

MÁSTER EN ESTUDIOS AVANZADOS SOBRE EL LENGUAJE, LA COMUNICACIÓN Y SUS PATOLOGÍAS

CURSO ACADÉMICO 2020/2021

TRABAJO DE FIN DE MÁSTER

Retos de la enseñanza bilingüe en el caso del alumnado con trastornos en el lenguaje. Exploración desde la perspectiva docente.

Challenges of bilingual teaching in the case of students with language disorders. Exploration from the teachers' perspective.

Autora:

Alejandra Hernández Puyal

Vº Bº y place de la tutora:

Iris Orosia Campos Bandrés

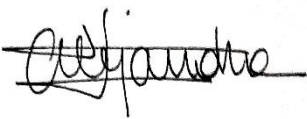
Presentado en Diciembre de 2021

Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación. Campus de Huesca.

Declaración de autoría

Declaro que he redactado el trabajo “retos de la enseñanza bilingüe en el caso del alumnado con trastornos en el lenguaje. Exploración desde la perspectiva docente” para la asignatura de Trabajo de Fin de Máster en el curso académico 2020/2021 de forma autónoma, con la ayuda de las fuentes y la literatura citadas en la bibliografía, y que he identificado como tales todas las partes tomadas de las fuentes y de la literatura indicada, textualmente o conforme a su sentido.

Firma

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'C. J. J. J.', is written over a horizontal line. The signature is contained within a light gray rectangular box.

Fecha

25 de noviembre de 2021

Índice

INTRODUCCIÓN	7
1. MARCO TEÓRICO	10
1.1.El bilingüismo y la educación bilingüe	11
1.2.La enseñanza de lenguas extranjeras en España y en Aragón	14
1.2.1.Resultados de la enseñanza bilingüe en España.....	17
1.3.El aprendizaje de una lengua adicional en niños con problemas de adquisición de la L1	21
1.4.El constructo de satisfacción laboral docente	24
1.4.1.Satisfacción laboral en especialistas asociados a la educación lingüística	25
1.4.2.Satisfacción laboral en especialistas del habla y el lenguaje	27
2. ESTUDIO EMPÍRICO	30
2.1.Problema, preguntas y objetivos de la investigación	30
2.2.Hipótesis de la investigación.....	31
2.3.Diseño	32
2.4.Participantes	32
2.5.Metodología e instrumentos de recolección de los datos.....	35
2.5.1.Definición de las variables del cuestionario	36
2.6.Procedimiento de análisis de los datos.....	37
3. RESULTADOS	39
3.1.Resultados del objetivo 1	39
3.2.Resultados del objetivo 2	47
4. CONCLUSIONES	55
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	58
ANEXOS	62
Anexo 1: herramienta para el estudio de la satisfacción docente.....	62
Anexo 2: guion para la realización de las entrevistas	64
Anexo 3: transcripción de las entrevistas realizadas.....	66

Índice de tablas

Tabla 1. <i>Síntesis de la revisión a las definiciones del bilingüismo realizada por Bermúdez y Fandiño (2012).</i>	13
Tabla 2. <i>Categorías: segunda fase del análisis de datos</i>	38
Tabla 3. <i>Perfil de los docentes entrevistados</i>	34
Tabla 4. <i>Media general del cuestionario y de cada una de las dimensiones que lo componen</i>	39
Tabla 5. <i>Media general de los ítems correspondientes a la dimensión de realización laboral</i>	39
Tabla 6. <i>Media general del cuestionario y de cada una de las dimensiones que lo componen en función de la variable "tipo de centro" (bilingüe o no bilingüe)</i>	41
Tabla 7. <i>Resultado de la prueba de comparación de medias U de Mann-Whitney según la variable "tipo de centro" (bilingüe o no bilingüe)</i>	42

Índice de figuras

Figura 1. <i>Experiencias educativas que implican el uso de una LE como lengua de enseñanza en los centros de Educación Primaria en España</i>	16
Figura 2. <i>Experiencias educativas que implican el uso de una LE como lengua de enseñanza en los centros de Educación Primaria en Aragón</i>	17
Figura 3. <i>Contrato laboral</i>	38

Índice de ilustraciones

Ilustración 1. <i>Síntesis de temas y categorías respecto al discurso de los especialistas de PT y AL sobre la enseñanza bilingüe</i>	49
Ilustración 2. <i>Síntesis de temas y categorías respecto al discurso de los especialistas de PT y AL sobre el alumnado con problemas en la adquisición del lenguaje en un entorno bilingüe</i>	50
Ilustración 3. <i>Síntesis de temas y categorías respecto al discurso de los especialistas de PT y AL sobre la estabilidad emocional del alumnado</i>	51
Ilustración 4. <i>Síntesis de temas y categorías respecto al discurso de los especialistas de PT y AL sobre cuestiones relacionadas con su profesión</i>	53

Índice de gráficos

Gráfico 1. <i>Resultados de los ítems correspondientes a la dimensión de “Satisfacción general” según centro (bilingüe y no bilingüe)</i>	42
Gráfico 2. <i>Resultados de los ítems correspondientes a la dimensión “Satisfacción organización” según centro (bilingüe y no bilingüe)</i>	43
Gráfico 3. <i>Resultados de los ítems correspondientes a la dimensión “Satisfacción emocional” según centro (bilingüe y no bilingüe)</i>	44
Gráfico 4. <i>Resultados de los ítems correspondientes a la dimensión “Satisfacción realización laboral” según centro (bilingüe y no bilingüe)</i>	45
Gráfico 5. <i>Resultados de los ítems correspondientes a la dimensión “Satisfacción académico-curricular” según centro (bilingüe y no bilingüe)</i>	46
Gráfico 6. <i>Resultados de los ítems correspondientes a la dimensión “Satisfacción alumnado” según centro (bilingüe y no bilingüe)</i>	47

RESUMEN

Con el fin de indagar sobre las percepciones de los docentes especialistas en Audición y Lenguaje y Pedagogía Terapéutica respecto al efecto y retos del modelo educativo bilingüe implementado en los centros educativos de Educación Infantil y Primaria en Aragón, se plantea, en primer lugar, el objetivo de analizar el grado de satisfacción laboral del profesorado especialista que desarrolla su actividad laboral en centros bilingües y no bilingües y, en segundo lugar, explorar la percepción de los especialistas sobre los retos que plantea la enseñanza bilingüe en el alumnado que presenta problemas en la adquisición de la lengua materna. En esta línea, se diseña una investigación mixta, con un enfoque cuantitativo y cualitativo, mediante un cuestionario de satisfacción laboral docente en el que participan 103 especialistas, complementado con entrevistas donde se recogen los discursos de 5 informantes para dar respuesta al segundo objetivo. Los resultados de la investigación muestran que los docentes especialistas de AL y PT que desarrollan su actividad laboral en centros con modelos bilingües presentan mayor satisfacción laboral que los que desarrollan su profesión en centros educativos no bilingües. Por otro lado, el discurso de los especialistas no manifiesta certezas de que la enseñanza bilingüe suponga una afección negativa para el alumnado con dificultades en el aprendizaje de su lengua materna.

Palabras clave. Dificultad en el aprendizaje; educación bilingüe; lengua materna; satisfacción en el trabajo; trastorno del habla.

ABSTRACT

In order to inquire about the perceptions of specialist teachers in Hearing and Language and Therapeutic Pedagogy regarding the effect and challenges of the bilingual educational model implemented in Early Childhood and Primary Education centers in Aragon, First of all, it is proposed to analyze the degree of job satisfaction of the specialist teaching staff who carry out their work activity in bilingual centers and in centers where the vehicular language is Spanish and, in second, to explore the perception of specialists on the challenges posed by bilingual education in students who have problems in acquiring their mother tongue. In this line, a mixed, quantitative and qualitative research is designed, through a teacher job satisfaction questionnaire in which 103 specialists participate and through the interview technique, where the opinions of 5 key informants are collected to respond to the second objective. The results of the research show us that LA and PT specialist teachers who carry out their work in centers with bilingual models have higher job satisfaction than LA and PT specialists who carry out their profession in non-bilingual schools. On the other hand, the discourse of the specialists does not show evidence that bilingual education has a negative impact on students with difficulties in learning their mother tongue.

Key words. Bilingual education; job satisfaction; learning difficulty; mother tongue; speech disorder.

INTRODUCCIÓN

Mi experiencia como alumna en períodos de prácticas y como docente en la etapa de Educación Infantil, junto con las necesidades sociales que he ido observando a lo largo de mi estancia en los centros educativos, han hecho que focalice mi atención en el alumnado que presenta trastornos en el lenguaje.

La entrada en una sociedad globalizada a partir del siglo XX ha generado nuevas necesidades educativas entre las que se encuentra el desarrollo de la competencia comunicativa en segundas y terceras lenguas –L2 y L3 en adelante–. El interés social e institucional hacia esta cuestión se ha visto reflejado en una evolución de la enseñanza de las denominadas *lenguas adicionales* en Europa, en el estado Español y en la Comunidad Autónoma de Aragón, que ha caminado desde su incorporación como asignaturas hasta la proliferación de programas educativos bilingües en donde el vehículo de la enseñanza ya no es exclusivamente la lengua materna –en adelante L1– sino la extranjera, sobre todo inglés y francés. Es precisamente de este impulso de la denominada *educación bilingüe* de donde nace el problema que fundamenta nuestra investigación: la creciente apuesta por la enseñanza bilingüe en los centros públicos de Educación Infantil y Primaria en Aragón y la escasez de investigaciones que indaguen en los retos que presenta este modelo de enseñanza en el caso del alumnado con trastorno del lenguaje.

Desde el marco teórico referido a la adquisición y al aprendizaje lingüístico, tradicionalmente se ha subrayado que la introducción de una L2 o L3 entre el alumnado que tiene problemas en la adquisición de su L1 puede resultar perjudicial y derivar en una situación de *semilingüismo* con dificultades tanto en la adquisición de la L1 como en el aprendizaje de la L2 o L3 en cuestión. Además, cuando se trata de la utilización de la lengua adicional como vehículo de transmisión de contenidos de otras materias del currículo, también se podría llegar a comprometer el aprendizaje de dichos contenidos.

Por otra parte, en la actualidad comienza a vislumbrarse un debate social respecto a los beneficios de la educación bilingüe tal y como se ha venido implementando en el estado español¹, que hasta nuestros días había tenido una recepción positiva, tanto entre los docentes como entre las familias. A la vista del escaso número de investigaciones que han profundizado en esta cuestión dentro del territorio de Aragón, consideramos oportuno acercarnos a esta problemática desde la perspectiva de los educadores, centrandó nuestra atención en las voces de los docentes de educación Infantil y Primaria, –especialistas en Audición y Lenguaje –en adelante AL– y en Pedagogía Terapéutica –en adelante PT–.

El trabajo que se presenta a continuación recoge una investigación cuyo objetivo principal es analizar las percepciones del profesorado en cuanto al impacto del modelo educativo bilingüe implementado en los centros públicos de Educación Infantil y Primaria de Aragón. Se trata de una investigación mixta que combina métodos cuantitativos y cualitativos y cuyos objetivos son: 1) comparar el grado de satisfacción de los profesores de AL y PT en los centros con proyecto bilingüe y los centros en los que las materias no lingüísticas se imparten en castellano y, 2) identificar los retos de la educación bilingüe en Aragón desde la perspectiva del profesorado de AL y PT. Para el abordaje del objetivo 1 se ha implementado un enfoque cuantitativo a través de un cuestionario y, para el abordaje del objetivo 2, un enfoque cualitativo mediante la técnica de la entrevista a un conjunto de informantes clave.

Para concluir, este documento se estructura en cuatro grandes apartados. En el primer capítulo se expone el marco teórico, donde se repasa la evolución de la enseñanza de/en las lenguas extranjeras en Aragón hasta la fecha, y se revisan investigaciones que exponen los resultados de la educación bilingüe en el territorio estatal, con especial énfasis en el caso de los niños y niñas que presentan problemas de comunicación en la L1. En este primer capítulo también se presenta una revisión a trabajos centrados en el constructo de la *satisfacción laboral docente*, concepto central en el estudio empírico que se desarrollará en el segundo gran apartado del trabajo. En el segundo capítulo se presentan los detalles de la investigación implementada, detallando las preguntas, objetivos e

¹ Esta cuestión ha alcanzado un interés creciente del que se han hecho eco los medios de comunicación, tal y como reflejan los titulares de artículos periodísticos recientes como: “Las sombras del bilingüismo. Profesores, sindicatos y expertos cuestionan el programa estrella de los 17 gobiernos autonómicos (Martín Arroyo, 2017), “La denuncia de una traductora sobre las clases de ‘Science’ en los colegios bilingües” (Corral, 2019) o “Familias en pie de guerra. Las familias lanzan un acampaña para eliminar el bilingüismo de los colegios” (Diario de León, 2020).

hipótesis de partida, así como todos los procedimientos seguidos para la recopilación y el análisis de los datos. En el tercer capítulo se muestran los resultados obtenidos para cada uno de los objetivos de la investigación y, para finalizar, el cuarto y último apartado recoge, en forma de conclusiones, la interpretación de los resultados en coherencia con el marco teórico de la investigación.

1. MARCO TEÓRICO

Tal y como hemos anticipado en la introducción, la investigación que vamos a presentar se centra en la exploración sobre los efectos de la educación bilingüe implementada en Aragón desde la perspectiva del profesorado de AL y PT, profundizando en: 1) la satisfacción laboral docente y 2) las percepciones del profesorado sobre los retos de este modelo educativo en lo que respecta al desarrollo lingüístico del alumnado que presenta problemas en la adquisición de la L1.

Establecidos los objetivos de nuestra investigación, en el primer capítulo se revisará un corpus de estudios vinculados a los constructos en los que se fundamenta el estudio empírico. De este modo, se expondrán las líneas generales de diferentes trabajos científicos relacionados tanto con la educación bilingüe –enfaticando en su impacto en los niños y niñas que presentan problemas en la adquisición de la L1–, como con el constructo de *satisfacción laboral docente*.

La búsqueda de referencias para la fundamentación teórica de este trabajo se ha realizado siguiendo tres criterios: el cronológico, el lingüístico y el temático, tomando siempre como punto de partida la consulta en bases de datos fiables, en concreto: Dialnet, Google Scholar, Alcorze, y los repositorios de revistas especializadas tanto en educación –como la *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, *Cultura y Educación* o la *Revista de Educación, Innovación y Formación*–, como en educación lingüística – como el *Journal of Speech, Language, and Hearing Research* o *Porta Linguarum: Revista Internacional de Didáctica de las lenguas extranjeras*–.

Por lo que respecta al criterio cronológico, las búsquedas fueron acotadas abarcando un periodo de dos décadas (entre 2000 y 2020), aunque se incorporaron también algunas referencias puntuales publicadas con anterioridad al tratarse de trabajos clásicos de especial relevancia. En cuanto al criterio temático, la búsqueda partió de un conjunto de palabras clave relacionadas con los objetivos de nuestra investigación y los constructos centrales del estudio empírico. Algunos de estos términos de partida fueron concretamente: *bilingüismo*, *enseñanza bilingüe*, *satisfacción laboral docente*, *trastornos del lenguaje* y *semilingüismo*.

Finalmente, en cuanto al criterio lingüístico, se consideró oportuno consultar trabajos publicados en castellano pero también en inglés, al tratarse de la lengua más extendida en la publicación de trabajos científicos dentro del ámbito de las Ciencias Sociales, en el cual se inserta la investigación educativa.

1.1. El bilingüismo y la educación bilingüe

La evolución hacia una sociedad globalizada ha supuesto que durante el último siglo se haya extendido tanto el interés como la necesidad de desarrollar una competencia comunicativa adecuada en una o varias lenguas adicionales a la L1. En la actualidad, la expansión internacional del inglés, considerado por algunos autores ya como la *lingua franca* a escala mundial, ha intensificado el interés por el desarrollo de proyectos educativos que lo incorporan como vehículo de la enseñanza de diversos contenidos curriculares. Del mismo modo, otras lenguas mayoritarias a nivel internacional, como el francés o el alemán, han tomado durante los últimos años este mismo papel, dando lugar a los llamados modelos de *integración de lenguas y contenidos* (Lorenzo, Trujillo y Vez, 2011) o, en síntesis, a lo que se ha denominado como educación bilingüe.

Valencia (2016) apunta que, en nuestros días, el desarrollo de este tipo de modelos educativos, con la consecuente formación de la ciudadanía en las lenguas extranjeras de uso mayoritario, se considera un factor fundamental para el progreso de las naciones, la expansión de la industrialización, las relaciones comerciales y los avances científicos y tecnológicos.

Desde el ámbito institucional europeo, podemos decir que uno de los hitos que fundamentan la apuesta por la formación de la ciudadanía en lenguas adicionales se encuentra en la aprobación del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (Consejo de Europa, 2020), fruto de un trabajo desarrollado durante la segunda mitad del siglo XX por los países miembros con la finalidad de impulsar la formación de la ciudadanía en lenguas extranjeras. Este documento expresa los objetivos de las instituciones europeas en cuanto a la competencia comunicativa de sus ciudadanos, los cuales pasan por el dominio de dos lenguas extranjeras además de la materna y, en su caso, la propia o L2 del territorio. En síntesis, se apuesta por la consecución de una ciudadanía que cuente con un perfil *plurilingüe*, entendiendo que

El alumno o estudiante de una lengua y de su correspondiente cultura, ya sea segunda lengua o lengua extranjera, no deja de ser competente en su lengua y cultura maternas; así como tampoco esta nueva competencia se mantiene separada totalmente de la antigua. El alumno no adquiere dos formas de actuar y de comunicarse distintas y que no se relacionan, sino que se convierte en plurilingüe y desarrolla una interculturalidad (Consejo de Europa, 2020, p. 47).

Como señalábamos con anterioridad, el desarrollo de este interés hacia el dominio de lenguas extranjeras de uso internacional ha llevado al desarrollo de diferentes modelos que se caracterizan por la inclusión de estos idiomas ya no como asignaturas sino como vehículos de los procesos de enseñanza-aprendizaje de contenidos de las áreas no lingüísticas. En el caso del Estado español, este tipo de proyectos ha recibido el nombre de *enseñanza bilingüe* (Guadamillas & Alcaraz, 2018).

Ante la proliferación de tal denominación parece oportuno contextualizar qué se entiende por *bilingüismo*, y cuáles son sus diversos tipos, para poder concretar finalmente una definición del concepto de *educación bilingüe*.

El concepto de bilingüismo ha sido, y es, un fenómeno ampliamente investigado, pero respecto al cual todavía no existe una definición única y consensuada. A lo largo del tiempo, numerosos autores han establecido diversas definiciones para el término partiendo de diferentes disciplinas. En la tabla 1 recogemos la síntesis de Bermúdez y Fandiño (2012), donde presentan las definiciones más extendidas para este concepto, teniendo en consideración aspectos lingüísticos, sociológicos, políticos, culturales, lingüísticos, psicológicos y pedagógicos.

Siguiendo a los mismos autores (Bermúdez & Fandiño, 2012), podemos decir que la definición del concepto ha evolucionado considerablemente desde los primeros autores que teorizaron al respecto, que se centraban en la persona bilingüe como individuo que domina ambas lenguas perfectamente; hasta los más recientes, que dejan de etiquetar a la persona, para pasar a describir su desarrollo psicológico y cognitivo, sus habilidades comunicativas o su relación con el entorno cultural. En síntesis, encontramos, pues, una evolución del término hacia una perspectiva más holística en la que se tiene en consideración un conjunto mayor de factores que tienen relación no solo con las habilidades cognitivas sino con otros factores implicados en los procesos de comunicación lingüística.

Tabla 1.

Síntesis de la revisión a las definiciones del bilingüismo realizada por Bermúdez y Fandiño (2012).

1933	Para Bloomfield implica “un dominio de dos lenguas igual que un nativo”.
1953	Para Haugen, la persona bilingüe puede utilizar expresiones completas y con significado en diferentes lenguas.
1953	Weinreich afirma que la práctica de utilizar dos lenguas de forma alternativa se denomina bilingüismo y las personas implicadas bilingües.
1959	Weiss sostiene que el bilingüismo es el uso directo, activo y pasivo de dos lenguas por el mismo sujeto hablante.
1967	Macnamara define el bilingüismo como la capacidad de desarrollar algún nivel de competencia (hablar, leer, entender, escribir) en una segunda lengua.
1976	Para Mackey, es la cualidad de una persona o de una población que hace uso corriente de dos lenguas sin aptitud marcada por una lengua más que por otra.
1976	Titone explica que el bilingüismo es la capacidad de un individuo de expresarse en una segunda lengua respetando los conceptos y las estructuras propias de la misma.
1981	Blanco afirma que el bilingüe es aquella persona capaz de codificar y decodificar en cualquier grado, señales lingüísticas provenientes de dos idiomas diferentes.
1986	Cerdá Massó apunta que el bilingüismo consiste en la aptitud del hablante para utilizar indistintamente dos lenguas.
1998	Harding y Riley considera bilingüe al individuo que puede comunicarse en dos o más códigos en contextos diferenciados que requieren usar uno u otro.
1999	Para Romaine, el bilingüe es aquella persona que aprende un conjunto de significados con dos representaciones lingüísticas diferentes.
2001	Lam define el bilingüismo como el fenómeno de competencia.

Fuente: elaboración propia a partir de Bermúdez y Fandiño (2012)

Tal y como se extrae del trabajo de Bermúdez & Fandiño (2012), la definición del sujeto bilingüe se ha caracterizado por su variabilidad, hasta el punto de que algunos autores consideran que la posesión de un cierto dominio de una lengua en alguna/s de sus destrezas ya es suficiente para hablar de competencia bilingüe –como es el caso de la definición del *bilingüe pasivo*, que únicamente domina las competencias de recepción/compreensión de la lengua adicional–, hasta aquellos que hacen énfasis en la capacidad de utilizar los dos idiomas en diferentes contextos comunicativos de forma indistinta. Esta evolución también es constatada por Molina (2003), quien apunta que, en las aportaciones más actualizadas de la definición de la competencia bilingüe, se encuentra la alusión a una serie de rasgos indispensables, tales como la capacidad para emplear una lengua u otra de manera espontánea, la capacidad para pasar de una lengua

a otra sin gran esfuerzo y, por último, la capacidad para expresar los mismos significados en las distintas lenguas en la que se es competente.

Ya en relación a la definición de la *educación bilingüe* o *enseñanza bilingüe*, desde la perspectiva tanto actual como histórica, Huguet (2001) apunta que han coexistido dos formas distintas de entenderla. La primera de ellas tiene que ver con aquellas familias que quieren que sus hijos/as aprendan una lengua que no pueden incorporar en su ambiente social. Estos modelos educativos tienen como objetivo que los alumnos aprendan a comunicarse en una lengua extranjera de forma paralela a la alfabetización en su L1. Ello supone el uso de las dos lenguas –la materna y la adicional– como vehículo de la enseñanza de los contenidos del currículo y no una mera enseñanza *de* la lengua meta. La segunda, nace de las corrientes migratorias, que suponen un cambio de residencia y la necesidad de ser escolarizado en una lengua diferente a la del país de origen (Huguet, 2001). Cabe destacar que es la primera la que centra la atención de nuestro trabajo y de nuestra investigación.

1.2. La enseñanza de lenguas extranjeras en España y en Aragón

Como ya hemos señalado con anterioridad, el desarrollo de programas educativos enfocados a la adquisición de una competencia plurilingüe por parte de la ciudadanía ha sido uno de los ejes de las políticas educativas europeas durante los últimos años (Guadamillas y Alcaraz, 2017).

En España, fue en el año 1996, cuando el Ministerio de Educación y el Consejo Británico establecieron un convenio de colaboración con el objetivo de desarrollar programas bilingües en centros públicos, a través de la implantación de un currículo integrado hispano-británico. Hasta la fecha, el acuerdo ha tenido variedad de renovaciones. Si atendemos a los datos estadísticos más recientes publicados por el Ministerio de Educación y Formación Profesional del Gobierno de España, encontramos que en el curso escolar 2018-2019 se contabilizó un total de 1.016.114 estudiantes matriculados en la etapa de Educación Primaria que recibieron alguna materia en alguna lengua extranjera, de forma mayoritaria el inglés.

En el informe de dicho curso escolar se distinguen tres tipos de experiencias educativas que implican el uso de una lengua extranjera como lengua de enseñanza: a) programas de aprendizaje integrado de contenidos y lengua extranjera, b) otras experiencias menos

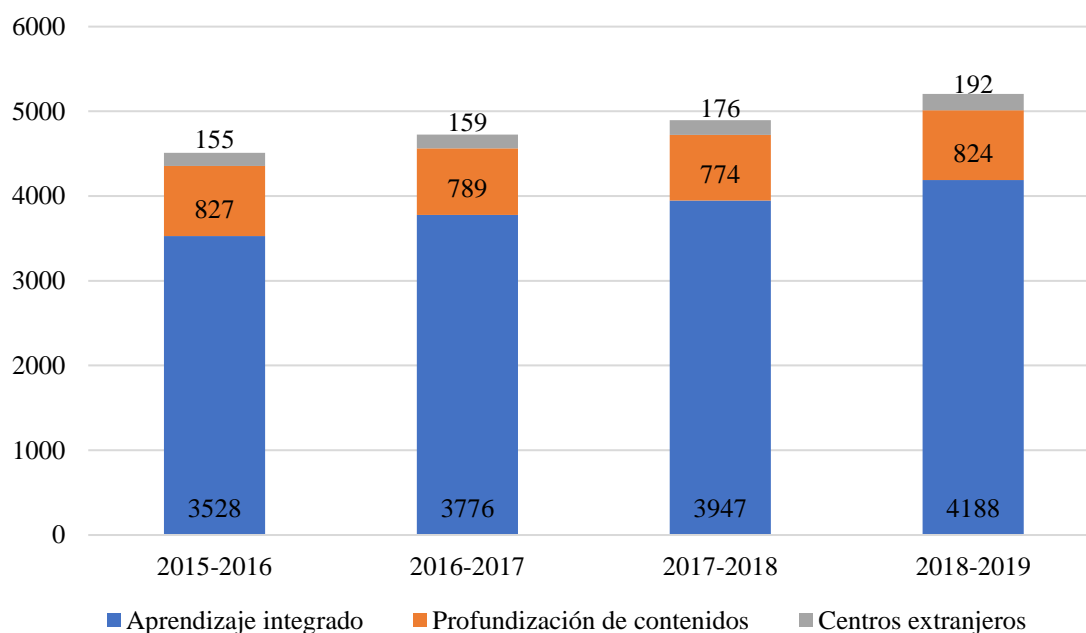
consolidadas dirigidas a la profundización en el conocimiento de la lengua extranjera y, c) centros extranjeros (centros que imparten enseñanzas de sistemas educativos extranjeros). Los modelos de educación en lenguas extranjeras se corresponden con la denominada metodología AICLE, Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (Hompanera, 2020), la cual consiste en enseñar diferentes materias en una segunda lengua extranjera como idioma vehicular para el aprendizaje de nuevos contenidos (Coronado y Palazón, 2017). Con respecto al total del alumnado matriculado en la etapa de Educación Primaria con acceso a una lengua extranjera como lengua de enseñanza, el 85.17% participa en los programas de aprendizaje integrado de contenidos y lengua extranjera, el 11.49% forma parte de otras experiencias dirigidas a la profundización en el conocimiento de la lengua extranjera y el 3.34% pertenece a los centros extranjeros. Teniendo en cuenta el análisis publicado perteneciente al curso escolar anterior (2017-2018), se observa que el número de escolares en etapa de Educación Primaria con vinculación al estudio de lenguas extranjeras como medio de enseñanza ha aumentado en 72.326 matrículas. Se puede destacar que, a pesar de que el porcentaje de alumnado de las otras experiencias dirigidas a la profundización en el conocimiento de la lengua extranjera se ha reducido, el aumento de los programas de aprendizaje integrado de contenidos y lengua extranjera y los centros que ofrecen un sistema de enseñanza extranjero ha podido compensar dicha reducción.

Siguiendo con el informe, este hace referencia a que el 84.8% del alumnado del segundo ciclo de Educación Infantil ya tiene contacto con una lengua extranjera, obteniendo 0.7 puntos más de diferencia que el informe del curso escolar anterior.

En la Figura 1 podemos observar la evolución sobre la presencia de las diferentes modalidades de educación bilingüe en los centros escolares de Educación Primaria.

Figura 1.

Experiencias educativas que implican el uso de una LE como lengua de enseñanza en los centros de Educación Primaria en España.



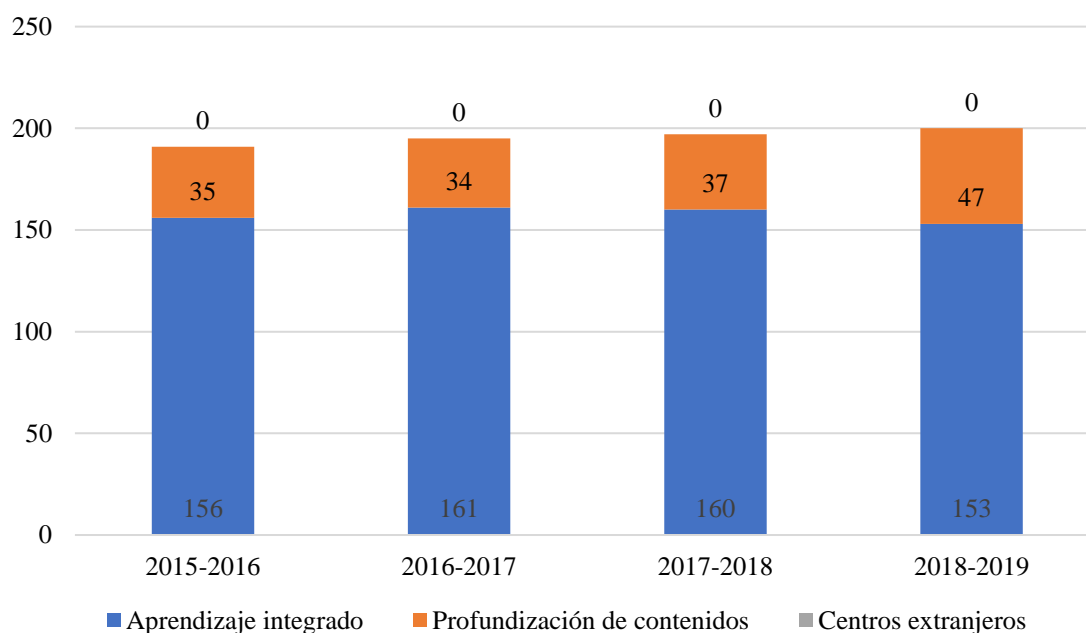
Fuente: elaboración propia a partir de los datos proporcionados por el MEFP de España

El gráfico muestra el aumento de centros con disponibilidad de experiencias educativas que implican el uso de una lengua extranjera como lengua de enseñanza en los últimos cuatro cursos académicos, lo que evidencia la creciente importancia del aprendizaje de idiomas en la sociedad.

Considerando las diferentes Comunidades Autónomas, Aragón presenta un mayor porcentaje de centros con experiencias educativas que implican el uso de una lengua extranjera como lengua de enseñanza respecto a la media nacional, y destaca una mayor presencia de otras experiencias de profundización en el conocimiento de una lengua extranjera. Aragón es, asimismo, una de las comunidades que encabeza el listado de centros con programas con experiencias educativas que implican el uso de una lengua extranjera como lengua de enseñanza (MEFP, 2020). En la Figura 2 se muestra la evolución de las diferentes modalidades educativas bilingües en los centros escolares de Educación Primaria en Aragón, y el número de éstos.

Figura 2.

Experiencias educativas que implican el uso de una LE como lengua de enseñanza en los centros de Educación Primaria en Aragón.



Fuente: elaboración propia a partir de los datos proporcionados por el MEFP de España

Los datos más recientes ofrecidos por el Consejo Escolar de Aragón (2020), relativos al curso académico 2018-2019, muestran que un total de 315 centros aragoneses fueron autorizados para impartir modalidades de bilingüismo –CILE1, CILE2, Currículo integrado y BRIT-Aragón– en lenguas extranjeras.

La impartición de modelos bilingües en los centros educativos, es decir, la enseñanza *en* lenguas extranjeras ha dado pasos significativos en Aragón gracias a la aprobación del programa integral de bilingüismo en lenguas extranjeras en Aragón, denominado bajo las siglas PIBLEA, a partir del curso 2014 (Consejo Escolar de Aragón, 2020).

A la luz de todo lo expuesto, vemos cómo en la Comunidad Autónoma de Aragón se ha realizado una importante apuesta institucional por la enseñanza bilingüe y la introducción anticipada de una segunda lengua extranjera.

1.2.1. Resultados de la enseñanza bilingüe en España

Es un hecho que en España se ha producido un aumento en el número de centros escolares que han incorporado la enseñanza de y en lenguas extranjeras en sus experiencias educativas. Esto ha dado lugar a la realización de investigaciones que

indaguen sobre las percepciones que puedan tener los profesionales vinculados a la educación sobre los programas de enseñanza bilingüe.

Así, atendiendo a las publicaciones especializadas de los últimos años, hallamos investigaciones centradas en el estudio de las valoraciones y/o percepciones que poseen los docentes sobre la enseñanza *de y en* lenguas extranjeras como el estudio cualitativo de Lova y Bolarín (2015).

Estos autores utilizan la entrevista como herramienta para recopilar las valoraciones de los docentes sobre la coordinación de éstos en programas educativos bilingües. Tras la entrevista realizada a un total de 14 docentes que impartían docencia en la etapa de Educación Infantil y Primaria de la Región de Murcia se concluye que la frecuencia de las reuniones oscila entre una y dos semanas, aunque la coordinación con el auxiliar de conversación se produce de forma más habitual mediante contactos informales, a través de e-mail y de las redes sociales debido a la ausencia de horas establecidas para la coordinación del profesorado bilingüe. Los docentes relatan que, debido a las circunstancias referidas al programa en el que se encuentran inmersos, sería conveniente una mayor coordinación no solo con los compañeros de colegio sino con otros centros escolares adscritos al programa, dándole valor a sus formación y posterior puesta en práctica.

En una línea similar, Lozano-Martínez (2017) realizó una investigación mixta mediante entrevistas y cuestionarios a 80 docentes (bilingües y no bilingües) en la etapa de Educación Infantil y Primaria adscritos a programas bilingües en Cantabria. Los resultados de este trabajo siguen la misma línea que los obtenidos por Lova y Bolarín (2015), ya que las y los maestros consideran la coordinación como factor esencial en la intervención docente, estableciéndose mayor satisfacción en la coordinación cuanto mayor es la proximidad entre el profesorado del mismo curso, ciclo o nivel, y siendo menor cuando pertenecen a equipos diferentes.

Por su parte, Durán (2017) plantea una investigación de carácter cuantitativo mediante un diseño no experimental a partir de una encuesta dirigida a una muestra de 120 docentes, lo que conforma una muestra considerablemente más elevada que las de los estudios anteriores. El objetivo del estudio es hacer un análisis comparativo de las percepciones sobre la educación bilingüe que poseen las y los docentes de Educación

Primaria y de Educación Secundaria. Las tres áreas investigadas fueron el nivel de competencia lingüística del idioma, la formación en metodología AICLE y la experiencia docente. En cuanto a los resultados del estudio, en primer lugar, se encuentra que el profesorado de Educación Secundaria presenta una mayor competencia en la lengua inglesa que el de Educación Primaria. Sin embargo, estos últimos poseen una mayor formación en metodología AICLE y cuentan con más experiencia docente en los programas bilingües. Por otra parte, se destaca que en ambos grupos se considera suficiente el nivel B2 para garantizar una enseñanza *en* la lengua extranjera de calidad. Finalmente, en cuanto a los aspectos que el profesorado considera que se deben mejorar en este tipo de modelos educativos, se encuentra la necesidad de fomentar la inversión en adquisición de recursos TIC y material docente, así como en la ampliación de las plantillas docentes en este tipo de centros. Además, tanto el profesorado de Educación Primaria como el de Educación Secundaria subrayan la necesidad de que se aumente la formación del profesorado de los centros bilingües tanto en términos de competencia comunicativa en la lengua extranjera vehículo de la enseñanza como en los aspectos metodológicos necesarios para implementar una enseñanza más eficaz.

Por último, un estudio publicado recientemente por Lorenzo y Granados (2020), recoge las percepciones sobre la enseñanza bilingüe entre docentes de L1 –castellano–, de L2 y de áreas no lingüísticas de la Comunidad Autónoma de Andalucía, utilizando una metodología cuantitativa a través de un cuestionario que incluía un apartado abierto en donde los participantes expresaron sus opiniones sobre las debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades de su labor docente en la educación bilingüe. Entre los principales resultados, en primer lugar, se evidencia que el profesorado considera necesario reducir las horas lectivas impartidas en la LE debido a la sobrecarga laboral que conlleva para el profesorado la planificación de las mismas. Por otra parte, se considera necesario aumentar el número de auxiliares de conversación, así como la disponibilidad de material didáctico y la formación docente –tanto en la lengua meta como en los aspectos metodológicos implicados en la enseñanza en lenguas extranjeras-. Finalmente, se subraya la necesidad de facilitar la coordinación entre el profesorado adscrito a los programas bilingües. A pesar de todo, los autores de la investigación subrayan que existe un consenso generalizado en relación a los beneficios que reporta la educación bilingüe al alumnado entre todos los perfiles docentes participantes en el estudio –profesorado de

lengua española, de lengua inglesa y de áreas no lingüísticas que imparten su docencia en la lengua extranjera dentro de programas bilingües—.

Tras el análisis de las investigaciones expuestas podemos concluir que las dimensiones más estudiadas acerca de las percepciones que tienen los docentes sobre los programas de educación bilingüe son: a) la formación docente, b) la coordinación entre el profesorado, c) la metodología, d) los recursos didácticos, y e) el horario lectivo. A estas, se podrían sumar otras dimensiones menos extendidas, pero también consideradas en otros trabajos de una forma más puntual, como es el caso de la legislación referente a los programas bilingües, dimensión analizada en la investigación con docentes realizada por Lozano y Chacón (2018).

Tal y como se ha mencionado al comienzo, a lo largo de los últimos años, las investigaciones sobre la enseñanza en lenguas extranjeras en el estado español no solo se han centrado en analizar las voces de los docentes, sino que también han sido considerados objeto de estudio algunos aspectos relacionados con el alumnado que cursa la Educación Primaria o la Educación Secundaria bajo este tipo de programas educativos.

Uno de los trabajos que podemos destacar en este sentido es el de Moya y Ruiz (2018), quienes centraron la atención en el análisis de la competencia comunicativa en lengua inglesa del alumnado que cursaba sus estudios en centros de Educación Secundaria con programas bilingües y sin ellos. En esta investigación se analizaron cuatro destrezas – lectura, escritura, escucha y producción oral—. La media obtenida en las cuatro destrezas por parte de los alumnos y alumnas de colegios bilingües fue de un total de 57 puntos sobre 100. En cuanto al alumnado de colegios no bilingües, obtuvo un total de 46,3 puntos. Vistos los resultados, los autores concluyen que aunque el alumnado del colegio bilingüe supere en todas las destrezas al alumnado no bilingüe, los resultados no difieren mucho, siendo las destrezas de escribir y hablar y conversar las que probablemente sean las más beneficiadas por este tipo de programas educativos bilingües. En cualquier caso, estos autores destacan la necesidad de que revisen y mejoren este tipo de programas en el caso de la Comunidad de Castilla – La Mancha.

Otras investigaciones centradas en la valoración de los resultados de este tipo de programas educativos desde la óptica de los resultados del alumnado son los de Rascón y Bretones (2017), Fernández-Sanjurjo *et al* (2017) y Nieto (2020). Todos ellos se centran

en valorar la competencia del alumnado que cursa o no sus estudios en centros bilingües, focalizando la atención o bien en el desarrollo de las habilidades lingüísticas en la lengua extranjera y/o en la castellana, o bien en la adquisición de los contenidos de determinadas áreas curriculares. Del análisis de este marco teórico –actualmente en construcción– llama la atención, sin embargo, la ausencia de referencias acerca del alumnado que presenta dificultades en la adquisición de la L1, dirigiéndose exclusivamente a estudiantes que manifiestan un desarrollo evolutivo normativo. En este sentido, sí que podemos destacar la investigación realizada por Lozano-Martínez (2017), donde cinco de los docentes entrevistados pusieron de manifiesto su preocupación a la hora de atender al alumnado con Necesidades Educativas Especiales en las clases de disciplinas no lingüísticas impartidas en inglés, dado que suponían un reto para ellos.

Ante las escasas referencias disponibles actualmente por lo que respecta a la situación, la evolución o los retos relacionados con este tipo de alumnado en los programas educativos que albergan la enseñanza a través de lenguas extranjeras, cabe preguntarse qué es lo que sucede cuando un niño o niña presenta problemas en la adquisición de su L1 y debe enfrentarse al aprendizaje de contenidos en un programa bilingüe.

1.3. El aprendizaje de una lengua adicional en niños con problemas de adquisición de la L1

La implantación de la educación bilingüe en los centros escolares ha supuesto para el alumnado un gran reto lingüístico: dominar una o dos lenguas adicionales a la lengua materna (Valencia, 2016). El desarrollo de los programas bilingües ha puesto de manifiesto las necesidades educativas especiales que surgen en el alumnado que se encuentra escolarizado en un modelo bilingüe (Marín, 2007).

Cuando hablamos de necesidades educativas especiales nos referimos a las dificultades de aprendizaje que puede mostrar el alumnado cuando este, cursando un modelo de educación bilingüe en el que se incorpora una L2 o L3, ya presenta dificultades previas en el desarrollo de la comunicación en su lengua materna. Algunos autores han destacado que esta puede ser una cuestión que derive al alumnado al fracaso escolar debido al incremento en la dificultad del aprendizaje –tanto de la lengua adicional como de los contenidos impartidos en esta– al no tener una base sólida en su L1. Para entender la relación de causalidad entre las dificultades de aprendizaje en la lengua materna y la

incorporación de una L2 o L3, Marín (2007) expone varias hipótesis, desarrolladas por Cummins (1979, cit. por Marín, 2007), como posibles factores explicativos de dicho fracaso, que puede derivar en lo que se conoce *semilingüismo*, entendido como la situación en la que se encuentra una persona que no tiene un dominio suficiente ni en su L1 ni en la L2 aprendida de forma adicional.

En primer lugar, encontramos la hipótesis de la interdependencia del desarrollo de las dos lenguas, mediante la cual se sostiene que el desarrollo de la competencia en una L2 se ve condicionado por la competencia desarrollada en la L1.

Por otra parte, y siguiendo la misma línea, la hipótesis referida a los niveles críticos del lenguaje hace referencia a que el niño debe tener un buen nivel de desarrollo en su L1 para que la introducción de una L2 o L3 se produzca de manera adecuada. De lo contrario, podría repercutir negativamente en el desarrollo de su L1. En resumen, cuando existe un buen nivel de desarrollo en la lengua materna, la incorporación de una L2 resultará favorable para el aprendizaje de ambas lenguas (Marín, 2007).

Algunas investigaciones recientes han profundizado en estas cuestiones, centrando la atención en el análisis de la competencia comunicativa del alumnado que presenta problemas en el aprendizaje y que se encuentra inmerso en un ambiente bilingüe.

En el estudio desarrollado por Cheuk, Wong y Leung (2005, cit. por Ardila, 2012) se seleccionó a 326 niños/as con trastorno específico del lenguaje –grupo experimental– y a 304 niños/as con un desarrollo normativo –grupo control–. La edad media de los sujetos no superaba los tres años y todos ellos estaban expuestos a varias lenguas en sus hogares. La investigación concluyó en la existencia de una serie de factores de riesgo que incidían en el desarrollo de estos niños y niñas, como el género masculino, la historia familiar y el nivel educativo bajo de los padres. Independientemente de los resultados obtenidos en la investigación, los autores reflexionaron sobre la carga adicional que supone para un niño con trastorno del lenguaje estar expuesto a varias lenguas, influyendo y entorpeciendo su aprendizaje.

Un año después, Gillam *et al.* (2013) escogieron a 186 niños/as que cursaban la etapa de Educación Primaria y que formaban parte un modelo educativo bilingüe (español-inglés). En su estudio exponen la dificultad para diferenciar a los niños que poseen un trastorno específico del lenguaje de aquellos niños que cometen errores en la L2 como

consecuencia del aprendizaje de un nuevo idioma. Los investigadores apuntan a que los errores que manifiestan los niños en la L2 están relacionados con el conocimiento de su L1 y que estos errores se van acrecentando a medida que la L2 va siendo más compleja, pudiendo instituir en el alumnado un retroceso en el aprendizaje. Por eso mismo, los autores plantean la necesidad de contar con métodos fiables que faciliten el diagnóstico de los trastornos específicos del lenguaje en este tipo de contextos educativos.

Un estudio más reciente es el realizado por Martínez y Belmonte (2020). La finalidad de la investigación fue conocer la situación de los centros escolares bilingües en España y el impacto que esta educación supone para el alumnado con dificultades de aprendizaje, concretamente para aquellos niños y niñas que presentan dislexia. Los autores emplearon en su estudio una metodología descriptiva que facilitase la reflexión tras la recogida de los datos. Se concluyó que el alumnado con dislexia no tiene por qué tener afectada su capacidad cognitiva, por lo que tan sólo necesita recibir los apoyos necesarios y hacer uso de una metodología ajustada a sus necesidades para el aprendizaje de una lengua extranjera. Con respecto a la metodología, se debe tener en cuenta la hipótesis de la interdependencia lingüística y, además, considerar el idioma, ya que en el castellano se respeta la relación grafema-fonema, por lo que a la hora de leer y pronunciar el margen de error se reduce; todo lo contrario que ocurre con el inglés, resultando una dificultad para este tipo de alumnado.

Para finalizar este apartado, es importante destacar algunos estudios que se han centrado en analizar el modo en el que el profesorado especialista en audición y lenguaje aborda los problemas del alumnado que presenta dificultades específicas del lenguaje en centros educativos bilingües. En este sentido, en primer lugar, podemos destacar el estudio realizado por Jordan (2008, cit. por Ramos y Ardila, 2011), quien encuestó a 99 patólogos del habla y del lenguaje de 13 países sobre sus prácticas con este tipo de niños. Entre los resultados, destaca que el 87% de los encuestados informó que, durante sus terapias, se centraba en la L1 del niño.

Una investigación similar desarrollada por Konhert (2010, cit. por Ramos y Ardila, 2011), concluye con la existencia de dos tipos de enfoques de intervención utilizados por los patólogos del habla y del lenguaje en este tipo de contextos: 1) el “enfoque bilingüe” –basado en trabajar con la persona durante las sesiones utilizando ambos idiomas

simultáneamente–, y 2) el “enfoque translingüístico” –basado en separar cada idioma centrándose en las dificultades que pudiese tener en cada uno de ellos–.

En el caso de las y los especialistas que desarrollan su labor profesional como especialistas de AL y PT en centros educativos bilingües del estado español apenas se han encontrado investigaciones al respecto por lo que resulta de interés profundizar en el modo en el que conciben la problemática del alumnado con trastornos del lenguaje en la L1 que se enfrenta al aprendizaje de contenidos curriculares en una L2 y –en su caso– en el tipo de enfoque de intervención utilizado por estas y estos profesionales.

1.4. El constructo de satisfacción laboral docente

En la construcción de un buen ambiente de trabajo se ven interrelacionados diferentes factores que inciden directamente en su desarrollo: afectivo, actitudinal y cognitivo. Es por ello que debemos percibir la satisfacción laboral como una actitud, una emoción o un sentimiento que se ven relacionados con el clima, con la salud mental y con el equilibrio personal (Cantón y Téllez, 2016).

Padrón (1994, cit. en González y Armesto, 2012) apunta a que la satisfacción laboral ha de entenderse desde dos perspectivas. Por un lado, desde la perspectiva personal, en la que se relaciona el trabajo realizado con su correspondiente gratificación y, por otro lado, desde la perspectiva profesional, referida al ambiente en que el trabajo se desarrolla.

Debemos tener presente que existe una serie de profesiones, todas ellas vinculadas a la prestación de servicios, que adquieren unas características especiales ya que los factores mencionados anteriormente se ven interrelacionados en el ámbito laboral. Atendiendo a las características propias de su profesión, podemos apuntar que la satisfacción laboral docente podría ser el resultado obtenido entre las tareas realizadas en el trabajo y las expectativas previas del profesional respecto a estas (González y Armesto, 2012).

Tal y como apuntan Fierro (1991) o Cantón y Téllez (2016), en ocasiones, las expectativas no se ven alcanzadas debido a la influencia de la motivación, el estrés, las relaciones interpersonales, la tensión en el trabajo o las demandas por parte de la administración, de la familia y del alumnado. Estas cuestiones que pueden influir de forma negativa en la labor profesional del docente no beneficiando ni al propio

profesional ni al entorno educativo y generando en el docente una sensación de insatisfacción o malestar profesional. En atención a este tipo de situaciones, aunque en el ámbito sociosanitario, Freudemberg (1974, cit. en Campos, 2018, p. 251) definió por vez primera el concepto de *insatisfacción laboral* como “el conjunto de síntomas de naturaleza física y psicológica derivado de las condiciones laborales del trabajador y en concreto de su sobre implicación laboral ante las altas demandas emocionales de su puesto de trabajo” (Campos, 2018, p. 251).

Tal y como destaca la misma autora (Campos, 2018), la aplicación del constructo se ha extrapolado a su estudio en diferentes colectivos profesionales, entre ellos el de las y los docentes, dando lugar al constructo de *satisfacción laboral docente*. Así, son numerosos los autores que han abordado esta cuestión entre el profesorado de diferentes especialidades y bajo diferentes enfoques metodológicos. Encontramos, pues, estudios desarrollados bajo una metodología cualitativa, empleando la entrevista como principal técnica de recogida de datos (Alemany y Villuendas, 2004; Campos, 2018; Luque y Carrión, 2013), pero también bajo metodología cuantitativa, mediante el uso de cuestionarios (Blood et al., 2002; Cantón y Téllez, 2016; Fimian et al., 1992; González y Armesto, 2012; Méndez et al., 2020; Rodríguez et al., 2016; Ros, 2017), ya que como exponen Dawes (1983) y Morales (2000) “la satisfacción es una “actitud” y por ello, podría ser estudiada a partir de instrumentos cuantitativos” (cit. en González y Armesto, 2012, p. 224).

1.4.1. Satisfacción laboral en especialistas asociados a la educación lingüística

Teniendo en cuenta a los especialistas asociados a la educación lingüística que imparten una enseñanza *de* y *en* lenguas extranjeras, hemos considerado oportuno analizar tres investigaciones recientes en el tiempo sobre su satisfacción laboral, dos realizadas en España y una a nivel internacional.

La primera investigación realizada en España fue la desarrollada por González y Armesto (2012). Su estudio se dirigió a valorar el grado de satisfacción del profesorado de lengua asturiana y, para ello, se contó con una muestra representativa de 252 maestros que impartían docencia en la etapa de Educación Primaria y en la Etapa de Secundaria, en menor medida. Fue una investigación de naturaleza cuantitativa en la que se utilizó un cuestionario de respuesta cerrada bajo Escala Likert y con la posibilidad de no contestar

(NC), donde se valoraban las siguientes dimensiones: la vida en el centro, cuestiones académicas y curriculares, aspectos profesionales, la planificación y puesta en práctica de actividades, la percepción del rendimiento del alumnado y la satisfacción general con el desarrollo de la actividad laboral. Tras el análisis de los datos cuantitativos recopilados, los autores concluyen que el profesorado especialista en esta lengua tiene un alto grado de satisfacción laboral, y apuntan que los factores que fundamentan esta situación se encuentran en: el compromiso por la lengua y cultura asturiana, las relaciones con la comunidad educativa y los resultados escolares. Asimismo, como puntos débiles por lo que respecta al desarrollo de una satisfacción laboral de estos especialistas destacan: la falta de reconocimiento por parte de la administración y el bajo prestigio social. Los docentes de asturiano apuntan a la ausencia de un marco legislativo que les respalde, a las dificultades de promoción profesional y a las escasas posibilidades de reciclaje como principales problemas.

Seis años después, son Fernández y González (2018) quienes teniendo en cuenta el estudio anterior, llevan a cabo una investigación de naturaleza cuantitativa empleando un cuestionario de respuesta cerrada bajo Escala Linkert, tomando una muestra representativa de 238 maestros de 68 centros diferentes que imparten tanto enseñanza bilingüe como no, con la finalidad de conocer el grado de satisfacción del profesorado que imparte una L2 –inglés–, en la etapa de Educación Primaria y en la etapa de Educación Secundaria en el Principado de Asturias. En esta investigación se mantuvieron las dimensiones contempladas en el trabajo de González y Armesto (2012). Los resultados que nos ofrecen los autores apuntan a un grado de satisfacción alto, destacando el compromiso y motivación del profesorado por su trabajo. A pesar de ello, estos docentes destacan la necesidad de reconocimiento y valoración de su labor docente y a la necesidad de formación permanente.

Para cerrar el círculo de las investigaciones dirigidas a los especialistas asociados a la educación lingüística destacamos el estudio realizado recientemente a nivel internacional con una muestra representativa de 669 docentes de español como lengua extranjera. El estudio, desarrollado por Méndez *et al.* (2020), emplea una metodología de naturaleza cuantitativa, mediante la aplicación de un cuestionario digital de respuesta cerrada bajo escala tipo Likert –aunque con algunas preguntas abiertas también cuantificadas– que contiene ocho dimensiones: 1) satisfacción general, 2) satisfacción organizativa, 3)

satisfacción económica, 4) satisfacción afectiva, 5) satisfacción motivacional, 6) discriminación laboral, 7) satisfacción del ambiente laboral y, por último, 8) realización profesional y beneficios sociales. Al igual que en las investigaciones anteriores, tras el análisis de cada dimensión, se concluye con una satisfacción laboral docente positiva, pero con ciertas sombras en algunas cuestiones. La principal controversia se encuentra en la satisfacción organizativa, debido a la poca flexibilidad en el horario laboral, así como en la satisfacción económica, debido a una percepción negativa por parte de las y los docentes respecto a sus condiciones salariales. Por el contrario, la tendencia es positiva en la dimensión afectiva y en la satisfacción profesional, a pesar de que hay un porcentaje elevado de docentes insatisfechos que relacionan su insatisfacción con el estrés y la carga de trabajo.

Como síntesis, el análisis de las tres investigaciones nos ha permitido reflexionar sobre cuáles son las dimensiones estudiadas para valorar el grado de satisfacción docente en especialistas asociados a la educación lingüística: a) satisfacción general (reconocimiento social, prestigio social, autonomía y promoción profesional), b) vida en el centro (coordinación entre profesionales, instituciones, alumnado o familia, organización y, ambiente afectivo), c) cuestiones académicas y curriculares (formación, recursos didácticos, metodología, planificación de las actividades docentes y puesta en práctica y legislación), d) percepción del rendimiento del alumnado (competencia del alumnado) y, por último, e) satisfacción económica y realización profesional (salario, condiciones laborales o motivación).

1.4.2. Satisfacción laboral en especialistas del habla y el lenguaje

Hasta ahora hemos centrado nuestro interés en los docentes asociados a la educación de y en lenguas adicionales, pero no debemos olvidar que dentro de la estructura de especialistas docentes que forman parte de las etapas de Educación Infantil y de Educación Primaria nos encontramos a los especialistas de AL y PT. Ambas especialidades se dirigen al alumnado que precisa de necesidades educativas especiales por presentar dificultades específicas en el aprendizaje, por eso, consideramos oportuno hacer un repaso sobre algunas de las investigaciones que han puesto el foco de atención en las voces de los patólogos del habla y del lenguaje, tanto a nivel mundial como en nuestro país, en relación con su grado de satisfacción laboral.

A nivel internacional, Fiamian *et al.* (1991) hicieron uso del Inventario del Estrés del Patólogo del Habla y del Lenguaje para encuestar a 626 especialistas del habla y del lenguaje, entre quienes encontraron cuatro factores como fuentes generadoras de estrés: 1) restricciones burocráticas, 2) gestión del tiempo y la carga de trabajo, 3) falta de apoyos profesionales y 4) limitaciones en la enseñanza.

Once años después, encontramos la investigación realizada por Blood *et al.* (2002). Estos autores se centraron en hacer una comparativa sobre la satisfacción laboral entre los especialistas del habla y del lenguaje con otros trabajadores del sector. Para obtener datos significativos, emplearon una metodología cuantitativa a través de una encuesta por correo que administraron a todos los especialistas que formaban parte de la Asociación EE.UU. del habla, el lenguaje y la audición, y que impartían docencia en escuelas públicas. La comparación entre especialistas o trabajadores concluye que los patólogos del habla y del lenguaje se sienten satisfechos con su trabajo, destacando en este estudio tres aspectos claves vinculados a la satisfacción laboral de estos especialistas: a) la edad de los profesionales, b) los años transcurridos en su puesto de trabajo actual y c) la carga de trabajo.

Para concluir con las investigaciones a nivel internacional, es preciso señalar el reciente estudio de revisión bibliográfica realizado por Ewen *et al.* (2020), en el que, tras una búsqueda bibliográfica exhaustiva en cuatro bases de datos, se encontraron y revisaron 15 trabajos transversales de naturaleza cuantitativa y 2 estudios realizados bajo metodología cualitativa. Partiendo de la revisión de estos trabajos, los autores concluyen con la existencia de una serie de dimensiones asociadas al bienestar laboral de las y los especialistas del habla y del lenguaje: la carga de trabajo y número de casos por cada especialista, el apoyo de los profesionales, el salario, la autonomía en el trabajo, la formación y el entorno laboral. Tras el análisis de los estudios cualitativos y cuantitativos, los autores reflexionan sobre la posible existencia de una relación causal entre el estrés y el agotamiento de los especialistas y las dimensiones estudiadas.

En el ámbito español es todavía complicado encontrar estudios sobre las percepciones de las y los especialistas de AL y PT acerca de su satisfacción laboral y/o con el modelo de enseñanza *de* y *en* lenguas extranjeras. En cualquier caso, sí que podemos encontrar algunas referencias sobre la satisfacción laboral –en términos generales– de estas y estos especialistas

Este es el caso del trabajo de Luque y Carrión (2013), cuyo objetivo fue analizar la situación y satisfacción laboral de un grupo de especialistas de AL itinerantes de la ciudad de Almería. Estos autores emplearon el enfoque interpretativo y la metodología cualitativa para la recogida de la información, concluyendo que, en general, los especialistas de AL muestran satisfacción por su trabajo, ya que en gran medida responde a sus inquietudes vocacionales. Asimismo, de esta investigación se desprende que el colectivo manifiesta descontento con la formación recibida y con la imposibilidad de ajustarse a las demandas exigidas. También exhiben la necesidad de coordinación e implicación por parte de todo el equipo educativo planteando y desarrollando actuaciones conjuntas. Los especialistas exponen sus ganas por investigar y por perfeccionar sus intervenciones, aunque se observa que los profesionales más veteranos muestran actitudes derrotistas.

Para concluir este apartado, como se ha podido ver, existen pocas investigaciones dirigidas a conocer las percepciones de los especialistas de AL y PT sobre el alumnado que presenta dificultades específicas en el aprendizaje y que forme o pudiese formar parte de un modelo educativo bilingüe, y tampoco existen referencias sobre la satisfacción laboral de este tipo de especialistas que desarrollan su labor docente en centros educativos bilingües. A pesar de ello, las investigaciones realizadas con especialistas de AL y PT para la determinación de su grado de satisfacción laboral en contextos no específicos siguen la misma línea que las investigaciones centradas en los profesionales asociados a la educación lingüística *de* y *en* lenguas extranjeras. De este modo, el marco teórico revisado nos aporta una serie de claves para la construcción de una herramienta que nos permita conocer el grado de satisfacción laboral del profesorado de AL y PT que ejerce su labor docente en centros aragoneses bilingües y no bilingües, atendiendo a las dimensiones destacadas en la literatura previa.

2. ESTUDIO EMPÍRICO

Revisado el marco teórico de nuestra investigación, en este capítulo presentaremos el estudio empírico implementado. Concretaremos el problema de investigación, así como las preguntas y objetivos que surgen de este. Posteriormente, y teniendo en consideración el marco teórico revisado, estableceremos nuestras hipótesis. Finalmente, describiremos los aspectos metodológicos de la investigación, detallando el muestreo, el procedimiento y las herramientas utilizadas para la recopilación de los datos, así como los pormenores de su análisis.

2.1. Problema, preguntas y objetivos de la investigación

El problema del que deriva el estudio desarrollado es la escasez de datos científicos sobre los efectos de los modelos de educación bilingüe implementados en Aragón en el caso de una parte de la comunidad escolar: el alumnado que presenta problemas en la adquisición de la lengua materna o de cuna –la L1–. Debido a la situación actual de emergencia sanitaria y, en consecuencia, a las restricciones en el acceso a los centros educativos para el desarrollo de trabajo de campo, nuestra investigación se centra en el abordaje del problema de investigación desde la perspectiva de los especialistas de audición y lenguaje y pedagogía terapéutica, ahondando en su grado de satisfacción laboral y en su percepción sobre los resultados y los retos de estos modelos educativos.

Revisado el marco teórico y, con ello, los constructos clave de nuestro problema de investigación, se consideró que lo más oportuno era desarrollar una investigación de naturaleza mixta con carácter exploratorio, enfocada a dar respuesta a las siguientes preguntas:

- **Pregunta 1.** ¿Existen diferencias en el grado de satisfacción laboral de los especialistas de AL y PT que desarrollan su actividad profesional en centros bilingües –en inglés y francés– y aquellos que la desarrollan en centros donde la lengua vehicular es exclusivamente el castellano?
- **Pregunta 2.** ¿Cuáles son los retos que plantea la enseñanza bilingüe –en inglés y francés– en el caso del alumnado que presenta problemas en la adquisición de la lengua materna o de cuna?

Determinadas las preguntas de investigación, se concretaron los siguientes objetivos para el desarrollo del estudio empírico:

- **Objetivo 1.** Analizar el grado de satisfacción laboral del profesorado especialista en audición y lenguaje y pedagogía terapéutica que desarrolla su actividad profesional en centros bilingües y en centros donde la lengua vehicular es el castellano y determinar si existen diferencias estadísticamente significativas.
- **Objetivo 2.** Explorar la percepción de los especialistas de audición y lenguaje y pedagogía terapéutica sobre el desarrollo de su profesión en centros bilingües con alumnado de Educación Infantil y Educación Primaria que presenta problemas en la adquisición de la lengua materna o de cuna.

2.2. Hipótesis de la investigación

A la luz de los estudios que se han revisado para el establecimiento del marco teórico, la hipótesis y presupuesto de partida en nuestro estudio empírico son:

- **Hipótesis 1.** Vista la problemática que puede presentar el aprendizaje de/en una lengua adicional para el alumnado que presenta dificultades en la adquisición de su L1 (Marín, 2007), así como las carencias que el profesorado generalista detecta en los programas educativos bilingües en términos de recursos, formación y apoyo docente (Ewen *et al.*, 2020; Durán, 2018; Fernández y González, 2018; Lova y Bolarín, 2015), consideramos que el nivel de satisfacción laboral del profesorado especialista en AL y PT que desarrolla su actividad laboral en centros bilingües será inferior al del profesorado especialista en AL y PT que desarrolla su actividad laboral en centros no bilingües.
- **Presupuesto de partida 2.** En coherencia con los mismos referentes teóricos, los especialistas en AL y PT encontrarán numerosos retos y dificultades asociados a la enseñanza bilingüe, con una afeción negativa de este tipo de enseñanza en el caso del alumnado de Educación Infantil y Educación Primaria que presente problemas en la adquisición de la lengua materna o de cuna.

2.3. Diseño

Como se ha señalado con anterioridad, nuestro estudio empírico se caracterizó por su naturaleza mixta. Para abordar el objetivo 1 se seleccionó un diseño de encuesta, es decir, un diseño cuantitativo no experimental, en concreto de tipo transversal y exploratorio (Hernández, Fernández y Baptista, 2014). La elección de este diseño se debió a su coherencia con el objeto de estudio, su contexto, y los objetivos de la investigación, ya que: 1) las variables objeto de estudio ya existían en el momento en el que se iban a recopilar los datos y no concurría manipulación alguna sobre ellas, 2) se pretendía recopilar los datos en un momento de tiempo único y 3) se pretendía observar la situación de las variables objeto de estudio en un momento específico y no en varios (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

El diseño de encuesta, enfocado a la extracción de conclusiones respecto al primer objetivo de la investigación, quedó complementado por la selección de un conjunto de informantes clave con la finalidad de profundizar en el segundo objetivo del estudio desde las voces de los participantes.

2.4. Participantes

Para la selección de los participantes se empleó el muestreo no probabilístico, incorporando a los sujetos participantes en función de su accesibilidad y de la representatividad de ciertas características. Esta forma de proceder responde a lo que se denomina como *muestreo por conveniencia* (Hernández, Fernández y Baptista, 2014). En nuestro caso, partimos de la selección de docentes que fueran especialistas en AL y PT y, además, la participación fue voluntaria, fruto del contacto previo de la investigadora con diferentes centros educativos aragoneses –bilingües y no bilingües–.

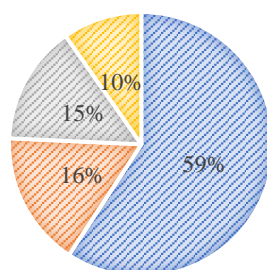
En cualquier caso, por lo que respecta al profesorado que cumplimentó el cuestionario, en todo momento se estableció la necesidad de llegar a un total de 100 participantes, debido a que, aunque este tamaño muestral se considera reducido en estudios cuantitativos, es válido para extraer conclusiones con cierta validez, ya que atendiendo a las palabras de Hernández, Fernández y Baptista (2014), “cuando las muestras están constituidas por 100 o más elementos tienden a presentar distribuciones normales y esto sirve para el propósito de hacer estadística inferencial (generalización de la muestra al universo)” (Hernández, Fernández y Baptista, 2014, p. 189).

Las características de las y los participantes en la parte cuantitativa del estudio son las siguientes: disponemos de una muestra de 103 participantes con una edad media de 37 años. El 80% de los participantes son mujeres frente a un 20% de hombres. Los encuestados cuentan con una edad media de 9 años de experiencia docente. El 49% de los y las maestras están formados en la especialidad de Pedagogía Terapéutica, el 48% en la especialidad de Audición y Lenguaje y un 3% en ambas especialidades. El 88% se encontraban en activo en el momento en el que cumplimentaron el cuestionario, entre ellos, el 76% en centros de titularidad pública, el 22% en centros concertados y el 2% en centros privados. En cuanto a la ubicación de los centros educativos, el 72% trabaja en un entorno urbano frente a un 28% que realiza su actividad laboral en el medio rural. El 77% de las y los especialistas imparten docencia en ambas etapas: Educación Infantil y Educación Primaria. Por último, el 76% de los encuestados trabaja en un centro educativo con modelo bilingüe. A continuación, presentamos de forma gráfica el porcentaje resultado del tipo de contrato laboral de los y las participantes.

Figura 3.

Contrato laboral.

- Funcionario interino
- Funcionario de carrera
- Contrato temporal
- Contrato fijo



Fuente: elaboración propia

Establecido el muestreo y características de las y los participantes que completaron el cuestionario, cabe aludir a la selección de los 5 informantes clave que se entrevistaron para dar respuesta al segundo objetivo de la investigación. Los sujetos fueron seleccionados, de nuevo, mediante un muestreo por conveniencia, en este caso tomando como criterio de selección la experiencia de las y los docentes participantes. En este sentido, seleccionamos profesionales de AL y PT que contaban con experiencia docente

tanto en centros con modelos educativos bilingües como en centros donde el castellano es la única lengua vehicular de enseñanza.

En concreto, las personas entrevistadas fueron cuatro mujeres y un hombre con edades comprendidas entre los 34 y 47 años y con una media de experiencia en el ámbito educativo de 11,6 años. Cuatro de los docentes imparten la especialidad de Pedagogía Terapéutica frente a uno, cuya especialidad es Audición y Lenguaje. Además, son más los entrevistados que trabajan en colegios situados en el entorno rural que en el urbano.

Podemos decir que todos los participantes tienen en común las siguientes características –que supusieron el criterio para su selección–: a) el centro educativo en el que trabajan se imparte un modelo bilingüe, b) su lugar de trabajo es de titularidad pública, y c) todos imparten docencia en dos etapas educativas: Educación Infantil y Educación Primaria. Se consideró necesario que los participantes cumplieran las b) y c) características para minimizar el impacto de algunas variables extrañas. En primer lugar, el hecho de que pertenecieran a centros públicos permite que su experiencia responda de una forma más fiel a las características de la población, dado que en los centros privados existe una tendencia a que la representación de estratos socioeconómicos más elevados, así como a la disposición de una mayor cantidad de recursos educativos para la atención del alumnado. En cuanto a las etapas educativas, consideramos oportuno acceder a profesorado que tuviera una experiencia en las dos etapas –Educación Infantil y Educación Primaria– para que pudieran aportar una visión más amplia sobre el objeto de nuestra investigación.

Tabla 2.

Perfil del profesorado entrevistado.

Docente	Género	Años	Experiencia	Especialidad	Centro	Entorno	Etapas
1	Femenino	38	9	PT	Público	Rural	E.I. E.P.
2	Femenino	47	15	PT	Público	Urbano	E.I. E.P.
3	Masculino	42	15	PT	Público	Rural	E.I. E.P.
4	Femenino	36	10	PT	Público	Urbano	E.I. E.P.
5	Femenino	34	9	AL	Público	Rural	E.I. E.P.

2.5. Metodología e instrumentos de recolección de los datos

Los dos instrumentos empleados para la recopilación de datos fueron: el cuestionario sobre la satisfacción docente del profesorado de Audición y Lenguaje y de Pedagogía Terapéutica y el cuestionario base para la entrevista en profundidad realizada a los informantes clave, compuesto por una batería de preguntas organizadas en varios bloques atendiendo a los temas de interés para nuestro trabajo.

Para la elaboración del cuestionario se tomó como punto de partida la revisión de pruebas ya validadas y utilizadas en investigaciones anteriores sobre satisfacción laboral en maestros/as. Fruto de este análisis, se creó una herramienta basada concretamente en la utilizada en el reciente estudio de Méndez, Hidalgo y Alamán (2020).

El cuestionario se estructura en dos partes. En la primera, se solicita información general de la persona encuestada –conformando esta información personal y sociodemográfica las variables independientes del estudio, como se expondrá a continuación–. La segunda parte está enfocada a la recopilación de las opiniones de las y los maestros sobre un conjunto de enunciados preestablecidos que hacen referencia a sus experiencias laborales como docentes de AL y PT. Estas valoraciones se plasman seleccionando una respuesta bajo una escala valorativa de tipo Likert con cinco niveles: 1) totalmente insatisfecho, 2) insatisfecho, 3) ni satisfecho ni insatisfecho, 4) satisfecho y 5) totalmente satisfecho.

El cuestionario se envió a través del correo electrónico a varios centros educativos de la Comunidad Autónoma de Aragón. En el e-mail se exponía el objetivo de la investigación y se garantizaba –en coherencia con lo que dicta la ética de la investigación educativa (McMillan y Schumacher, 2005)– el anonimato y la confidencialidad en el tratamiento de los datos facilitados. Asimismo, para facilitar la participación del profesorado, se incluía el enlace al cuestionario.

Por lo que respecta a la entrevista, en primer lugar cabe destacar que se elaboró un guion con preguntas vinculadas a los siguientes temas: a) datos identificativos del entrevistado, b) educación bilingüe, c) alumnado con dificultades en el aprendizaje lenguaje en un entorno bilingüe, d) competencia lingüística en la L1, L2 y L3, e) estabilidad emocional del alumnado, f) adaptaciones curriculares, g) formación del

profesorado, h) coordinación entre los profesionales, i) recursos, j) familia y k) propuestas de mejora.

En cuanto al modo en el que se desarrollaron las entrevistas, se siguieron las indicaciones de Kvale (2011) ya que se pretendía realizar una entrevista en profundidad donde, a pesar de que la investigadora guiara los temas a tratar, pudiera tener cabida la emergencia de aquellos aspectos no contemplados de forma apriorística que representasen las interpretaciones de las y los entrevistados sobre el problema objeto de estudio.

Una vez comenzada la entrevista se informó al entrevistado/a sobre el fin de la investigación y del uso que se iba a hacer de la información que se nos facilitase a lo largo de la entrevista, así como la estructura de esta. De la misma manera, se aseguró la confidencialidad de los datos privados que identificasen al entrevistado (Kvale, 2011), para cumplir, de este modo, con los criterios éticos de la investigación educativa (McMillan y Schumacher, 2005).

Tal y como recomienda Kvale (2011) se trató de crear un clima de confianza, comodidad y respeto entre la entrevistadora y el/la entrevistado/a, animándole a compartir sus experiencias sobre los temas propuestos. El fin fue conseguir un equilibrio entre los conocimientos que la investigadora deseaba obtener y la libertad de los entrevistados para exponer sus opiniones (Kvale, 2011).

Siguiendo con las recomendaciones de Kvale (2011) la investigadora manifestó a lo largo de la entrevista su interés por las opiniones expuestas, ofreció tiempo al entrevistado/a para responder y realizó durante la propia entrevista algunas interpretaciones sobre lo contestado con el fin de verificar las primeras interpretaciones sobre las respuestas obtenidas. Además, al finalizar la entrevista ofreció a cada entrevistado/a la oportunidad de plantear comentarios de mejora o aportaciones que no hubieran sido mencionados durante la entrevista.

2.5.1. Definición de las variables del cuestionario

En el cuestionario se recopilaron datos sobre la *satisfacción laboral docente* –para calcular el *índice medio de satisfacción laboral* de los participantes– y se realizaron cálculos estadísticos para corroborar en qué medida se modificaba ese índice según las características profesionales o personales del profesorado participante, poniendo nuestro

foco de atención en el análisis de la variable “tipo de centro” bilingüe o no bilingüe. De este modo, se definieron las siguientes variables:

- Variable dependiente: satisfacción laboral docente. Esta variable se mide mediante la respuesta a 23 ítems organizados en las siguientes dimensiones: a) autonomía laboral, b) realización profesional, c) organizativa, d) cuestiones curriculares y académicas, e) formación del profesorado, f) retribución económica, g) ambiente laboral, h) alumnado y i) familias. La codificación numérica (entre 0 y 4) de la respuesta a cada ítem (bajo una escala Likert de 5 niveles de respuesta) permitió la extracción de la media del conjunto de ítems y la obtención de un índice de satisfacción docente del profesorado.
- Variables independientes: a) género, b) edad, c) formación profesional (especialidad estudiada: AL, PT o ambas), d) número de años de experiencia en educación, e) estabilidad en el centro educativo (funcionario de carrera, funcionario interino, contrato laboral fijo, contrato laboral temporal), f) profesional en activo o no, g) titularidad del centro de trabajo (público, concertado o privado), h) ubicación de su centro de trabajo (urbano o rural), i) etapas en las que imparte docencia (etapa de Educación Infantil, etapa de Educación Primaria o ambas) y j) si en su centro de trabajo se imparte un modelo bilingüe o no.

2.6. Procedimiento de análisis de los datos

El procedimiento de análisis cuantitativo se realizó introduciendo los datos en una base de datos, previa codificación de las respuestas, y éstos se analizaron con la ayuda del software de tratamiento estadístico SPSS en su versión 15. Se analizaron a través de estadística descriptiva y a través de operaciones de estadística inferencial para estimar parámetros y probar hipótesis. En concreto, se aplicó prueba de comparación de medias de Mann-Whitney en función del tipo de centro educativo –bilingüe y no bilingüe–. Las pruebas de comparación de medias nos permiten comprobar si la variación del índice de satisfacción laboral de los docentes en función de las diferentes variables independientes es suficientemente amplia para poderse considerar como estadísticamente significativa.

Para la interpretación de los datos cuantitativos se interpretó el valor de P , entendiendo que si era menor de .05 el resultado era significativo y si era superior a .05 no lo era. De este modo, el nivel de confianza en el análisis cuantitativo fue del 95%.

Por lo que respecta al procedimiento de análisis de los datos cualitativos, se hizo utilizando un sistema de análisis por categorías con la ayuda del programa de tratamiento de datos cualitativos Atlas.Ti en su versión 9.1.5. Una vez transcrito el contenido de las entrevistas y no *a priori*, se agruparon los diferentes discursos emergentes en categorías, permitiéndonos establecer relaciones entre ellas (McMillan y Schumacher, 2005). Siguiendo las aportaciones de McMillan y Schumacher (2005), las preguntas de la investigación y el guion para la realización de las entrevistas fueron tenidas en cuenta como ejes del análisis para establecer los diferentes temas de los que pudieran emerger las diferentes de categorías que darían respuesta a nuestras preguntas y objetivos de investigación.

Este procedimiento de análisis de datos cualitativos se desarrolló en tres fases: 1) en la primera fase, denominada descubrimiento, se organizó el contenido de las entrevistas en temas; 2) en la segunda fase, de análisis intermedio, los datos ya recogidos se fueron concretando en categorías; 3) en la tercera y última fase, de análisis final, se produjo la comprensión e interpretación de los datos (McMillan y Schumacher, 2005).

Tabla 3.

Categorías emergentes en la segunda fase del análisis de datos.

Enseñanza bilingüe	<ul style="list-style-type: none"> - Edad temprana (etapa clave/ periodo crítico). - Entorno escolar- entorno familiar. - Centros bilingües: actitudes positivas (oportunidad) / negativas (otros lugares para aprender idiomas).
Adquisición del lenguaje	<ul style="list-style-type: none"> - Lengua extranjera: exclusión (grado de dificultad), obstáculo, barrera. - Docentes: incorporación, esperar, inmersión, integrar. - ACNEAE (grado de dificultad, trastorno del lenguaje, incorporación tardía por desconocimiento del idioma español).
Estabilidad emocional (alumnado)	<ul style="list-style-type: none"> - Dificultades: modelo bilingüe. - Actitudes negativas (malestar, fracaso, frustración, negatividad). - Rendimiento académico (consecuencia). - Adultos (papel importante). - Familias (cambios).
Formación, coordinación, recursos, actuaciones curriculares, retos. (cuestiones profesionales)	<ul style="list-style-type: none"> - Recursos: aumentar horas lectivas. Centros equipados. - Formación: continua, experiencias, reciclaje. - Autoformación- Nula formación recibida por los centros educativos. - Coordinación docente: “aprovechar momentos”, relaciones personales. - Actuaciones curriculares: a nivel de centro (metodologías inclusivas), a nivel de aula (apoyos), actuaciones específicas (adaptaciones/ refuerzos). - Reto vs no reto (actuaciones adecuadas y conocimiento del alumno).

3. RESULTADOS

3.1 Resultados del objetivo 1

En primer lugar, presentamos una imagen general de la satisfacción laboral del profesorado aragonés especialista en Pedagogía Terapéutica y Audición y Lenguaje considerando tanto la puntuación media del cuestionario completo como de cada una de sus dimensiones. Estos datos se recogen en la Tabla 4.

Tabla 4.

Media general del cuestionario y de cada una de las dimensiones que lo componen.

	Total	General	Organización	Emocional	Realización	Académico-curricular	Alumnado
M	2,78	3,03	2,92	3,03	1,99	2,91	3,15
N	103	103	103	103	103	103	103
DT	,356	,440	,398	,506	,576	,588	,504

Fuente: elaboración propia a partir de los datos extraídos del cuestionario.

Dado que la escala tenía 5 niveles de respuesta que se codificaron entre 0 y 4, la media teórica de nuestro instrumento se situaría en 2 puntos, por lo que podríamos considerar que las puntuaciones por debajo de esta puntuación evidenciarían una situación problemática. En términos generales, podemos considerar que el profesorado aragonés de Educación Infantil y Educación Primaria, independientemente de las características del centro educativo donde desarrolla su docencia, muestra un déficit en términos de realización profesional. Un análisis más detallado de cada uno de los ítems que conforman esta categoría muestra que la problemática se encuentra fundamentalmente en dos aspectos: el tiempo con el que se cuenta para la preparación de las sesiones y el tipo de contrato laboral.

Tabla 5.

Media general de los ítems correspondientes a la dimensión de realización laboral.

	Retribución económica	Horas atención alumnado	Horas preparación	Contrato laboral	Formación continua
M	2,68	2,00	1,16	1,94	2,18
N	103	103	103	103	103
DT	,807	,863	,751	1,267	,998

Fuente: elaboración propia a partir de los datos extraídos del cuestionario.

Con el objetivo de obtener una interpretación más detallada de estos datos, consideramos oportuno establecer 3 rangos en la satisfacción laboral docente medida con nuestra herramienta: satisfacción baja (≤ 1), satisfacción media (≥ 1.01) y satisfacción elevada (≥ 3). Los dos rangos extremos (satisfacción baja y elevada) se corresponden con el cuartil inferior y el cuartil superior de la escala de la herramienta, y el rango de satisfacción media se corresponde con los dos cuartiles centrales de la escala. En coherencia con ello, podemos deducir que el índice de satisfacción general ($M= 2.78$) es medio pero con una clara tendencia elevada.

Presentada la situación general, a continuación abordaremos los resultados relacionados con nuestra primera hipótesis de investigación: “Hipótesis 1: Vista la problemática que puede presentar el aprendizaje de/en una lengua adicional para el alumnado que presenta dificultades en la adquisición de su L1 y las carencias que el profesorado generalista detecta en los programas educativos bilingüe en términos de recursos, formación y apoyo docente el nivel de satisfacción laboral del profesorado especialista en AL y PT que desarrolla su actividad laboral en centros bilingües será inferior al del profesorado especialista en AL y PT que desarrolla su actividad laboral en centros no bilingües”.

Tal y como se muestra en la Tabla 6, al contrario de lo esperado, las medias, tanto para el total de ítems del cuestionario como para cada una de las dimensiones contempladas, muestran valores más elevados para el caso del profesorado que desarrolla su actividad laboral centros educativos bilingües, tanto para el cuestionario en general como para la mayor parte de las dimensiones encontramos medias muy similares en los dos grupos de docentes, con valores entre los 2.6 puntos y los 3.1 puntos y distancias de no más de 0.4 puntos.

La interpretación de los resultados en términos cualitativos [satisfacción baja (≤ 1), satisfacción media (≥ 1.01) y satisfacción elevada (≥ 3)] evidencia que los dos grupos de docentes tienen una satisfacción general media con tendencia elevada ($M= 2.61$; $DT= .329$ en el grupo de centros no bilingües y $M= 2.83$ y $DT= .349$ en el grupo de centros bilingües).

La única excepción se encuentra en la dimensión de realización laboral, donde en los dos grupos la media es notablemente inferior al resto de dimensiones y, además en el caso

del profesorado aragonés de centros no bilingües se sitúa por debajo de la media teórica del instrumento ($M= 1.79$).

Tabla 6.

Media general del cuestionario y de cada una de las dimensiones que lo componen en función de la variable “tipo de centro” (bilingüe o no bilingüe).

Bilingüismo	Total	General	Organización	Emocional	Realización	Académico-curricular	Alumnado	
No	M	2,61	2,95	2,78	2,83	1,79	2,61	3,04
	N	25	25	25	25	25	25	25
	DT	,329	,448	,491	,576	,453	,724	,628
Sí	M	2,83	3,06	2,96	3,10	2,06	3,00	3,19
	N	78	78	78	78	78	78	78
	DT	,349	,437	,356	,467	,598	,507	,457
Total	M	2,78	3,03	2,92	3,03	1,99	2,91	3,15
	N	103	103	103	103	103	103	103
	DT	,356	,440	,398	,506	,575	,588	,504

Fuente: elaboración propia a partir de los datos extraídos del cuestionario.

A la vista de estas medidas, *a priori*, nuestra hipótesis de que el profesorado de centros bilingües tendría una menor satisfacción laboral podría quedar desestimada, pero, como se ha visto, las distancias entre los dos grupos parecen pequeñas. De este modo, para corroborar si las diferencias son o no significativas, se aplicó la prueba no paramétrica de comparación de medias de Mann-Whitney. Esta prueba permite poner a prueba nuestra hipótesis, de modo que si el resultado arroja un valor de p (o significación) igual o inferior a .05 podemos decir que las diferencias entre los grupos son estadísticamente significativas.

Tal y como se puede ver en la Tabla 7, la prueba de comparación de medias de Mann-Whitney reporta la existencia de diferencias significativas tanto para el caso de la media total del cuestionario como para las dimensiones de realización laboral y de satisfacción en cuestiones académicas-curriculares. De este modo, podemos llegar a la conclusión de que nuestra hipótesis de partida queda refutada.

Tabla 7.

Resultado de la prueba de comparación de medias U de Mann-Whitney según la variable “tipo de centro” (bilingüe o no bilingüe).

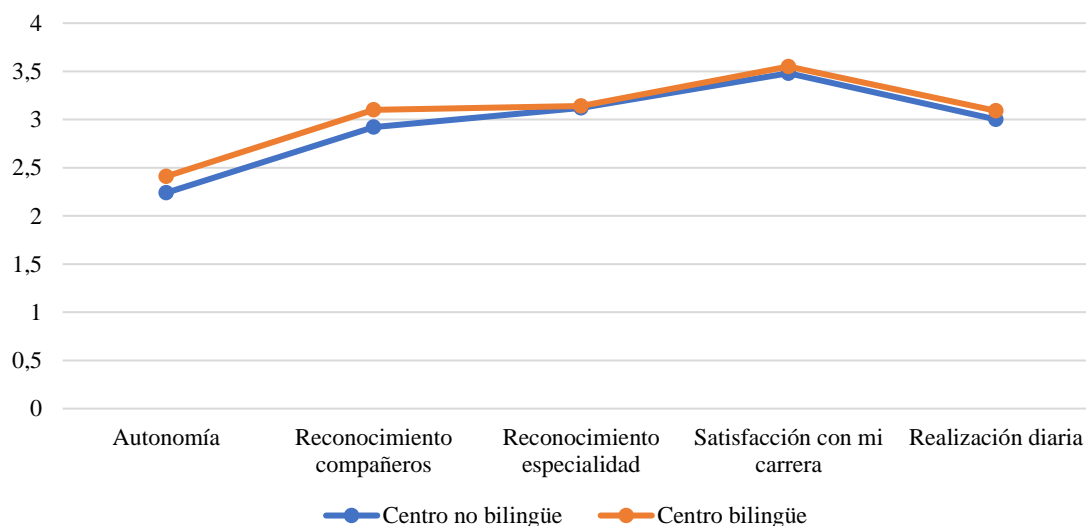
	Total	General	Organización	Emocional	Realización	Académico-curricular	Alumnado
U de Mann-Whitney	603,000	869,000	825,000	740,000	671,500	674,500	917,500
W de Wilcoxon	928,000	1194,000	1150,000	1065,000	996,500	999,500	1242,500
Z	-2,866	-,837	-1,240	-1,842	-2,355	-2,554	-,481
Sig. asintótica (bilateral)	,004	,403	,215	,066	,019	,011	,631

Fuente: elaboración propia a partir de los datos extraídos del cuestionario.

Teniendo en cuenta las medias de cada una de las preguntas del cuestionario realizamos el análisis de cada una de las dimensiones según el tipo de centro: bilingüe o no bilingüe.

Gráfico 1.

Resultados de los ítems correspondientes a la dimensión de “Satisfacción general” según centro (bilingüe y no bilingüe).

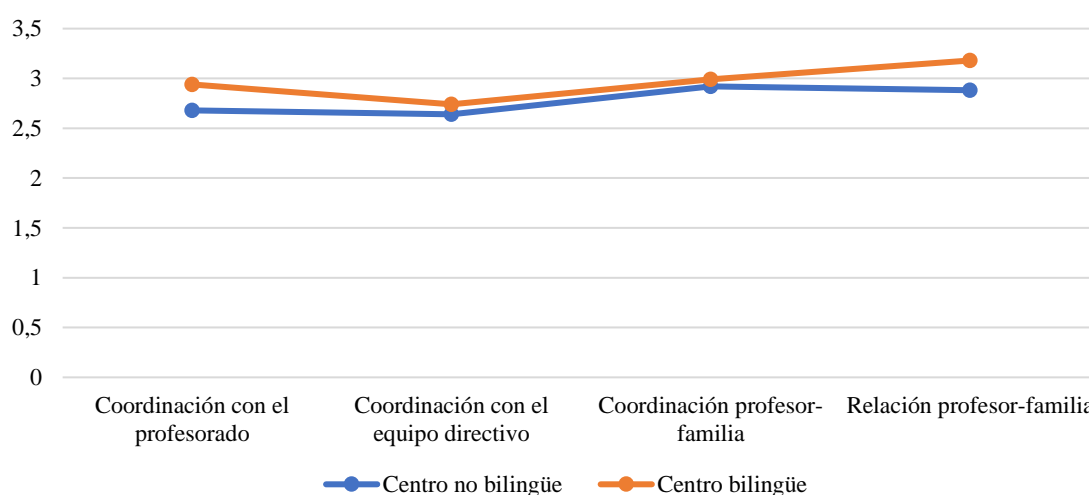


En la dimensión sobre la “satisfacción general” del profesorado aragonés según el tipo de centro nos encontramos con resultados muy similares en ambos grupos. El profesorado de centros bilingües se sitúa por encima del profesorado de centros no bilingües en dos aspectos: 1) autonomía para la realización de tareas, actividades y proyectos en el centro de trabajo (con una diferencia de 0.17 puntos entre los dos grupos) y 2) reconocimiento

de mi labor docente por parte del resto de profesionales/compañeros (con una diferencia de 0.18 puntos entre los dos grupos). En términos cualitativos, la autonomía del profesorado de los centros no bilingües se corresponde con una satisfacción media (M= 2.24) y de la misma manera ocurre con el profesorado aragonés de centros bilingües (M= 2.41). Por otra parte, el profesorado de centros no bilingües muestra una satisfacción media en el reconocimiento de la labor docente por parte de sus compañeros (M= 2.92).

Gráfico 2.

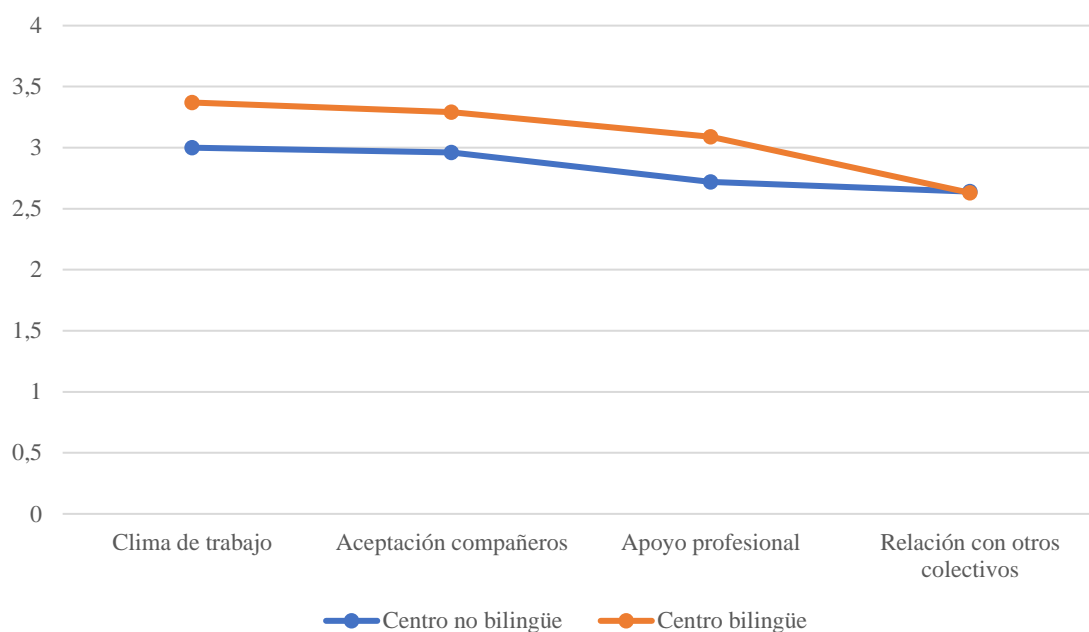
Resultados de los ítems correspondientes a la dimensión “Satisfacción organización” según centro (bilingüe y no bilingüe).



En cuanto a la dimensión de “satisfacción organizativa”, como se observa en el gráfico, ambos grupos muestran resultados similares, siendo el profesorado de centro bilingüe el que se sitúa por encima del profesorado de centro no bilingüe en dos cuestiones: 1) coordinación con el profesorado de etapa y ciclo con respecto a temas curriculares del alumnado y 2) relación de colaboración y respeto entre el profesorado y la familia. En cualquier caso, referido a la primera cuestión, y en términos cualitativos, los dos grupos presentan una satisfacción media con tendencia elevada (M= 2.87), siendo el profesorado de centro bilingüe el que se sitúa por encima del profesorado de centro no bilingüe por 0.26 puntos. En cuanto a la segunda cuestión, cualitativamente se puede decir que el profesorado aragonés de centros bilingües se corresponde con una satisfacción elevada con respecto a la relación de colaboración y respeto entre el profesorado y la familia (M= 3.18), mientras que en el caso del profesorado de centros no bilingües muestra una satisfacción media.

Gráfico 3.

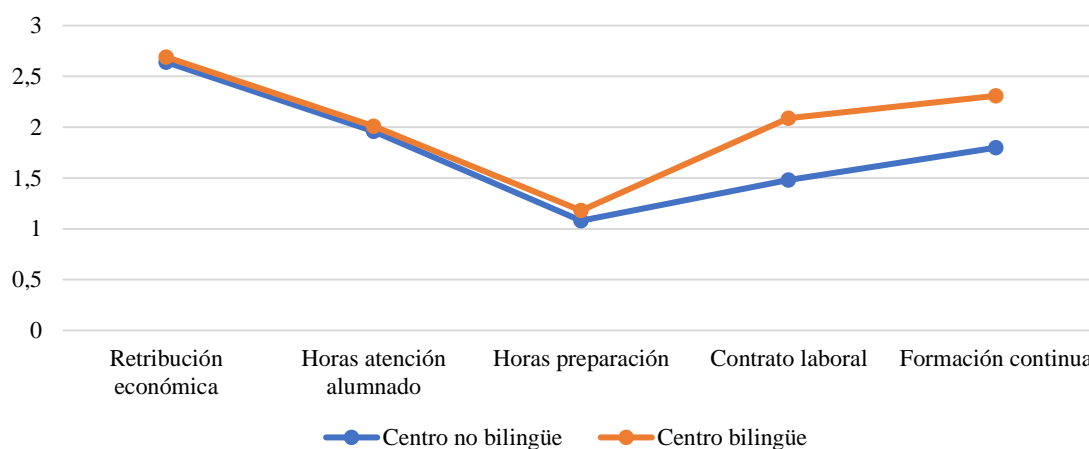
Resultados de los ítems correspondientes a la dimensión “Satisfacción emocional” según centro (bilingüe y no bilingüe).



La “satisfacción emocional” del profesorado aragonés de centros bilingües se sitúa por encima de la “satisfacción emocional” del profesorado aragonés de centros no bilingües en tres de los cuatro ítems que componen esta dimensión, llevando a una interpretación cualitativa de satisfacción elevada ($M= 3.10$), mientras que en el caso del profesorado de centros no bilingües sería de una satisfacción media con tendencia elevada ($M= 2.83$). Respecto a la “relación con otros colectivos”, tan solo hay una diferencia de 0.01 puntos entre los dos grupos de profesionales según el centro, pero en el resto de ítems sí encontramos diferencias ligeramente más amplias.

Gráfico 4.

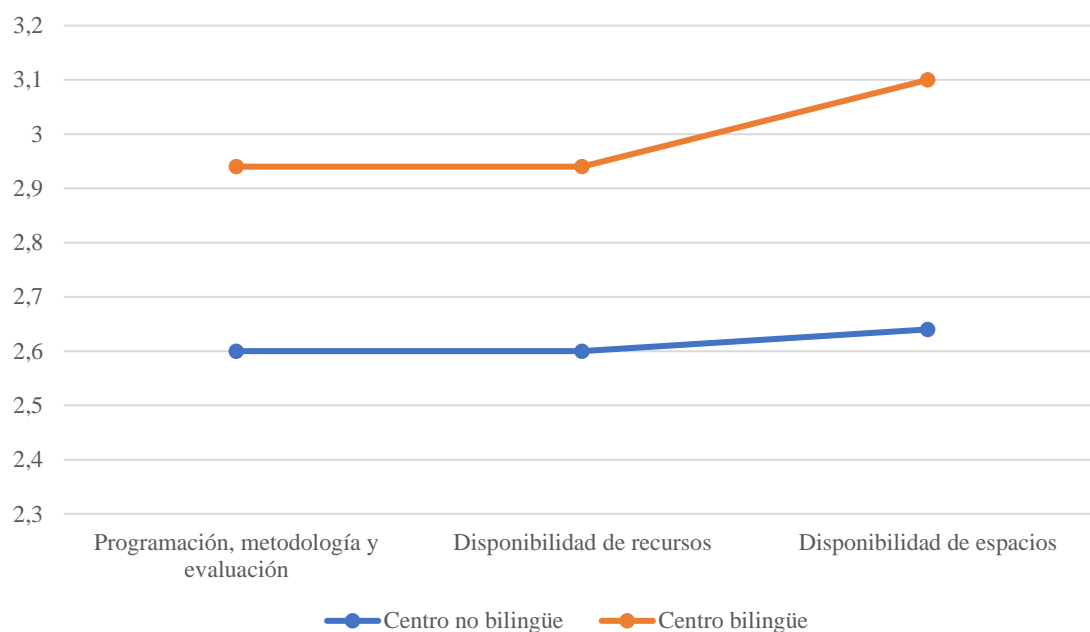
Resultados de los ítems correspondientes a la dimensión “Satisfacción realización laboral” según centro (bilingüe y no bilingüe).



Los resultados que muestra la dimensión “satisfacción realización laboral” evidencian que el profesorado de centros bilingües se posiciona por encima del profesorado de centros no bilingües de forma clara en dos ítems: el referente a la satisfacción con su contrato laboral y el referente a la satisfacción con la formación continua recibida. A pesar de ello, al analizar las puntuaciones, se observa una problemática similar en ambos grupos y concretamente en los ítems relacionados con las horas de preparación de las sesiones ($M= 1.16$) y con el contrato laboral ($M= 1.94$). En términos cualitativos, ambos grupos se corresponden con una satisfacción media en los dos ítems mencionados, pero en ambos casos se muestran claramente por debajo de las puntuaciones del resto de ítems del cuestionario.

Gráfico 5.

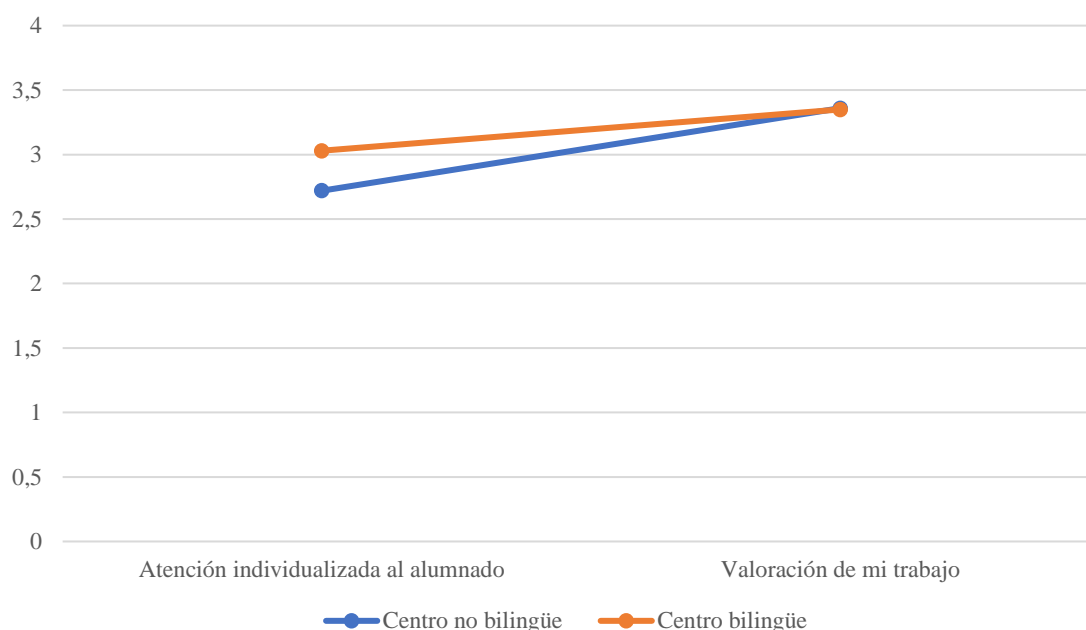
Resultados de los ítems correspondientes a la dimensión “Satisfacción académico-curricular” según centro (bilingüe y no bilingüe).



En la dimensión “satisfacción académico-curricular” se observa que el profesorado aragonés de centros bilingües se sitúa claramente por encima del profesorado aragonés de centros no bilingües en los tres ítems categorizados. En términos cualitativos interpretamos los resultados del profesorado de centros bilingües como satisfacción elevada con respecto a la disponibilidad de espacios para desarrollar las sesiones con el alumnado ($M= 3.10$) y media, pero con tendencia elevada en el resto de ítems de esta dimensión, mientras que el profesorado de centros no bilingües muestra puntuaciones correspondientes al rango de satisfacción media en los tres ítems –aunque con tendencia más bien elevada–.

Gráfico 6.

Resultados de los ítems correspondientes a la dimensión “Satisfacción alumnado” según centro (bilingüe y no bilingüe).



Los resultados de la dimensión “satisfacción alumnado” muestran que el profesorado de centros bilingües se sitúa ligeramente por encima del profesorado de centros no bilingües en la siguiente cuestión: atención individualizada a cada alumnado atendiendo a sus necesidades, con una diferencia de 0.31 puntos. En cualquier caso, en términos cualitativos ambos grupos presentan una satisfacción elevada con respecto a la cuestión: valoración de mi trabajo por parte del alumnado (M= centro bilingüe: 3.35; M= centro no bilingüe: 3.36) y ambos grupos presentan una media para esta dimensión dentro del rango de satisfacción elevada (M= centro bilingüe: 3.19; M= centro no bilingüe: 3.04).

3.2 Resultados del objetivo 2

Una vez mostrados los resultados referentes a la satisfacción laboral del profesorado aragonés, exponemos los resultados referentes a nuestro segundo objetivo, centrado en explorar con mayor detalle la percepción de los especialistas de AL y PT sobre el desarrollo de su profesión en centros bilingües con alumnado de Educación Infantil y Educación Primaria que presenta problemas en la adquisición de su lengua materna o de cuna. Estos resultados han sido agrupados en cuatro apartados teniendo en cuenta los diez temas propuestos en las entrevistas. La exposición de los resultados se acompaña de las redes de nodos o *networks* resultantes del análisis realizado con el programa Atlas.Ti

y, además, se incorporarán algunas unidades de significado que ilustran los resultados obtenidos.

a) Percepciones de los especialistas de PT y AL sobre la enseñanza bilingüe

Con respecto a las opiniones de los especialistas de PT y AL sobre si consideran esenciales los centros educativos que imparten un modelo bilingüe encontramos dos discursos opuestos:

1) Los docentes que afirman que los centros con modalidades educativas bilingües son esenciales. Consideran una oportunidad el hecho de que el alumnado pueda acceder a una enseñanza bilingüe en la escuela pública.

2) Los docentes que dan valor al aprendizaje de idiomas, pero objetan respecto a la escuela como el lugar clave para su aprendizaje, aludiendo a la necesidad de que se desarrolle en contextos extraescolares. También se hace referencia a la posibilidad de “dar una educación de calidad en nuestra lengua”.

En cuanto a la iniciación en el bilingüismo en edades tempranas todos los especialistas tienen una opinión en común: es el mejor momento para el aprendizaje de nuevos idiomas. Exponen que es una “etapa clave” para incorporar nuevos idiomas debido a que los menores se encuentran en un “periodo crítico” en donde el cerebro esta más capacitado para el aprendizaje. Además, comparten que la metodología de trabajo resulta de manera natural y lúdica por lo que el aprendizaje no resulta complejo, como sí sucede en la edad adulta. Los especialistas apuntan a que el aprendizaje será “real” si se extiende a todos los ámbitos de su vida.

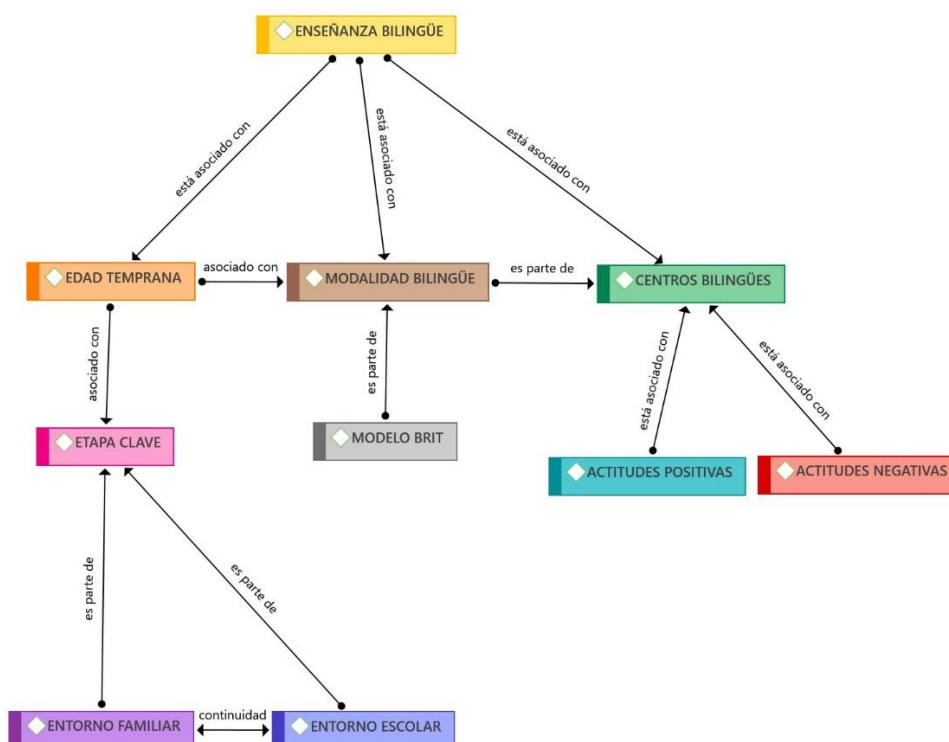


Ilustración 1. Síntesis de temas y categorías respecto al discurso de los especialistas de PT y AL sobre la enseñanza bilingüe.

b) Percepciones de los especialistas de PT y AL sobre el alumnado con problemas en la adquisición del lenguaje en un entorno bilingüe

En primer lugar, encontramos consenso entre los especialistas de PT y AL afirmando que el modelo bilingüe excluye al alumnado que precisa de necesidades educativas especiales por presentar dificultades en el aprendizaje del lenguaje. Mencionan la dificultad que tiene tanto el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo como el alumnado por incorporación tardía al sistema educativo por desconocimiento del idioma español para poder seguir una enseñanza bilingüe teniendo problemas en su lengua materna. Los docentes explican en su discurso que la exclusión y no integración del alumnado supone un obstáculo para el aprendizaje del alumno:

Docente 1: “[...] depende de la dificultad del lenguaje que presente el alumno. sobre todo, el alumnado que llega al centro por desconocimiento del idioma se ve realmente afectado su aprendizaje del idioma, sobre todo cuando algunas materias curriculares como ciencias o matemáticas se dan en la lengua extranjera. Y también el alumnado ACNEAE con trastorno del lenguaje o dificultades en lectura y en la escritura, también tendrá las mismas dificultades porque ya tiene problemas en su lengua base”.

En segundo lugar, encontramos discursos diferenciados entre los especialistas sobre si consideran mejor esperar a que el alumnado consolide sus competencias lingüísticas y comunicativas en su lengua materna antes de incorporar una segunda o tercera lengua extranjera o, por el contrario, conviene incorporar varios idiomas desde edades tempranas independientemente de haber adquirido o no su lengua materna. El segundo discurso se contempla en tres de los cinco especialistas destacando la plasticidad cerebral del menor en los primeros años de vida. Dos de los especialistas apuntan a que el aprendizaje de una segunda o tercera lengua dependerá del grado de necesidad que se determine en el niño, pudiendo simultanear varios idiomas o centrarse únicamente en su lengua materna. El discurso diferenciador hace referencia a esperar a que el alumno consolide su lengua materna superando las dificultades que puedan darse en ella.

Por último, ante la ausencia de experiencias vividas por los docentes con respecto a una posible decisión de la familia del alumnado a realizar un cambio de modelo educativo, considerando no beneficioso aquel que estuviese escolarizado debido a presentar dificultades en el aprendizaje del lenguaje, los entrevistados manifiestan empatía hacia las familias y comprensión y aceptación ante este posible cambio del alumnado.

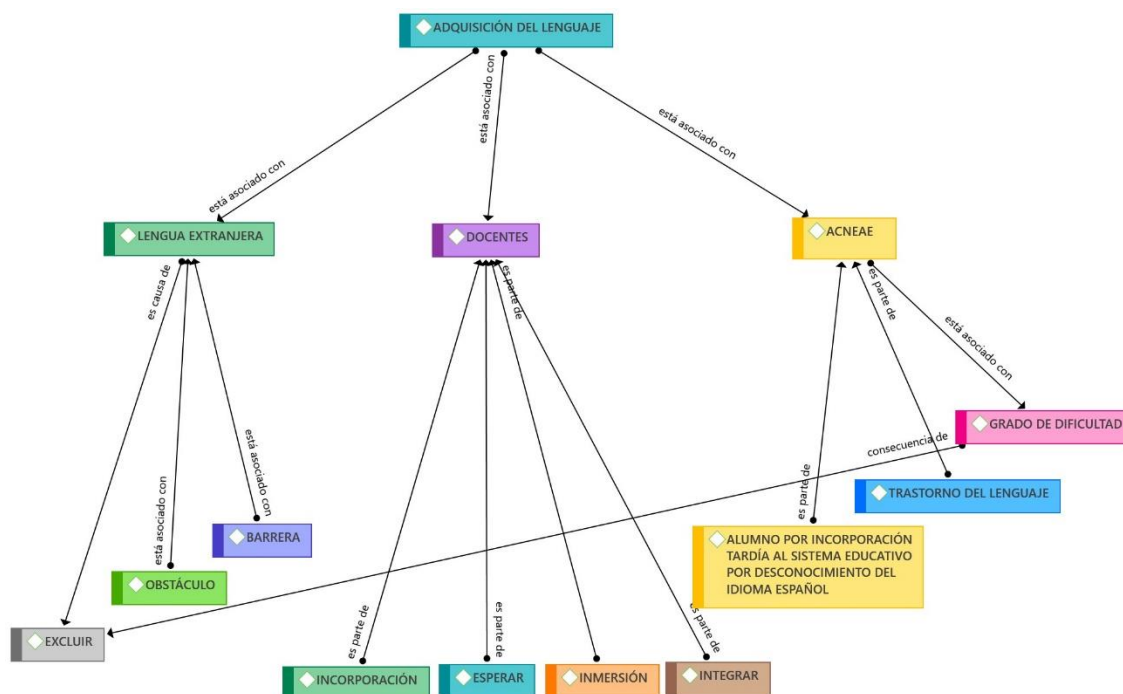


Ilustración 2. Síntesis de temas y categorías respecto al discurso de los especialistas de PT y AL sobre el alumnado con problemas en la adquisición del lenguaje en un entorno bilingüe.

c) Percepciones de los especialistas de PT y AL sobre la estabilidad emocional del alumnado

Sobre este tema los especialistas hablan de forma generalizada a una tendencia al “malestar”, “negatividad” o “rechazo” del alumnado que presenta dificultades en la adquisición de la L1 hacia el entorno educativo en los centros de enseñanza bilingües. La manifestación de estos sentimientos viene ocasionada por la combinación de dos factores: 1) las dificultades que presenta el alumnado en el aprendizaje del lenguaje; y 2) encontrarse en un modelo de enseñanza bilingüe. La percepción de los docentes es que, como consecuencia, puede verse afectada la autoestima y la motivación del alumno y, por ende, el rendimiento académico. En dos de los discursos se habla del papel relevante que juegan los adultos en el proceso de enseñanza: los adultos procedentes de la familia y los adultos procedentes de la escuela:

Docente 4: “[...] no tenemos que olvidar que los niños están en una etapa complicada, que están creciendo, se están desarrollando, se están relacionando con más niños. Y que son muy vulnerables. Los profes, bueno y la familia es una parte muy importante en este proceso para ayudarles en lo que has dicho, sobre todo en la autoestima. Y que los niños sepan que nosotros estamos a su lado en todo momento y que les ayudaremos siempre”.

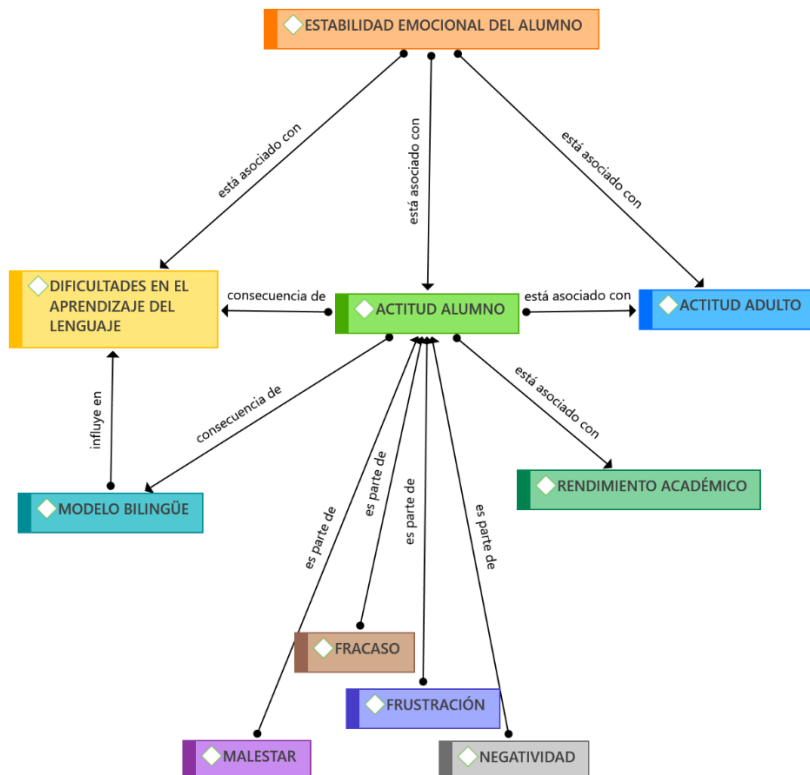


Ilustración 3. Síntesis de temas y categorías respecto al discurso de los especialistas de PT y AL sobre la estabilidad emocional del alumnado.

d) Percepciones de los especialistas de PT y AL sobre cuestiones relacionados con su profesión

Los discursos de los especialistas sobre su formación profesional se pueden sintetizar en tres puntos: 1) manifiestan la necesidad de formación continua en su profesión, 2) destacan que han ido adquiriendo conocimientos a raíz de las experiencias que han ido vivenciando en su ámbito laboral y mediante formaciones que de manera personal han realizado, y 3) subrayan la ausencia de formación recibida por parte de las instituciones educativas.

El discurso mayoritario de los especialistas se resume en que sí consideran un reto profesional encontrarse con alumnado con necesidades especiales en un ambiente bilingüe. En este sentido, destacan la importancia de conocer las características que rodean al menor y la cooperación entre la familia en el proceso de enseñanza.

A lo largo de las entrevistas se observa que los especialistas mencionan actuaciones y adaptaciones curriculares dirigidas al alumnado con necesidades educativas especiales contemplando tres niveles: 1) de centro, 2) de aula, y 3) actuaciones específicas con el alumnado donde intervienen los especialistas de PT y AL. A nivel de centro, los docentes describen metodologías inclusivas –por ejemplo: docencia compartida, aprendizaje cooperativo, talleres internivelares, proyecto leer juntos–. A nivel de aula, mencionan el refuerzo de las/os auxiliares de apoyo en las aulas, desdobles, o la modificación de las metodologías de trabajo.

La creencia mayoritaria de los especialistas es que nunca es suficiente la coordinación entre el profesorado, resaltando la importancia de esta. Además, se hace referencia a la influencia que ejercen las relaciones que se construyen en el ámbito laboral entre los docentes, favoreciendo estas la coordinación entre los compañeros y, como consecuencia, redundando en un beneficio para el alumnado.

Por último, con respecto a los recursos didácticos y tecnológicos, los especialistas muestran aceptación en cuanto a la oferta de materiales disponibles en sus centros. En relación con las horas lectivas, los especialistas manifiestan que, en la práctica, el alumnado que más lo necesita –según el informe psicopedagógico– es el que más horas de sesiones de apoyo recibe. Pero los docentes consideran que las horas lectivas no

abarcan a la mayoría de los niños que presentan dificultades, por eso mismo exponen la necesidad de ampliar el número de especialistas de PT y AL, tanto en los centros educativos con modelos no bilingües como en los que cuentan con modelos bilingües. Uno de los docentes manifiesta que en los centros con el último modelo mencionado sería conveniente contar con un mayor número de especialistas.



Ilustración 4. Síntesis de temas y categorías respecto al discurso de los especialistas de PT y AL sobre cuestiones relacionadas con su profesión.

Para concluir se enumeran las propuestas de mejora dadas por los especialistas de PT y AL para la intervención con el alumnado que presenta dificultades de aprendizaje que se encuentre escolarizado en un modelo bilingüe: 1) aumentar el número de especialistas de Pedagogía Terapéutica y Audición y Lenguaje en los centros escolares, 2) aumentar el número de auxiliares de apoyo en las aulas, 3) aumentar el número de auxiliares de conversación en las aulas, 4) flexibilizar el aprendizaje para el alumnado que lo necesite, 5) reducir la ratio y 6) libre elección de modelo educativo.

Una vez presentada la percepción de los especialistas y teniendo en cuenta nuestro presupuesto de partida -“P1: los especialistas en AL y PT encontrarán numerosos retos y

dificultades asociados a la enseñanza bilingüe, con una afección negativa de este tipo de enseñanza en el caso del alumnado de Educación Infantil y Educación Primaria que presente problemas en la adquisición de la lengua materna o de cuna”–, podemos decir que, a la luz de los resultados, no podemos llegar a confirmar el presupuesto de partida puesto que, a pesar de que el discurso mayoritario de los especialistas que desarrollan su profesión en centros educativos con modelos bilingües manifiestan los retos y dificultades que se encuentran cuando se habla de alumnado con dificultades en el lenguaje de su L1, no parece encontrarse evidencias claras que apunten a la consideración de la existencia de una afección negativa de este tipo de enseñanza entre el alumnado que presenta problemas en la adquisición de la lengua materna o de cuna.

Para terminar, es necesario apuntar que, aunque este sea el discurso mayoritario, no podemos atribuir a todos los especialistas las percepciones que este grupo de docentes han expuesto ni llegar a conclusiones definitivas, tan solo es una aproximación debido a la pequeña muestra entrevistada en nuestro estudio.

4 CONCLUSIONES

La investigación presentada pretendía abordar una primera exploración sobre una realidad no estudiada en el contexto educativo aragonés: la realidad de la educación bilingüe en el caso del alumnado que presenta problemas en la adquisición de la L1, a través de la óptica del profesorado especialista en trastornos de la comunicación y del lenguaje –Audición y Lenguaje y Pedagogía Terapéutica–. En concreto, nuestros objetivos se centraron en valorar las posibles diferencias en términos de satisfacción laboral en función del lugar donde desarrollan su labor estos especialistas –centros bilingües o no bilingües–, así como en explorar su percepción sobre el desarrollo de su labor docente en centros bilingües con alumnado de Educación Infantil y Primaria que presenta problemas en la adquisición de la lengua materna o de cuna.

En cuanto al primer objetivo, estudios como los de Ewen *et al.* (2020), Duran (2018), Fernández y González (2018) y Lava y Bolarín (2015), nos llevaron a considerar que existía la posibilidad de que los especialistas de AL y PT que trabajan en centros bilingües presentasen una menor satisfacción laboral, debido al descontento que desprende el colectivo en algunas dimensiones asociadas a su actividad laboral en términos de gestión y carga de trabajo, falta de apoyos, salario, formación, entorno laboral, coordinación entre el equipo educativo y reconocimiento (Ewen *et al.* 2020; Luque y Carrión, 2013; Fiamian *et al.* 1991).

Por lo que respecta a nuestro segundo objetivo, estudios como los de Martínez y Belmonte (2020), Gillam *et al.* (2013) y Cheuk, Wong y Leung (2005, *cit. por* Ardila, 2012), nos llevaron a considerar que existía la posibilidad de que los especialistas de AL y PT que trabajan en centros bilingües presentasen un discurso enfocado a enfatizar la problemática que los modelos educativos bilingües presentan para el alumnado con problemas en la adquisición de la L1, pudiendo llegar a resultar nocivos o escasamente recomendables.

En cuanto a nuestro primer objetivo, los resultados refutan nuestra hipótesis, pues encontramos diferencias estadísticamente significativas entre las puntuaciones del profesorado de centros bilingües y no bilingües, pero el análisis de las medias evidencia que es el grupo de docentes de centros bilingües el que se muestra más satisfecho con su profesión. En cualquier caso, cabe destacar que, en términos cualitativos, ambos grupos

presentan una puntuación correspondiente al rango de satisfacción media y con tendencia elevada. Del mismo modo, si se revisan en detalle los resultados de los dos grupos se encuentra que ambos presentan una media destacablemente inferior a la general en una de las dimensiones del cuestionario, concretamente la correspondiente a satisfacción en términos de realización laboral, y la mayor problemática se encuentra concretamente en: las horas de preparación de las sesiones y la satisfacción con el contrato laboral.

Nuestra interpretación de los resultados obtenidos en torno al primer objetivo, que refutan nuestra hipótesis de partida, se centra en la consideración de que la situación constatada puede deberse a la inversión en recursos materiales y humanos, así como en formación permanente, realizada desde la administración educativa en los centros educativos bilingües.

Podemos interpretar que los centros con modalidades bilingües cuentan con mayor número de profesionales y que estos atiendan a un menor número de alumnos, permitiéndoles dedicar a cada uno de ellos tiempo de calidad. Esta situación puede otorgar al especialista mayor satisfacción laboral viéndose reflejada en su trabajo diario y siendo este valorado positivamente por el resto de los compañeros de trabajo.

Esto tan solo son interpretaciones de los resultados, pero, como ya hemos visto en apartados anteriores, a pesar de que sí existen diferencias estadísticamente significativas entre los grupos, consideramos que no podemos llegar a conclusiones definitivas debido a la escasa cantidad de docentes pertenecientes a centros no bilingües que participaron en nuestra investigación (N= 25), así como al escaso tamaño de la muestra (N= 103) en la encuesta.

En cuanto a nuestro segundo objetivo de investigación, no podemos confirmar nuestro presupuesto de partida puesto que del discurso de los especialistas no se puede deducir que el modelo bilingüe suponga un impacto negativo en el alumnado que presenta problemas en la adquisición de su lengua materna. En cualquier caso, el colectivo manifiesta las dificultades y los retos a los que se enfrenta en el desarrollo de su labor docente cuando se encuentra con este alumnado.

Una vez concluida la investigación consideramos necesario apuntar las limitaciones en el desarrollo de la misma:

1) Aunque el tamaño muestral fue reducido, 103 participantes, se logró alcanzar los 100 participantes mínimos para considerarse una muestra admitida para extraer conclusiones con cierta validez (Hernández, Fernández y Baptista, 2014). A pesar de ello, la muestra es mínima si valoramos el número total de maestros especialistas de AL y PT que pudiese haber en la Comunidad Autónoma de Aragón.

2) El número de especialistas que desarrollan su actividad laboral en centros bilingües (N= 78) fue mucho mayor que el número de especialistas que desarrollan su actividad laboral en centros no bilingües (N= 25), por lo que las conclusiones no son equilibradas y no pueden ser generalizables a la población, suponen únicamente una primera aproximación exploratoria al objeto de estudio.

3) El momento en el que se facilitó la encuesta a los centros educativos y a los profesionales se produjo al finalizar el tercer trimestre del curso educativo y durante la época estival, lo que pudo sesgar algunas respuestas al no encontrarse en muchos casos ya en pleno desarrollo de su actividad laboral y/o haber superado ya posibles situaciones problemáticas que hubieran podido revelar una realidad diferente a la encontrada.

A pesar de las limitaciones, el trabajo aporta resultados novedosos a un objeto de estudio poco estudiado en el estado español e inexplorado todavía en el caso de Aragón.

Como líneas que abre la investigación desarrollada podemos destacar la necesidad de replicar el estudio incorporando nuevas variables como: a) el número de maestros especialistas de AL y PT con los que cuentan los centros públicos, concertados y privados en los que desarrollan su labor docente los participantes; b) el número de alumnos/as que se asigna a cada especialista teniendo en cuenta la titularidad de cada centro escolar; y c) si los especialistas han impartido o imparten docencia a niños/as que presentan trastornos en el lenguaje y el número de casos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ardila, A. (2012). Ventajas y desventajas del bilingüismo. *Forma y Función*, 55(2), 99-114. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=21928398005>
- Baker, C. (1997). *Fundamentos de educación bilingüe y bilingüismo*. Madrid: Cátedra.
- Bermúdez, J.R. y Fandiño, Y.J. (2012). El fenómeno bilingüe: perspectivas y tendencias en bilingüismo. *Revista de la Universidad de la Salle*, 59, 99-124.
- Blood, G., Swavely, J., Thomas, E., Dean, C. y Carol, M. (2002). Predicting Job Satisfaction Among Speech-Language Pathologists Working in Public Schools. *Lang Speech Hear Serv Sch*. 4, 282-290. DOI: [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2002/023\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2002/023))
- Campos, I.O. (2018). Lengua minoritaria y docencia, ¿insatisfacción laboral o síndrome de burnout? Reflexiones de los maestros de aragonés sobre casi dos décadas de su enseñanza en la Educación Infantil y Primaria. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 22(2), 247-267.
- Cantón, I. y Téllez, S. (2016). La satisfacción laboral y profesional de los profesores. *Revista Lasallista de investigación*, 13(1), 214-226. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=69545978019>
- Consejo de Europa (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment*. Estrasburgo: Council of Europe Publishing. Recuperado de: www.coe.int/lang-cefr
- Consejo escolar de Aragón (2020). *Informe 2020 sobre la situación del Sistema Educativo en Aragón*. Curso 2018-2019. Recuperado de: <https://educa.aragon.es/documents/20126/0/Informe.+Curso+20182019+%28729.pdf/51a5773e-8218-ef64-4d4d-80ca41606818?t=1605094601761>
- Corral, M. (29 de noviembre de 2019). La denuncia de una traductora sobre las clases de 'Science' en los colegios bilingües. *El Español*. Recuperado de: https://www.elespanol.com/social/20191129/denuncia-traductora-clases-science-colegios-bilingues/447955904_0.html
- Coronado, A. y Palazón, M. (2017). Dislexia y bilingüismo en inglés como segunda lengua. En A. Amor, R. Serrano y E. Pérez. (Coords.), *la educación bilingüe desde una visión integrada e integradora* (pp. 99-110). Madrid: Síntesis.
- Diario de León. (04 de enero de 2020). Familias en pie de guerra. Las familias lanzan una campaña para eliminar el bilingüismo de los colegios. *Diario de León*. Recuperado de: <https://www.diariodeleon.es/articulo/leon/familias-lanzan-campana-eliminar-bilinguismo-colegios/202001040233161973408.html>
- Durán, R. (2017). Análisis comparativo de la percepción de los docentes sobre los programas bilingües en la Educación Primaria y Secundaria. *Revista Complutense de Educación*, 29 (3), 865-880. <http://dx.doi.org/10.5209/RCED.54066>

- Ewen, C., Jenkins, H., Jackson, C., Jutley-Neilson, J. y Galvin, J. (2002). Well-being, job satisfaction, stress and burnout in speech-language pathologists: A review. *International Journal of Speech-Language Pathology*, 23(2), 180-190. DOI: 10.1080/17549507.2020.1758210
- Fernández, A. y González, X.A. (2018). Satisfaction degree of English teachers of Preschool and Primary Education in the Principality of Asturias. *Aula abierta*, 47(4), 463-470. DOI: <https://doi.org/10.17811/rifie.47.4.2018.463-470>
- Fernández-Sanjurjo, J., Fernández-Costales, A. y Arias, J.M. (2017). Analysing students' content-learning in science in CLIL vs. Non-CLIL programmes: empirical evidence from Spain. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 22(6), 661-674. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/13670050.2017.1294142>
- Fierro, A. (1991). El ciclo del malestar docente. *Revista de educación*, 294, 235-243. <http://hdl.handle.net/11162/70285>
- Fimian, M.J., Lieberman, R.J. y Fastenau, P.S. (1991). Development and validation of an instrument to measure occupational stress in speech-language pathologists. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 34(2), 439-446. DOI: <https://doi.org/10.1044/jshr.3402.439>
- Gillam, R., Peña, E., Bedore, L., Bohman, T. y Mendez-Perez, A. (2013). Identification of Specific Language Impairment in Bilingual Children: I. Assessment in English. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 50, 1813-1823. DOI: doi:10.1044/1092-4388(2013/12-0056)
- González, X.A. y Armesto, X. (2012). Enseñanza de la lengua minoritaria y satisfacción del profesorado el caso de Asturias. *Cultura y Educación*, 24(2), 219-241. DOI: 10.1174/113564012804932100
- Guadamillas, M.V. y Alcaraz, G. (2018). Legislación en enseñanza bilingüe: análisis en el marco de Educación Primaria en España. *Multiárea: revista de didáctica*, 9, 82-103. DOI: <https://doi.org/10.18239/mard.v0i9.1528>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M.P. (2014). *Metodología de la investigación*. México D.F.: McGraw Hill.
- Hompanera, M.I. (2020). La mejora de la expresión oral en los programas AICLE/Bilingües. *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras International Journal of Foreign Languages*, 14, 1-21. DOI: 10.17345/rile14.2977
- Huguet, A. (2001). *La evaluación de la educación bilingüe en el estado español. Perspectivas para el Aragón del siglo XXI*. Zaragoza: Sender.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Liberal, M. (2013). Casi dos décadas de enseñanza bilingüe en Aragón. *Fórum Aragón*, 10, 6-9.
- Lorenzo, F., Trujillo, F. y Vez, J.M. (2011). *Educación bilingüe. Integración de contenidos y segundas lenguas*. Madrid: Síntesis.

- Lorenzo, F. y Granados, A. (2020). One generation after the bilingual turn: results from a large-scale clil teachers' survey. *ELIA* 20, 77-111. DOI: <http://dx.doi.org/10.12795/elia.2020.i20.04>
- Lova, M. y Bolarín, M.J. (2015). La coordinación en programas bilingües: las voces del profesorado. *Aula abierta*, 43(2), 102-109. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.aula.2015.03.001>
- Lozano, L. y Chacón, R. (2018). La legislación de los programas bilingües en educación infantil y primaria desde la perspectiva docente. *Revista Electrónica de Lingüística Aplicada*, 16, 3-22. <http://www.aesla.org.es/ojs/index.php/RAEL/article/view/310>
- Lozano-Martínez, L. (2017). Los docentes en los programas de educación bilingüe en Cantabria. *Estudios de lingüística inglesa aplicada*, 17, 93-123. DOI: <http://dx.doi.org/10.12795/elia.2017.i17.05>
- Luque, A. y Carrión, J.J. (2013). Análisis del grado de satisfacción profesional del maestro de audición y lenguaje itinerante. *European Journal of Education and Psychology*, 6(1), 55-68. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=129327497004>
- Marín, B. (2007). Educación bilingüe y dificultades de aprendizaje. *Papeles Salmantinos de Educación*, 9, 183-204.
- Martín-Arroyo, J. (08 de octubre de 2017). Las sombras del bilingüismo. Profesores, sindicatos y expertos cuestionan el programa estrella de los 17 gobiernos autonómicos. *El país*. https://elpais.com/politica/2017/10/06/actualidad/1507284770_581444.html
- Martínez, M. y Belmonte, M.L. (2020). Dislexia bilingüe, evaluando una dificultad añadida. *Revista de Educación, Innovación y Formación*, 3, 71-85.
- Nieto, E. (2020). El desarrollo de la lengua materna en programas bilingües tipo AICLE: un estudio comparativo sobre la producción escrita. *RLA. Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 58(2), 117-136. DOI: <https://doi.org/10.29393/RLA58-11MTEN10011>
- MEFP (2017). *Enseñanzas no universitarias. Enseñanza de Lenguas Extranjeras*. Curso 2015-2016. Recuperado de: <https://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas/no-universitaria/alumnado/lenextran/2015-2016.html>
- MEFP (2018). *Enseñanzas no universitarias. Enseñanza de Lenguas Extranjeras*. Curso 2016-2017. Recuperado de: <https://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas/no-universitaria/alumnado/lenextran/2016-2017.html>
- MEFP (2019). *Enseñanzas no universitarias. Enseñanza de Lenguas Extranjeras*. Curso 2017-2018. Recuperado de: <https://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas/no-universitaria/alumnado/lenextran/2017-2018.html>
- MEFP (2020). *Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Enseñanza de Lenguas Extranjeras*. Curso 2018-2019. Recuperado de:

<http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:b921d3a6-a17a-483e-bd5b-9d80fba13756/nota-18-19.pdf>

- McMillan, J.H. y Schumacher, S. (2005). *Investigación Educativa*. Madrid: Pearson.
- Méndez, M., Hidalgo, M. y Pano, A. (2020). Análisis de la satisfacción laboral del profesorado de español como lengua extranjera (ELE). *Foro de profesores de E/LE*, 16, 175-207.
- Molina, M.J. (2003). Fundamentos teóricos de la educación bilingüe. *Aldaba: revista del Centro Asociado a la UNED de Melilla*, 29, 127-138.
- Moya, A.J. y Ruiz, M.B. (2018). Un estudio sobre la diferencia de nivel de competencia lingüística entre alumnos pertenecientes a centros bilingües y no bilingües en la comunidad autónoma de Castilla-La Mancha (España). *Estudios filológicos*, 62, 269-288. DOI: 10.4067/s0071-17132018000200269
- Ramos, E. y Ardila, A. (2011). Speech and language intervention in bilinguals. *Revista de investigación en Logopedia*, 1, 87-104. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=350835625001>
- Rascón, D.J. y Bretones, C.M. (2017). Socioeconomic Status and its Impact on Language and Content Attainment in CLIL Contexts. *Porta Liguarum*, 29, 115-135.
- Rodríguez, J., León, J., Aguilar M.V. y Artiles, J. (2016). Análisis de una escala para evaluar la satisfacción del docente en la enseñanza primaria. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 9(1), 47-59. DOI: 10.15366/riee216.9.1.003
- Ros, R. (2017). Engagement, autoeficacia, optimismo y situación laboral en docentes de educación básica. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia*, 17, 45-60.
- Siguán, M. (2005). *La Europa de las lenguas*. Madrid: Alianza.
- Valencia, M.L. (2016). El bilingüismo y su incidencia en el léxico infantil bilingüe. *Infancias imágenes*, 15(2), 194-207. DOI: 10.14483/udistrital.jour.infimg.2016.2.a02

ANEXOS

Anexo 1: herramienta para el estudio de la satisfacción docente

SATISFACCIÓN LABORAL DOCENTE	
En esta encuesta se desea conocer la opinión de los docentes especialistas de Audición y Lenguaje y de Pedagogía Terapéutica que desarrollan su actividad laboral en la Comunidad Autónoma de Aragón.	
Género	<input type="radio"/> Femenino <input type="radio"/> Masculino <input type="radio"/> No binario
Edad	
Especialidad estudiada	<input type="radio"/> Audición y Lenguaje <input type="radio"/> Pedagogía Terapéutica <input type="radio"/> Ambas
Años de experiencia en educación	
¿Actualmente trabaja en educación?	<input type="radio"/> Si <input type="radio"/> No
Contrato laboral	<input type="radio"/> Funcionario de carrera <input type="radio"/> Funcionario interino <input type="radio"/> Contrato fijo <input type="radio"/> Contrato temporal
Lugar de trabajo	<input type="radio"/> Centro público <input type="radio"/> Centro concertado <input type="radio"/> Centro privado
Ubicación del centro educativo	<input type="radio"/> Rural <input type="radio"/> Urbano
Etapas en la que imparte docencia	<input type="radio"/> Educación Infantil <input type="radio"/> Educación Primaria <input type="radio"/> Ambas
¿En su centro se imparte un modelo bilingüe?	<input type="radio"/> Si <input type="radio"/> No

Indique su grado de satisfacción laboral según las siguientes opciones: 1(totalmente insatisfecho), 2(insatisfecho), 3(ni insatisfecho ni satisfecho), 4(satisfecho) y 5(totalmente satisfecho)

Autonomía para la realización de tareas, actividades y proyectos en el centro de trabajo	1	2	3	4	5
Reconocimiento de mi labor docente por parte del resto de profesionales/compañeros	1	2	3	4	5
Valoración de mi especialidad educativa (AL/PT) por parte del resto de profesionales/compañeros	1	2	3	4	5
Satisfacción con mi carrera profesional	1	2	3	4	5
Realización de mi trabajo diario en el centro educativo	1	2	3	4	5
Coordinación con el profesorado de etapa y ciclo con respecto a temas curriculares	1	2	3	4	5
Coordinación con el equipo educativo sobre aspectos relevantes de la vida del centro	1	2	3	4	5
Vías de comunicación efectivas para la coordinación profesor-familia	1	2	3	4	5
Relación de colaboración y respeto entre el profesorado y la familia	1	2	3	4	5
Clima de trabajo en el centro educativo (colaboración, respeto, ayuda...)	1	2	3	4	5
Aceptación por parte de mis compañeros de trabajo	1	2	3	4	5
Apoyo profesional recibido por mis compañeros de trabajo	1	2	3	4	5
Relación con otros colectivos del centro educativo (administración, dirección...)	1	2	3	4	5
Retribución económica de acuerdo con mi desempeño laboral	1	2	3	4	5
Las horas lectivas que imparto me permiten atender a todo el alumnado	1	2	3	4	5
Las horas lectivas me permiten dedicar tiempo a preparar las sesiones de trabajo del alumnado	1	2	3	4	5
¿Se siente satisfecho con su contrato laboral?	1	2	3	4	5
Realización de actividades y formación recibida por parte de la institución educativa	1	2	3	4	5
Concordancia entre las programaciones, la metodología y la evaluación	1	2	3	4	5
Disponibilidad de recursos materiales y tecnológicos para el desempeño profesional	1	2	3	4	5
Disponibilidad de espacios (dentro del aula o fuera de ella) para desarrollar las sesiones de trabajo con el alumnado	1	2	3	4	5
Atención individualizada a cada alumnado atendiendo a sus necesidades	1	2	3	4	5
Valoración de mi trabajo por parte del alumnado	1	2	3	4	5

Anexo 2: guion para la realización de las entrevistas

a) Datos identificativos del entrevistado
<ul style="list-style-type: none">- Género.- Edad.- Especialidad estudiada.- Años de experiencia en educación.- Lugar de trabajo: centro público/privado/concertado.- Etapas o etapas en la que imparte docencia.- Ubicación del centro: urbano/rural.
b) Educación bilingüe
<ol style="list-style-type: none">1. ¿Qué tipo de modalidad bilingüe se imparte en el centro escolar en el que trabajas?2. ¿Considera que los centros con modalidades bilingües son esenciales para el futuro del alumnado?3. ¿Considera que es importante comenzar con el bilingüismo en edades tempranas?
c) Alumnado con dificultades en la adquisición del lenguaje en un entorno bilingüe
<ol style="list-style-type: none">4. ¿Considera que el modelo bilingüe excluye al alumnado que precisa de necesidades educativas especiales por presentar dificultades en el aprendizaje del lenguaje?5. ¿Considera que el bilingüismo puede ser un obstáculo para el alumnado que presente dificultades en el aprendizaje?
d) Competencia lingüística en la L1, L2 o L3
<ol style="list-style-type: none">6. ¿Considera que sería mejor esperar a que el alumnado consolide sus competencias lingüísticas y comunicativas en su lengua materna antes de incorporar una segunda o tercera lengua extranjera?
e) Estabilidad emocional del alumnado
<ol style="list-style-type: none">7. ¿Consideras que el alumnado con dificultades en el aprendizaje del lenguaje que se encuentre escolarizado en un modelo bilingüe puede repercutir negativamente en su autoestima y motivación? Pudiendo esta situación ocasionarle frustración y rechazo hacia el entorno educativo?
f) Formación profesional

<p>8. ¿Considera que su formación y preparación como especialista es suficiente para ayudar a aquellos menores con dificultades en el aprendizaje del lenguaje que se encuentren en un entorno educativo bilingüe?</p> <p>9. ¿Considera que es un reto enfrentarse a alumnado con necesidades educativas especiales en un ambiente bilingüe?</p>
<p>g) Adaptaciones curriculares</p>
<p>10. Desde el centro educativo, ¿se proponen actuaciones o adaptaciones diferentes para este alumnado?</p>
<p>h) Coordinación entre el profesorado</p>
<p>11. ¿Considera que es suficiente la coordinación entre los especialistas de AL/PT con el tutor de referencia?</p>
<p>i) Recursos</p>
<p>12. ¿Considera suficientes los recursos didácticos y tecnológicos para el desarrollo de las sesiones con el alumnado?</p> <p>13. ¿Consideras suficientes las horas lectivas destinadas a cada alumno?, ¿le permite hacer un seguimiento preciso de cada alumno?</p>
<p>j) Familia</p>
<p>14. Con respecto a la familia, cuando surgen dificultades en el aprendizaje del lenguaje en el alumnado y este se ve inmerso en un entorno bilingüe, ¿la familia se plantea el cambio a un modelo educativo no bilingüe?</p>
<p>k) Propuestas de mejora</p>
<p>15. Como especialista del habla y del lenguaje, ¿Qué mejoras propondrías para la intervención con el alumnado que presente estas características?</p>

Anexo 3: transcripción de las entrevistas realizadas

ENTREVISTA 1 (entrevistado el 14 de julio de 2021)

Entrevistadora: hola, gracias por dejarme hacerte algunas preguntas. [...].

Docente 1: hola.

Entrevistadora: antes de empezar decirte que la entrevista es confidencial, en ningún momento aparecerá tu nombre, vale. Bueno... primero voy a hacerte preguntas sobre datos personales y después preguntas para reflexionar sobre la educación bilingüe y el alumnado que tenga problemas con el lenguaje. Espero que te resulte ameno.

Docente 1: de acuerdo. [...].

Entrevistadora: ¿género?

Docente 1: femenino.

Entrevistadora: ¿edad?

Docente 1: 38.

Entrevistadora: ¿qué especialidad has estudiado?

Docente 1: estude magisterio de Educación Infantil y trabajé en esa etapa varios años... hasta que me presente a las oposiciones por PT, y conseguí aprobar.

Entrevistadora: ¿si eres de infantil te puedes presentar por PT?

Docente 1: si, pero tienes que aprobar si o si para entrar como interina.

Entrevistadora: vale vale... y, ¿cuántos años llevas trabajando en educación?

Docente 1: 9 años.

Entrevistadora: ¿cuál es la titularidad del centro en el que estás trabajando actualmente?, ¿público, concertado o privado?

Docente 1: público.

Entrevistadora: ¿el centro está en un entorno urbano o rural?

Docente 1: rural.

Entrevistadora: vale... y, ¿en qué etapa o etapas impartes docencia?

Docente 1: en todas. Algunos años solo en una etapa.

Entrevistadora: bien... ahora te voy a hacer las preguntas relacionadas con la educación bilingüe y con el alumnado que tiene dificultades en el aprendizaje y esta escolarizado en esta educación.

Docente 1: vale.

Entrevistadora: a ver... la primera pregunta... ¿qué tipo de modalidad bilingüe se imparte en su centro escolar?

Docente 1: el modelo BRIT. Con inglés.

Entrevistadora: vale, ¿Consideras que los centros con modalidades bilingües son esenciales para el futuro del alumnado?

Docente 1: no... yo no los considero esenciales, se puede dar una educación de calidad en nuestra lengua.

Entrevistadora: y, ¿consideras que es importante comenzar con el bilingüismo en edades tempranas?

Docente 1: sí que es cierto que está demostrado que el cerebro de los más pequeños está más capacitado para el aprendizaje de un idioma en relación con el de un adulto. Pero esto tendrá un efecto real si el aprendizaje del idioma se traslada a todos los contextos del niño, no solo en el contexto escolar. Si en el entorno familiar no se habla un segundo idioma va a ser muy complicado que el niño llegue a saber hablar un idioma perfecto.

Entrevistadora: y, tu como PT ¿consideras que el modelo bilingüe excluye al alumnado que precisa de necesidades educativas especiales por presentar dificultades en el aprendizaje del lenguaje?

Docente 1: sí. A parte del alumnado ACNEAE que presenta discapacidad o dificultades en su aprendizaje, también hay que visibilizar a un colectivo del alumnado ACNEAE. Es el... alumnado por incorporación tardía al sistema educativo por desconocimiento del idioma español que indudablemente también presentará dificultades en el aprendizaje de la lengua extranjera que se imparta en el centro.

Entrevistadora: entonces... ¿crees que el bilingüismo puede ser un obstáculo para este alumnado?

Docente 1: sí. Obviamente depende de la dificultad del lenguaje que presente el alumno. Sobre todo el alumnado que llega al centro por desconocimiento del idioma se ve realmente afectado su aprendizaje del idioma, sobre todo cuando algunas materias curriculares como ciencias o matemáticas se dan en la lengua extranjera. Y también el alumnado ACNEAE con trastorno del lenguaje o dificultades en lectura y en la escritura, también tendrá las mismas dificultades porque ya tiene problemas en su lengua base.

Entrevistadora: muy bien... qué opinas sobre esto... ¿sería mejor esperar a que el alumnado consolide sus competencias lingüísticas y comunicativas en su lengua materna antes de incorporar una segunda o tercera lengua extranjera?

Docente 1: yo creo que no hace falta esperar por lo que te he comentado antes, porque el cerebro del niño es más flexible en estas edades pero sí que es verdad que para aprender un idioma, de manera real, hay que estar inmerso en él pero en todos los contextos. No solo en la escuela y en la familia no.

Entrevistadora: vale, ahora te voy a preguntar sobre el aspecto emocional del niño, ¿crees que el alumnado con dificultades en el aprendizaje del lenguaje que se encuentra escolarizado en un modelo bilingüe puede repercutir negativamente en su autoestima y motivación?

Docente 1: depende de la personalidad del niño, pero sí.

Entrevistadora: puede ser que esta situación le ocasione frustración y rechazo hacia el entorno educativo.

Docente 1: el fracaso escolar puede provocar estos sentimientos en el niño.

Entrevistadora: con respecto a tu formación... ¿consideras que tu formación como PT es suficiente para ayudar al alumno con dificultades que se encuentra en un modelo bilingüe?

Docente 1: considero que, para una educación de calidad, hay que estar en continua formación a lo largo de los años de docencia, porque, aunque en la carrera universitaria intentan abarcar todos los contenidos, es verdad que luego en la práctica te encuentras con barreras y situaciones que tienes que aprender a resolver. En cuanto al alumnado con dificultades en el lenguaje, un plan de trabajo individualizado y sistemático ayudará al

alumno, pero será necesario, hacerlo de manera individual y fuera del aula, ya que muchos de ellos no serán capaces de seguir la dinámica del aula en la lengua extranjera.

Entrevistadora: entonces, ¿ para ti es un reto el tener alumnado con necesidades educativas especiales en un ambiente bilingüe?

Docente 1: mira... si el centro es flexible en cuanto a los agrupamientos de alumnado y si el alumnado con necesidades recibe el apoyo suficiente, no tiene porqué suponer una reto.

Entrevistadora: ¿en tu centro se proponen actuaciones o adaptaciones diferentes para este alumnado?

Docente 1: sí.

Entrevistadora: ¿me puedes explicar alguna?

Docente 1: si... se hacen diferentes metodologías inclusivas. Es decir, con el fin de atender a todo el alumnado. Lo que se hace es docencia compartida, hay dos docentes en el aula, aprendizaje cooperativo, talleres internivelares y apoyos de AL y PT dentro y fuera del aula. Bueno y luego están las adaptaciones curriculares del alumnado ACNEAE.

Entrevistadora: otra pregunta, ¿consideras suficiente la coordinación entre los especialistas y con los tutores?

Docente 1: nunca las coordinaciones son suficientes, pero en general sí.

Entrevistadora: y, ¿son suficientes los recursos didácticos y tecnológicos?

Docente 1: en mi centro educativo sí. Es un centro nuevo.

Entrevistadora: y con respecto a las horas lectivas destinadas al alumnado, ¿son suficientes?

Docente 1: claro que hay alumnos que necesitarían más sesiones de apoyo, pero el horario está pensado para que el alumno que más apoyo necesite, reciba el mayor número de sesiones. Sería conveniente eso sí, que aumentaran el número de PT y AL en los coles para atender mejor a la diversidad.

Entrevistadora: sólo quedan dos preguntas... Esta es sobre la familia... cuando surgen problemas en el aprendizaje del lenguaje y este niño está en un entorno bilingüe, ¿la familia se plantea cambiar al niño a otro colegio donde haya un modelo no bilingüe?

Docente 1: ósea cambiarlo a un colegio no bilingüe.

Entrevistadora: sí.

Docente 1: no me he encontrado con esta situación, pero es posible que algunas lo prefieran.

Entrevistadora: vale, última pregunta. Como PT, ¿qué mejoras propondrías para la intervención con el alumnado que presente estas características?

Docente 1: lo primero de todo aumentar el número de personas, auxiliares, para apoyar al alumnado que lo necesite, también por supuesto más especialistas de PT y AL en los colegios, flexibilizar el aprendizaje y bueno... que la elección del modelo bilingüe sea voluntaria. Y... ya no se me ocurren más...

Entrevistadora: bueno está muy bien, gracias por dejarme hacerte estas preguntas. Tus respuestas son muy interesantes, de verdad.

Docente 1: gracias a ti.

ENTREVISTA 2 (entrevistado el 16 de julio de 2021)

Entrevistadora: vale, ya está [...]. Buenas tardes. Muchísimas gracias por dejarme hacerte estas preguntas.

Docente 2: nada, yo encantada. Espero que sean fáciles.

Entrevistadora: sí, claro que sí [...]. Primero te pregunto sobre datos identificativos, que serán confidenciales y después comenzamos con las preguntas.

Docente 2: vale [...].

Entrevistadora: vale, pues empezamos si te parece... ¿género?

Docente 2: femenino.

Entrevistadora: ¿edad?

Docente 2: 47.

Entrevistadora: ¿qué has estudiado?, ¿Qué especialidad estas dando?

Docente 2: primero estude psicología y después educación primaria con la mención de Pedagogía terapéutica.

Entrevistadora: ¿cuántos años llevas de experiencia en educación infantil?

Docente 2: cuando ejercí de psicóloga también me centre en los niños... pero estando ya en el sistema educativo creo que... 15 años.

Entrevistadora: actualmente, la titularidad del centro en el que trabajas es público, concertado o privado.

Docente 2: público.

Entrevistadora: y, ¿en qué etapa o etapas impartes docencia?

Docente 2: en infantil y en primaria.

Entrevistadora: por último, el centro en el que trabajas se ubica en un entorno urbano o rural.

Docente 2: en ciudad, urbano.

Entrevistadora: vale, ahora te voy a hacer las preguntas, cualquier duda me dices, me paras... no hay problema.

Docente 2: vale, muy bien.

Entrevistadora: primera pregunta, ¿En tu centro se imparte un modelo bilingüe?

Docente 2: sí. Es un centro bilingüe francés. Y en primaria se incorpora el inglés como lengua extranjera.

Entrevistadora: ¿y qué tipo de modalidad bilingüe es?

Docente 2: es Modelo BRIT.

Entrevistadora: vale. ¿Considera que los centros con modalidades bilingües son esenciales para el futuro del alumnado?

Docente 2: creo que sí. Fundamentales.

Entrevistadora: vale y entonces, ¿crees que es importante comenzar con el bilingüismo en edades tempranas?

Docente 2: muy importante. La educación infantil es una etapa clave para la incorporación de idiomas, y no solo de idiomas, del aprendizaje en general.

Entrevistadora: vale, bien ahora voy a hacerte algunas preguntas sobre el alumnado con dificultades en el aprendizaje.

Docente 2: vale.

Entrevistadora: ¿consideras que el modelo bilingüe excluye al alumnado que precisa de necesidades educativas especiales por presentar dificultades en el aprendizaje del lenguaje?

Docente 2: yo creo que sí. Es un tema complicado... en general yo creo que si los excluye, aunque los docentes desde nuestras posibilidades hacemos todo lo posible para que no sea así. Pero la forma en la que se entiende y se imparten las materias suponen una barrera. También depende del tipo de ACNEAE que presente...

Entrevistadora: entonces, ¿el bilingüismo puede llegar a ser un obstáculo para el aprendizaje?

Docente 2: si sí, desde luego. Si en un entorno no bilingüe al alumnado ACNEAE con dificultades en el aprendizaje del lenguaje ya le supone un problema aun incluso impartiendo las clases en su lengua materna... si este alumno se encuentra en un modelo bilingüe... yo creo que aumentan los problemas.

Entrevistadora: y tú crees que sería mejor... esperar a que el alumno consolide sus competencias lingüísticas y comunicativas en su lengua materna antes de incorporar una segunda o tercera lengua.

Docente 2: cuanto antes se incorporen los idiomas mejor. Esta en una etapa en la que les resulta fácil aprender... Conforme vamos creciendo nos cuesta más.

Entrevistadora: otra pregunta, ¿consideras que el alumnado con dificultades en el aprendizaje del lenguaje que se encuentre escolarizado en un modelo bilingüe puede repercutir negativamente en su autoestima y motivación?

Docente 2: sí. Tenemos que tener mucho cuidado. Los adultos jugamos un papel importante.

Entrevistadora: vale, ahora una pregunta sobre tu formación... ¿consideras que tu formación es suficiente para ayudar al alumnado con dificultades estando en un modelo educativo bilingüe?

Docente 2: la formación la he ido adquiriendo a lo largo de los años... viviendo experiencias en las aulas... De forma personal he ido haciendo cursos, participando en seminarios... Por parte de los centros educativos en los que he estado nunca nos han ofrecido nada. He tenido la suerte de tener compañeros muy implicados en su especialidad y he aprendido mucho.

Entrevistadora: entonces ¿consideras que es un reto enfrentarse al alumnado con necesidades educativas especiales cuando está en un ambiente bilingüe?

Docente 2: sí. Es muy importante conocer al alumno, sus características, las necesidades que tiene en el día a día, el entorno que le rodea... con quien vive, con quien se relaciona..., las dificultades que tiene, en que área tiene dificultades... Saber si su entorno familiar es bilingüe o no... yo tuve el caso de un niño con problemas en el lenguaje en varias áreas, yo creo que era de primero de primaria o segundo.... Su padre inglés, únicamente le hablaba en inglés y su madre en castellano. Y el niño tenía... digamos...

como un mezcladillo de idiomas...no estaba nada bien estructurado. Los profesores, la familia, todos... nos replanteamos si con las dificultades que tenía el niño era mejor o no continuar con el bilingüismo en su entorno familiar o no. Y en la escuela también. Pero bueno, mientras yo estuve con el... todo siguió igual.

Entrevistadora: y en el centro en el que trabajas, ¿se proponen actuaciones o adaptaciones diferentes para este alumnado?

Docente 2: refuerzos de auxiliares en el aula, en infantil hay auxiliares de apoyo para la tarea del día a día, desdobles de aulas...Los especialistas de PT y AL damos un apoyo específico para el alumnado con ACNEAE y hacemos adaptaciones curriculares, siempre con el tutor del alumno. Modificamos los objetivos y los criterios de evaluación y en los documento de evaluación lo marcamos con las letras AC. También damos apoyo a niños sin necesidad de hacer modificaciones curriculares. Es simplemente refuerzo en las áreas que más lo necesita.

Entrevistadora: muy bien.. y en cuanto a la coordinación entre los especialistas y estos con el tutor de referencia, ¿es suficiente?.

Docente 2: no suficiente. También influye la relación que tengas con los compañeros, si es buena, el proceso de enseñanza es muy bueno y todo fluye. Y lo importante es que beneficia a los peques.

Entrevistadora: pero ... ¿tenéis horas para hablar sobre el alumnado?

Docente 2: tenemos horas estipuladas en las que hablamos sobre los contenidos que trabajamos, lo que avanzamos, dificultades... Es verdad que aprovechamos cualquier momento de la jornada para hablar... cuando entremos y salimos del aula.

Entrevistadora: vale.. y, ¿son suficientes los recursos didácticos y tecnológicos que tenéis en el centro para el desarrollo de las sesiones con el alumnado?

Docente 2: sí.

Entrevistadora: ¿y las horas lectivas dedicadas al alumnado son suficientes?

Docente 2: uff... se necesitaría dedicar más tiempo a todo el alumnado. Quien más lo necesita se le marcan más horas... pero aun así no es suficiente.

Entrevistadora: ya vamos terminando, una pregunta sobre la familia... ¿cuándo surgen dificultades en el aprendizaje del lenguaje en el alumnado y este se ve inmerso en un entorno bilingüe, ¿la familia se plantea el cambio a un modelo educativo no bilingüe?

Docente 2: lo que te comentaba antes. Hablamos sobre un cambio en el entorno familiar y escolar, pero.. más se centró en el familiar, no sé por qué. Los padres tampoco eran muy reacios a dejar a un lado el bilingüismo... pero ya te digo, no sé cómo terminaría el caso.

Entrevistadora: vale, y por último... como especialista del habla y del lenguaje que eres... ¿Qué mejoras propondrías para la intervención con el alumnado que presente estas características?

Docente 2: sobre todo aumentar en número de PT y AL en los centros. Aumentar el número de auxiliares del idioma... y..... reducir la ratio en las aulas o hacer desdobles.

Entrevistadora: vale... pues estas han sido las preguntas... espero que te haya resultado ameno.

Docente 2: me ha gustado mucho. [...]. Muchas gracias.

Entrevistadora: gracias a ti.

ENTREVISTA 3 (entrevistado el 16 de julio de 2021)

Entrevistadora: buenos días. Muchas gracias por participar en mi TFM. [...]. Te lo agradezco. La entrevista va a ser confidencial, no aparecerán datos que te identifiquen.

Docente 3: encantado de participar. [...].

Entrevistadora: [...] primero te voy a preguntar una serie de datos y después pasare a las preguntas en las que te pido tu opinión sobre el bilingüismo y el alumnado con dificultades en el aprendizaje del lenguaje. Así que si te parece bien comenzamos...

Docente 3: si adelante...

Entrevistadora: ¿género?

Docente 3: masculino.

Entrevistadora: ¿edad?

Docente 3: 42.

Entrevistadora: ¿qué has estudiado?, ¿qué especialidad impartes?

Docente 3: cuando termine el bachillerato estudie técnico de educación infantil y estuve trabajando en una escuela infantil durante un par de años. Después me decidí a hacer magisterio de Primaria con la mención de Pedagogía Terapéutica y ya empecé a trabajar en Primaria y más adelante como PT.

Entrevistadora: y en total cuantos años llevas en educación

Docente 3: casi 15.

Entrevistadora: el colegio en el que estás trabajando actualmente ¿es público, concertado o privado?

Docente 3: público.

Entrevistadora: ¿el centro donde se ubica? En un entorno urbano o rural.

Docente 3: rural. En [...], vivo aquí.

Entrevistadora: ¿En qué etapa o etapas impartes docencia?

Docente 3: En las dos.

Entrevistadora: vale, muy bien, muchas gracias. Ahora comenzamos con las preguntas, puedes contestar lo que te parezca oportuno.

Docente 3: vale. [...].

Entrevistadora: primera pregunta, ¿el centro educativo en el que trabajas es bilingüe?

Docente 3: sí.

Entrevistadora: y ¿qué tipo de modalidad bilingüe se comparte en su centro escolar?

Docente 3: es modelo BRIT con inglés. Se empieza con el inglés en 1º de Educación Infantil.

Entrevistadora: de acuerdo... ¿consideras que los centros con modalidades bilingües son esenciales para el futuro del alumnado?

Docente 3: no es que sean los centros bilingües sean esenciales sino que, en mi opinión lo que es realmente importante es el idioma. No es la única manera para aprender idiomas, pueden vivir en un entorno familiar bilingüe, puedes pasar veranos en el extranjero... y aprender igual. De hecho es lo que hemos hecho la mayoría de personas que ya tenemos un edad y que en nuestros colegios no se impartía un modelo bilingüe.

Entrevistadora: y ¿consideras que es importante comenzar con el bilingüismo en edades tempranas?

Docente 3: fundamental. Infantil es la mejor etapa para aprender un segundo o tercer idioma. Se adquieren aprendizajes y habilidades de una forma natural... a través del juego...la imitación... que facilita la pronunciación del idioma.

Entrevistadora: seguimos... ¿Crees que el modelo bilingüe excluye al alumnado que precisa de necesidades educativas especiales por presentar dificultades en el aprendizaje del lenguaje?

Docente 3: rotundamente sí. A todo el alumnado ACNEAE.

Entrevistadora: vale, entonces, ¿consideras que el bilingüismo puede ser un obstáculo para el alumnado que presente dificultades en el aprendizaje del lenguaje?

Docente 3: si, y también quiero añadir al alumnado por incorporación tardía al sistema por desconocimiento del idioma español. Para ellos también supone un gran esfuerzo. En

el pueblo donde estoy trabajando las familias... hay muchas familias inmigrantes... su idioma es el francés.

Entrevistadora: y, ¿consideras que sería mejor esperar a que el alumnado consolide sus competencias lingüísticas y comunicativas en su lengua materna antes de incorporar una segunda o tercera lengua?

Docente 3: no. La plasticidad cerebral del niño en estas etapas les permiten aprender varios idiomas. A ver... también depende del grado de dificultad del alumno y de las circunstancias que le rodean.

Entrevistadora: ahora te pregunto por un aspecto que me parece muy importante, ¿consideras que el alumnado con dificultades en el aprendizaje del lenguaje que se encuentre escolarizado en un modelo bilingüe puede repercutir negativamente en su autoestima y motivación?

Docente 3: si para el alumnado es un obstáculo puede llegar a generar sentimientos de frustración, negatividad, malestar... Pueden entrar en un bucle muy peligroso.

Entrevistadora: ahora con respecto a tu trabajo... ¿consideras que su formación y preparación como especialista es suficiente para ayudar a aquellos menores con dificultades en el aprendizaje del lenguaje que se encuentren en un entorno educativo bilingüe?

Docente 3: no, para nada. Imagino que como todos, realmente vas aprendiendo de las situaciones que surgen en el día a día en el aula.

Entrevistadora: ¿consideras que es un reto enfrentarse al alumnado con necesidades educativas especiales en un ambiente bilingüe?

Docente 3: siempre es un reto, pero entiéndase como un reto profesionalmente bonito, tanto si estamos en una educación bilingüe como en una educación no bilingüe. Ayudar a progresar y a avanzar, superando metas... es muy gratificante.

Entrevistadora: en cuanto a tu centro, ¿se proponen actuaciones o adaptación diferentes para este alumnado?

Docente 3: cuando un alumno es ACNEES y necesita actuaciones curriculares significativas es cuando aparece la función del PT o AL. Y ya nosotros como PT en mi caso desarrollamos la intervención junto con el tutor de referencia del alumno. Se hace la

programación conjunta adaptando los contenidos... dependiendo de las circunstancias se trabaja con el niño de forma individual o en pequeños grupos. En pequeños grupos con niños que se encuentran en la misma circunstancia. A veces dentro del aula o fuera, la mayoría de veces es fuera del aula de referencia.

Entrevistadora: ¿consideras que es suficiente la coordinación entre los especialistas de AL/PT con el tutor de referencia?

Docente 3: no es suficiente.

Entrevistadora: ¿crees suficientes los recursos didácticos y tecnológicos para el desarrollo de las sesiones con el alumnado?

Docente 3: bueno... en el colegio hay dos vías y por cada dos aulas comparten pizarra digital y tablets. Yo no utilizo dispositivos.

Entrevistadora: ¿consideras suficientes las horas lectivas destinadas a cada alumno?, ¿le permite hacer un seguimiento preciso de cada alumno?

Docente 3: una vez que se tiene el informe psicopedagógico del alumno se decide quien o quienes necesitan más horas con los especialistas. Si se ampliara la plantilla de especialista se podría abarcar a un mayor número de niños.

Entrevistadora: esta es la penúltima pregunta, ya terminamos... Con respecto a la familia... cuando surgen dificultades en el aprendizaje del lenguaje en el alumnado y este se ve inmerso en un entorno bilingüe, ¿la familia se plantea el cambio a un modelo educativo no bilingüe?

Docente 3: no se ha dado el caso.

Entrevistadora: como especialista del habla y del lenguaje, ¿Qué mejoras propondrías para la intervención con el alumnado que presente estas características?

Docente 3: aumentar en número de especialistas de PT y AL y de auxiliares de apoyo dentro de las aulas. La posibilidad de las familias de poder elegir si quiere llevar a su hijo a un centro con modalidad bilingüe o por el contrario a un centro no bilingüe. En el entorno en el que trabajo no hay opción, es bilingüe.

Entrevistadora: pues esto es todo, hasta aquí las preguntas.[...]. Muchas gracias por darme tu opinión.

Docente 3: gracias a ti.

ENTREVISTA 4 (entrevistado el 20 de julio de 2021)

Entrevistadora: encanta de hablar contigo. [...]. Muchas gracias por acceder a contestarme, te lo agradezco.

Docente 4: no tienes que agradecerme, encantada. [...].

Entrevistadora: si te parece primero voy a hacerte unas preguntas para tener datos identificativos y después unas preguntas para que me des tu opinión sobre el tema del bilingüismo y el alumnado con dificultades en el aprendizaje. Si te parece bien empezamos ya.

Docente 4: si, de acuerdo.

Entrevistadora: ¿género?

Docente 4: femenino.

Entrevistadora: ¿edad?

Docente 4: 36.

Entrevistadora: ¿qué especialidad estudiaste?

Docente 4: hice la mención de Pedagogía Terapéutica.

Entrevistadora: ¿cuántos años llevas de experiencia en educación?

Docente 4: desde que termine la carrera he estado trabajando en colegios concertados. Allí estuve como profesora de Primaria. Cuando me presente a las oposiciones lo hice por la especialidad. Desde entonces interina de Pedagogía terapéutica. 10.

Entrevistadora: de acuerdo, ahora trabajas en un colegio público, privado o concertado.

Docente 4: público.

Entrevistadora: ¿dónde se ubica el centro? ¿en un ambiente rural o urbano?

Docente 4: urbano.

Entrevistadora: y para terminar este bloque de preguntas, ¿en qué etapa o etapas impartes docencia?

Docente 4: en las dos, infantil y primaria. Pero depende del curso. Este año en las dos.

Entrevistadora: muy bien, muchas gracias. Ahora voy a empezar con el siguiente bloque de preguntas. Cualquier duda o no me explico bien, por favor dímelo.

Docente 4: vale.

Entrevistadora: ¿en su centro es bilingüe?, ¿Qué tipo de modalidad bilingüe?

Docente 4: es el Modelo BRIT. Es un centro bilingüe de inglés y en tercero de primaria se incorpora el francés como lengua extranjera. En infantil imparten a las semana 6 horas semanales de inglés y en primaria me parece que igual.

Entrevistadora: ¿consideras que los centros con modalidades bilingües son esenciales para el futuro del alumnado?

Docente 4: no los centros pero si el bilingüismo. Un miembro de tu familia puede saber otra lengua y aprender igual que en un centro porque te habla siempre en ese idioma. Aunque en ese caso desde luego que el centro refuerza el aprendizaje del idioma. O viceversa, la familia refuerza el trabajo que se realiza en la escuela. Mi experiencia... me he encontrado situaciones en la que los niños que en sus casas, una de sus personas de referencia son bilingües... se inician en el lenguaje mucho más tarde... empiezan a hablar más tarde.

Entrevistadora: interesante... ¿Consideras que es importante comenzar con el bilingüismo en edades tempranas?

Docente 4: sí. Es un periodo muy importante porque se están asentando las bases del desarrollo. Los aprendizajes suceden de una manera lúdica y natural para el niño. Todo lo contrario a ahora ehh. Resulta muchísimo más complicado.

Entrevistadora: con respecto al alumnado con necesidades educativas especiales ¿Consideras que el modelo bilingüe excluye al alumnado que precisa de necesidades educativas especiales por presentar dificultades en el aprendizaje del lenguaje?

Docente 4: sí. Las clases que se dan en inglés no ayudan a la integración del alumnado con necesidades en general pero sobre todo al que presenta dificultades en el lenguaje... tanto en la escritura como en la lectura. En mi colegio hay auxiliares de apoyo en las aulas pero... aun así... es muy complicado que los niños puedan seguir una clase.

Entrevistadora: ¿considera que el bilingüismo puede ser un obstáculo para el alumnado que presente dificultades en el aprendizaje del lenguaje?

Docente 4: sí. Que el alumno no pueda seguir una clase porque tiene dificultades... eso es un gran obstáculo para el aprendizaje.

Entrevistadora: seguimos, ¿Consideras que sería mejor esperar a que el alumnado consolide sus competencias lingüísticas y comunicativas en su lengua materna antes de incorporar una segunda o tercera lengua extranjera?

Docente 4: difícil. Creo que depende del grado que se determine de ACNEAE. Es decir, depende de las características y necesidades del alumno en concreto.

Entrevistadora: ¿consideras que el alumnado con dificultades en el aprendizaje del lenguaje que se encuentre escolarizado en un modelo bilingüe puede repercutir negativamente en su autoestima y motivación?

Docente 4: por supuesto. La autoestima influye en el rendimiento académico. Y no tenemos que olvidar que los niños están en una etapa complicada, que están creciendo, se están desarrollando, se están relacionando con más niños. Y que son muy vulnerables. Los profes, bueno y la familia es una parte muy importante en este proceso para ayudarles en lo que has dicho, sobre todo en la autoestima. Y que los niños sepan que nosotros estamos a su lado en todo momento y que les ayudaremos siempre.

Entrevistadora: ¿consideras que tu formación y preparación como especialista es suficiente para ayudar a aquellos menores con dificultades en el aprendizaje del lenguaje que se encuentren en un entorno educativo bilingüe?

Docente 4: necesitamos formación continua. Voy aprendiendo de las situaciones que ocurren en el día a día con los alumnos... Y los estudios que he ido realizando por mi cuenta siempre con el fin de aprender y de poder ayudar de la mejor manera a los niños.

Entrevistadora: siguiente pregunta, ¿consideras que es un reto enfrentarse a alumnado con necesidades educativas especiales en un ambiente bilingüe?

Docente 4: sí.

Entrevistadora: desde el centro educativo, ¿se proponen actuaciones o adaptaciones diferentes para este alumnado?

Docente 2: se hacen las adaptaciones curriculares individuales teniendo en cuenta las características del alumno o no, a veces no se hacen adaptaciones, se trabajan contenidos que resultan más difíciles. También están las adaptaciones a nivel de aula, que se

incorporan auxiliares que apoyen al niño, hacer desdobles, modificar la metodología de trabajo...A nivel de centro se hace la semana cultural, proyecto leer juntos.... En infantil tienen auxiliares de educación especial.

Entrevistadora: ¿considera que es suficiente la coordinación entre los especialistas de AL/PT con el tutor de referencia?

Docente 4: en general siempre he tenido muy buena relación con los tutores, las relaciones siempre han sido buenas y, digamos que.... Todos hemos estado muy implicados. Tanto los tutores como los especialistas buscamos cualquier momento para hablar sobre el alumno, más allá de las horas dentro del horario lectivo.

Entrevistadora: ¿considera suficientes los recursos didácticos y tecnológicos para el desarrollo de las sesiones con el alumnado?

Docente 4: sí.

Entrevistadora: ¿consideras suficientes las horas lectivas destinadas a cada alumno?, ¿le permite hacer un seguimiento preciso de cada alumno?

Docente 4: no son suficientes. Es necesario aumentar el número de especialistas y más cuando estamos en un contexto bilingüe donde los problemas se incrementan.

Entrevistadora: con respecto a la familia, cuando surgen dificultades en el aprendizaje del lenguaje en el alumnado y este se ve inmerso en un entorno bilingüe, ¿la familia se plantea el cambio a un modelo educativo no bilingüe?

Docente 4: no me he encontrado con esta situación. Pero entendería que las familias decidiesen cambiar de modelo educativo con tal de evitar cualquier situación que... que le pudiese perjudicar más a sus hijos.

Entrevistadora: vale, y para terminar... última pregunta. Como especialista del habla y del lenguaje, ¿Qué mejoras propondrías para la intervención con el alumnado que presente estas características?

Docente 4: aumentar el número de especialistas AL y PT lo que nos permitiría dedicar más horas al alumnado. Más apoyo dentro de las aulas y reducir el número de alumnos en las aulas.

Entrevistadora: pues hasta aquí todas las preguntas. Te agradezco que te hayas prestado a dar tu opinión. [...]. La entrevista es confidencial... en ningún momento aparecerán tus datos.

ENTREVISTA 5 (entrevistado el 2 de septiembre de 2021)

Entrevistadora: buenas tardes. [...]. Muchísimas gracias por participar en mi TFM. Te lo agradezco.

Docente 5: buenas tardes. [...].

Entrevistadora: primero voy a hacerte unas preguntas para recoger datos personales y el resto son preguntas sobre el bilingüismo y el alumnado con dificultades del aprendizaje que me gustaría que me dieras tu opinión. Todo es confidencial, no aparecerán tus datos. Así que si te parece bien comenzamos con las preguntas.

Docente 5: vale. [...].

Entrevistadora: ¿género?

Docente 5: femenino.

Entrevistadora: ¿edad?

Docente 5: 34

Entrevistadora: ¿qué especialidad estudiaste?

Docente 5: audición y Lenguaje.

Entrevistadora: ¿cuántos años de experiencia tienes en educación?

Docente 5: 9 años.

Entrevistadora: ¿actualmente trabajas en un centro público, privado o concertado?

Docente 5: público.

Entrevistadora: y, el centro está ubicado en un entorno rural o urbano.

Docente 5: rural.

Entrevistadora: ¿en qué etapa o etapas impartes docencia?

Docente 5: en las dos.

Entrevistadora: vale, muy bien. Voy a pasar al siguiente bloque de preguntas. ¿El centro en el que trabajas es bilingüe?

Docente 5: sí..

Entrevistadora: ¿qué tipo de modalidad bilingüe se imparte en el centro?

Docente 5: modelo BRIT. Inglés.

Entrevistadora: ¿consideras que los centros con modalidades bilingües son esenciales para el futuro del alumnado?

Docente 5: sí. Creo que es una gran oportunidad que los centros sean bilingües y que los alumnos desde la escuela pública se puedan beneficiar de ello. Es un gran avance. Y las oportunidades a nivel laboral que en un futuro van a poder tener gracias a haber estudiado un segundo idioma.

Entrevistadora: ¿considera que es importante comenzar con el bilingüismo en edades tempranas?

Docente 5: sí. En todo hay un periodo crítico y en ese periodo hay mucha más facilidad para aprender las cosas y además el cerebro es capaz de crear unos circuitos neuronales que más tarde no es capaz, desde mi punto de vista para mí es elemental que cuanto antes aprendan un segundo idioma, es muchísimo mejor.

Entrevistadora: ¿crees que el modelo bilingüe excluye al alumnado que precisa de necesidades educativas especiales por presentar dificultades en el aprendizaje del lenguaje?

Docente 5: sí.

Entrevistadora: ¿considera que el bilingüismo puede ser un obstáculo para el alumnado que presente dificultades en el aprendizaje del lenguaje?

Docente 5: pues sí. si ya tiene dificultades en el aprendizaje de su lengua materna y le añades una segunda o tercera lengua... supondrá una gran barrera para el alumno.

Entrevistadora: ¿consideras que sería mejor esperar a que el alumnado consolide sus competencias lingüísticas y comunicativas en su lengua materna antes de incorporar una segunda o tercera lengua extranjera?

Docente 5: sí.

Entrevistadora: ¿por qué?

Docente 5: es mejor que se centren en su lengua materna y que intenten superar las dificultades que pudiesen tener antes de ir moviéndose por un entorno de varias lenguas y que los críos se encuentren perdidos.

Entrevistadora: ¿consideras que el alumnado con dificultades en el aprendizaje del lenguaje que se encuentre escolarizado en un modelo bilingüe puede repercutir negativamente en su autoestima y motivación?

Docente 5: sí. Que importante es trabajar las emociones desde pequeños... Afecta negativamente y mucho.

Entrevistadora: ¿crees que tu formación y preparación como especialista es suficiente para ayudar a aquellos menores con dificultades en el aprendizaje del lenguaje que se encuentren en un entorno educativo bilingüe?

Docente 5: los docentes debemos estar en continuo reciclaje. De manera personal he ido realizando cursos y seminarios a lo largo de estos años para estar actualizada.

Entrevistadora: ¿desde el centro os dan formación?

Docente 5: no.

Entrevistadora: ¿considera que es un reto enfrentarse a alumnado con necesidades educativas especiales en un ambiente bilingüe?

Docente 5: si, un gran reto. La familia y los docentes debemos estar todos a una, por el bien del niño.

Entrevistadora: desde el centro en el que trabajas, ¿se proponen actuaciones o adaptaciones diferentes para este alumnado?

Docente 5: una vez que se hace la evaluación psicopedagógica del alumno y dependiendo del grado de necesidad que tenga... hay que priorizar... primero se atienden a los ACNEAE. Dependiendo de las características de los alumnos se puede trabajar individualmente, dentro o fuera del aula. Luego están los agrupamientos internivelares en los que se agrupan a los alumnos para trabajar contenidos en los que están en el mismo nivel. En el aula se incorpora, no todas las horas, auxiliares de apoyo. En la nueva legislación pone que los apoyos se tienen que realizar dentro de las aulas de referencia y no sacar al niño, para hablar de inclusión. Pero... eso dificulta mucho. El alumno se distrae mucho.

Entrevistadora: ¿consideras que es suficiente la coordinación entre los especialistas de AL/PT con el tutor de referencia?

Docente 5: en general sí. Como AL tengo colaborar con el tutor de referencia para hacer las adaptaciones, hacer seguimiento del alumno, la evaluación, participo en las reuniones que tiene el tutor con la familia... como ves, tenemos que estar muy coordinados.

Entrevistadora: ¿considera suficientes los recursos didácticos y tecnológicos para el desarrollo de las sesiones con el alumnado?

Docente 5: sí. En los últimos años se ha ido dotando de recursos tecnológicos y, han hecho reformas tanto en aulas como en los patios.

Entrevistadora: ¿consideras suficientes las horas lectivas destinadas a cada alumno?, ¿le permite hacer un seguimiento preciso de cada alumno?

Docente 5: siempre necesitamos más. El alumno que necesita más apoyo es el que tiene más horas con el especialista. Pero hay muchos alumnos que necesitarían refuerzo y no lo tienen. Si que se puede hacer un buen seguimiento.

Entrevistadora: una pregunta relaciona con la familia, ya terminamos... cuando surgen dificultades en el aprendizaje del lenguaje en el alumnado y este se ve inmerso en un entorno bilingüe, ¿la familia se plantea el cambio a un modelo educativo no bilingüe? Nunca me he encontrado en esa situación, pero lo vería normal.

Docente 5: lo vería normal. No he vivido esta situación. En muchas ocasiones las familias no pueden elegir porque es el único colegio público que hay en su zona.

Entrevistadora: para terminar con las preguntas, como especialista del habla y del lenguaje, ¿qué mejoras propondrías para la intervención con el alumnado que presente estas características?

Docente 5: reducir el número de alumnos por aula, aumentar el número de especialistas de PT y AL, aumentar el número de auxiliares de apoyo.

Entrevistadora: ya hemos terminado. Muchas gracias por tus respuestas. [...].