponencial en los últimos años, en especial desde la entrada en vigor de los distintos decretos y órdenes sobre bilingüismo y plurilingüismo en las diferentes comunidades autónomas, que han facilitado la posibilidad de que cada centro con dichas características tenga asignada una persona auxiliar de conversación. Al iniciar los programas plurilingües/bilingües en etapas cada vez más tempranas (primeros cursos de Educación Primaria e incluso en Educación Infantil), el contacto del alumnado con esta figura resulta cada vez más habitual y su presencia en las aulas está muy extendida tanto en centros escolares de ciudades, como de poblaciones de menor tamaño o centros rurales. A pesar de ello, la persona auxiliar de conversación es, a menudo, un recurso olvidado en el aula, sobre el que no se suele formar ni al profesorado en activo ni al futuro profesorado, con quienes compartirán aula, lo cual puede derivar en desconocimiento, en dificultades para su pleno aprovechamiento y en una infrutilización de su potencial contribución a la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera.

Quienes optan a un puesto de auxiliar de conversación suelen ser jóvenes estudiantes de diferentes titulaciones (no necesariamente relacionadas con educación o enseñanza de idiomas), con escasa o nula experiencia docente, y, por lo general, con poca formación específica para el desempeño en el aula. Su incorporación al aula se basa en la colaboración lingüística, siempre bajo la supervisión del profesorado titular. Así, la contribución de las personas auxiliares de conversación en el aula de Educación Primaria puede proporcionar una oportunidad para perfeccionar las competencias lingüística e intercultural, tanto para el alumnado como para el profesorado (Buckingham, 2019).

Durante las sesiones con las personas auxiliares, el alumnado tiene la oportunidad de interactuar con hablantes nativos/as, lo que le proporcionará ocasiones de establecer una conversación en un contexto natural, en el que tenga que poner a prueba sus habilidades comunicativas (lingüísticas y no lingüísticas) para que se pueda producir la intercomprensión (Fernández-Barrera, 2021). De este modo, el aprendizaje del idioma será funcional y adquirirá un sentido para el alumnado, pues facilitará al profesorado trabajar hacia el desarrollo de la motivación. Ahora bien, si hacemos una comparación entre ambas categorías, como es de esperar, la persona hablante nativa se sitúa en una posición privilegiada respecto al dominio lingüístico y cultural del idioma de su país. Esta es la principal razón por la cual la sociedad tiende a preferir y valorar en mayor medida a este colectivo, aunque no deberían ser los únicos aspectos a tener en cuenta para enseñar una lengua extranjera. En esta línea, es oportuno mencionar que el profesorado no nativo también posee

aspectos favorables a una enseñanza eficaz de la lengua meta, pues suele tener un mayor conocimiento consciente de la gramática y es capaz de “empatizar” con el alumnado al comprender las dificultades y retos derivados de la adquisición de una nueva lengua (Shin, 2008, p. 63).

Desde la entrada en vigor de la LOMLOE, la competencia intercultural ha adquirido un mayor peso, no en vano podemos encontrar la Interculturalidad como uno de los tres bloques de contenido en la materia de lengua extranjera (junto a Comunicación y Plurilingüismo). Ya desde el primer curso, el Decreto 155/2022, que regula la Educación Primaria en Galicia, recoge como contenido los “aspectos elementales socioculturales y sociolingüísticos más representativos relativos a las costumbres, a la vida cotidiana y a las relaciones interpersonales básicas en países en los que se habla la lengua extranjera” (p. 49832).

Todavía resultan escasos los estudios sobre esta figura, con excepciones como los trabajos de Buckingham (2016, 2019), sobre la situación y potencialidad de los/las auxiliares de conversación en la Comunidad de Madrid y diversos estudios sobre esta figura en otras comunidades autónomas de España, no obstante, en el caso de Galicia existe todavía muy poca información acerca del desarrollo del programa y apenas encontramos investigación sobre el rol de la persona auxiliar de conversación (González-Gándara, 2019).

Los objetivos del presente estudio se centran en entender mejor el funcionamiento del Programa de Auxiliares de Conversación de la Xunta de Galicia para centros de Educación Primaria, en concreto se esperan conocer (i) las perspectivas de auxiliares de conversación que desempeñan su labor en centros de Galicia y (ii) la opinión del profesorado sobre la figura de la persona auxiliar de conversación con quien comparten aula.

En las siguientes secciones se ofrece una descripción del programa y se revisan estudios que abordan esta cuestión en diferentes contextos. A continuación, se presenta la metodología del estudio, los resultados de este y se detallan algunas conclusiones y propuestas.

## 2. Características del programa

Los primeros programas de auxiliares de conversación se remontan a la década de 1930 a través de convenios recíprocos entre España y Reino Unido (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2023a). El aumento exponencial de programas bilingües y plurilingües en toda España desde finales del siglo pasado ha conllevado una presencia cada vez más notable de auxiliares de conversación de lenguas extranjeras en las aulas españolas. Dependiendo de la región, han estado al amparo de programas variados en cuanto a las instituciones con las que colaboran, incluyendo no solo el propio ministerio o consejería responsable en materia de educación, sino también diferentes organismos como el British Council o asociaciones privadas de carácter religioso (Buckingham, 2018). En el caso de Galicia, la responsabilidad se ha limitado a los organismos públicos y actualmente los programas están gestionados de forma conjunta desde el Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes y la Consellería de Cultura, Educación, Formación Profesional y Universidades.

Según la Orden de 12 de mayo de 2011, en Galicia esta figura solo está contemplada para Escuelas Oficiales de Idiomas, centros pertenecientes a la Red de Centros Plurilingües de Galicia (en los que está previsto que todo el alumnado tenga docencia de una materia no lingüística en lengua extranjera) o que cuenten con secciones bilingües (en los que una parte del alumnado recibe docencia de una materia no lingüística en lengua extranjera). En un inicio, la oferta estaba destinada a centros de titularidad pública, aunque actualmente también los centros privados concertados pueden optar a una ayuda para la contratación de auxiliares de conversación. Desde la entrada en vigor del Decreto 79/2010, sobre el plurilingüismo, el aumento de esta figura ha sido constante en Galicia. Así, entre los datos que ofrece la Consellería de Educación constan un total de 370 auxiliares de conversación en el curso 2015/16, 550 en el 2017/18, 617 en el 2019/20 y 655 en el último curso para el que constan datos, 2023/24.

Existen convocatorias anuales para solicitar participar como auxiliar de conversación, en las cuales también se permite que el puesto sea prorrogable un año más. En las convocatorias se incide en la vinculación de esta figura a la colaboración lingüística en las aulas y a la función de pequeña embajada cultural. Al estar asociados a los centros plurilingües su presencia va más allá del aula de lengua extranjera y así los/las auxiliares de conversación se convierten en una figura importante en contextos en los que se aplica la metodología AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera), surgida en Europa en los años 90 del siglo pasado y ampliamente extendida en España en las últimas décadas.

En el curso 2022-23 el Ministerio de Educación y Formación Profesional (2022) incluía una carga lectiva para las personas auxiliares de 12 horas semanales, de octubre a mayo, incrementada en el curso 2023-24 a 14 horas (Ministerio de Educación y Formación Profesional (2023b), mientras que en el caso de Galicia se contemplan un total de 16 horas semanales. De un modo similar, en otras regiones podemos encontrar en la última convocatoria pequeñas variaciones entre 14-16 horas semanales. En cuanto a los países de procedencia, en el caso de la lengua inglesa como lengua extranjera, encontramos países donde este idioma es lengua oficial o la lengua nacional, así puede haber auxiliares no solo de Reino Unido, EEUU o Australia, sino también personas procedentes de India o Filipinas, donde el inglés tiene oficialidad junto con otras lenguas.

La *Guía del Auxiliar* (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2022)<sup>1</sup> y la correspondiente guía de la Xunta de Galicia detallan las funciones de la persona auxiliar, también recogidas en el texto de la Orden de

<sup>1</sup> Este texto no ha sido modificado en la guía del curso actual 2023-24 (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2023b).

12 de mayo de 2011, que incluyen realizar prácticas de conversación, reforzar las destrezas orales del alumnado, promover la enseñanza de la cultura y civilización de su país de origen, la creación de materiales didácticos y la contribución a la formación del profesorado. En el aula la persona auxiliar siempre tendrá que estar acompañada del profesorado al que esté apoyando, por lo que sus funciones no podrán reemplazar a las de un/a docente titular.

En Galicia observamos un cambio notable en la actual *Guía del Programa de Auxiliares de Conversación 2023-2024* (Xunta de Galicia, 2023), que ofrece información más detallada sobre diferentes aspectos de utilidad para auxiliares de conversación que se incorporan procedentes de diferentes contextos culturales, como recomendaciones prácticas sobre su trabajo, su desempeño en el aula, la elaboración de materiales, cuestiones administrativas y legislativas y, como es lógico, obligaciones y funciones de la persona auxiliar. Entre las modificaciones de la guía del presente curso se recoge una lista de funciones que la persona auxiliar no debe realizar, tomadas de la guía del Ministerio, como son (2023b, p. 20): la responsabilidad en el desarrollo de la programación didáctica o en la evaluación, la elaboración de la programación, la preparación o corrección de exámenes o pruebas, la docencia en lugar del profesorado titular o su sustitución, u otras actividades específicas del profesorado como atender a las familias o vigilar el patio.

Además de la guía dirigida a las personas que se incorporan como auxiliares de conversación, el Ministerio de Educación edita anualmente una *Guía del Tutor* (Ministerio de Educación, 2023a), en la que se recoge información básica sobre el programa, sobre las responsabilidades de la persona auxiliar y sobre la colaboración que se establecerá entre docente y auxiliar. Además, también se incluyen sugerencias de cómo incorporar esta figura en cada nivel educativo, teniendo en cuenta también la enseñanza de materias no lingüísticas y se proponen ideas de actividades específicas para cada uno de ellos.

### 3. Estudios previos sobre auxiliares de conversación

Si bien, la mayoría de los trabajos que nos encontramos en España sobre auxiliares de conversación se han realizado en la Comunidad de Madrid (Buckingham, 2016, 2018; Gerena y Ramírez-Verdugo, 2014; Litzler, 2020; Ordóñez-Dios y Polo-Recuero, 2020), también existen estudios recientes en otras comunidades, como por ejemplo en la Región de Murcia (Bolarín Martínez et al., 2021) o Andalucía (Caparrós Cabezas, 2010; Sánchez-Torres, 2020; Travé González et al., 2023). Se observa un aumento de publicaciones en los últimos años, que pueden sugerir una mayor concienciación sobre este recurso humano, ya que analizan los puntos de vista de las distintas partes implicadas en contextos de enseñanza bilingüe o multilingüe (auxiliares, profesorado, alumnado y familias), y enfatizan las funciones de auxiliares y docentes en el aula, incluyendo una perspectiva didáctica.

En general, los estudios previos hacen hincapié en la percepción positiva del programa, una satisfacción que se hace extensiva a profesorado y a auxiliares, en especial en lo referido a la motivación e interés del alumnado (Gerena y Ramírez-Verdugo, 2014). Sin embargo, se destaca la falta de coordinación con el profesorado, la falta de formación de auxiliares y docentes y críticas a la metodología tradicional. Buckingham (2016) resume los posibles problemas en torno al papel de auxiliar de conversación en las aulas en varias categorías generales: la deficiente interpretación del rol que desarrollan las personas auxiliares, la falta de planificación y comunicación entre profesorado y auxiliares, la falta de implicación o esfuerzo por parte de la persona auxiliar y la falta de formación de profesorado y/o auxiliares. Siguiendo esta misma línea, Buckingham (2018) evidencia que, aunque la descripción del rol de auxiliar en los documentos oficiales es bastante simple, varios estudios afirman que muchas veces este es malinterpretado tanto por el profesorado como por las personas auxiliares. En múltiples ocasiones, la integración de la persona nativa se limita a pedirle que actúe ocasionalmente como una mera justificación de su presencia (Buckingham, 2016). Esto provoca que a menudo se olvide la participación de cada profesional como un recurso útil, hecho que es percibido por el alumnado y puede repercutir en dificultades para mantener la disciplina.

Asimismo, se observa el fenómeno contrario, pues también se pone de manifiesto que en no pocos casos las responsabilidades que tienen que asumir exceden la figura del auxiliar (Litzler, 2020). Para garantizar un correcto aprovechamiento de cada auxiliar en el contexto del aula es preciso otorgarle la misión de elaborar tareas y actividades que permitan acercar la lengua y cultura de su país al alumnado (Gerena y Ramírez-Verdugo, 2014). Como muestra el estudio comparativo de López-Medina y Otto (2022), la situación en otros países europeos es similar, con una lista de funciones centrada en la práctica de la conversación entre el alumnado, así como en la difusión cultural, con una función limitada al apoyo al profesorado.

García Laborda et al. (2020) mencionan el potencial de esta figura para acercar el alumnado a la cultura del país de procedencia de la persona auxiliar, y cómo el intercambio cultural puede ser enriquecedor para el alumnado. Si bien habrá diferencias culturales específicas entre los países de procedencia de las personas auxiliares y el país de destino, el componente cultural tiene un peso notable para este colectivo, como se aprecia en el estudio de Vitalaru (2020), centrado en auxiliares de Norteamérica en la Comunidad de Madrid, quienes muestran una conciencia cultural relacionada con aspectos tan variados como la identidad, las actitudes, los eventos históricos, temas de carácter social o las diferencias entre culturas y sistemas educativos, entre otros.

García Soler y Tecedor (2018) ponen de relieve el tipo de formación que reciben las personas auxiliares de conversación, pues esta va dirigida a unas necesidades docentes inmediatas y no se valora una profesionalización a largo plazo. La falta de formación y capacitación de las personas participantes sería pues uno de los aspectos que disminuyen la calidad y profesionalidad de estos programas, algo que también percibe el profesorado (Gerena y Ramírez-Verdugo, 2014). Los organismos oficiales suelen ofrecer escasa formación

previa, por lo que la mayoría de los/las auxiliares deben buscar ayuda por sí mismos/as, generalmente mediante reuniones informales con otros/as iguales para compartir experiencias y recursos. Buckingham (2018) señala que la escasa formación que reciben no les resulta efectiva, ya que más de la mitad de los/las auxiliares en su estudio manifestaron que las tareas que desarrollaron en el aula no se correspondían con la formación recibida. Las personas auxiliares consideraron necesaria una mayor formación pedagógica, pues un amplio número carece de este tipo de conocimientos, imprescindibles a la hora de impartir una sesión.

## 4. Metodología

Para la realización de este estudio se recurrió a una metodología mixta, recogiendo datos de tipo cuantitativo y cualitativo. Para ello se elaboraron dos cuestionarios con preguntas comparables entre ellos, uno dirigido al profesorado y otro a las personas auxiliares, partiendo de los estudios de Buckingham (2016) y Ordóñez-Dios y Polo-Recuero (2020). Para el primer colectivo también se consideró el trabajo de Bichon (2013). Ambos cuestionarios estaban formados por 27 preguntas en total, distribuidas en dos secciones, una de cuestiones de carácter personal y sociodemográfico (edad, estudios, experiencia previa) y otra sobre la labor de las personas auxiliares (conocimiento de la normativa, funciones que desempeñaban, dificultades encontradas, valoración de la experiencia, actividades y materiales utilizados). Del mismo modo, se incluían preguntas más específicas, que eran opcionales, y se combinaban preguntas de respuesta múltiple con otras de carácter abierto. Para las preguntas cerradas, se empleó una Escala Likert (1-4).

Los cuestionarios se adaptaron al contexto de Galicia, fueron revisados por dos personas expertas, pilotados con potenciales participantes y editados en la herramienta Microsoft Forms. Posteriormente, a través de esta misma herramienta fueron distribuidos entre miembros de cada colectivo implicado: profesorado de lengua inglesa y/o de materias no lingüísticas impartidas en lengua extranjera, que tuviesen experiencia previa trabajando con auxiliares, y auxiliares de centros públicos de Educación Primaria en Galicia. El texto para el profesorado se elaboró en gallego y para las personas auxiliares se redactó en inglés, con el fin de facilitar su comprensión. Cabe destacar la complejidad de conseguir la participación de una cantidad suficiente de auxiliares de conversación en un breve periodo de tiempo, pues los datos se recopilaron en los últimos meses del curso 2022-23. La participación fue voluntaria y anónima.

### 4.1. Participantes

En total participaron 20 docentes de Educación Primaria procedentes de centros públicos gallegos, que impartían docencia de lengua inglesa y/o materias no lingüísticas en lengua inglesa. En todos los casos, se trataba de centros plurilingües y/o que contaban con secciones bilingües. La muestra está formada principalmente por mujeres (90%), la mayoría con edades comprendidas entre los 30 y los 55 años. Poseen amplia experiencia ejerciendo como docentes en lengua inglesa, acumulando el 65% más de diez años trabajados en el sistema educativo público gallego. No obstante, el 80% lleva menos de diez años trabajando como profesorado de materias AICLE. El 65% del colectivo trabajó durante más de 5 años con auxiliares de conversación, con un reparto similar entre miembros que lo hicieron en centros rurales, urbanos o en ambos.

En el caso de las personas auxiliares de conversación fueron 13 participantes, que ejercían su labor en lengua inglesa. Un 54% procedía de países no occidentales, con cuatro países de origen en la muestra: Filipinas (38,8%), Estados Unidos (38,5%), India (15%) y Reino Unido (8%). La mayoría de sujetos en la muestra (un 77%) cuenta con estudios universitarios, un 15% aún los está cursando y el 8% ha cursado una titulación de máster. Tan solo un 23% contaba con estudios relacionados con el ámbito de ciencias de la educación y un 93% tenía experiencia educativa limitada a contextos informales (en campamentos o clases de refuerzo). Un 31% indica que cuenta con una trayectoria de 3 a 5 años como docente formal y poco menos de la mitad no tiene ninguna experiencia en la educación formal (46%).

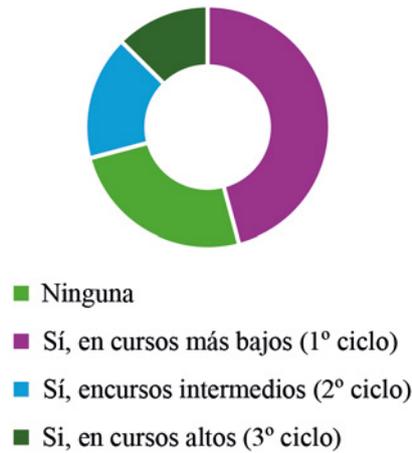
En cuanto a la formación específica recibida para desempeñar su rol, esta resulta en general escasa (84%) o incluso nula (15%). Como ejemplos, mencionan la formación por parte de la Xunta de Galicia o programas Fullbright de 2-3 días sobre cómo enseñar inglés en Primaria o gestionar un aula, y orientaciones sobre sus deberes como auxiliar. En tan solo un caso se indica una certificación *TELF (Teaching English as a Foreign Language)*.

## 5. Resultados

### 5.1. Profesorado

La gran mayoría del profesorado participante en el estudio, un 95%, posee un conocimiento acerca de las funciones que deben desempeñar las personas auxiliares en las aulas de Primaria, que consideran amplio en un 80% de los casos. A pesar de estos datos, el 60% de la muestra afirmó haber experimentado alguna dificultad para integrar a la persona auxiliar en sus sesiones, siendo más frecuente en el primer ciclo, como se observa en la *figura 1*:

Figura 1. Dificultades para integrar auxiliares de conversación en el aula de Educación Primaria

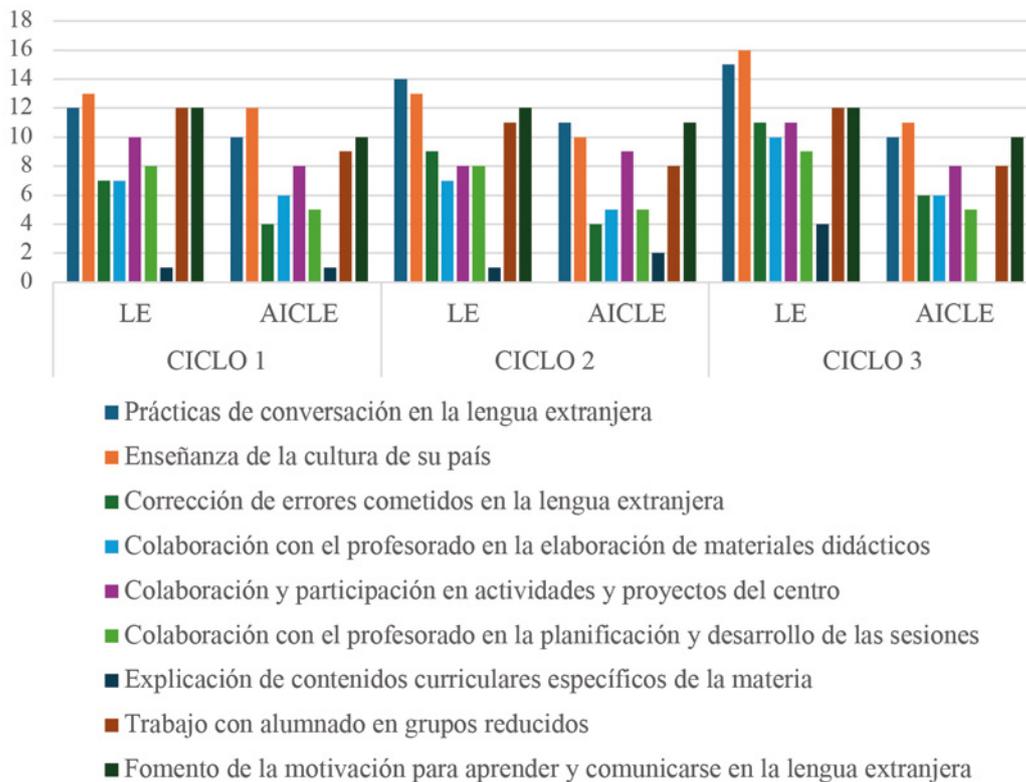


Fuente: elaboración propia

Entre las dificultades, destacan la falta de formación pedagógica, de compromiso y/o iniciativa, de una excesiva timidez de las personas auxiliares o la falta de un trabajo continuado de esta figura en las aulas. Por ejemplo, una persona respondió que “depende del auxiliar que esté y cada curso puede variar. La maestra normalmente tiene que dirigir mucho la actividad y a veces la persona auxiliar aporta poco si no le das todo hecho e indicas cómo lo tiene que hacer”.

En cuanto a las funciones que lleva a cabo la persona auxiliar en los diferentes ciclos, podemos comprobar que predominan las prácticas de conversación y enseñanza de la cultura de su país. En la materia de lengua extranjera (inglés) la colaboración, la corrección de errores y la instrucción de contenidos se equiparan en los dos primeros ciclos, subiendo ligeramente en el tercero. El fomento de la motivación y trabajo en grupos reducidos se mantiene, siendo algo habitual en esta asignatura. En las materias AICLE disminuyen la colaboración y el trabajo en grupos reducidos, aunque, en proporción, sube el fomento de la motivación por aprender y comunicarse en la lengua, como se observa en la figura 2:

Figura 2. Opinión del profesorado sobre funciones desempeñadas por auxiliares de conversación



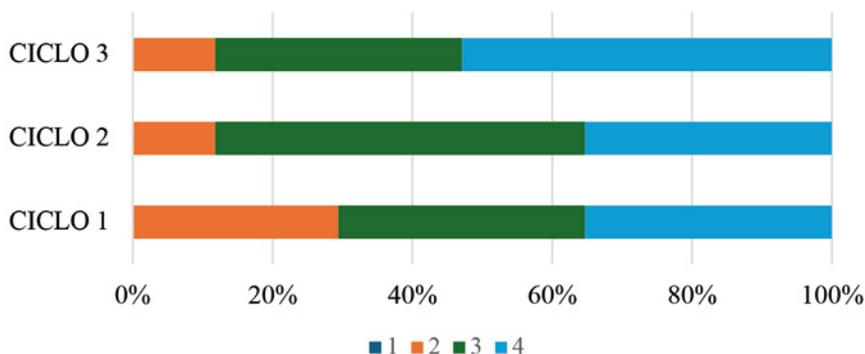
Fuente: elaboración propia

El profesorado comenta que entre los recursos más frecuentes (lingüísticos o no lingüísticos) que las personas auxiliares emplean en los distintos ciclos destacan la simplificación del lenguaje en primer lugar, seguida por la utilización de estrategias de comunicación no verbal (gesticulación o mímica) o de apoyo visual (imágenes o *flashcards*) y, por último, el uso de repeticiones o *drills*. Si bien para el primer ciclo las actividades tienden a ser más lúdicas (con rimas, canciones y/o material manipulativo), el segundo y tercer ciclo se centran más en la conversación. En ellos, se incorporan los textos y las presentaciones como herramientas para motivar las interacciones.

Entre las respuestas podemos encontrar docentes que aseguran facilitar todos los recursos a la persona auxiliar, sin dar opción a que contribuyan a esta labor. Parte del profesorado reconoce que hay auxiliares que adaptan los materiales a los distintos niveles educativos o necesidades del alumnado, normalmente simplificando el vocabulario y estructuras o proponiendo actividades abiertas con distintos niveles de consecución, aunque también se hace referencia a casos donde la persona auxiliar no adapta su discurso, no interactúa con el alumnado y no aporta ni se involucra en las sesiones (en una pregunta abierta, un sujeto llega a indicar que “no elabora materiales, ¡ni bajo petición!”).

A modo de balance global la experiencia que refiere el profesorado con estos agentes en los diferentes ciclos puede catalogarse como positiva, pero si comparamos los diferentes niveles educativos la satisfacción del profesorado es menor en el primer ciclo, como sugiere la *figura 3*:

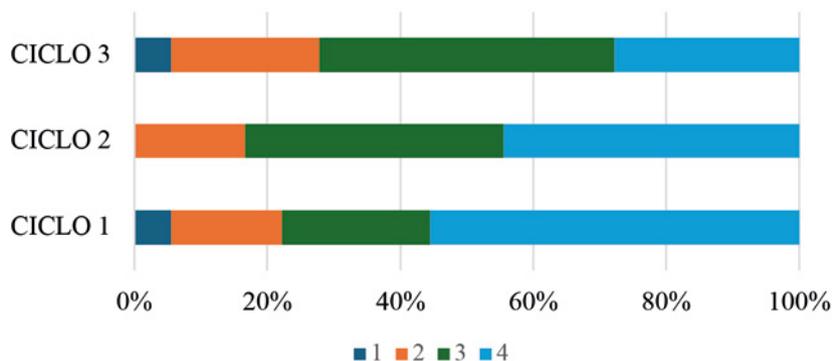
Figura 3. Valoración de la experiencia por parte del profesorado en los ciclos de Educación Primaria



Fuente: elaboración propia

Por el contrario, el profesorado considera que la motivación del alumnado decae en el tercer ciclo, alcanzando resultados más elevados en el segundo, como se muestra en la *figura 4*:

Figura 4. Valoración de la motivación por parte del profesorado en los ciclos de Educación Primaria



Fuente: elaboración propia

En cuanto a las contribuciones de las personas auxiliares en las aulas de Educación Primaria, el profesorado señala que principalmente proporcionan un modelo de lengua para el alumnado, fomentan la perspectiva intercultural acercando la cultura de su país, motivan a los/las estudiantes a aprender y comunicarse en el idioma, contextualizan el uso de la lengua extranjera y apoyan al profesorado durante el transcurso de las sesiones. Aun así, la mayoría creen que no se debería trabajar con las personas auxiliares desde todas las materias, ya que esto podría llevar a una “desgalleguización total de la enseñanza”, a un desconocimiento de términos específicos y vocabulario en las lenguas maternas y a una pérdida de información y contenidos importantes durante los aprendizajes. Parte de los sujetos consideran que solo se debería trabajar con auxiliares de conversación en el área de lengua extranjera, mientras que encontramos quienes optarían por restringirlo a un número limitado de materias o a algunas áreas específicas (mencionan Educación Física, Plástica y “materias sin demasiada carga curricular a nivel de lenguaje oral o escrito”).

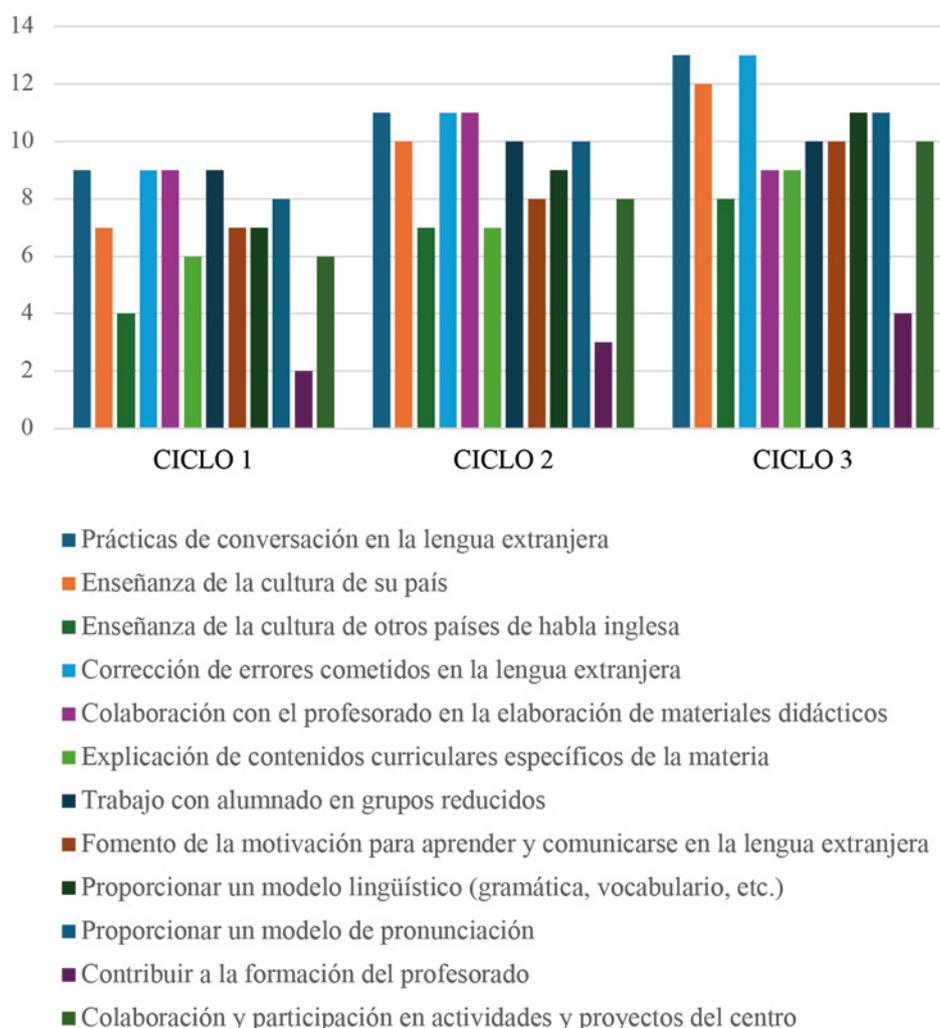
Entre las sugerencias de mejora que aportan para sacar el máximo partido de los programas, encontramos dos aspectos que se repiten en varios comentarios del profesorado: la necesidad de aumentar la presencia de estos agentes en los centros (por ejemplo, ampliando su horario) y la importancia de mejorar la coordinación entre los colectivos implicados. Otros aspectos que se sugieren incluyen incrementar la formación de las personas auxiliares (sobre todo en lo que se refiere a capacitación didáctica y pedagógica), mejorar el sistema de selección o proporcionar más apoyo a las personas auxiliares por parte del profesorado.

## 5.2. Auxiliares

El 69% de las personas auxiliares de conversación en la muestra admite tener nociones en cuanto a las funciones como auxiliar especificadas en los textos oficiales. Un 31% de participantes con un conocimiento escaso aseveraron haber recibido muy poca formación específica para convertirse en auxiliar. Además, un 8% de quienes desconocían estas funciones, afirmaba llevar más de 3 años participando en el programa.

La *figura 5* recoge las funciones que reconocen llevar a cabo las personas auxiliares en cada uno de los ciclos. Como se puede observar, haciendo referencia a su experiencia docente en los distintos ciclos, este grupo considera que ejerce una amplia función proporcionando prácticas de conversación y de enseñanza de su cultura en todos los niveles. Estas aportaciones culturales suelen estar basadas en el propio país de origen, haciendo referencia también con mucha menos frecuencia a culturas de otros territorios de habla inglesa. También destacan que suponen un modelo de lengua y llevan a cabo la corrección de errores. No obstante, a diferencia del profesorado, consideran que toman un papel relevante en la explicación de contenidos curriculares y que suelen trabajar con pequeños grupos de estudiantes. A medida que avanza el nivel afirman tomar un papel importante en la formación al profesorado. Reconocen que su colaboración elaborando materiales es muy elevada en niveles inferiores, pero en cambio en los superiores aumenta la planificación y el desarrollo de sesiones.

Figura 5. Opinión de auxiliares de conversación sobre las funciones desempeñadas



Fuente: elaboración propia

Entre los materiales que suelen emplear para trabajar con el alumnado, mencionan las presentaciones, los juegos, las *flashcards*, juegos de mesa, cuentos, juguetes u objetos concretos. Si bien en el primer ciclo

las actividades están más enfocadas hacia la manipulación y la utilización de juegos dinámicos y canciones, en el segundo comienzan a centrarse en actividades para trabajar las destrezas del inglés para las cuales emplean cuentos, *flashcards*, vídeos o juegos de mesa. A partir del tercer ciclo las sesiones están enfocadas a la utilización de herramientas digitales, presentaciones o proyectos que den lugar a la comunicación y participación activa, pero, al margen de estos recursos, concretamente ocho participantes manifestaron que solían emplear fichas y el libro de texto en sus sesiones. Además de lo aportado por el profesorado, las personas auxiliares adaptan su discurso mediante el uso de traducciones, preguntas para comprobar la comprensión, moderan la velocidad del habla, escriben la información y utilizan recursos visuales para la comprensión del vocabulario.

Con respeto a su trabajo en los centros, entre las respuestas se puede percibir una amplia implicación y participación de estos agentes por mejorar el entorno escolar. Entre otras iniciativas, hacen referencia a haber llevado a cabo diversos proyectos tanto en las aulas como involucrando al conjunto de la comunidad educativa. Destacan las actividades culturales, la organización de obras de teatro o contribuciones en las actividades escolares anuales. Una de las más destacables es la de una persona auxiliar que manifiesta haber organizado un intercambio por correspondencia de mensajes entre alumnado de 6.º de Primaria de un centro gallego y de un colegio de Filadelfia. Otro sujeto manifestó que “trabajar en tales proyectos les permite a los/las estudiantes explorar y comprender las similitudes y diferencias entre la cultura de su país y la cultura de un país extranjero, lo que les ayuda a ampliar su perspectiva” (traducción propia).

Son varias las dificultades con las que se encontraron durante el transcurso de los programas. Aunque hay participantes que manifiestan no haber tenido ningún problema, la mayoría expresaron su descontento con ciertos aspectos. Por una parte, entre el profesorado y las personas auxiliares surgieron fallos en la comunicación, coordinación y en la asunción de roles. Así, comentaron: “el profesorado no conoce las reglas de los/las auxiliares, muchos/as me piden que rompa las reglas y luego se molestan cuando no lo hago. Además, las expectativas dentro de cada aula son extremadamente vagas” (traducción propia). Por otra parte, en el 1.º y 3.º ciclo algunas personas auxiliares destacaron los problemas derivados de la imposibilidad de gestionar y mantener el control en las aulas: “[...] nuestro papel no es disciplinar y, a veces, estas criaturas pueden descontrolarse un poco” (traducción propia).

En ocasiones no fue tarea fácil para este colectivo enseñar su lengua. Aunque en una de las respuestas se hizo referencia a la ventaja de la población gallega como bilingües para aprender otros idiomas, lo cierto es que la falta de motivación por parte del alumnado, el empleo de las lenguas maternas durante las clases y la insuficiente exposición a este idioma convirtieron la instrucción en todo un reto. Concretamente, varios sujetos encontraron dificultades para enseñar su idioma y cultura, señalando el patriotismo del alumnado: “Sí, es porque son patriotas y entregados a su patria y a su lengua materna. Piensan que se van a quedar en España para siempre jamás y no quieren irse de España en el futuro. Piensan que este es el único país del mundo, entonces, ¿por qué aprender y hablar otro idioma?”, “Sí, son muy tradicionales y conservadores con el uso del castellano y el gallego. Me encontré con niños/as que no querían estudiar inglés”, “Los de 5.º y 6.º es porque saben que hablas un poco de castellano te hablan en castellano y este grupo de edad [...] a veces malinterpreta a los/las auxiliares en cuanto a cultura y tradición” (traducción propia).

A pesar de algunos aspectos negativos, la valoración de las experiencias fue, en general, muy positiva en todos los ciclos, más concretamente en el segundo. La participación como auxiliares en centros gallegos en general la evalúan como positiva (92%), incluso quienes carecían de experiencia docente regulada y/o no poseían una titulación relacionada con el ámbito educativo. Estos/as auxiliares colaboraron en contextos urbanos (23%), rurales (la mayoría, con un 54%) o en ambos (23%), si bien la totalidad de sujetos que colaboraron en centros únicamente rurales catalogaron su experiencia como positiva. Una persona descontenta con el programa explicó que el trabajo no fue tan satisfactorio como la docencia “común”, argumentando que la figura del auxiliar suele estar infravalorada por un sector del profesorado. Entre las razones que determinan la utilidad de estos programas este colectivo destaca la oportunidad que brindan para sumergirse en la cultura autóctona, las ventajas profesionales que ofrece en sus países de origen o el disfrute del trabajo con el alumnado y los demás miembros de la comunidad educativa.

Por último, las personas auxiliares creen que contribuyen con su trabajo a mejorar las clases de inglés y materias AICLE, a través de la exposición del alumnado a un modelo de lengua nativa. Así, proporcionan la motivación, habilidades conversacionales y de pronunciación, y fomentan aprendizajes relacionados con el conocimiento de la lengua inglesa y de su cultura. Además, confían en que son de utilidad a la hora de ayudar al profesorado a ejercer tareas de apoyo, gestionar el aula, proponer ideas creativas y proporcionar un ambiente positivo.

## 6. Conclusiones

El programa de auxiliares de conversación aporta diferentes beneficios, ya que contribuye a proporcionar un modelo de lengua nativa entre el alumnado, difunden la cultura de otros países y todo ello ocurre en un contexto real y significativo para el alumnado (Fernández Barrera, 2021, p. 41). Sin embargo, para conseguir estos objetivos es necesario el apoyo mutuo entre profesorado y auxiliares.

Algunas diferencias en la percepción de profesorado y auxiliares están ligadas al contexto, en concreto al curso y a la materia. Ambos colectivos coinciden en una menor satisfacción en los niveles educativos inferiores, en los que el nivel lingüístico hace más difícil establecer una conversación fluida con el alumnado. La asignatura parece condicionar la función que realizan los auxiliares, así se observa una mayor presencia de aspectos interculturales en el aula de lengua extranjera que en la de materias no lingüísticas o en las que

se aplica la metodología AICLE. Integrar la figura de embajador cultural parece más ligado a los contenidos de carácter lingüístico, pues en el aula de lengua inglesa se llevan a cabo proyectos y actividades lúdicas, se enfatiza el enfoque comunicativo y se trabajan las competencias lingüísticas y culturales, mientras que en el aula AICLE la función del personal auxiliar queda relegada a la exposición del alumnado al idioma.

Por las evidencias de las respuestas de las personas participantes en la muestra, podríamos resumir que una de las principales dificultades que se encuentra el profesorado es la propia integración de auxiliares en el aula, mientras que para las personas auxiliares la principal dificultad está relacionada con la gestión del aula. En ambos casos se observan problemas de comunicación y coordinación. Dichas impresiones coinciden con las señaladas en trabajos previos para ambos colectivos en otras comunidades (Gerena y Ramírez-Verdugo, 2014; Buckingham, 2016, 2018 y 2019).

Las conclusiones que se pueden extraer del presente estudio están condicionadas por las limitaciones del trabajo, con un tamaño de la muestra reducido tanto en el caso del profesorado como de las personas auxiliares participantes y, en cierta medida, pueden verse afectados por diversos factores como el perfil de los sujetos, el momento del curso en el cual se recogieron las opiniones (en los últimos meses) y por el propio contexto geográfico. A pesar de ello, algunas ideas que surgen al revisar los datos podrían reflejar realidades frecuentes. Es el caso de las sugerencias o propuestas de mejora del programa de auxiliares de conversación, como son una mayor formación del propio personal auxiliar de conversación y del profesorado sobre esta figura, y que en ambos casos se haga mayor hincapié en las funciones que deben desempeñar y en la gestión de la relación profesional que establecen. También parece necesario contribuir desde las instituciones a la dignificación de este recurso humano. La formación del personal docente tendría que hacerse extensiva al futuro profesorado, para que conozca la figura y cómo sacarle el máximo provecho en el aula.

Estas ideas coinciden, además, con las de otros trabajos previos, que destacan no solo la necesidad de aumentar la formación de auxiliares, sino también en incrementar su número y su sueldo, pero también de prestigiar su rol, proporcionar ayuda a todos los agentes implicados (incluyendo docentes y centros) y mejorar los criterios y el proceso de selección (Sánchez-Torres, 2020).

Esta aproximación a la figura del auxiliar desde la perspectiva de docentes y auxiliares contribuye a paliar un vacío en la investigación en el contexto gallego. La muestra analizada permite valorar algunas diferencias entre las visiones de ambos colectivos y, sobre todo, subraya algunas áreas que necesitan de un compromiso activo y real para mejorar los programas actuales. Además de la posibilidad de replicar o ampliar este trabajo con una muestra de mayor tamaño, en el caso de Galicia parece importante orientar estudios específicos sobre este colectivo y su relevancia en los centros plurilingües de modo que nos permitan obtener una visión global del funcionamiento del programa, incluyendo la participación de otros agentes implicados, como el alumnado, las familias o el propio personal administrativo que gestiona el programa.

## 7. Bibliografía

- Bichon, Audrey (2013). *Los auxiliares de conversación como apoyo en la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas extranjeras en España*. [Trabajo Fin de Máster, Universidad de Cantabria]. Repositorio Abierto de la Universidad de Cantabria. <https://repositorio.unican.es/xmlui/handle/10902/4039>
- Bolarín Martínez, María José; Porto Currás, Mónica y Lova Mellado, María (2021). El rol del auxiliar de conversación en el desarrollo de las competencias lingüística y cultural en los programas bilingües en Educación Primaria. *Revista Estudios*, 42, 1-27. <https://doi.org/10.15517/re.v0i42.47178>
- Buckingham, Lyndsay Renee (2016). *The role of language assistants in a bilingual primary school: Theory, practice and recommendations* [Tesis de Doctorado, Universidad de Alcalá]. TESEO. <https://www.educacion.gob.es/teseo/imprimirFicheroTesis.do?idFichero=PUhUAhnBvCs%3D>
- Buckingham, Lyndsay Renee (2018). Defining the role of language assistants in the bilingual classroom. *Revista Tecnología, Ciencia y Educación*, 9, 38-49. <https://doi.org/10.51302/tce.2018.173>
- Buckingham, Lyndsay Renee (2019). Auxiliares de conversación: una oportunidad para desarrollar la competencia intercultural en el aula. *Padres y Maestros / Journal of Parents and Teachers*, 378, 19-23. <https://doi.org/10.14422/pym.i378.y2019.003>
- Caparrós Cabezas, Cristina (2010). El auxiliar de conversación: una figura necesaria. *Espiral. Cuadernos del profesorado*, 3(5), 36-43. <https://doi.org/10.25115/ecp.v3i5.902>
- Decreto 79/2010, de 20 de mayo, para el plurilingüismo en la enseñanza no universitaria de Galicia. *Diario Oficial de Galicia*, 97, de 25 de mayo de 2010.
- Decreto 155/2022, de 15 de septiembre, por el que se establecen la ordenación y el currículo de la educación primaria en la Comunidad Autónoma de Galicia. *Diario Oficial de Galicia*, 183, de 26 de septiembre de 2022.
- Fernández Barrera, Alicia (2021). ¿Profesorado nativo o no nativo?: Una mirada crítica hacia el aprendizaje de idiomas. En Esther Nieto Moreno de Diezmas (Ed.), *Mitos en torno al aprendizaje de idiomas: generando una opinión crítica a través de la divulgación de investigaciones recientes* (pp. 35-44). Ministerio de Educación y Formación Profesional.
- García Laborda, Jesús; Vescan, Iulia y Sauciuc, Angela (2020). Teaching culture in the foreign language classroom: Implications for language assistants in bilingual schools. *New Trends and Issues Proceedings on Humanities and Social Sciences*, 7(1), 194-199. <https://doi.org/10.18844/prosoc.v%vi%i.4886>
- García Soler, Inmaculada y Techedor, Marta (2018). Foreign language teaching assistant training: A contrastive analysis of trainers and trainees' perspectives. *Hispania*, 101(1), 38-54. <https://doi.org/10.1353/hpn.2018.0083>

- Gerena, Linda y Ramírez-Verdugo, María Dolores (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>
- González-Gándara, David (2019). Understanding "Auxiliares de Conversación". Making the Most of the Experience [comunicación]. Cieb 2019, Granada, Andalucía, España.
- Litzler, Mary Frances (2020). Native English speakers in Madrid's classrooms: Difficulties reported by assistants/Hablantes nativos de inglés en las aulas de Madrid: dificultades señaladas por auxiliares. *TEJUELO. Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 31, 47-76. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.31.47>
- López Medina, Beatriz y Otto, Ana (2022). Profiling language assistants in the European context: features, roles, and functions in the 21st century. *ELIA*, 22, 15-44. <http://dx.doi.org/10.12795/elia.2022.i22.02>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2022). *Guía del Auxiliar. Auxiliares de Conversación en España 2022-2023*. Dirección General de Planificación y Gestión Educativa. Unidad de Acción Educativa Exterior. NIPO: 847-22-075-7.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2023a). *Guía del tutor. Auxiliares de conversación en España 2023-2024*. NIPO: 847-23-082-7.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2023b). *Guía del Auxiliar. Auxiliares de Conversación en España 2023-2024*. Dirección General de Planificación y Gestión Educativa. Unidad de Acción Educativa Exterior. NIPO: 847-23-080-6.
- Orden de 12 de mayo de 2011 por la que se regula la actividad de las personas auxiliares de conversación que realizan su labor en centros educativos públicos dependientes de la Consellería de Educación y Ordenación Universitaria. *Diario Oficial de Galicia*, 97, de 20 de mayo de 2011.
- Ordóñez-Dios, Alfonso Francisco y Polo-Recuero, Beatriz (2020). Teacher perceptions on the role of language assistants in bilingual physical education. *Pulso. Revista de Educación*, 43, 75-97. <https://doi.org/10.58265/pulso.4800>
- Sánchez-Torres, Jesús (2020). Needs of the 'Bilingual Schools' Program in Andalusia regarding EFL classrooms and language assistants. En María Elena Gómez Parra y Cristina Huertas Abril (Eds.), *Handbook of Research on Bilingual and Intercultural Education* (pp. 44-70). IGI Global.
- Shin, Sarah J. (2008). Preparing non-native English-speaking ESL teachers. *Teacher Development*, 12(1), 57-65. <https://doi.org/10.1080/13664530701827749>
- Travé González, Gabriel; Soto Rosales, Antonio y Vinluan, Ian Paolo (2023). El programa de enseñanza bilingüe en Andalucía según los auxiliares de conversación. *RIE: Revista de Investigación Educativa*, 41(1), 69-85. <https://doi.org/10.6018/rie.495781>
- Vitalaru, Bianca (2020). Sociocultural Awareness, Cultural Perspectives and Strategies in Language Assistants' Academic Papers in Spain / Conciencia sociocultural, perspectivas culturales y estrategias en trabajos académicos elaborados por auxiliares de conversación en España. *Tejuelo*, 31, 175-228. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.31.175>
- Xunta de Galicia (2023). *Guía del Programa de Auxiliares de Conversación 2023-2024*. [https://www.edu.xunta.gal/portal/sites/web/files/guia\\_auxiliares\\_conversacion\\_2023-24\\_pe.pdf](https://www.edu.xunta.gal/portal/sites/web/files/guia_auxiliares_conversacion_2023-24_pe.pdf)