

## La formación del profesorado bilingüe: El primer paso para mejorar

**Alba Gutiérrez Martínez**  
Universidad de Cantabria.  
[alba.gutierrez@unican.es](mailto:alba.gutierrez@unican.es)

### Resumen

Los programas bilingües o multilingües son cada vez más comunes en los institutos de secundaria españoles. El profesorado en estos casos, como en cualquier proceso de innovación en el centro, es la clave para la planificación del proyecto, la implementación y el desarrollo. Por lo tanto, la calidad del programa dependerá en gran medida del profesorado que ha planificado la integración de la enseñanza de lenguas, la concreción del currículo, la puesta en práctica de las secuencias didácticas y la evaluación. Sin embargo, estos profesores no han recibido una formación inicial específica completa sino que solo habrán recibido formación en contenido o en metodología de enseñanza de lenguas. Como señalan las diferentes investigaciones que se han llevado a cabo en este ámbito (Lasagabaster y Ruiz de Zarobe, 2010), la formación del profesorado es necesaria. Esta comunicación propone una formación continua y de calidad y propone la creación de una red de formación del profesorado común para que haya un beneficio global.

**Palabras Clave** Bilingüe, profesorado, enseñanza, formación.

---

## Introducción

En 2006, la Comisión Europea publicaba que más del 50% de los españoles se declaraba incapaz de mantener una conversación normal en otra lengua. Los docentes de educación secundaria españoles tratan de perfeccionar estos datos a diario y así, se han hecho muchos esfuerzos para mejorar la situación del inglés en España ya que la posición del inglés como lengua dominante ha supuesto un reto para la educación española. La Unión Europea ha desarrollado numerosas políticas cuyos objetivos son fomentar el multilingüismo y la necesidad de aprender otras lenguas y que responden a la demanda de una sociedad cada vez más globalizada y con la lengua inglesa como nexo de unión.

En las últimas dos décadas, programas bilingües o programas de integración de lengua y contenido (CLIL en inglés y AICLE en castellano) han experimentado un rápido crecimiento y desarrollo en las regiones españolas. Su implantación varía entre colegios, institutos, comunidades y países. Sin embargo, el objetivo es el mismo, que los alumnos aprendan una segunda lengua mientras trabajan contenidos de diferentes asignaturas. La situación en España es muy heterogénea, la Ley Orgánica de Educación 2/2006, de 3 de Mayo de 2006 (LOE) establece el contexto legal y desarrolla principio y deberes básicos y luego las Comunidades Autónomas regulan la adaptación de esta ley a sus territorios. Por tanto, el tener el poder administrativo de la ley, hace que el territorio español tenga una gran diversidad y que haya casi tantos modelos educativos como comunidades. Estos programas han sido objeto de estudios que evalúan diferentes aspectos de este tipo de educación. La conclusión de la mayoría de ellos (Lasagabaster y Ruiz de Zarobe, 2008) es que la formación del profesorado es clave y una asignatura pendiente.

El objetivo de esta comunicación es tratar las competencias lingüísticas que deben tener los profesores de secundaria que participan en estos programas. No podemos olvidar que en todo proceso de innovación, el papel del profesorado participante juega un papel clave

tanto en la implementación de tareas como en el análisis y concreción del currículo, la planificación y puesta en práctica de los mismos y la evaluación.

### **El profesorado entre dos aguas: Contenido e idioma**

En estos programas los profesores se enfrentan a dos grandes objetivos, que en muchos casos les divide: uno de ellos es enseñar el contenido curricular y otro practicar o mejorar el dominio de una segunda lengua. La mayoría de los profesores, solo han recibido formación inicial en uno de los ámbitos: Contenido, por ejemplo geografía, matemáticas o música o segundo idioma, aquí nos referimos a formación en metodología de enseñanzas de lenguas y adquisición del idioma. Por lo tanto, la formación continúa de los profesores que participan en programas AICLE es esencial para que la calidad y efectividad de estos programas se mantenga y para que la consecución de objetivos por parte del alumnado sea la óptima.

En primer lugar, hay que destacar que el profesorado bilingüe o que participa en programas AICLE se enfrenta a un escenario diferente del de un profesor de secundaria regular. Como señalan Lorenzo et al. (2011), el estudiante AICLE es diferente porque tienen características vinculadas al plurilingüismo como por ejemplo sus capacidades cognitivas o su diversidad cultural. El centro bilingüe también es diferente, normalmente contará con auxiliares de conversación nativos que hay que integrar en el currículo o incluso profesores nativos. Las familias que participan y la misma sociedad que demandan competencias diferenciadas. Por lo tanto, las competencias del profesorado AICLE deben dar respuesta a este escenario y deben ser diferentes de las competencias del profesorado regular.

De acuerdo con Newby (2012), el Portfolio Europeo para los profesores de lenguas en formación recoge 193 descriptores de competencias necesarias para la enseñanza de idiomas. Las competencias, siete, son las siguientes: Contexto, metodología, recursos, programación, instrucción, aprendizaje autónomo y evaluación. Sin embargo, estas competencias hay que adaptarlas al escenario AICLE. Lorenzo et al. (2011) lo hacen recogiendo las siguientes competencias: Competencia interpersonal, competencia pedagógica, competencia curricular, competencia organizativa, competencia de colaboración y competencia para reflexión y desarrollo profesional.

De nuestro interés es la competencia pedagógica. Dentro de ella estos autores incluyen la comunicación lingüística y la enseñanza de idiomas. Para situarnos, actualmente, la LOE (2006) solamente especifica que los profesores bilingües dominen la competencia lingüística con un nivel por encima del B1 de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia de Lenguas, esto los sitúa como usuarios independientes. Sin entrar a valorar ahora si ese nivel es suficiente para impartir las clases AICLE, es evidente que falta formación en dos ámbitos: metodología de enseñanza de idiomas y competencias de integración de contenidos y lenguas. Estos dos ámbitos no deben ser competencia exclusiva del profesorado de lengua sino de todo profesor que participa en estos programas para que puedan comprender mejor al alumnado puedan así, responder mejor a sus necesidades como alumno multilingüe.

Sin embargo, no parece asunto sencillo. Una investigación de Aguilar y Rodriguez (2002) sobre la situación CLIL en una universidad española entrevistó a los profesores que participaban en estos programas y dentro de las conclusiones recogieron que los profesores son bastante reacios a recibir formación en metodología de aprendizaje CLIL. Además, otras conclusiones fueron que la calidad de enseñanza no se sacrificaba al introducir estas metodologías pero que el nivel de inglés del profesorado era insuficiente. Será necesario en un futuro cercano aplicar este tipo de investigación a la educación

secundaria y comprobar la efectividad que la formación continua del profesorado tiene en la calidad y efectividad de los programas y profesorado.

### **Técnicas de enseñanza**

La metodología de enseñanza de profesores AICLE tiene que tener en cuenta el espacio en el que se mueven. No se puede esperar que un profesor siga enseñando con los mismos métodos en entornos AICLE y de clase regular. Hay que adaptar la metodología a entorno AICLE, y para eso proponemos las siguientes pautas basadas en Reiss (2005):

- La importancia de los conocimientos previos

En el constructivismo los conocimientos previos son fundamentales para seguir construyendo conocimiento y haciendo conexiones entre lo ya aprendido y los conceptos nuevos. Por ejemplo se puede usar el brainstorming para activar los conocimientos previos bien en parejas bien el grupo en la totalidad.

- La importancia de la comprensión

En toda clase es importante que el alumnado comprenda el contenido, pero en una clase AICLE es todavía más complicado porque se está dando la clase en otro idioma. Es por eso que el profesor durante la clase debe comprobar que todo el mundo le está siguiendo y comprendiendo. Además, todo será más fácil si da unas directrices claras, es constante y hace solo una cosa cada vez.

- La importancia de la interacción

Nos referimos tanto a la interacción profesor-alumnado como a la interacción entre el alumnado. Y es que esto es clave para la adquisición del idioma. Es importante que el profesorado AICLE lo monitoree constantemente.

- Adaptar el ritmo del discurso y enunciar

Una de las partes más difíciles para los hablantes de segundas lenguas es la comprensión oral. Además, en entornos académicos, el lenguaje es más complejo.

La importancia no solo está en lo que el profesor dice sino también en cómo lo dice porque esto puede ayudar al alumnado a entender mejor los conceptos. Hay que tener en cuenta, sobre todo cuando se explican conceptos complejos, que los hablantes no nativos tardan más en procesar el lenguaje. No se trata de hablar despacio o más despacio sino de saber usar las pausas del discurso para dar tiempo a procesar y entender los conceptos.

Además, hay que enunciar las palabras claramente y hacer uso de la entonación del discurso: se puede poner especial énfasis en conceptos clave. Un discurso bien enunciado es mucho más ameno y fácil de seguir que uno monótono.

- Usar lenguaje simple

Especialmente los profesores nativos pueden usar un lenguaje académico que sea muy difícil de seguir para el alumnado. El lenguaje oral es de por sí desordenado: solemos repetirnos, no terminamos frases, etc. y esto puede confundir a los alumnos o hacer que se pierdan en el discurso. Por eso se recomienda que el profesor sea consciente de esto y use frases completas y tener en cuidado con las expresiones idiomáticas.

- Usar algo más que la voz

Se recomienda acompañar las explicaciones orales con el uso de gestos y expresión facial, ayudas visuales y gráficos. El profesor tiene que tener un poco de actor y asegurarse que usa todo su cuerpo acompañando a su voz para que el alumnado comprenda su discurso y no tenga que recurrir a usar la lengua nativa. Algo que no es en absoluto recomendable.

### **Estrategias para la evaluación**

Desde las últimas décadas se ha enfatizado en la importancia de la evaluación. En clase, el profesorado AICLE tiene que cuidar la evaluación y utilizarlo como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje no como una herramienta externa que se usa al final del proceso.

Se pretende con las siguientes recomendaciones que el profesorado reflexione sobre sus técnicas de evaluación y las adapte como mejor convenga a su alumnado y a él. De nuevo remarcamos, que no se puede evaluar al alumnado AICLE con las mismas directrices que al alumnado regular: es necesario evaluar el aprendizaje de idioma y el aprendizaje de contenido y esto es algo que normalmente no se hace.

- **Modificar las técnicas de evaluación**

El alumnado no va a tener un nivel de competencia nativo para responder a las preguntas abiertas. El profesorado debe ser consciente de esto al evaluar. Además, debe proponer preguntas de examen variadas incluyendo verdadero o falso, opción múltiple, completar, identificación, etc. Hay que tener en cuenta que cada tipo de pregunta evalúa una parte del segundo idioma. Así las preguntas de completar se centran en la parte de producción escrita mientras que las de opción múltiple o verdadero o falso se acercan más a la comprensión escrita. No hay que olvidar que hay que evaluar también el nivel del idioma.

El profesorado también debe tener en cuenta que es posible que el alumnado necesite que se le aclaren las instrucciones o ayuda en algunas partes. Esto no es negativo y el profesor puede ayudar dando sinónimos, parafraseando, etc. sin dar las respuestas del examen.

- **No evaluar**

‘No evaluar’ no significa no evaluar sino hacerlo por otros medios que no son solo el examen al final del trimestre como por ejemplo el uso de portfolio, la evaluación por parte de compañeros y la autoevaluación. Con estas técnicas se elimina la presión del examen y el alumnado se puede concentrar en aprender.

### **Propuestas para el profesorado AICLE español**

En España, si nos centramos en las comunidades bilingües, aquellas que tienen otra lengua oficial junto con el castellano, los programas bilingües o de inmersión llevan mucho más tiempo desarrollándose y cuentan con un profesorado más experimentado que ha podido transferir sus conocimientos al entorno AICLE. Por ejemplo en Cataluña, desde los años 80 se han desarrollado programas bilingües de inmersión castellano-catalán. En el resto del territorio español, son mucho más recientes y solo en los últimos años se ofrece formación específica al profesorado de educación secundaria. Para mejorar la calidad, es indispensable que dispongamos de un profesorado bien formado y que disponga de las herramientas necesarias para poder ejercer su profesión.

Proponemos la creación de una red de formación del profesorado AICLE nacional para que los profesores de diferentes comunidades puedan beneficiarse de los avances de otras y haya una actividad de retroalimentación continua.

### **Conclusiones**

En conclusión, se ha avanzado mucho en el camino de los programas AICLE y en la enseñanza de segundas lenguas, pero aún queda mucho camino por recorrer. Los profesores se enfrentan a un gran reto porque deben comprender que el escenario de enseñanza no es el mismo y por eso deben adaptarse y formarse para ello. Por último se proponen unas estrategias para profesores CLIL como primer paso para la formación entre las que destacan comprender que el alumnado es ahora también un aprendiz de un segundo idioma y eso genera unas necesidades especiales, adaptación de las técnicas de instrucción y enseñanza para responder a esas necesidades, modificación de las tareas y, por último, estudiar el proceso de evaluación.



## Bibliografía

Baker C. (2011). *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Bristol: Multilingual Matters.

Bloomfield, L. (1933). *Language*. New York: Holt.

Mougeon, R., Rehner, K. and Nadasdi, T. (2004), The learning of spoken French variation by immersion students from Toronto, Canada. *Journal of Sociolinguistics*, 8: 408–432. doi: 10.1111/j.1467-9841.2004.00267.x

Lasagabaster, D. & Ruiz de Zarobe, Y. (Eds.) (2010). *CLIL in Spain. Implementation, results and teacher training*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.

Lasagabaster, D. & Ruiz de Zarobe, Y. (2010). Ways forward in CLIL: Provision issues and future planning. En D. Lasagabaster & Y. Ruiz de Zarobe (eds). *CLIL in Spain. Implementation, results and teacher training*. (278-295) Newcastle: Cambridge Scholars Publishing

Lorenzo, F. Trujillo F. & Vez J.M. (2011). *Educación bilingüe: Integración de contenidos y segundas lenguas*. Madrid: Editorial Síntesis.

Navés, T. & Victori, M. (2010) CLIL in Catalonia: An overview of research studies. En D. Lasagabaster & Y. Ruiz de Zarobe (eds). *CLIL in Spain. Implementation, results and teacher training*. (30-54) Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.

Peal, E. & Lambert, W.E. (1962). The relationship of bilingualism to intelligence. *Psychological Monographs* 76 (27), 1-23.

Roberts, C. (1985). Teaching and learning commitment in bilingual schools. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Gales.

Ruiz de Zarobe, Y. & Lasagabaster, D. (2010). CLIL in a bilingual community: The Basque Autonomous Community. En D. Lasagabaster & Y. Ruiz de Zarobe (eds). *CLIL in Spain. Implementation, results and teacher training*. (12-29) Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.

San Isidro, X. (2010). An insight into Galician CLIL: Provision and Results. En D. Lasagabaster & Y. Ruiz de Zarobe (eds). *CLIL in Spain. Implementation, results and teacher training*. (30-54) Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.

Valdés, G. (2003). *Expanding definitions of giftedness: the case of young interpreters from immigrant communities*. Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum.

Swain, M. (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible output in its development. En S. Gass & C. Madden (Eds.), *Input in second language acquisition* (235-253), Rodwley, MA: Newbury House

Swain, M. (1993). The output hypothesis: Just speaking and writing aren't enough. *Canadian Modern Language Review*, 158-164.

Swain, M. & Johnson, R.K. (1997). Immersion education: A category within bilingual education. En R. K. Johnson & M. Swain (eds.) *Immersion education: International Perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.