

Formación del profesorado universitario para la docencia en inglés

Lecturer education for English Medium Instruction

M^a Ángeles Martín del Pozo

Universidad de Valladolid y Universidad Complutense de Madrid, España

Resumen

Este artículo reflexiona sobre el concepto de docencia en inglés, una actividad creciente en la universidad española como consecuencia del Espacio Europeo de Educación Superior, la internacionalización de las universidades y el progresivo interés por las distintas modalidades de CLIL (*Content and Language Integrated Learning*). Se exponen las fuerzas que ocasionan esta práctica y las ventajas que puede aportar a las instituciones y personas implicadas. En especial se consideran las implicaciones metodológicas con el objetivo de desmitificar que el único requisito y beneficio de impartir clase en inglés es un mejor dominio de este idioma. El artículo incluye una panorámica de la situación en España así como referencias a trabajos y fuentes que permiten ampliar esta información. Algunos aspectos relacionados con la implementación de los programas bilingües, en especial los vinculados a la planificación se presentan en otro apartado. En la última sección se considera con más detalle la formación de profesorado: competencias requeridas y necesidades en lo que respecta a la dimensión lingüística. La aportación principal son unas indicaciones para formadores o para los que de manera autónoma opten por prepararse para la docencia en inglés. El artículo señala tres ámbitos de los que se pueden extraer conocimientos para abordar las necesidades lingüísticas de los profesores que se preparan para la docencia en inglés. A su vez estos ámbitos pueden ayudar al profesor de contenidos a comprender los distintos tipos de lengua que convergen en el aula.

Palabras clave: educación bilingüe, docencia universitaria, didáctica de la lengua, formación del profesorado, *English Medium instruction*, Aprendizaje integrado de contenidos y lengua extranjera

Abstract

This paper reflects on the concept of English Medium Instruction, a growing activity at Spanish universities and a consequence of the European Higher Education Area, the internationalization of universities and the gradual interest in the different CLIL (*Content and Language Integrated Learning*) models. The forces behind CLIL are presented along with the benefits for institutions and practitioners involved. Special attention is given to methodological implications with the purpose of demystifying the

belief that English language competence is the only requisite and benefit of bilingual programs. The paper offers an overview of the spread of this practice in Spanish Universities as well as references to sources for further information. Another section presents some of the aspects related to the implementation of bilingual programs, mainly those referring to planning. Teacher education, competences required and linguistic needs are dealt with in the final section. The main contribution of the article could be some indications for trainers or for those who may undertake autonomous training to teach through English. The paper points at three areas from which knowledge about the linguistic needs can be obtained. In addition, these areas may help the content teacher to understand the different language types used in the classroom event.

Key words: bilingual education, teaching in Higher education, language teaching, teacher education, English Medium instruction, Content and Language Integrated Learning

Introducción

La atención prestada a la formación del profesorado universitario en los últimos años se ha centrado en las competencias docentes para abordar con éxito las exigencias en las nuevas titulaciones de grado del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Esta focalización era imperativa, pues la nueva forma de trabajo desplazaba el monopolio de la clase magistral en las áreas en que todavía se mantenía y traía con carácter obligatorio modalidades de enseñanza y actividades (práctica, seminario, estudios de caso, aprendizaje basado en problemas etc.). Se ha teorizado, investigado y experimentado mucho acerca de las principales características que deberían tener las actividades y programas de formación para que el profesorado pudiera abordar con éxito estos nuevos retos docentes. Aunque todavía queda bastante por hacer y aprender, los logros son visibles. Asimismo, ya quedó atrás el 2010, fecha en la que se preveía la convergencia de las universidades europeas y la completa implementación del EEES. Por eso ahora es quizá el momento adecuado para dejar de eludir otro reto derivado del EEES: la docencia en inglés. El objetivo de este trabajo es provocar la reflexión acerca de qué implica y qué no implica impartir asignaturas en inglés en lo que respecta a formación lingüística de los profesores.

Hasta el presente número, los trabajos publicados en REDU solo han abordado temas relacionados con la educación bilingüe en dos ocasiones: Alcón (2011) que planteaba Bolonia como “una oportunidad para el multilingüismo en la universidad Española” (p.122) y Cuervo, Alonso y Sabadell (2013) cuyo trabajo reflexionaba sobre la formación de los profesores de disciplinas no lingüísticas para impartir clase en secciones bilingües.

Este artículo aglutina ambas cuestiones con el objeto de colaborar al conocimiento de una temática de vanguardia pero cuya praxeología y epistemología están en proceso de construcción. Con este fin, el trabajo se organiza en cinco secciones que intentan responder al qué, dónde, por qué, para qué y cómo de la docencia universitaria en inglés y la formación lingüística del profesorado.

Docencia universitaria en inglés: ¿Qué es?

El uso de una lengua distinta de la doméstica en las aulas universitarias no es un fenómeno del s. XX. Durante la Edad Media y el Renacimiento la universidades europeas impartían su docencia en latín y ni esta ni las publicaciones eran aceptadas en lenguas vernáculas (Nastansky 2004, recogido en Coleman 2006: 4). Lo que sí presenta novedad en las últimas décadas del s. XX es:

- Los cambios y razones para iniciar estudios universitarios en otra lengua (comentados en el apartado sobre el porqué)
- La lengua elegida: el inglés, lengua internacional en el ámbito profesional desde hace tiempo y que pasa a ser también lengua de instrucción internacional, no solo de las antiguas colonias del imperio británico.

Estas dos formulaciones novedosas de antiguas ideas han resultado en una práctica conocida como *English as a Medium of Instruction* (de ahora en adelante EMI). Este primer apartado expone las características de esta práctica para poder ubicarla en el marco de la educación bilingüe y precisar su perfil en la educación superior.

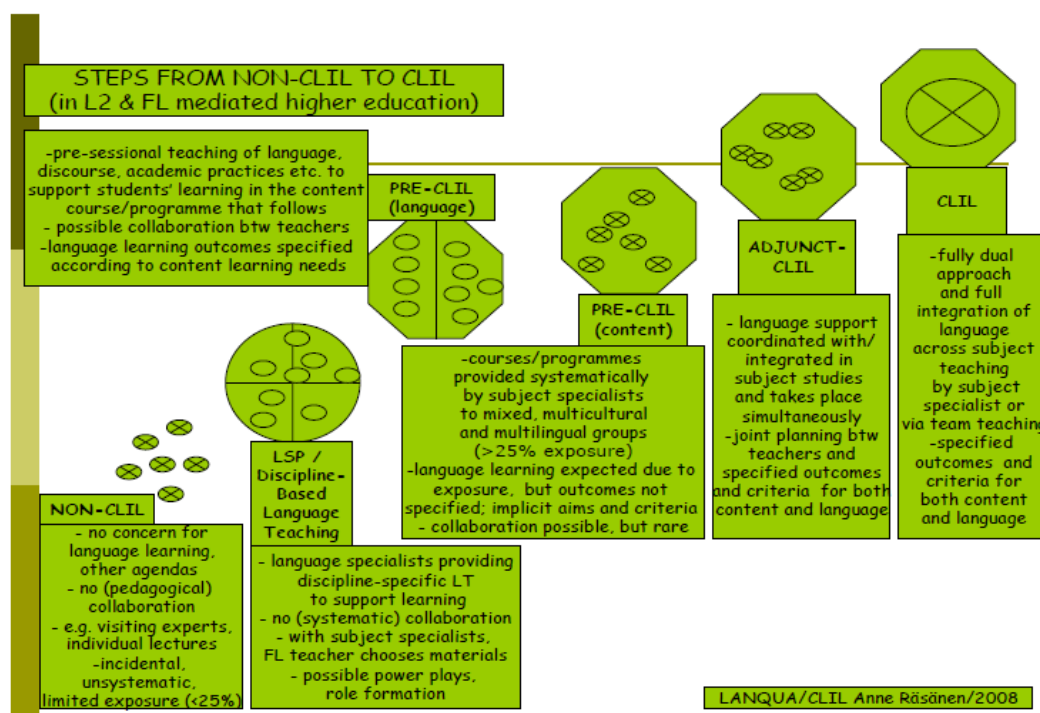
El término en auge para hablar de educación bilingüe es CLIL (*Content and Language Integrated Learning*). Su equivalente en español es AICLE (*Aprendizaje Integrado de Contenidos en Lengua Extranjera*). Marsh lo definía así en uno de los primeros documentos oficiales sobre esta práctica en Europa: “*CLIL is a generic umbrella term which would encompass any activity in which a foreign language is used as a tool in the learning of a non-language subject in which both language and the subject have a joint curricular role. The rendition of this term into French is Enseignement d’une Matière par l’Intégration d’une Langue Etrangère (EMILE)*” (Marsh, 2002: 58).

La analogía de “umbrella” indica que AICLE se puede entender como un entorno de aprendizaje en el que se implementan enfoques y metodologías para aprender conjuntamente contenidos en una lengua extranjera. Lasagabaster y Sierra (2010) señalan la necesidad de precisar en cada caso concreto qué modelo AICLE se sigue porque este determina la metodología, los resultados y las expectativas. Además, para clasificar el tipo de práctica en una universidad bilingüe, se requiere considerar la advertencia de que “[...] *practices lacking (such) a fused pedagogical teaching aims would not fall into prototypical CLIL programmes*” (Smit & Dafouz, 2012: 4).

Creemos que de entre todas las denominaciones de la educación bilingüe, incluido el más claro precursor de CLIL, *Content Based Instruction* (CBI), el nombre EMI (*English as a Medium of Instruction*) es el que mejor recoge la realidad de la universidad europea. Este artículo utiliza EMI para referirse a contextos exclusivamente universitarios mientras que CLIL/ AICLE se usará en las referencias a cualquier nivel educativo. La siguiente cita contrasta la modalidad EMI con CLIL ayudando a distinguir lo específico de este concepto: “*There is an area where CLIL and EMI diverge from each other; this is the attention that each of them pays to language learning. While CLIL is a dual focused process, aiming to overtly develop both language and content knowledge, EMI focuses mainly on subject learning and exploits the language of instruction as a mere neutral tool to perform that goal.*” (Francomacaro, 2011: 34).

Este sería el primer aspecto que hay que considerar para entender el concepto EMI. Si EMI es una modalidad de AICLE centrada en los contenidos en la que no hay obligatoriedad de especificar objetivos lingüísticos esto implica que el profesor no tiene por qué enseñar lengua. Airey (2012) informa de que los profesores de contenidos en la universidad sueca ante la propuesta de dar clase de su asignatura en inglés alegan “*I don’t teach language*”. Esta misma reacción se ha observado en comunicaciones personales con profesores que o bien están ya en EMI o lo están considerando. Volvamos al consejo de Lasagabaster y Sierra (2010) sobre considerar qué tipo de modalidad es cada caso para tener unas u otras expectativas. Si en la universidad hablamos de EMI, es importante volver a resaltar que los profesores de contenido no tienen que enseñar lengua, actividad ante la que comprensiblemente muestran incomodidad.

Para seguir profundizando en el concepto de EMI recurrimos al continuum de modalidades CLIL que proponen Greere y Räsänen (2008).



Fuente: Greere y Räsänen (2008: 6)

Figura n. 1 Continuum de CLIL en Educación Superior

EMI puede identificarse con el tercero de los pasos denominado por estas autoras como “Pre-CLIL (content)” y cuyas características en lo que respecta a lengua son: “*language learning expected due to exposure, but outcomes not specified, implicit aims and criteria, rare collaboration of subject specialist with language teacher*” (p.8).

Esta falta de atención explícita a la lengua ya había sido evidenciado en estudios anteriores. Sin embargo, en la siguiente afirmación de Coyle, Hood y Marsh subyace una advertencia de las pérdidas si no se presta suficiente atención a la lengua: “*The shift towards the adoption of English as a vehicular language does not automatically correlate with the introduction of CLIL. This may be due to the assumption that*

studying through the medium of English as an additional language does not require an integrated approach where both language and content objectives are included" (Coyle et al. 2010: 24).

De aquí se deriva que aunque el profesor de contenidos no enseñe lengua sí debe prestar atención a cómo él mismo la usa. Retomaremos esto en la sección sobre formación del profesorado.

Un segundo aspecto sobre el que conviene reflexionar es el predominio del inglés. Aunque según remarca Marsh (2002: 71, cf. 70, 76, 77), no existe razón a priori para que el inglés sea la principal lengua meta, la realidad es que *"English is the most dominant L2 medium of instruction, with its position forecast to strengthen further"* (Marsh & Laitinen 2005: 2). Esta predicción de fortalecimiento se está cumpliendo con la implantación del EEES y se ha llegado a hablar de *"The Englishilization of Higher Education"* (Coleman, 2006).

Otra característica de los programas bilingües universitarios es la supremacía de la enseñanza de contenidos sobre la enseñanza de lengua. Como ya se ha dicho la enseñanza en lengua extranjera en la universidad tiene una tradición muy larga. Sin embargo, no se la ha considerado como integración de lengua y contenidos hasta recientemente. La primera referencia explícita a la integración de lengua y contenidos en la universidad es la Conferencia *"Integrating Content and Language: Meeting the Challenge of a Multilingual Higher Education"* de 2003, y la publicación derivada de ella (Wilkinson 2004).

A pesar de hablar de integración, el caso de la universidad presenta más tendencia a EMI que a AICLE pues las materias, ya en alto grado de especialización, solo pueden ser impartidas por un especialista en contenidos al que no se le puede exigir la enseñanza de la lengua. Por el contrario en Primaria y Secundaria la verdadera integración de lengua y contenido y la especificación de objetivos en ambas dimensiones son más factibles.

No obstante, el aprendizaje del idioma acabará sucediendo en distinto grado a causa de la exposición a ese idioma como vehículo para la transmisión de contenidos. Esto obliga a prestar atención a la lengua usada y enseñada/aprendida en el aula EMI. Por otra parte, es obvio que el habla del profesor en la clase EMI puede afectar a la adquisición de contenidos, retardándola e incluso impidiéndola. Por ello es urgente considerar las implicaciones pedagógicas y comunicativas del discurso del profesor en el aula EMI.

Lo expuesto hasta ahora serían las dos primeras características de AICLE en la universidad: el predominio del inglés y la supremacía de la enseñanza de contenidos sobre la enseñanza de lengua, de donde se deriva el nombre de EMI. La tercera característica es la heterogeneidad. A nivel universitario, AICLE es una práctica adoptada de manera menos extensa que en los niveles educativos inferiores. Se trata de iniciativas dispersas, de carácter experimental y sin que apenas se compruebe su eficacia con investigación empírica o controles de calidad. Una implementación homogénea requeriría directrices desde el Ministerio de Educación o las Consejerías de educación autonómicas, algo en contraposición con la autonomía de cada universidad. Asimismo, el nivel universitario carece de estudios comprensivos, centralizados e institucionales como el Informe *Eurydice* de Primaria que abarca toda

Europa informes nacionales como *Bilingual Education Project Spain* (Dobson, Pérez Murillo and Johnstone, 2010). Disponemos de dos estudios paneuropeos, el informe de *European Network for the Promotion of Language Learning among Undergraduates* (ENLU) (Marsh and Laitinen, 2005) y el estudio de Mainworn y Wächter (2008) que describe la situación hasta 2007. La información y observaciones en el primero de estos estudios presentan sorprendente vigencia y son lectura recomendable para cualquiera que desee entender los programas bilingües en educación superior. A lo largo de este artículo aludimos a este trabajo en varias ocasiones.

En Primaria y Secundaria, existen proyectos nacionales coordinados desde la Administración educativa mientras que en la universidad las titulaciones bilingües son un valor añadido dentro de la oferta. Cada universidad ofrece libremente y no existen, por el momento, pruebas ni evaluaciones de los resultados. Se carece además de la continuidad y seguimiento que tienen los niveles no universitarios. Los centros de Primaria y de Secundaria siguen un currículo común. En cambio, la universidad tiene una absoluta autonomía. Recientemente se han compilado una serie de 26 *levers* (*levers* puede traducirse aquí como palancas, resortes, en el sentido que los autores quieren dar a estas medidas) para orientar hacia una implementación de calidad de programas bilingües en Educación Superior (Marsh, Pavón & Frigols 2013). Estas medidas propulsoras de buena práctica incluyen recomendaciones en torno a la planificación lingüística, la preparación profesional de los implicados, la gestión de los programas bilingües y el aprendizaje participativo.

La heterogeneidad de la situación universitaria ha hecho hablar a Smit y Dafouz (2012) de “*ICLHE mosaic*” (*Integrating Content and language in Higher Education*). Puesto que la variedad de modalidades bilingües en educación superior pone en duda que estén todas tratando el mismo concepto, estas autoras subrayan la necesidad de desarrollar un marco comprensivo de análisis que sirva tanto para abordar de una forma sólida el estudio de casos particulares como para contrastar programas.

En resumen, las características de AICLE en la universidad, en la modalidad específica de EMI (la propia cuestión terminológica ya es un reflejo de la complejidad de este fenómeno) son las siguientes:

- predominio del inglés.
- supremacía de la enseñanza de contenidos sobre la enseñanza de lengua.
- Heterogeneidad.

Docencia universitaria en inglés: ¿dónde? La situación en España

La rápida implantación de programas bilingües en nuestro país se explica por la experiencia con las lenguas cooficiales en la escolarización obligatoria. Desde la década de los 80 del s. XX se permite la escolarización en gallego, catalán, vasco y valenciano, práctica que fue creando mentalidad bilingüe y que está permitiendo transferir la experiencia a la nueva situación, en que la lengua suele ser el inglés. Los sectores de Primaria y Secundaria cuentan con programas bilingües a gran escala. Dichos programas incluyen la formación del profesorado desde las Conserjerías de Educación de las distintas Comunidades Autónomas. Las iniciativas más relevantes están

recogidas y detalladamente documentadas en la primera parte de *Clil in Spain* (Lasagabaster & Ruiz de Zarobe, 2010) y en *CLIL across education levels: opportunities for all* (Dafouz & Guerrini, 2009).

En cambio, dado que en nuestro país no se había prestado atención a la enseñanza de contenidos en lenguas diferentes al castellano o a las de las comunidades autónomas, la universidad española tarda mucho más en implantar titulaciones bilingües en inglés. A partir de 2002 el sector privado comienza a ofrecer titulaciones bilingües y se adelanta así al sector público por dos motivos principales (Dafouz & Nuñez, 2009: 103):

- 1) mayor flexibilidad y agilidad de la universidad privada para la implementación de nuevas titulaciones;
- 2) mayor libertad para la renovación de su plantilla según las necesidades docentes.

En el contexto español, el inglés parece haberse convertido en un “valor añadido” de la universidad que se ofrece según la oferta y la demanda y que va buscando atraer alumnado. Se enfatizan por lo tanto las oportunidades profesionales de los egresados y se dejan de lado aspectos cruciales en la práctica AICLE tales como la competencia lingüística de profesores y alumnos, las adaptaciones curriculares y metodológicas necesarias para una práctica efectiva (Dafouz, Nuñez, Sancho & Foran, 2007; Dafouz, 2008; Aguiar y Rodríguez, 2012). En esta implantación se identifican tres fases pro AICLE en España (Dafouz & Nuñez, 2010: 213-14):

1. Década de los 80, las universidades privadas ofrecen cursos que combinan estancias en el extranjero, lo que supone una inmersión lingüística.
2. En torno al año 2000, por iniciativa propia, algunos profesores comienzan a impartir clase en inglés para fomentar la movilidad.
3. Modalidad vigente de oferta de titulaciones bilingües o multilingües.

Los cursos y asignaturas ofertados en inglés por las distintas universidades españolas están compilados por el Ministerio de Educación, cultura y deporte en el documento “Degree Programs in English Language in the Spanish University System 2013”. Como se desprende de los listados en este documento, las áreas que cuentan con mayor número de grados y postgrados en inglés son economía y dirección de empresas, ingeniería, arquitectura y los grados de maestro. La propia introducción explicita el interés ministerial por la internacionalización de las universidades españolas. De hecho el documento puede descargarse en los portales de educación de las embajadas españolas. Aparte de la oferta aquí recogida, otros centros están realizando estudios de viabilidad de la implantación de titulaciones bilingües. Estos estudios suelen comenzar con entrevistas y cuestionarios a profesores y alumnos para explorar sus actitudes y disponibilidad.

En cuanto a modalidades de implantación, requisitos para profesores y alumnos y otros aspectos, se observa la heterogeneidad descrita en el apartado precedente. Algunas universidades españolas han establecido ya las bases de políticas lingüísticas que incluyen un multilingüismo en el que la tercera lengua es mayoritariamente el inglés. En estos planes se incluyen recomendaciones como incrementar el apoyo

lingüístico al profesorado, principalmente en lo que se refiere a destrezas académicas. El caso de las universidades catalanas es también un buen ejemplo de la metodología CLIL como potencializadora de la internacionalización, proponiendo el inglés como “working language” en dichas instituciones. Por ejemplo, la Universidad Islas Baleares ha llegado a ofrecer hasta 40 asignaturas en inglés para cuya docencia el profesorado recibía apoyo lingüístico individual. Algunas de las medidas que estas universidades deben tomar se encuentran sintetizadas en Pérez- Vidal y Juan- Garau (2010: 121). A su vez, las políticas lingüísticas de las universidades catalanas incluyen clases extra con especial apoyo lingüístico en destrezas académicas para aquellos alumnos que cursan asignaturas en inglés (Navés y Vitori, 2010). En la Comunidad Valenciana, el caso más destacado de educación multilingüe es la Universidad Jaume I, institución que introduce el inglés como lengua de instrucción en un entorno en el que ya conviven como lenguas oficiales el castellano y valenciano (Fortanet, 2010, 2013).

La Comunidad Autónoma de Madrid (CAM), entorno monolingüe, ofrece dos tipos de programas: por un lado, titulaciones completamente en inglés en las universidades públicas Rey Juan Carlos y Carlos III y por otra parte iniciativas de carácter experimental e individual en la Universidades Politécnica, Autónoma, Complutense y Universidad de Alcalá de Henares (Llinares & Dafouz, 2010).

Docencia universitaria en inglés: ¿Por qué?

Según Coleman (2006), el escenario en que se produce esta globalización que lleva a utilizar el inglés como lengua vehicular puede ser consecuencia de 1) la adaptación al EEES y 2) la mercantilización de las universidades, es decir, de haber pasado de ser instituciones a ser marcas comerciales que buscan clientes. Coleman identifica “seven forces behind CLIL” para el contexto universitario europeo. Considerar estas siete categorías de razones para la docencia en inglés facilita la comprensión de un conjunto de relaciones de causa – efecto en el cambio y crecimiento de EMI en la universidad. Dichas fuerzas o razones son: CLIL, internacionalización, intercambio de alumnos, materiales de investigación y didácticos, movilidad laboral, salidas profesionales de los egresados y atraer alumnos internacionales.

1. CLIL. Tal y como advierte Coleman, esta fuerza debe ser considerada con cuidado, pues AICLE NO es la razón principal para introducir docencia en inglés en las instituciones universitarias. Es decir, aunque la clase se imparta en inglés, el aprendizaje del inglés no es uno de las prioridades ni existen objetivos lingüísticos explícitos. Las peculiaridades de este uso del idioma para enseñar contenidos en educación superior están recogidas en el ya mencionado informe y conclusiones de la Red ENLU (Marsh & Laitinen, 2005).

2. Internacionalización. Es decir, incrementar las relaciones con universidades extranjeras y entidades europeas tanto por motivos investigadores como por motivos docentes. La internacionalización de una universidad es un creciente indicador de prestigio.

3. Intercambio de alumnos. Los países cuyas lenguas no tienen la extensión del inglés, el alemán, el español o el francés, por ejemplo, solo pueden recibir alumnos si ofertan estudios en inglés.

4. Materiales didácticos e investigación: la mayoría de los resultados de investigación en las áreas impartidas en titulaciones técnicas y ciencias económicas, son publicados en inglés. Los materiales didácticos (libros, artículos, videos, blogs, webs, bases de datos etc.), están también en inglés. Consiguientemente puede resultar mucho más sencillo y eficaz acudir a las fuentes originales que recurrir a la traducción (en caso de que la hubiera).

5. Movilidad del profesorado, tanto en la recepción de profesorado extranjero como las estancias para impartir clases y conferencias (en inglés) en países europeos.

6. Salidas profesionales de los egresados. Normalmente el haber estudiado en el extranjero, en una lengua extranjera o simplemente poder acreditar un nivel de idioma, es considerado como una mejor preparación profesional y enriquece el currículum. A su vez, los estudios en una lengua extranjera pueden ser muy rentables, especialmente cuando los alumnos van a utilizar el idioma en su futuro profesional o académico.

7. Atraer alumnos internacionales: un centro tiene más posibilidades de recibir alumnos extranjeros si la docencia es en inglés que con docencia solamente en su lengua local.

Se cumple así en el contexto europeo la afirmación de Coyle et al.: “Language changes involving the medium of instruction are often based on long term gains and on future needs such as increasing competitiveness and economic prosperity” (2010: 155).

Reflexionemos de nuevo sobre la insistencia de Coleman en que el motivo para introducir la enseñanza en inglés NO es el aprendizaje de idiomas. Una idea muy similar se había recogido también en el informe ENLU y en otros informes previos muy básicos: no hay referencias a si los programas en inglés establecían objetivos de contenido o de lengua. Como ya hemos dicho, impartir docencia en inglés parece no vincularse explícitamente con la intencionalidad de enseñar lengua. No obstante, al permear esta el proceso de enseñanza y aprendizaje no se puede obviarla y mucho menos si no coincide con la lengua materna de los implicados en dicho proceso.

Otro tipo de respuesta a la pregunta de por qué impartir docencia universitaria en inglés se encuentra en la realidad próxima de que el alumnado entrante comienza a venir de estudios bilingües en secundaria. Esto modifica la naturaleza de la demanda y mueve la universidad hacia un bilingüismo o multilingüismo de, por lo menos potencialmente, mayor calidad en base a la experiencia previa en secundaria (Foran & Sancho, 2009).

Cabe y conviene otra perspectiva más que ya hemos mencionado al inicio del artículo: no ver estos factores que acabamos de presentar como unas fuerzas obligatorias que alejan a la universidad del monolingüismo. Sino considerar “Bolonia: una oportunidad para el multilingüismo en la universidad Española” (Alcón, 2011: 122).

En definitiva, las fuerzas que mueve la implantación de titulaciones bilingües no coinciden con el motor inicial de los programas bilingües en primaria y secundaria. En estos niveles educativos la enseñanza de contenidos en una lengua extranjera persigue ahorrar tiempo en la enseñanza de idiomas para poder conseguir un objetivo marcado

por la Comisión Europea: que cada ciudadano hable dos lenguas además de la materna. El objetivo de este plurilingüismo desencadena una serie de acciones educativas para la implantación de AICLE y que, observadas con detalle, no coinciden con la situación en educación superior, cuyo motor principal es el proceso de internacionalización de las universidades por la globalización y del EEES.

Lo que sí comparten todos los niveles educativos es que los idiomas dejan de tratarse de manera aislada, es decir como asignaturas del currículum, para convertirse en herramientas que permiten el acceso a otras asignaturas. Es el paradigma del tratamiento integrado de las lenguas (TIL), una tendencia en la Didáctica de la Lengua que evita la ecuación más lenguas, más asignaturas.

Docencia universitaria en inglés: ¿Para qué?

Algunas de las causas de la docencia en inglés podrían igualmente trasladarse a este apartado y convertirse en objetivos o consecuencias de ella. Es decir, que se podría afirmar que la docencia en inglés sirve para conseguir movilidad de profesorado, atraer alumnos internacionales, enriquecer el perfil de los egresados o favorecer la internacionalización de la universidad. Sin embargo, esto supondría una visión reducida de los beneficios que aportan los programas bilingües.

Los beneficios y ventajas del AICLE se listan con frecuencia en las publicaciones, a veces sin estar respaldados con evidencias. Mehisto y Marsh (2011) se basan en estudios sobre el bilingüismo para defender los beneficios del AICLE para la salud, que afectan principalmente a las neuronas, para la cognición (incremento de la memoria, de la conciencia lingüística, de la capacidad de resolución de problemas) y económicos, por el incremento de la fuerza empleable que constituyen las personas que hablan varios idiomas. Wolff (2007), en otra dimensión más pedagógica, identifica beneficios para el alumno, el profesor y la institución educativa. Entre ellos, Wolf destaca que gracias a los programas bilingües los profesores de contenidos reconocerán la importancia de la lengua en el proceso de aprendizaje así como de los registros en el lenguaje académico y profesional.

Johnson (2012) investiga las creencias de cinco profesores universitarios antes y después de recibir formación específica en AICLE y de contar con experiencia en grados bilingües. Sus hallazgos prueban la eficacia del programa de formación, en aspectos actitudinales, metodológicos y en general de competencias docentes. Si hubiera que destacar uno de los beneficios que el AICLE puede aportar para el desarrollo profesional del profesor de contenido, debería subrayarse su potencial para la ampliación de metodologías docentes: *“CLIL can act as a professional development catalyst within faculties of a higher education institution. [...] higher education staff has not been trained in educational methodologies. In these cases, higher education has been viewed as characterised by transactional models of educational delivery (largely imparting information), rather than the interactional modes (largely process oriented) characteristic of CLIL. [...] Training programs in CLIL can therefore have a knock on effect in developing staff in other ways beyond teaching skills”* (Coyle et al., 2010: 24) Esta necesidad y conveniencia de cambios metodológicos ya se había apuntado el informe ENLU.

Por otra parte, no se pueden obviar que, aunque una baja competencia lingüística provoque resistencia a impartir/recibir clases en inglés, el trabajo sistemático por trabajar con este idioma traerá consigo beneficios educativos que deberían valorarse más que los económicos: *“English has become the language of academia and the educational revenues cannot be overlooked”* (Doiz, Lasagabaster & Sierra, 2012: 214). Impartir docencia en inglés, lengua de comunicación científica en publicaciones, congresos y libros de texto muy especializados, conllevará un progresivo avance en su dominio capacitando al profesor para una presencia más competente en los aspectos discursivos de su comunidad científica (Airey, 2012)

Docencia universitaria en inglés, ¿Cómo? implantación

La autonomía y la mercantilización de las universidades dan lugar a políticas lingüísticas e implantaciones muy variadas, como los casos de multilingüismo en España, comentados previamente. La implantación de docencia en inglés presenta necesidades, a un macronivel (planificación, respaldo institucional y recursos) y a un micronivel (profesores y alumnos preparados para ello). En primer lugar se muestran algunos ámbitos relacionados con la planificación. La preparación de los profesores se considera en el siguiente apartado.

Implantar AICLE con eficacia exige medidas institucionales y presupuestarias serias y coherentes que respalden las iniciativas particulares que ya han despuntado en facultades y departamentos españoles (Dafouz, 2008). Si “los expertos coinciden en destacar la importancia que adquiere la implicación de la institución en los planes de formación que se diseñen para el profesorado” (Torra et al., 2013: 287) más aún en asuntos relacionados con la lengua, pues esta permea toda actividad académica de gestión, docencia e investigación.

Ante las experiencias individuales de docencia en inglés, es una necesidad patente una coordinación como en los otros niveles educativos, quizá más a nivel intracentro que intercentro. Igualmente, se requieren medidas de ordenación académica como las que sugiere Dafouz (2008) y que ayudarían a homogenizar institucionalmente esta práctica: un año cero de formación de profesorado, reconocimiento de los créditos y del esfuerzo de impartir clase en otra lengua, acreditación o complemento en nómina. A estas solicitudes de Dafouz se puede unir la del reconocimiento “por la formación realizada puesto que no debemos olvidar que la formación en el ámbito de la docencia es voluntaria. El reconocimiento es necesario porque la formación es una de las estrategias más potentes de las que dispone la institución para garantizar que se apliquen con éxito las propuestas de nuevos títulos, pero también, para evitar la competencia constante que la investigación representa para la docencia” (Torra et al., 2013: 289).

A la universidad como institución le corresponde elaborar planes de plurilingüismo o de internacionalización y proveer los recursos necesarios para que sean viables. Dafouz concreta lo que puede aportar el lingüista en la planificación. Resaltamos dos ideas que coinciden con el objetivo de este trabajo: los conocimientos de la lengua que ya tiene el profesor y la lengua de la disciplina. “Lo que sí sería deseable es que existiera una mayor planificación y estructuración de estos

programas, que se identificaran las **características metalingüísticas de las diferentes disciplinas**, de forma que se optimizaran los **conocimientos** que el profesor especialista **tiene** de la lengua inglesa y se minimizaran sus dificultades”. (Dafouz, 2008: 48, el subrayado es nuestro). Retomaremos las posibles aportaciones del lingüista más adelante.

Docencia universitaria en inglés, ¿Cómo? formación del profesorado

La formación docente del profesorado requiere ser comentada primero en términos generales. Torrego Egido (2004) advertía que el conjunto de textos oficiales sobre la convergencia europea carecía de referencias al profesorado y a su formación, elemento básico para cualquier reforma educativa. La universidad olvida la realidad de que los profesores “se han preparado de manera ardua para ser competentes en un área de conocimiento, pero no para enseñar” (Torrego-Egido, 2004: 263). Esta falta de consideración sobre la formación docente del profesorado universitario ha sido la realidad hasta hace poco (Zabalza, 2003), incluso en los momentos de cambios oficiales y obligatorios. Sin embargo, el caso de la docencia en inglés, cambio no oficial y optativo en la mayoría de las ocasiones, está sirviendo para enfatizar esta importancia de formación.

Proponemos abordar la cuestión de la formación del profesorado en contextos bilingües considerando tres aspectos:

1. Relevancia y necesidad de formación.
2. Concretar qué formación y competencias se requieren.
3. Cómo se da esa formación. Ejemplos de propuestas o de cursos.

En lo que respecta a su relevancia y necesidad está demostrado que en cualquier proceso de innovación y mejora educativa la clave es el profesorado. Las carencias de formación pueden ser la raíz de otros problemas y limitaciones. El caso de Malasia es un **ejemplo elocuente** según recoge Graddol (2010). Como parte de *Malaysia English Policy* se empezó a impartir ciencias y matemáticas en inglés en 2003 después de seis años, el gobierno retiró su política admitiendo que solo un 10% de los profesores tenía el nivel de inglés necesario. De igual forma, el Informe ENLU señala problemas encontrados por una insuficiente preparación profesional.

La complejidad de la labor docente en contextos bilingües demanda dominar un repertorio amplio de competencias que es necesario determinar. En lo que respecta al nivel de idioma Lasagabaster y Ruiz de Zarobe (2010: 288) defienden firmemente que el mínimo para secundaria y universidad debe establecerse en un C1, aunque la legislación permita un nivel inferior para la educación secundaria. Asimismo advierten que aunque un profesor domine el discurso de los contenidos de su asignatura, puede no dominar el discurso del aula. Recientes estudios en contexto universitario AICLE permiten ver que los profesores son reticentes a recibir formación sobre metodología porque consideran que el factor primordial es su dominio de la lengua (Aguar y Rodríguez, 2012). Por otro lado, el profesor AICLE universitario presenta pocas muestras de conciencia pedagógica y metodológica (Fortanet, 2013). Fuera de España, otros formadores han encontrado la misma actitud. Es cierto que esa competencia en la lengua extranjera es clave, Pero, dado que la enseñanza de contenidos en una

lengua extranjera exige una ruptura con las clásicas metodologías transmisivas (Coyle et al., 2010, Marsh & Laitinen, 2005 *inter alii*) es obvia la necesidad de cambio metodológico, tanto para docencia como para evaluación.

En resumen, destaca el acuerdo acerca de la necesidad de formación y la disposición de los profesores a recibirla, aunque reduciéndola en muchas ocasiones al nivel de idioma. El siguiente paso sería concienciar a los profesores en todos los niveles educativos de que esa formación implica mucho más que una actualización de su competencia comunicativa en la lengua extranjera.

Se ha escrito e investigado ampliamente respecto a las cualificaciones requeridas para ser profesor de contenidos en inglés para Primaria y Secundaria, concluyendo que en Europa no existe homogeneidad en este aspecto. Por supuesto tampoco la hay para la universidad, donde no se exige ninguna acreditación de preparación metodológica ni de idioma.

Por otra parte, además del nivel de idioma y las cualificaciones requeridas, surgen desde los inicios del AICLE, grupos o modelos de competencias para el profesorado AICLE y que radican precisamente en esa necesidad de cambio metodológico. Estas propuestas provienen de fuentes diversas que abarcan desde la documentación oficial, resultados de investigaciones o percepciones más individuales pero siempre con experiencia y base teórica. La gama se extiende desde las muy generales para múltiples situaciones educativas hasta competencias más específicas para situaciones y contextos más concretos. La presentación de estos marcos /tablas/ áreas y listas de competencias identificadas serían objeto de todo un artículo aparte. Sus aportaciones se pueden sintetizar en que todos apuntan con variedad de grado y de forma, a dos dimensiones de la formación: la dimensión lingüística y la dimensión metodológica.

Llegar a poner en funcionamiento los planes de formación basados en las competencias propuestas depende de muchos factores. Además, los formadores de profesorado necesitan un mayor grado de concreción de las competencias porque los modelos a los que nos acabamos de referir las presentan de forma muy general. A modo de ejemplo, estos listados especifican de diferentes maneras que el profesor necesita competencia comunicativa en la lengua meta. El formador de profesores o el diseñador de materiales y cursos para ello necesita mayor especificación. Es urgente una trasposición más concreta de las competencias a objetivos y contenidos. Este trabajo espera ser una aportación en dicha línea ayudando a identificar los aspectos que se integran en la dimensión lingüística y metodológica de la formación del profesorado.

Por último, consideremos cómo se da esa formación. Puesto que EMI se ha implantado heterogéneamente en Europa, sin una regulación común a nivel europeo y a veces ni una coordinación a nivel nacional, es esperable que las iniciativas para la formación y cualificación de los docentes presenten la misma falta de homogeneidad. Sin embargo, se pueden encontrar algunas acciones europeas que surgieron para responder a la urgencia del momento inicial del AICLE en Primaria y Secundaria. Igualmente existen propuestas para estos niveles desde las Comunidades Autónomas. En todas se ofrecen cursos de formación tanto inicial como permanente desde la administración pública, la universidad y alguna iniciativa privada, como queda recogido

en *Clil in Spain* (Lasagabaster y Ruiz de Zarobe, 2010). Por otro lado, desde las universidades se lleva tiempo ofertando módulos CLIL en másteres, cursos de posgrado y de grado. De igual manera cada vez son más frecuentes los cursos exclusivamente de CLIL para obtener una titulación oficial en especialista en educación bilingüe.

En el caso de la formación del profesorado universitario, España también carece de una formación oficial y de unos requisitos institucionalizados. Es evidente, que a este nivel educativo la docencia tiene que ser impartida por el profesor de contenidos y la labor del lingüista se reduce a la formación y asesoramiento durante la práctica. La universidad española cuenta con ejemplos de *iniciativas locales* de formación del profesorado de contenidos con profesorado de los departamentos de idiomas (Martín del Pozo, 2008, Lasagabaster & Ruiz de Zarobe, 2010, Fortanet, 2010, 2013, Johnson, 2012 *inter alii*). Hemos conocido estas iniciativas por comentarios en los congresos o referencias en las publicaciones, pero en la mayoría de los casos no es posible acceder a los cursos impartidos. En general, si una universidad decide implantar asignaturas en inglés, se ofrece formación al profesorado, aunque sea mínima, desde la misma universidad. Esta es la realidad de la mayoría de las universidades europeas. Por lo tanto, existe la necesidad de una formación más sistematizada, con mayor fundamentación y, en lo posible, con una homogeneidad entre centros.

Conviene en este punto hacer también algunas consideraciones respecto a las necesidades y preparación del alumnado para recibir clase en inglés. Las variables contextuales influyen y determinan en alto grado cada una de las situaciones. Sin embargo, sí que se puede generalizar que no es suficiente con un nivel de inglés alto (lo que en la mayoría de ocasiones se asume de forma tácita cuando en realidad habría que cuestionar). Para garantizar la adquisición del contenido académico se requiere un tipo de competencia lingüística que no es una mera extensión de la competencia comunicativa. Esta competencia es *Cognitive Academic Language Proficiency (CALP)*. Este concepto es una de las mayores aportaciones de la experiencia canadiense en educación bilingüe. Cummins (1984) propuso este concepto en contraposición a BICS (*Basic Interpersonal Communication Skills*) explicando que para desenvolverse con éxito en el aula y entornos académicos no es suficiente con tener competencia comunicativa. Por ello, se hace indispensable investigar si la falta de CALP en el alumnado es una barrera infranqueable para cursar asignaturas en inglés o por el contrario, la motivación y estrategias pedagógicas pueden solventar esta carencia (Doiz et al. 2012). Creemos que la formación del profesorado debería profundizar en estrategias docentes que ayuden al alumno a ese desarrollo de CALP.

Docencia universitaria en inglés, ¿Cómo?: Formación lingüística del profesorado

Pese al debate ya presentado acerca de que la preparación para EMI abarca más aspectos que los lingüísticos, los profesores universitarios españoles no reconocen esta realidad y como dicen los encuestados, descartan la necesidad de cambio metodológico y de formación en ello tanto antes de la experiencia (Dafouz, Núñez, Sancho & Foran, 2007) como durante ella (Martín del Pozo, 2008, Aguiar & Rodríguez, 2012, Ball & Lindsay, 2012). Puesto que la mayor preocupación del profesorado es su

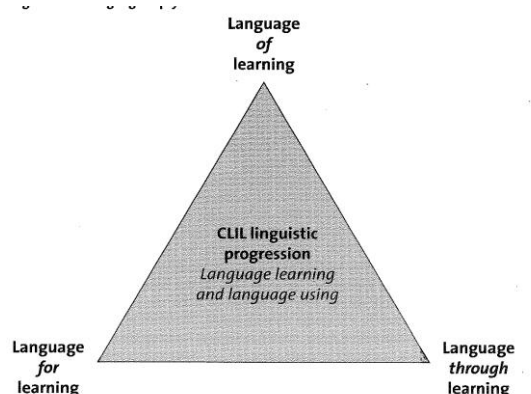
nivel de idioma, se hace necesario precisar las necesidades de formación lingüística, un aspecto no especificado suficientemente en los modelos de competencias y de formación de profesores ya comentados. Proponemos tres áreas de las que se pueden extraer ideas para responder a esta necesidad.

La primera de estas áreas son los contextos EMI de universidades con alto grado de internacionalización (universidades estadounidenses o de Hong Kong, por ejemplo). Cuentan con décadas de experiencia usando el inglés como lengua vehicular de los contenidos y han aportado hallazgos empíricos y propuestas didácticas que ahora pueden ser de utilidad para el contexto europeo. Eso sí, considerando la importante diferencia de que en estos contextos anteriores el profesor era casi siempre hablante nativo de inglés y por ello las implicaciones pedagógicas se dirigen a concienciarle de la importancia de hacer su discurso más comprensible para hablantes no nativos. Un interesante grupo de estudios rigurosos en esta dirección está recogido en el monográfico *Academic Listening* (Flowerdew, 1994). Las implicaciones didácticas derivadas de estos hallazgos incluyen:

- 1) Concienciación sobre elementos que pueden dificultar la comprensión (metáforas, referencias culturales, lenguaje figurativo, juegos de palabras etc.)
- 2) Necesidad de estructurar bien las clases
- 3) Importancia de los marcadores discursivos para la comprensión y recuerdo de la materia.

En segundo lugar, podemos recurrir a los modelos que intentan clasificar los tipos de lengua usados en el aula bilingüe. Presentamos dos de ellos por su carácter accesible (y a su vez muy completo) para un profesor de contenido no especialista en lengua. Estos modelos le pueden dotar de herramientas para reflexionar sobre la lengua de su asignatura y la lengua de aula.

El primero de ellos, el *Language Triptych* (Coyle et al., 2010: 34 y ss) parte de la necesidad de un enfoque alternativo para apoyar el uso del lenguaje en el aula AICLE. Este modelo ofrece tres perspectivas del lenguaje en el aula AICLE: lengua del aprendizaje, lengua para el aprendizaje y lengua por medio del aprendizaje.



Fuente: Coyle et al. 2010: 34

Figura n.2. *Language Triptych*

1. Lengua del aprendizaje (*language of learning*): lengua que el alumno /profesor necesita para acceder a los conceptos y destrezas básicos del tema o tópico. Dentro de este se observa un creciente interés de la investigación en el papel de los géneros discursivos, entendidos desde la gramática funcional de Halliday. Esto trae importantes implicaciones para los docentes. El profesor de lengua tiene que cambiar el progreso lingüístico de una dependencia de las estructuras gramaticales a aspectos funcionales y nocionales. Para el profesor de la asignatura “[it] requires greater explicit awareness of the linguistic demands of the subject to take account of literacy and oracy in the vehicular language” (Coyle et al., 2010: 37).

2. Lengua para el aprendizaje (*language for learning*): la más crucial según Coyle pues transparenta la lengua que el alumno requiere para operar en un contexto académico en lengua extranjera y que le permitirá aprender. Las funciones académicas (describir, explicar establecer hipótesis, definir etc.) serían lengua para el aprendizaje pues dotan al profesor y al alumno de actos de habla vinculados al contenido.

3. Lengua a través del aprendizaje (*language through learning*): si no hay una relación activa entre el lenguaje y el pensamiento no puede darse un aprendizaje eficaz. Es el uso del lenguaje para referirse a los nuevos significados adquiridos.

El modelo *Languages for CLIL (Ls4C)* de Gierlinger¹ identifica cuatro tipos de lengua que se usan en AICLE. Comparte con el Tríptico de Coyle la perspectiva pedagógica y el fin de ayudar al profesorado a identificar sus necesidades de formación o la lengua necesaria para abordar la preparación de las clases. Esta propuesta parte de que, según su autor, las competencias indicadas en el Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas no son útiles para determinar las áreas de la lengua que debe dominar el profesor AICLE. Es muy interesante la diferenciación que este modelo hace entre lengua académica y lengua específica de la asignatura. La primera se correspondería con la lengua para el aprendizaje en el modelo de Coyle y la segunda con la lengua del aprendizaje.



Fuente: <http://cliilingmesoftly.wordpress.com/cliil-teachers-tl-competence/>¹

Figura n. 3. *Languages for CLIL*

¹ Según comunicación personal con el autor, no publicado aún en ninguna otra fuente.

La última de las tres áreas que pueden ayudar a concretar las necesidades lingüísticas del profesorado está constituida por investigaciones sobre el discurso de profesores de contenidos impartiendo clase en inglés. La metodología de este tipo de estudios siguen normalmente los siguientes pasos: grabación de las sesiones, transcripción y análisis en función de los aspectos a investigar. Los hallazgos dejan ver cómo la lengua es usada en la realidad del aula, mostrando aciertos, dificultades y carencias. Suelen concluir explicitando aspectos en los que el profesorado necesita formación. En España las principales aportaciones provienen del grupo de investigación CLUE (*Content Learning in University Education*) de la Universidad Complutense de Madrid (Dafouz et al., 2007; Dafouz y Nuñez, 2009 y 2010 *inter alii*). Entre las sugerencias para la formación lingüística del profesorado derivadas de los hallazgos de este grupo destacamos:

1. Mejorar las destrezas productivas orales del profesorado universitario.
2. Ampliar su conocimiento de la lengua extranjera en lo que respecta a variedad estilística.
3. Trabajar la lengua instructiva para el aula, como por ejemplo estrategias para organizar los contenidos de la asignatura (cómo introducir temas, indicar una secuenciación, poner ejemplos, marcas de recapitulación o fórmulas para expresar énfasis).
4. Potenciar el uso de metadiscursos interpersonal, por ejemplo estrategias de formulación de preguntas, expresiones inclusivas y marcadores de actitud.
5. La conveniencia de hacer conscientes a los profesores de que el uso de marcadores metadiscursivos ayuda a clarificar la estructura de una clase magistral, es decir: maximizar la señalización explícita (por ejemplo *This lecture has two main sections. In the first one I will be dealing with...The last section is about...*)
6. Uso de metalenguaje explícito para ayudar a la comprensión (*Now we describe the ...; This concept can be defined as ...*)

Por otro lado, los hallazgos cuantitativos y cualitativos del exhaustivo estudio de Dalton Puffer (2007) en aulas de secundaria austriacas aportan valiosas implicaciones didácticas e inspiración para quien tenga que formar profesores para la docencia en inglés. Esta investigación revela la necesidad de cuidar la presencia y la forma de las funciones académicas del lenguaje (definición, explicación, formulación de hipótesis) en las aulas bilingües observadas. La ausencia de este tipo de lenguaje característico y exclusivo del aula supone la pérdida de todo el potencial que AICLE /EMI encierran. Para evitar esto, Dalton Puffer recomienda reorientar la formación del profesorado hacia los principios de EAP (*English for Academic Purposes*) y a su vez hacer conscientes a los profesores de las características del lenguaje académico. La extensa variedad de materiales de EAP puede ser utilizada para contextos EMI, con la variante de que ahora es el profesor de contenidos, además del alumno, el que puede beneficiarse de los muchos recursos didácticos que provienen de este ámbito.

De nuevo, una consideración más detallada de las implicaciones que se obtienen de las investigaciones en cada una de estas tres áreas podría constituir un trabajo aparte. Este sería un contenido más adecuado para publicaciones especializadas en

didáctica de la lengua o en investigación en contextos educativos. Sí constituye contenido de una publicación como REDU desmitificar que para impartir clase en inglés el único e imprescindible requisito es el dominio del idioma. Las tres áreas brevemente indicadas muestran al profesor de contenidos que los lingüistas estamos trabajando para poder aportar a su formación evidencias y hallazgos desde la observación del aula y desde la epistemología, aún en construcción, de las distintas modalidades de la educación bilingüe.

Resumen y conclusión

El objetivo de este trabajo ha sido provocar una reflexión sobre la docencia en inglés en la universidad: el concepto en sí, sus causas, sus fines y sus beneficios para la universidad y para los profesores y alumnos implicados. Esta contextualización era necesaria porque la literatura sobre EMI se centra en informes, experiencias o recomendaciones y no existen fuentes bibliográficas que aborden el incipiente marco teórico de este campo. Este artículo ha pretendido aportar en esa dirección. Otro de los objetivos perseguidos era indicar el camino que debe seguir la formación lingüística del profesorado universitario. Se ha enfatizado que el profesor de contenidos no tiene que enseñar lengua. Por otra parte, el artículo ha recogido evidencias de que la formación debe incluir más que la actualización de sus habilidades comunicativas en inglés puesto que para desenvolverse con éxito en el aula y entornos académicos no es suficiente con tener competencia comunicativa.

Respecto a las aportaciones de la Didáctica de la Lengua a la formación del profesorado, se han identificados tres áreas cuyos hallazgos y evidencias son aplicables al diseño de cursos de preparación para impartir docencia en inglés. El primero, recurrir a los hallazgos y recomendaciones de la larga tradición y experiencia de los contextos EMI con audiencia internacional pero profesor hablante nativo de inglés. En segundo lugar, la formación del profesorado puede hacer uso de los modelos teóricos que presentan los distintos tipos de lengua usados en los contextos bilingües. Estos modelos prueban que para impartir docencia en inglés conviene centrar la atención no en el nivel de idioma sino en los tipos de lenguaje requeridos (lengua de la asignatura, lengua académica, lengua de aula etc.). Por último, los formadores de profesores deben considerar las sugerencias y recomendaciones que se hacen a partir de observaciones sistemáticas en las aulas EMI/AICLE. Dichas indicaciones son transferibles a objetivos pedagógicos concretos que pueden dar lugar a materiales didácticos para cubrir estas necesidades o, por otro lado, reutilizar los materiales de la tradición de EAP. Subrayamos la necesidad de investigaciones sobre el discurso del profesor en el aula bilingüe en todos los niveles educativos. Indagar sobre el proceso de enseñanza en una lengua extranjera puede aportarnos más información que no solo observar el producto, es decir, los resultados de un programa bilingüe.

Creemos que CLIL/ AICLE/ EMI pueden potencialmente aportar a la universidad española, con mínima tradición en la formación docente del profesorado, un paradigma para la educación de profesores en los aspectos mencionados de metodología y competencia en lengua inglesa. Por el momento, se observa una tendencia a considerar la relevancia de esta formación en el éxito de un programa bilingüe. Los lingüistas seguimos trabajando para mejorarla.

Referencias bibliográficas

- Aguiar, M. & Rodríguez, R. (2012). Lecturer and student perceptions on CLIL at a Spanish university. *International Journal of Bilingual Education & Bilingualism*, 15 (2), 183-197.
- Airey, J. (2012). "I don't teach language." The linguistic attitudes of physics lecturers in Sweden. *AILA Review* (25), 64–79.
- Alcón Soler, E. (2011). La universidad multilingüe. *Revista de Docencia Universitaria. REDU. Monográfico: El espacio europeo de educación superior. Hacia dónde va la Universidad Europea?*. 9 (3), 119-127. Recuperado el 7 de octubre 2013 en <http://redaberta.usc.es/redu>
- Ball, P. & Lindsay, D. (2012). Language demands and support for English Medium Instruction in tertiary education. En A. Doiz, D. Lasagabaster, & J.M. Sierra (eds.). *English Medium instruction at universities: Global challenges* (pp 44-64). Bristol: Multilingual Matters.
- Coleman, J. (2006). English-Medium Teaching in European Higher Education, *Language Teaching*, 39, 1-14.
- Coyle, D.; Hood, P.; Marsh, D. (2010). *Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cuervo Vázquez, A.M.E.; Alonso Díaz, R.M; Sabadell González, M. (2013). Reflexiones en torno a la lengua francesa en Castilla y León: secciones bilingües y formación de los profesores de disciplinas no lingüísticas (DNL). *Revista de Docencia Universitaria. REDU*. Vol.11 (1) Enero-Abril, 365-388. Recuperado el 1 octubre 2013 en <http://www.red-u.net/>
- Cummins, J. (1984). *Bilingualism and special education: Issues in assessment and pedagogy*. Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Dafouz, E.; Núñez, B.; Sancho, C. & Foran, D. (2007). Integrating CLIL at the tertiary level: teachers' and students' reactions. En D.Wolff & D. Marsh (eds.). *Diverse contexts converging goals. Content and language integrated learning in Europe* (pp 91-102). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Dafouz, E. (2008). La Universidad y el reto bilingüe. ¿Está preparada la educación superior para el aprendizaje en una lengua extranjera? *AULA de Innovación Educativa*, 168, 45-49.
- Dafouz, E. y Núñez, B. (2009). CLIL in higher education: devising a new learning landscape. En E. Dafouz & M. Guerrini (eds.). *CLIL across education levels: opportunities for all* (pp 101-113). Madrid: Richmond Publishing.
- Dafouz Milne, E. & Núñez Perucha, B. (2010). Metadiscursive devices in university lectures: A contrastive analysis of L1 and L2 performance. En C. Dalton-Puffer, Nikula, T y U. Smit (eds.). *Language Use in Content-and-Language-Integrated Learning / CLIL*. (pp. 213-231). Amsterdam: John Benjamins.
- Dalton-Puffer, C. (2007). *Discourse in Content and Language Integrated Learning (CLIL)*. Amsterdam: John Benjamins Publishing

- Dobson, A.; Pérez Murillo, M. D. & Johnstone, R. M. (2010). *Bilingual Education Project Spain: Evaluation report: Findings of the independent evaluation of the Bilingual Education Project of the Ministry of Education (Spain) and the British Council (Spain)*. Madrid: Ministry of Education (Spain) and British Council.
- Doiz, A., Lasagabaster, D. Sierra, J.M (Eds.). (2012). *English-Medium Instruction at Universities: Global Challenges*. Bristol: Multilingual Matters.
- Foran, D. & Sancho, C. (2009). CLIL approaches in university Applied Science environments. en E. Dafouz & M. Guerrini (eds.). *CLIL across Educational Levels* (pp 113-123). Madrid: Richmond.
- Flowerdew, J. (1994). *Academic Listening: Research Perspectives*. Cambridge: Cambridge University.
- Fortanet-Gómez, I. (2010). Training CLIL teachers at university level in Lasagabaster, D. and Ruiz de Zarobe, Y. (eds.) (2010). *CLIL in Spain: Implementation, Results and Teacher Training* (pp 257-276). Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.
- Fortanet-Gómez, I. (2013). *CLIL in Higher Education. Towards a Multilingual Language Policy*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Francomacaro, M.R. (2011). *English as a Medium of Instruction at an Italian Engineering Faculty: an Investigation of Structural Features and Pragmatic Functions*. Tesis doctoral, Universidad de Nápoles, Recuperado el 15 agosto de 2012 en http://www.fedoa.unina.it/8637/1/francomacaro_mariarosaria_24.pdf
- Graddol, D. (2010). *English next India: The future of English in India*. London: The British Council. Recuperado el 13 de mayo de 2013 en <http://www.britishcouncil.org/learning-english-next-india-2010-book.pdf>
- Greere, A. and Räsänen, A. (2008). *Report on the LANQUA Subproject on Content and Language Integrated Learning: Redefining CLIL – Towards Multilingual Competence*. Recuperado el 15 agosto de 2012 en [http://www.lanqua.eu/files/Year1Report CLIL ForUpload WithoutAppendices 0.pdf](http://www.lanqua.eu/files/Year1Report%20CLIL%20ForUpload%20WithoutAppendices%20.pdf)
- Johnson, M. (2012). Bilingual Degree Teacher's Beliefs: A case study in a tertiary setting. *Pulso Revista de Educación*, (35) 49-74.
- Lasagabaster, D. & Ruiz de Zarobe, Y. (eds.). (2010). *CLIL in Spain: Implementation, Results and Teacher Training*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.
- Lasagabaster, D. & Sierra, J.M. (2010). Immersion and CLIL in English: more differences than similarities. *ELT Journal* (64), 376-395.
- Llinares García, A. & Dafouz, E. (2010). Content and Language Integrated Programmes in the Madrid Region: Overview and Research Findings. In Lasagabaster, & Ruiz de Zarobe (eds.). *CLIL in Spain: Implementation, Results and Teacher Training* (pp 95-115) Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.
- Mainworm, F. & Wächter, B. (2008). *English-language-taught degree programmes in European Higher Education: Trends and success factors*. Bonn: Lemmens.
- Marsh, D. (2000). *Using languages to learn and learning to use languages*. Finland: University of Jyväskylä.

- Marsh, D. (compiler and author) (2002). *CLIL/EMILE –The European dimension: Actions, trends and foresight potential*. Jyväskylä: UniCOM, University of Jyväskylä.
- Marsh, D. & Laitinen, J. (2005). *Medium of instruction in European higher education: Summary of research outcomes of European Network for Language Learning Amongst Undergraduates (ENLU) Task Group 4*. Jyväskylä: UniCOM, University of Jyväskylä.
- Marsh, D., Pavón Vazquez, V. & Frigols M.J (2013). *The Higher Education English Language Landscape: Ensuring quality in English language degree programmes*, Apple: iTunes. Recuperado el 16 julio de 2013 en <http://www.viu.es/download/universidad/publicaciones/Ensuring-Quality-English-Degrees.pdf>
- Martín del Pozo, M.A. (2008). La enseñanza de contenidos en inglés: estudio de caso de una ingeniería técnica en la Universidad de Valladolid en *Actas del I Congreso Internacional de Interacción comunicativa y enseñanza de lenguas* (pp 381-388). Valencia: Universtitat de Valencia.
- Mehisto, P. & Marsh, D. (2011). Approaching the economic, cognitive and health benefits of bilingualism: Fuel for CLIL. In Y. Ruiz de Zarobe, J.M. Sierra & F. Gallardo del Puerto (eds.). *Content and Foreign Language Integrated Learning; Contributions to Multilingualism in European Contexts* (pp 21-48). Bern: Peter Lang.
- Navés, T. & Victori, M. (2010). CLIL in Catalonia: an overview of research studies. En Lasagabaster y Ruiz de Zarobe (eds). *CLIL in Spain: Implementation, Results and Teacher Training* (pp 30-55). Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.
- Pérez- Vidal, C. & Juan- Garau, M. (2010). To CLIL or not to CLIL? From Bilingualism to Multilingualism in Catalan/Spanish Communities in Spain. En Lasagabaster y Ruiz de Zarobe (eds.). *CLIL in Spain: Implementation, Results and Teacher Training* (pp 115-138). Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.
- Smit, U. & Dafouz, E. (eds.) (2012). Integrating Content and Language in Higher Education: Gaining Insights into English-Medium Instruction at European Universities. *AILA Review*, (25), 1–12.
- Torra, I.; Màrquez, M.D.; Pagès, T.; Solà, P.; García, R.; Molina, F.; González, A.; Sangrà, A. (2013). Retos institucionales de la formación del profesorado universitario. *Revista de Docencia Universitaria. REDU*. 11 (1). 285-309. Recuperado el 12 octubre de 2013 en <http://www.red-u.net/>
- Torrego Egidio, L. (2004). Ser profesor universitario, ¿un reto en el contexto de la convergencia europea? un recorrido por declaraciones y comunicados. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 51, 259-268.
- Wilkinson, R. (ed.) (2004). *Integrating Content and Language: Meeting the challenge of a Multilingual Higher Education*. Netherlands: Universitaire Pers Maastricht.
- Wolff, D. (2007). CLIL: Bridging the gap between school and working life. In D. Marsh & D. Wolff (Eds.). *Diverse contexts—converging goals. CLIL in Europe* (pp 15–25). Frankfurtam Main, Germany: Peter Lang.

Zabalza, M.A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario*. Madrid. Narcea.

Artículo concluido el 28 de octubre de 2013

Cita del artículo:

Martín del Pozo, M.A. (2013). Formación lingüística del profesorado universitario para la docencia en inglés. *Revista de Docencia Universitaria. REDU*. Número monográfico dedicado a *Formación docente del profesorado universitario*, Vol. 11 (3) Octubre-Diciembre. pp. 197-218. Recuperado el (fecha de consulta) en <http://www.red-u.net/>

Acerca de la autora



Mª Ángeles Martín del Pozo

Universidad de Valladolid y Universidad Complutense de Madrid

Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura (Uva)

Facultad de Filología (UCM)

Mail: maryange@dlyl.uva.es

Licenciada en Filología Inglesa por la Universidad de Valladolid, donde ha trabajado estos últimos 10 años. Imparte clase de Didáctica de la Lengua y de Literatura Infantil en los Grados de Maestro, Campus de Segovia.

Trabajó 5 años en *School of Applied Languages and Intercultural Studies en Dublin City University*, Irlanda. En dicha Universidad se graduó en *Master of Science in Computer Applications in Education*. En el año 2000 recibió de la Unión Europea el premio *European Label for Innovative Language Teaching and Learning*.

En la actualidad realiza su tesis doctoral en la Facultad de Filología de la Universidad Complutense de Madrid. Área de investigación: géneros discursivos y formación del profesorado para la docencia en inglés.