



10 years ESJ
Special edition

Marina Díaz Pastor
M. Ángeles Jiménez-Jiménez
University of Granada, Spain

Submitted: 01 October 2020
Accepted: 25 November 2020
Published: 31 December 2020

Corresponding author:
M. Ángeles Jiménez Jiménez

DOI: [10.19044/esj.2020.v16n41p79](https://doi.org/10.19044/esj.2020.v16n41p79)

© Copyright Author(s)

Distributed under Creative Commons
BY-NC-ND 4.0 *OPEN ACCESS*

Cite as:

Díaz Pastor, M. y Jiménez-Jiménez, M.A. (2020). Percepción de los agentes educativos sobre la enseñanza en contextos bilingües. *European Scientific Journal, ESJ*. 16(41), 78. <https://doi.org/10.19044/esj.2020.v16n41p79>

Percepción de los agentes educativos sobre la enseñanza en contextos bilingües

Resumen

Esta investigación muestra la percepción de los agentes educativos, concretamente la familia y el profesorado, sobre la educación en contextos bilingües de los centros de Educación Primaria partiendo de la realidad social y lingüística de la ciudad de Melilla.

La metodología utilizada fue cuantitativa descriptiva ya que pretendíamos mostrar y caracterizar una parte de la realidad social y educativa. La muestra se seleccionó siguiendo un muestreo no probabilístico de tipo intencional en el que quedaban recogidos, bajo el criterio de representatividad, todas las características de centros de los seis distritos escolares a través del estudio de cuatro de ellos. La muestra real estuvo compuesta por 162 familias y 78 profesores. En cuanto al instrumento utilizado, se diseñó un cuestionario a través de otros ya publicados, que posteriormente fue validado por un grupo de expertos formado por profesores y familias, resultando un cuestionario final de 26 preguntas. Los datos obtenidos fueron analizados con el programa SPSS 25.

Con la información obtenida se puede concluir que la comunidad educativa demanda la modificación de la normativa vigente con el fin de implantar un modelo que acentúe la importancia del aprendizaje de idiomas, es decir, un modelo basado en metodologías bilingües similar al de otras comunidades.

Palabras clave: Agentes educativos, Educación bilingüe, Aprendizaje de lenguas, Percepción de la familia, Percepción del profesorado.

Abstract

This research shows the perception of educational agents, especially the family and the teaching staff, about education in bilingual context in Primary School based on the social and linguistic reality of the city of Melilla.

The methodology used was a quantitative descriptive analysis because the objective was to characterize a part of the social and educational reality. Participants were selected by an intentional non-probabilistic sampling based on a criterion of representativeness; thereby the features of the six school districts were included within the study of four of them. The real sample was composed of 162 families and 78 teachers. As regards the tool, a test was designed, based on other already published tests, which was later validated by an expert group formed by teachers and families; as a result the

final test was composed of 26 questions. Data were analysed using the SPSS 25 programme.

According to the information obtained, the study concluded that the educational community demands the modification of current educational regulations with the aim of establishing a different model of education based on the importance of foreign language learning, that is to say, a bilingual system similar to other countries.

Key words: Educational agents, Bilingual education, Foreign language learning, Family's perception, Teachers' perception.

1. Introducción

Esta investigación nace del interés por conocer qué percepción y conocimiento tienen los agentes educativos, concretamente la familia y el profesorado, sobre la enseñanza en contextos bilingües que se lleva a cabo en los centros de la ciudad de Melilla.

Actualmente, los idiomas son más que un medio de comunicación. Se podría decir que estos reflejan la visión del mundo de las personas que los hablan, además de ser una forma de expresión cultural y de transmisión del sistema de valores. De hecho, el idioma, y por tanto el lenguaje, es el más humano de los rasgos del hombre, lo cual queda a su vez reflejado en la sociedad y en el progreso de la misma (UNESCO, 2003).

Esta importancia que adquiere el aprendizaje de lenguas hace surgir a finales del siglo XX una serie de proyectos para fomentar la enseñanza bilingüe en centros escolares del país. El contexto de aprendizaje de estas enseñanzas es por inmersión lingüística y la metodología es una que combina contenidos lingüísticos con otros de áreas curriculares no lingüísticas, el Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera (AICLE).

En muchas zonas del territorio español se han realizado estudios sobre el fenómeno del bilingüismo en la educación; por ejemplo, el de Gelle (2012), quien estudia dicho fenómeno en la provincia de Almería dentro de los centros de Educación Secundaria, o el de López (2010) que compara los programas llevados a cabo en la Comunidad de Madrid sobre la enseñanza bilingüe. De fechas más recientes es destacable la investigación de Ortega-Martín et al. (2018), quienes recogen diferentes estudios de un amplio panorama español (Andalucía, Extremadura, Canarias, Castilla-León, Castilla-La Mancha, Madrid, Navarra y Galicia) o bien la de García y Rodrigo (2018) sobre programas de enseñanza bilingüe en el entorno escolar de Soria.

La investigación que se presenta se centra en la ciudad de Melilla, cuyo contexto multicultural la hace particularmente diferente de otras ciudades. Este hecho podría influir en los resultados de la investigación debido al multilingüismo existente en la misma pues, a pesar de que su lengua oficial sea el español, una gran parte de la población habla un dialecto llamado *tamazigh*. Este es hablado mayoritariamente por la población de origen bereber y actualmente su escritura no se encuentra normalizada ni estandarizada. Podríamos decir que la realidad lingüística de la ciudad está compuesta por dos grandes grupos, el anteriormente mencionado que suele dominar dos lenguas: el *tamazigh* y el español, y el grupo que solo utiliza la lengua oficial de la ciudad, el español (Jiménez-Jiménez et al., 2017).

2. Marco Teórico

Todas las personas que tienen una relación más o menos cercana con el estudiante son consideradas agentes educativos, aunque su acción viene delimitada por el marco y la estructura de las instituciones cercanas. La familia, la escuela, la clase, la pandilla, el grupo de amigos, el estado, los medios de comunicación, etc. son algunos de los marcos cuyas características y reglas socializan a la persona de una determinada manera. Podríamos decir que existen tantos agentes educativos como grupos o contextos sociales en los que los estudiantes pasan gran parte de sus vidas. La escuela, y por tanto el profesorado, junto con la familia son, en todas las culturas, los agentes educativos más sobresalientes.

2.1. La familia como agente socializador

Siguiendo a Musitu y Cava (2001) la familia se define, desde un punto social y afectivo, como el primer contexto en el que se inicia el desarrollo cognitivo, afectivo y social; donde se establecen las primeras relaciones sociales con otros seres humanos y donde se empieza a formar una imagen de nosotros mismos y del mundo que nos rodea. Cabrera et al. (2004) también pueden incluirse en este grupo de quienes entienden la familia como aquel

grupo humano que articula relaciones afectivas y de solidaridad, entre sexos y generaciones, pero también relaciones de poder y desigualdad.

El valor de la familia varía, dependiendo de las consideraciones de los miembros que la componen, de los sentimientos que los mantienen unidos, de la organización que la conforma, del nivel sociocultural de sus miembros, de la integración social en la comunidad en la que viven y de los valores morales de todos y cada uno de sus miembros.

El ambiente familiar en el que viven los menores es decisivo para su formación ya que es el lugar en el que se tienen las primeras experiencias educativas y, por tanto, donde se adquieren los primeros aprendizajes no formales. La familia es la encargada, como contexto primario, de proporcionar protección, afecto, seguridad, cariño y cuidado; todos estos factores influirán en la estabilidad emocional y en los aprendizajes posteriores. Igualmente dotará a estos sujetos de los principios morales y de educación que regulará su conducta dentro de la sociedad en la que vive, por lo que su implicación en los procesos de aprendizaje es fundamental (Crespillo, 2010).

2.2. El profesorado como agente socializador

Después del primer contacto en el ámbito familiar, los menores se sumergirán en un segundo contexto, la escuela; ahí mostrarán todos los conocimientos adquiridos previamente en el hogar, debiendo sistematizarlos ahora bajo la tutela de un profesor, que será su guía en el proceso de aprendizaje, y cuyo objetivo es proporcionar al alumnado la educación que la sociedad exige. Partiendo de esta premisa, el profesorado tendrá que valorar las aptitudes y habilidades del alumnado con el fin de proporcionarle los apoyos correspondientes para que construya sus conocimientos desde un enfoque significativo y constructivista.

Ser profesor no es una actividad fácil, pues como toda profesión requiere de vocación. El verdadero profesor se interesa por mantener una formación constante que le permita adquirir las herramientas necesarias para formar futuros ciudadanos comprometidos con la sociedad (Ripoll et al., 2016). Además, debe ser una persona flexible, con principios que reflejen un lado humano, debe brindar confianza para mantener una vía de comunicación constante y ser un modelo digno de imitación para su alumnado, pues su comportamiento está en gran parte basado en lo que observa a su alrededor.

Por todo lo mencionado anteriormente sobre la familia y el profesorado, es importante que estos mantengan una comunicación continua y recíproca respecto al desarrollo de los menores ya que ambos grupos son los principales encargados de su formación.

2.3. Conceptos sobre bilingüismo

La definición del término bilingüismo, desde el punto de vista del grado de adquisición y dominio de una lengua extranjera, resulta una tarea compleja debido a las múltiples interpretaciones que este ha tenido a lo largo de la historia. Rico-Martín y Jiménez-Jiménez (2013) recogen en las siguientes líneas las aportaciones más relevantes al respecto:

Según Baker (2006), bilingüismo es la capacidad de usar más de una lengua, pero se nos plantea la cuestión de qué grado de habilidad debe tener el individuo para considerarse bilingüe. A este respecto, Bloomfield (1933) considera bilingüe al individuo que domina dos lenguas igual que un nativo, definición exigente que contrasta con la de Macnamara (1969) o la de Diebol (1964), por ejemplo, quienes hablan de bilingüismo cuando un hablante domina una de las lenguas pero en la segunda tiene una competencia al menos en una de las grandes habilidades lingüísticas –hablar e interactuar, escuchar, leer y escribir–. Frente a estos extremos encontramos la opinión de Weinreich (1953), que considera bilingüe al hablante que emplee dos o más lenguas en alternancia y en distintos grados según sus habilidades (pp. 187-188).

Como se puede observar, la definición de este término no es unívoca, es decir, no existe un acuerdo general sobre cómo definirlo; aunque la idea más generalizada actualmente es la de Siguán y Mackey (1986), quienes consideran bilingüe a la persona que tiene una competencia parecida tanto en su primera lengua como en otra y que es capaz de usar ambas en cualquier circunstancia con eficacia parecida y de forma indistinta, adaptándose al contexto de uso.

Esta definición parte de la individualidad, pero hay que considerar que el bilingüismo no es sólo un fenómeno de naturaleza individual sino que también tiene una dimensión sociolingüística y cultural. Así Moreno (1998) distingue entre un bilingüismo individual y otro social, y considera que el individual parte de las siguientes cuatro premisas fundamentales: Grado (el nivel de competencia del bilingüe), Función (los usos que le da a los idiomas implicados), Alternancia (hasta qué punto se produce la alternancia entre idiomas) e Interferencia (hasta qué punto el hablante es capaz de separar esos idiomas).

Moreno (1998) también señala la dificultad de establecer los diferentes tipos de bilingüismo, señalando que existe la posibilidad de fijar tipos concretos de bilingüismo caracterizados por factores muy diversos dependiendo de la sociedad en la que viva el individuo; considerando “un bilingüismo activo o pasivo, según la capacidad del hablante para utilizar activamente las destrezas lingüísticas en ambas lenguas (activo) o para entender una de las lenguas (pasivo)” (p. 215).

En cuanto al bilingüismo social, este mismo autor define a la comunidad bilingüe como “aquella comunidad en la que todos sus componentes o una gran parte de ellos son bilingües” (Moreno, 1998, p. 215).

Como conclusión, el tema del bilingüismo muestra una compleja red de aspectos que suponen posicionamientos políticos y lingüísticos; aunque hay que reconocer que es un fenómeno que va adquiriendo cada vez más importancia en nuestro ámbito sociocultural y por lo tanto, también en el campo de la enseñanza (Gisbert, 2011). Esta viene precedida por circunstancias muy variadas, movimientos migratorios de la población, convivencia social, interés profesional por conocer otra lengua, reivindicaciones de ciertos grupos étnicos, etc.

Independientemente de las diferencias conceptuales del término, lo que sí queda claro es que el conocimiento de más de una lengua ofrece muchos beneficios, como se refleja en la siguiente cita de Potter (2018):

La educación bilingüe provee tantos beneficios y oportunidades que el crecimiento y desarrollo de los estudiantes ocurre en forma progresiva, cada día. Es un modelo importante de instrucción y se estableció para crear estudiantes creativos e inteligentes que rompan con las normas sociales y ofrezcan diversidad en cualquier campo de la experiencia humana (p.8).

3. Marco Metodológico

3.1. Objetivos de la investigación

Esta investigación de carácter cuantitativo descriptivo pretende dar respuesta al objeto de estudio a través de los siguientes objetivos específicos:

- Conocer la opinión de la familia sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje en lengua extranjera que reciben sus hijos/as.
- Conocer la opinión del profesorado sobre la enseñanza-aprendizaje de lengua extranjera impartida en su centro de trabajo.

3.2. Participantes en el estudio

Para definir población seguiremos a Buendía et al. (1998) para quienes “población es un conjunto definido, limitado y accesible del universo que forma el referente para la elección de la muestra. Es el grupo al que se intenta generalizar los resultados” (p. 28). En esta investigación la población está constituida por el colectivo de docentes de la ciudad y las familias del alumnado que se encuentra cursando la etapa de Educación Primaria.

Para llevar a cabo el estudio, se necesita seleccionar una muestra lo más representativa posible ya que, debido a la imposibilidad de estudiar la población completa, es necesario obtener datos de todos los posibles sujetos para comprender con exactitud la naturaleza del fenómeno que se estudia. Para ello también se distingue entre la muestra invitada y la muestra aceptante; la primera corresponde al conjunto de individuos a los que se les ha ofrecido participar, del conjunto de la población, y la segunda hace referencia al grupo de individuos que acepta participar en la investigación. En este caso, la muestra invitada del grupo de profesorado fue de 106 sujetos y la muestra aceptante, de 78. Por otro lado, en el grupo compuesto por la familia, la muestra invitada estaba compuesta por 200 sujetos y la aceptante fue de 162. Por tanto, la muestra aceptante final quedó compuesta por dos tercios que representan a las familias y un tercio que representa al profesorado; este dato puede considerarse lógico ya que proporcionalmente la comunidad educativa de los centros está formada por más padres/madres que profesores.

Dicha muestra fue determinada a través de un muestreo no probabilístico de tipo intencional, es decir, se obtuvo bajo un criterio de representatividad determinado; para ello se tuvo en cuenta la distribución de los centros dentro de los diferentes distritos escolares y la representatividad de los mismos dentro del sector en el que se encontraban; asimismo también hubo que tener en cuenta la disposición de los centros participantes en el estudio. Finalmente los centros elegidos fueron de todos los distritos excepto del cuarto y quinto porque poseen características similares a otros analizados.

3.3. Procedimiento y análisis de datos

Esta investigación está planteada desde un enfoque cuantitativo descriptivo, el cual consiste en la descripción de fenómenos sociales o educativos en un tiempo concreto y en un espacio determinado.

Este tipo de investigación asume la realidad social como relativamente constante y, por tanto, adaptable a través del tiempo; se basa en la inducción probabilística del positivismo lógico, observa fenómenos causales, asume una postura objetiva manteniendo al margen la opinión personal del investigador, estudia muestras que representan poblaciones haciendo una medición penetrante y controlada, genera datos numéricos para representar los datos estadísticos obtenidos, utiliza variables para descomponer la realidad de estudio, emplea otros estudios y teorías para determinar los datos recolectados y es confirmatoria, inferencial y deductiva. (Fernández y Pértega, 2000).

Los datos obtenidos a través del cuestionario fueron analizados a través del programa SPSS 25, realizándose los análisis descriptivos necesarios para dar respuesta al tema de estudio.

3.4. Instrumento

En el ámbito educativo, el instrumento más utilizado para la investigación descriptiva es el cuestionario, ya que a través de él se obtiene información de manera directa de las personas implicadas en un determinado fenómeno. Entre los diferentes tipos de cuestionarios, la forma elegida ha sido el cuestionario directo, que en opinión de Cohen y Manion (1990, p.31) “es la mejor forma de encuesta para desarrollar una investigación educativa”.

El cuestionario propuesto fue diseñado a partir de otros dos cuestionarios ya elaborados y publicados. Uno de ellos es de Zagalaz et al. (2012), creado para medir la formación sobre bilingüismo del profesorado de Educación Física; el segundo, es de Gelle (2012) y fue elaborado para estudiar el bilingüismo en centros de Educación Secundaria en la provincia de Almería.

Una vez diseñado el cuestionario, este fue validado por un grupo de expertos formado por seis profesores (especializados en Lengua Extranjera y bilingüismo) y seis padres/madres con el fin de eliminar posibles fallos o dificultades en cuanto a la comprensión del texto y significatividad de los ítems. En su primera versión este constaba de 43 preguntas pero, tras el proceso de validación, se redujo a 26 ítems debido a que el grupo de expertos determinó que algunas de las preguntas debían ser descartadas por su poca significatividad, su complejidad o por no estar lo suficientemente relacionada con el estudio.

El cuestionario definitivo quedó constituido por un grupo de preguntas de respuesta cerrada (15 preguntas) y otras de respuesta escalar (11 preguntas) con cuatro opciones para evitar una tendencia de respuesta central. Estas preguntas se muestran agrupadas en cuatro dimensiones que coinciden con las variables del estudio: datos personales de los encuestados (ítems 1 a 5); preguntas generales y comunes para familia y profesores sobre la educación en Lengua Extranjera (ítems 6 a 13); preguntas específicas para la familia en relación con el bilingüismo dentro de las aulas (ítems 14 a 23) y cuestiones relacionadas con el currículum, para el profesorado (ítems 24 a 26).

4. Resultados

Los resultados obtenidos a través del análisis de los datos son los siguientes:

4.1. Datos personales

La muestra está formada por un total de 240 sujetos de los que el 32.2% son hombres y el 67.8% son mujeres. Culturalmente el 88.7% de la muestra es europea y el 11.3%, bereber. Sus edades están comprendidas entre los 18 y los 75 años, con un porcentaje mayor en el rango de 31 a 45 años. En cuanto al nivel de estudios, el 62.3% posee estudios superiores, el 28% estudios secundarios o bachiller, y el 9.6% estudios primarios.

La muestra aceptante del grupo de la familia está formada por 162 sujetos, de los cuales el 69.1% son mujeres y el 30.9%, hombres. Respecto a la edad, el tramo de entre 31 a 45 años es el más frecuente (59.3%). En cuanto a la cultura, el 85.2% es de cultura europea y el 14.8%, bereber. Respecto al nivel de estudios, la mayoría posee estudios superiores (44%) o bien estudios de secundaria o bachiller (42%). Si relacionamos la edad de los participantes con el nivel de estudios, el grupo más significativo (31 a 45 años) posee estudios secundarios y superiores.

Con respecto al grupo de profesorado, la muestra está formada por 78 sujetos, de ellos el 66.7% son mujeres y el 33.3%, hombres. Respecto a la edad, el tramo de mayor porcentaje es de entre 31 a 45 años (47.4%) y, por último, con relación al grupo cultural de origen, el 96.2% es europeo y el 3.8%, bereber.

4.2. Opiniones de los agentes sobre la enseñanza en lengua extranjera

En general toda la muestra considera que es muy importante que el alumnado acabe la etapa de educación primaria con conocimiento de una lengua extranjera, dato expresado por el 94.4%, aunque hay que destacar que un grupo minoritario compuesto por el 5.6% piensa que no es demasiado importante.

Los hijos o alumnos de los encuestados hablan castellano, pero además tienen conocimiento de otras lenguas como el inglés (84%), el *tamazigh* (16%) o el francés (1.3%). Aunque el 16% del alumnado comenzó a recibir clases en lengua extranjera en el tramo de

edad comprendido entre los 0 y los 3 años, la mayoría (83.3%) las inició en el rango de edad de 3 a 5 años.

Actualmente estos sujetos asisten a centros de Educación Primaria. Estos pueden clasificarse según se desarrolle en ellos un programa bilingüe o no; de este modo, quienes asisten a un colegio sin programa, el 68.5%, solo recibe en otro idioma la asignatura de Lengua Extranjera (10% de la carga lectiva); mientras que si asisten a uno con programa bilingüe, el 31.5%, reciben además otras asignaturas como Conocimiento del Medio, Plástica y/o Educación Física (40% de la carga lectiva). En opinión del 70.5% del profesorado, las asignaturas anteriormente mencionadas son bastante propicias para ser impartidas en lengua extranjera.

Tanto a familia como los profesores están de acuerdo en que la formación que recibe el alumnado en lengua extranjera debería mejorarse, dato compartido por el 70.6% de los encuestados. Para ello sería muy útil, principalmente, ampliar las horas de clases impartidas en inglés, pero además se podrían reforzar los contenidos, establecer mayor coordinación entre las diferentes áreas de aprendizaje e impartir clases de forma más interactiva.

En cuanto a los centros se refiere, los sujetos de la investigación creen que no están suficientemente dotados de los materiales y/o instrumentos necesarios para desarrollar la labor docente de forma idónea, dato compartido por el 57% de los participantes.

A pesar del descontento con algunos aspectos de la educación de sus hijos, un 80.9% del grupo familiar destaca que la experiencia de sus hijos con el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera es bueno o muy bueno, frente al 19.1% que considera que tienen una mala experiencia con el idioma. Estas opiniones están basadas en la experiencia que tiene el alumnado en los distintos tipos de actividades que llevan a cabo dentro de la/s asignatura/s que se imparten en lengua extranjera, siendo las actividades orales las que más se realizan (35%) seguidas de los juegos (25%).

Las familias cuyos hijos asisten a un centro con proyecto bilingüe consideran que la información recibida desde los centros sobre dicho proyecto es muy enriquecedora e interesante (71.5%), aunque habría que destacar que el 12.2% piensa que es de poca ayuda, es decir, necesitaría recibir más información al respecto.

En cuanto a la legislación vigente, la mayor parte de la muestra encuestada (85%) está a favor de que se modifiquen las leyes educativas para implantar un modelo totalmente basado en una enseñanza bilingüe. De este modo, el 90.3% de las familias desea que se implanten proyectos bilingües en los centros donde estudian sus hijos. Sin embargo, solo el 53.9% del profesorado está a favor de la modificación legislativa en este sentido.

5. Discusión de resultados

La muestra participante estuvo compuesta por dos tercios de mujeres y un tercio de hombres, dato que en este estudio representa la normalidad tanto en el grupo de profesores como en el de la familia puesto que en la etapa educativa de Primaria suelen enseñar más maestras que maestros; y a la hora de la salida y entrada al colegio, momento en que se entrega el cuestionario, suele haber más madres que padres. Por estos hechos, la población femenina aparece mayoritariamente reflejada en la investigación. En cuanto a la cultura, la mayor parte de los encuestados es de origen europeo y minoritariamente de origen bereber. Sus edades están comprendidas entre los 31 y los 45 años de media, también lógico puesto que este tramo de edad representa a la generación de aquellos que tienen hijos escolarizados en la etapa de Educación Primaria. Respecto al nivel de estudios, la muestra posee mayoritariamente estudios secundarios, bachiller o estudios superiores.

En la realidad lingüística de los centros de Melilla, la lengua utilizada por todos ellos como lengua vehicular de enseñanza es la lengua española, por ser la lengua oficial del país. Además encontramos que la mitad del alumnado utiliza y posee como lengua materna el

tamazigh, lengua propia de la cultura *amazight* y religión musulmana. Dentro de las aulas también se utiliza el inglés como lengua extranjera ya que forma parte del currículum educativo (Jiménez-Jiménez et al., 2017).

Coincidimos con Crespillo (2010) en que la implicación de la familia y profesores en el proceso de aprendizaje es muy importante. Ambos grupos consideran muy necesaria la formación en lengua inglesa ya que esta es la lengua extranjera curricular y de desarrollo internacional; por ello, dan mucha importancia a que el alumnado acabe las etapas educativas con un buen nivel en lengua inglesa.

Como afirman Ortega Martín et al. (2018), debido a la importancia concedida a la lengua extranjera, nace en los centros un gran interés por los proyectos educativos que incluyen un currículum basado en la metodología bilingüe AICLE, es decir, en la que se imparte la enseñanza de asignaturas no lingüísticas en un idioma extranjero, ocupando estas un 40% de la docencia. Los centros de la ciudad que trabajan con este tipo de proyectos imparten asignaturas como Conocimiento del Medio, Educación Artística, Educación Física u otras en lengua extranjera.

Indistintamente del tipo de proyecto que tengan los centros en cuanto a lo que a la lengua extranjera se refiere, toda la comunidad educativa, en la que incluimos tanto a las familias como a los profesores, defiende que el alumnado tiene en general una buena o muy buena experiencia con el idioma extranjero, ya que bajo este espectro no solo se trabajan ejercicios de gramática y traducciones sino juegos, actividades orales, lectura de cuentos, audiciones, etc. No se puede dejar de mencionar que hay una minoría poco representativa que tiene una mala experiencia con la lengua extranjera.

La metodología utilizada dentro del área de lengua extranjera ha evolucionado mucho a lo largo de los últimos años, haciéndose más participativa, de hecho cada día los padres son más conscientes de cómo trabajan sus hijos en el día a día y con qué propósito lo hacen. Esto viene en parte precedido por el hecho de que el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera se va adelantando a edades cada vez más tempranas, ya que incluso en las guarderías o centros infantiles se introduce la lengua inglesa como medio de comunicación (Gisbert, 2011).

A pesar de la valoración positiva que tiene la comunidad docente sobre la enseñanza de la lengua extranjera, los profesores de esta materia destacan que sería muy positivo que se aumentara el número de horas lectivas en las asignaturas impartidas en inglés, se impartieran las clases de forma más interactiva y hubiera una mayor coordinación entre las áreas de aprendizaje, lo cual ayudaría al alumnado a construir aprendizajes más significativos.

Asimismo la familia reclama como necesidad recibir más información sobre la educación que reciben sus hijos debido a que, en ocasiones, es insuficiente o de poca ayuda; de ese modo podrían colaborar de forma más activa en el proceso de aprendizaje. En cuanto a la dotación de los centros, estos deberían estar mejor dotados de materiales e instrumentos más eficaces para la enseñanza; además, sería conveniente que se mejorara la formación del profesorado principalmente en temas de coordinación y trabajo en equipo.

La mayoría de los encuestados en este estudio coinciden con Gisbert (2011) en el hecho de que sería muy beneficioso y apoyarían que se modificara la Ley de Educación actual para implantar un modelo educativo basado en la enseñanza bilingüe.

6. Conclusiones

Con el fin de dar respuesta a los objetivos del estudio, los datos extraídos nos llevan a concluir que los agentes educativos en general, es decir, familia y profesorado consideran muy importante que el alumnado acabe la etapa de educación primaria con conocimiento de una lengua extranjera, principalmente la lengua inglesa por ser la lengua vehicular en el ámbito escolar bilingüe y en el ámbito internacional.

Con respecto a la opinión de la familia sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje en lengua extranjera que reciben sus hijos/as, una gran mayoría de los encuestados se muestran favorables al aprendizaje de una lengua extranjera. De hecho, los sujetos de este estudio han iniciado este aprendizaje desde edades muy tempranas. Sin embargo, consideran que la formación actual debería mejorarse, llegando incluso a considerar la posibilidad de la modificación de los planes de estudios para implantar una enseñanza bilingüe de manera oficial.

En relación con la opinión del profesorado sobre la enseñanza-aprendizaje de lengua extranjera impartida en su centro de trabajo, la mayor parte del profesorado coincide con la opinión de la familia en cuanto a la importancia del aprendizaje de una lengua extranjera desde edades tempranas y muestran su apoyo a los diferentes programas de educación bilingüe que se están llevando a cabo en la ciudad; sin embargo, consideran que faltan medios y recursos para desarrollar su labor docente de forma idónea. Asimismo, creen necesario reforzar el aprendizaje de la lengua extranjera en el aula, con mayor coordinación entre las partes implicadas y con tareas más interactivas, lo que conllevaría un aprendizaje más significativo.

En cuanto a la modificación legislativa, este colectivo no se muestra tan a favor como los padres. Posiblemente los cambios sucesivos que se van produciendo con los cambios de Gobierno en España y la falta de formación de profesorado ante los cambios metodológicos que han de afrontar sea la razón de la desgana por el cambio.

Para concluir esta reflexión, se puede afirmar que en esta pequeña y peculiar ciudad el multilingüismo es una característica muy destacable, por lo que se considera necesario que las nuevas generaciones se eduquen dentro de este marco. Para poder llegar a esta, quizás, utopía, se necesita una modificación de las leyes educativas, principalmente en lo que se refiere a la enseñanza de la lengua extranjera y a la formación del profesorado de esta área, concretamente a los Grados de Educación Infantil y Educación Primaria, gravemente perjudicados en la última reforma de planes de estudio en España.

7. Limitaciones y recomendaciones para futuros estudios

Entre las limitaciones de este estudio destacamos las siguientes áreas para que posibles trabajos futuros puedan mejorarlo. Por un lado, la ampliación de la muestra, es decir, incluir los centros de la ciudad que no fueron incluidos en este estudio (distritos 4 y 5). Además, sería interesante conocer la opinión del alumnado a través de un cuestionario. Por otra parte, ampliar la investigación para trabajar desde un enfoque mixto ya que el uso de una metodología cualitativa permitiría analizar entrevistas e indagar en datos relacionados con la opinión de los agentes educativos que no se pueden obtener a través de un simple cuestionario.

Referencias

1. Buendía, L., Colás, M.P., y, Hernández, F. (1998). *Métodos de investigación en Psicopedagogía*. McGraw-Hill.
2. Cabrera, D., Funes, J., y, Brullet, C. (2004). *Alumnado, familias y sistema educativo*. Octaedro.
3. Cohen, L., y Manion, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. La Muralla.
4. Crespillo Álvarez, E. (2010). Implicación de los padres en el proceso de aprendizaje del inglés. *Pedagogía Magna*, 5, 262-267.
5. Fernández, S., y Pértiga, S. (2000). *Significancia estadística y relevancia clínica*. Atención Primaria.

6. García Zamora, E., y Rodrigo Lacueva, P. (2018). *Los Programas de Enseñanza Bilingüe en el entorno escolar de Soria. Análisis de la realidad actual*. CEASGA publishing.
7. Gelle, J. (2012). *El bilingüismo: Estudio de Casos en Centros Bilingües de Educación Secundaria en la Provincia de Almería*. Repositorio de la Universidad de Almería. <http://hdl.handle.net/10835/1983>
8. Gisbert da Cruz, X. (2011). Lenguas extranjeras y bilingüismo en el sistema educativo español. *Cátedra Nova*, 32, 143-150.
9. Jiménez-Jiménez, M.A., Cortina-Pérez, B, y Rico-Martín, A. (2017). El Proyecto Lingüístico de centro (PLC) para afrontar los retos de la sociedad plurilingüe en Melilla. En J.L. López (Coord.). *Aportaciones a la Educación Intercultural y a la Diversidad Cultural* (pp. 159-187). Geapp.
10. López, F. (2010). *Los programas de Enseñanza Bilingüe en la Comunidad de Madrid. Un estudio comparado*. Consejería de Educación y Juventud de la Comunidad de Madrid.
11. Moreno, F. (1998). *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*. Ariel.
12. Musitu, G., y Cava, M. J. (2001). *La familia y la educación*. Octaedro.
13. Ortega-Martín, J.L., Hughes, S., y Madrid, D. (Coords.) (2018). *Influencia de la política educativa de centro en la enseñanza bilingüe en España*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
14. Potter, C. (2018). Enseñar superpoderes: La importancia de una educación bilingüe. *Best Integrated Writing*, 5, Article 3, 1-10.
15. Rico-Martín, A.M., y Jiménez-Jiménez, M.A. (2013). Desarrollo de la competencia plurilingüe en el aula: Una aproximación a la metodología de AICLE. En J.L. López (Coord.). *Diversidad, cultura y educación multicultural* (pp. 183-200). Geapp.
16. Ripoll Rivaldo, M., Ripoll Rivaldo, A., y Vásquez Rizo, F. (2016). La formación ciudadana en las escuelas: educando críticos y activos (Citizenship education at school: students and critical assets). *Inclusión & Desarrollo*, 3(2), 24-33.
17. Siguán, M., y Mackey, W. E. (1986). *Educación y bilingüismo*. Santillana.
18. UNESCO (2003). *Tradiciones y expresiones orales*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Patrimonio Cultural Inmaterial. <https://ich.unesco.org/es/tradiciones-y-expresiones-orales-00053>.
19. Zagalaz Sánchez, M. L., Molero López-Barajas, D., Cachón Zalagaz, J., y Gutiérrez de Castro, J. (2012). Diseño de un cuestionario para medir la formación bilingüe del profesorado de educación física (FBPEF). *SPORT TK-Revista EuroAmericana de Ciencias del Deporte*, 1(1), 7-12.