

¿QUÉ IMPLICA ENSEÑAR EN INGLÉS? TEMORES, LIMITACIONES Y RECURSOS

Carmen Sancho Guinda

Universidad Politécnica de Madrid

Si bien el título de esta comunicación deja claro que la docencia de grados bilingües entraña obstáculos—tanto de índole institucional como personal—mi propósito es transmitir un mensaje de ánimo y optimismo a los centros y departamentos comprometidos con este reto educativo. Muchos temores emanan de la desinformación y de la ausencia de estrategias, y se pueden mitigar en gran medida con ayuda de una planificación eficaz y de redes de cooperación sólidas. La implantación e implementación de planes de estudio en lenguas extranjeras no está siendo uniforme en nuestras universidades, y así encontramos regiones con una larga tradición de bilingüismo, e incluso de multilingüismo, como Cataluña, la Comunidad Valenciana y el País Vasco, y áreas en las que las diversas instituciones de educación superior que coexisten adoptan la enseñanza bilingüe con intensidades y ritmos diferentes. Tal es el caso de la Comunidad de Madrid.

En mi entorno académico inmediato, la Universidad Politécnica de Madrid (de ahora en adelante UPM), persisten una serie de mitos, conceptos erróneos y hábitos en torno a la docencia bilingüe difíciles de combatir y que generan inseguridades y reticencias. Abordaré primero los que circulan en la esfera colectiva para pasar después al plano individual. A continuación facilitaré ideas y apuntaré recursos para mitigar ambos tipos de dificultad.

1. El imaginario colectivo IME en un contexto politécnico

Los acrónimos IMI o IME (Inglés como Medio de Instrucción o Enseñanza) designan el uso de la lengua inglesa (en España el idioma extranjero predominante en la educación primaria, media y superior y en la mayoría de los planes de estudios bilingües) para impartir materias académicas en territorios

donde la lengua materna es otra. La docencia IME se divide en ILE (Inglés como Lengua Extranjera, siempre que utilice el inglés como vehículo de comunicación), ILF (Inglés como Lengua Franca), y AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera), siendo esta última variante la más extendida para fomentar el bilingüismo y generalmente conocida como CLIL, su versión inglesa (Content and Language Integrated Learning). Vayamos definiendo uno por uno.

En muchos centros universitarios, se ofrecen asignaturas de lengua extranjera y seminarios monográficos orientados a la vida académica y profesional (e.g. “Job interview techniques”, “English for meetings and negotiations”, “Oral presentations”, “Academic Writing”, etc.) impartidos en la lengua objeto de estudio por (generalmente) lingüistas y cuya finalidad es la adquisición del léxico (esto es, de la terminología), las construcciones sintácticas típicas, los géneros textuales frecuentes (informes, presentaciones orales, reuniones de empresa, patentes, correos electrónicos y memoranda, artículos de investigación, resúmenes o “abstracts”, etc.) y sus respectivas convenciones retóricas y de cortesía, y del estilo propio de una disciplina o campo especializado de actividad (e.g. “medical English”, “legalese”, “journalese”, “English for business interactions”, etc.). Cuando el idioma elegido es el inglés, hablamos de IPA (Inglés para fines Profesionales y Académicos) y el aprendizaje de la lengua es en todo momento el objetivo. En la docencia ILF, por el contrario, la prioridad no es la lengua sino el contenido: se trata del empleo del inglés como *coine*, como lengua unificadora que posibilita la comunicación entre hablantes nativos de distintas lenguas. Pensemos, por ejemplo, en una clase con estudiantes Erasmus donde el profesor opte por enseñar en inglés (o en otro idioma común) para garantizar que todos comprendan lo que allí se explica y discute. ¿Y qué es entonces lo que distingue el enfoque AICLE/CLIL de todo lo definido hasta ahora y lo destaca como opción preferente a la hora de poner en práctica programas bilingües?

Para empezar, su centro de atención no es único sino doble, puesto que el aprendizaje de contenidos y lengua son igualmente importantes, aunque al ser la lengua extranjera el medio de comunicación, su aprendizaje tiende a ser más implícito que explícito y no se descarta la lengua materna como

instrumento esporádico de aprendizaje para comparar expresiones y disipar dudas. En segundo lugar, conlleva metodologías (puede materializarse en más de un modelo pedagógico) que se ocupan de competencias transversales como el pensamiento crítico, la creatividad, la motivación y autonomía del aprendiz, o la cooperación entre discentes (i.e. un “andamiaje mutuo”), entre discentes y docente y entre los docentes de asignaturas afines. Todos estos rasgos, junto con un carácter eminentemente práctico y activo (se enfatiza “saber hacer” por encima de “acumular saber”), hacen que la corriente AICLE/CLIL diverja de la mera inmersión en una lengua franca o simplemente extranjera, que no suele incidir tanto en las competencias citadas ni desenvolverse en un marco temporal tan flexible. Podemos preguntarnos, sin embargo, cómo es posible aplicar un enfoque AICLE/CLIL en la universidad, donde priman los contenidos, los calendarios de instrucción se comprimen cada vez más y se saturan con pruebas de evaluación, y la instrucción lingüística es ocasional, escasa, y está al servicio de la adquisición de conocimientos técnicos especializados. Posteriormente retomaremos esta cuestión.

Aclarados estos términos, podemos sumergirnos ya en el imaginario institucional que ralentiza las enseñanzas bilingües y multilingües o infunde temor hacia ellas. Una primera creencia equivocada es *equiparar IME con traducción*: que basta con verter el discurso, los apuntes de clase y los exámenes a la lengua escogida. Nada más lejos de la realidad: para lograr una comunicación verdaderamente eficaz, además de repetir más los contenidos arduos, hablar más lentamente, hacer un uso significativo de las pausas y pronunciar con mayor esmero, ejemplificar con frecuencia, simplificar sintácticamente el mensaje verbal (Crawford Camiciottoli 2005) y reforzarlo con medios visuales, se deben promover la cercanía y la participación (Fortanet 2004, Morell 2007, Musumeci 1996, Nikula 2005), marcar las partes de la sesión (Allison & Tauroza 1995, Morell 2004), que deben planificarse cuidadosamente, con conectores textuales y comentarios, reajustar las rutinas didácticas e incorporar ciertos cambios. Entre ellos destacan la anticipación de contenidos al comienzo de cada sesión y la práctica de resúmenes intermedios y finales, así como la democratización de la dinámica de clase con fórmulas

didácticas más dialógicas y que cedan una parcela de control más amplia a los alumnos. Por ejemplo, haciéndoles asumir de vez en cuando el papel de expertos con una exposición oral de contenidos al resto de la clase, diseñando tareas y proyectos conjuntos que posibiliten el ejercicio de la crítica y del trabajo en grupo, negociando entre todos los objetivos del aprendizaje y los criterios de evaluación (e.g. rúbricas), fomentando la autoevaluación y la evaluación entre pares, y estimulando una gama variada de estilos de aprendizaje (e.g. verbal, manual, visual, lógico-matemático, etc.).

Otro de los pilares de este imaginario errado es *creer que la fluidez conversacional o la corrección lingüística son garantías de una docencia bilingüe competente*. La fluidez y la corrección son indicativas de un “potencial de actuación válida”, pero no necesariamente cualifican al sujeto desde un punto de vista pedagógico (Klaasen & Räsänen 2006). Todos habremos comprobado alguna vez que el profesor más sabio, más laureado o que más investiga no es siempre el mejor comunicador. Asimismo, este mito conduce a asumir (principalmente por parte de las autoridades académicas) que *la oferta de cursos de inglés general para profesores en servicio es suficiente para poder enfrentarse al grado bilingüe, y a delegar la impartición de asignaturas en inglés a iniciativas individuales* que apenas se incentivan con remuneraciones o beneficios adicionales o descargas horarias. Este hecho pone en peligro la continuidad de las asignaturas y grados bilingües, que pueden interrumpirse o extinguirse si el docente responsable se cansa, solicita estancias o excedencias o se jubila. Una posible solución sería alentar la preparación de asignaturas en “tándem”, compartida por un docente experimentado que actuase como mentor y otro más joven, que se comprometerían a impartirla durante un período no inferior a tres años y recibirían reconocimiento institucional en forma de certificados y alivio de la carga lectiva. Pero hoy por hoy el panorama continúa siendo individualista, y mientras que se responsabiliza al profesor implicado en los programas bilingües de su formación paralela en materia lingüística y pedagógica y se le concibe como un “corredor de fondo” solitario y a veces mercenario, se da por sentado que *los estudiantes han de ingeniárselas por su cuenta para acabar dominando el discurso disciplinario* de sus carreras.

En efecto, los colectivos de ingenieros, matemáticos o físicos aducen que no les compete enseñar lengua o estilo (Airey 2012), y lamentablemente, no es infalible que quienes podrían apoyarles de manera continuada, los departamentos de idiomas, comunicación o lingüística de las instituciones politécnicas, posean mejores habilidades lingüísticas en el idioma extranjero que ellos. Contar en la actualidad con una licenciatura o doctorado en Filología Inglesa, por ejemplo, sobre todo si fueron expedidos hace años, no implica que el titular se comunique fluidamente en inglés o sea diestro en metodologías de enseñanza bilingüe. De ahí que en la actualidad se baraje como política de contratación de nuevos profesores universitarios exigir su acreditación de competencias lingüísticas con un nivel umbral C1. Según informa Fortanet (2013: 170), en naciones como las escandinavas, con un bagaje bilingüe y multilingüe de décadas (además del inglés se aprende el sueco como lengua franca), los profesores deben demostrar sus capacidades lingüísticas y comunicativas por medio de exámenes interactivos del tipo CoMe (Copenhagen Masters of Excellence), que se graban en vídeo e incluyen discusiones, presentaciones orales y rondas de preguntas durante más de dos horas frente a un tribunal examinador en el que al menos un miembro es hablante nativo de la lengua evaluada. Pese a todo, esta clase de pruebas no llega a medir la eficiencia de la interacción del candidato en un contexto auténtico, con sus propios alumnos.

Un tercer error es *conceptuar la investigación pedagógica como inferior a la técnica*, por lo que indirectamente se disuade al profesor de contenidos no lingüísticos de indagar y diseminar qué métodos y estrategias funcionan en la docencia bilingüe. A esto hay que añadir la *escasa inter-cooperación entre universidades* (incluso vecinas), a menudo debida a una *idea de competitividad como rivalidad*. El paisaje de la internacionalización en la UPM, por tanto, está fragmentado, sin que todavía se hayan orquestado líneas de actuación globales desde el Rectorado, y depende en cada centro de las inquietudes y del perfil lingüístico de los personales docente y administrativo, ya que la competencia lingüística y comunicativa de uno y otro influye en la acogida de alumnos y docentes extranjeros y en el mantenimiento de políticas de intercambio. Los proyectos pedagógicos inter-escolares llevados a cabo en la

UPM por algunos grupos de Innovación Educativa, tales como el Proyecto TechEnglish (compuesto por unos cuantos miembros del Departamento de Lingüística Aplicada a la Ciencia y a la Tecnología de la UPM y por profesores de las escuelas de Ingenieros Agrónomos, de Caminos, Canales y Puertos, de Arquitectura y de Edificación), contribuyen a paliar la ausencia de un análisis sistemático de necesidades en las distintas escuelas, y de una inversión centralizada que amplíe la formación continua pedagógico-lingüística que ofrece el Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) de la UPM a sus docentes y doctorandos. Entre las múltiples acciones acometidas por TechEnglish el pasado curso académico 2014-2015, sobresalen la recopilación de políticas de internacionalización de otras universidades nacionales e internacionales a fin de cotejarlas y elaborar un modelo propio, la observación diagnóstica in situ de profesores voluntarios durante sus clases, y la gestión de seminarios lingüísticos, impartidos por alumnos becarios nativos o bilingües, que mitiguen las carencias detectadas en dichas observaciones.

2. Objeciones personales entre la población docente

Embarcarse a impartir docencia en grados bilingües hace sentir a los profesores universitarios *confusos, sobrecargados y duramente juzgados*. Confusos porque pronto advierten que las “riendas” que deben sujetar al enseñar en inglés son muchas y complejas, y que dominar el vocabulario de la disciplina es desde luego la menor de sus preocupaciones. Como actualizan sus conocimientos leyendo literatura científico-tecnológica especializada, la mayoría son buenos receptores pasivos de la lengua inglesa. ¿Qué es pues, exactamente, lo que deben mantener bajo control? Por una parte, sus *habilidades comunicativas en la lengua general han de ser mínimamente correctas*, a pesar de que, ciertamente, su misión es impartir contenidos, no lengua. Tienen, al menos, que hacerse entender sin “pervertir” el nivel lingüístico que traen sus alumnos acreditados. Esto significa ceñirse a una variante internacionalizada o “transatlántica” del inglés sin incurrir en localismos. O si optan por adoptar un inglés americano o británico, las dos principales variantes geográficas del idioma, evitar mezclas y fluctuaciones.

Recordemos que las dos variantes difieren en sintaxis, vocabulario, ortografía y fonética.

Otro de los temores que asaltan a los docentes es no ser capaces de solventar verbalmente incidencias situacionales dentro del aula, por contar con un *repertorio muy limitado de construcciones polivalentes del habla cotidiana* que les permitan un nivel de interacción aceptable. Este conjunto de construcciones conversacionales se conoce como BICS o “Basic Interpersonal Communication Skills” (Cummins 1996). Con ellas saludamos, damos órdenes, pedimos disculpas, permiso y opinión, preguntamos, criticamos, interrumpimos, agradecemos, persuadimos, reprendemos, expresamos acuerdo o desacuerdo y aprobación o desaprobación, proponemos y sugerimos, etc. Durante la clase solemos cambiar varias veces de registro, pasando de un estilo más conversacional o coloquial basado en BICS y reservado para dirigirse a los alumnos, hacer incisivos y distender el ambiente, a otro más formal para expresar los contenidos de la lección y verbalizar habilidades cognitivas de orden superior, llamadas CALP (Cummins 1996) o “Cognitive Academic Language Proficiency”. Dentro de las CALP incluimos inferencias, resúmenes, comparaciones, argumentaciones, definiciones y clasificaciones, ejemplificaciones, clarificaciones y reformulaciones, etc. Fácilmente podemos encontrarnos sujetando dos o más riendas a la vez en nuestro día a día: pedir que se haga silencio y se vayan repartiendo las fotocopias del problema que queremos introducir, mientras explicamos la ley, principio o razonamiento matemático que lo rige, subrayamos su importancia, y nos disponemos a insertar una anécdota histórica o personal pertinente para avivar la curiosidad o relajar ánimos.

Una tercera faceta de índole lingüística y que alimenta la confusión del docente con respecto a lo que debe conocer para desenvolverse dando clase en inglés, es la *organización retórica* de los textos que maneja. Los profesores hacemos uso de textos muy variados: estrictamente académicos como los manuales técnicos, los apuntes de clase, una ponencia de congreso o una tesis doctoral, y profesionales o “del gremio”, aunque algunos de ellos sean también de naturaleza académica, como los artículos de revistas especializadas y sus “abstracts”. Los géneros o textos profesionales no sólo sirven para enseñar

contenidos técnicos (por ejemplo, los últimos avances biomédicos plasmados en un artículo de investigación o las prácticas experimentales habituales contenidas en un informe de laboratorio), sino también procedimientos o “know-how” claves para el desempeño del oficio: un informe revela los pasos que se han seguido para resolver un problema y la forma de transmitirlo, al examinar una patente nos percatamos de qué aspectos técnicos hay que comunicar de manera tácita o explícita para captar inversores y eliminar competidores a la par que reivindicar propiedad intelectual, y una hoja de contabilidad nos da pie para instruir sobre cómo se registra la actividad mercantil de una empresa y reconstruir su narrativa, definiendo conceptos y señalando aciertos y errores. Cada género textual tiene una estructura retórica particular (en el caso del artículo de investigación, la archisabida secuencia IMRD/C: Introducción-Método-Resultados-Discusión/Conclusión) ligeramente variable conforme a la disciplina y al campo de actividad dentro de ésta, y una audiencia prototípica, según la cual adoptaremos un tono más o menos didáctico (intensificando o disminuyendo la cantidad de glosas y explicaciones para destinatarios no expertos), tentativo o promocional (siendo más o menos prudentes o asertivos en nuestras aseveraciones). Esta conjunción de estructura retórica y audiencia da lugar a unas características léxico-gramaticales más o menos estables, y utilizar textos profesionales en clase para exponer contenidos técnicos, por consiguiente, supone saber cómo se organiza en ellos la información, con qué gramática y léxico asociados y en qué contextos se generan y consumen.

Todos estos factores (i.e. variantes geográficas de la lengua, registros formal e informal, BICS, CALP, rasgos retóricos, léxico-gramaticales y contextos de los géneros textuales de la profesión) confunden y sobrecargan las responsabilidades del profesor. Quedan aún, sin embargo, ciertas cargas añadidas, como los géneros subordinados/subgéneros (Bhatia 2012), insertos en un texto más amplio o importante, y el discurso del canal y del medio de comunicación.

Los gráficos, tablas, diagramas, o fotografías y sus comentarios, que figuran en informes, artículos de investigación o presentaciones orales, por ejemplo, tienen un rol secundario (ilustrativo, argumentativo, etc.) en relación al texto en el que se encuentran, pero acarrearán convenciones retóricas y léxico-

gramaticales como cualquier otro género. La misma clase magistral, sin ir más lejos, puede contener, con numerosas finalidades, descripciones, narrativas (e.g. alusiones históricas y anécdotas), argumentaciones, debates, estudios de casos, resúmenes, “demos”, fragmentos de conversación, y resoluciones de problemas y razonamientos abstractos como parte de un procedimiento, igual que las “matrioskas” rusas encierran sucesivas muñecas en su interior. Como todo género, una clase está estructurada en etapas o fases (Young 1994): organizativa (con el objetivo de la lección o sesión, su motivación o importancia y un esquema con la secuenciación de contenidos), ilustrativa (con casos y ejemplos), otra de contenido propiamente dicho (con definiciones, clasificaciones, explicaciones, descripciones, narraciones y argumentaciones, etc.), y una de cierre (con deducciones y recapitulaciones finales y predicciones). Por otra parte, nuestro lenguaje se verá afectado por el canal de comunicación que elijamos (visual o verbal), dependiente a su vez de nuestro estilo como enseñantes (Ogborn et al. 1996). Hay profesores verbalizadores, visualizadores, manipuladores de objetos, y “co-pensadores” que tienden a involucrar a sus estudiantes en la reflexión y resolución de problemas y supuestos. Los tres últimos estilos son especialmente abundantes en las ingenierías. Las mezclas de estilos son habituales y determinan transiciones de un medio de transmisión a otro (e.g. de la pizarra y el PowerPoint o el vídeo de YouTube a distribuir fotocopias, centrar la atención sobre un objeto, o entablar un diálogo). Algunos de esos medios (Hewings 2012) requieren un vocabulario distintivo, como las acciones realizadas con ordenador (e.g. “click”, “delete”, “scroll up/down”, “log on/off”, “google”, etc.).

Descollando entre las causas de sobrecarga enumeradas, soportar el peso del discurso de la clase es sin duda una de las más temidas. Este temor deriva del tradicional modelo “mesiánico” de profesor “de tiza y pizarra” (“chalk-and-talk”, Mason 1994), que monopoliza el turno de habla de una sesión y puede condicionar la percepción de su rendimiento por los alumnos. Este perfil docente eleva al profesor como experto controlador y autoritario, único evaluador y proveedor de materiales y recursos, en contraste con el facilitador y mediador del aprendizaje que demandan los tiempos y en concreto las metodologías bilingües. El grueso de profesores de entornos politécnicos

(Sancho Guinda 2013) responde al modelo mesiánico, cuya praxis gira inconscientemente alrededor de su figura y conocimiento. Su inclinación a asignar trabajos en grupo es baja, así como su fomento de la autonomía de aprendizaje. Su actuación consiste mayoritariamente en lecciones magistrales y correcciones de tests y ejercicios de problemas, que en clase resuelve en solitario frente a la pizarra y de espaldas a los alumnos (aunque puede que lea fórmulas y ecuaciones en voz alta o señale cada paso del razonamiento), habiéndoles invitado previamente a efectuar una resolución conjunta con un engañoso “Ahora vamos a resolver...”. En las clases de este tipo escasean los resúmenes, las preguntas y las apelaciones directas. Son muy expositivas pero apenas interactivas, y la amenidad de las diapositivas de PowerPoint o Prezi y los vídeos de YouTube no derriban los “bustos parlantes”, sean cuales sean. En consecuencia, aguantar el peso discursivo reclama marcar con claridad las transiciones entre ideas, (sub)temas, partes de la lección, y géneros, lo cual se traduce en un dominio obligado del metadiscurso—es decir, de los señalizadores que expresan cronología, contraste, causa-efecto, deducción, oposición, ejemplificación, actitud, etc. y actúan como “micro-encabezamientos” que ayudan a segmentar y comprender el mensaje. Dado que los artículos de investigación, los informes y las ponencias relativas a las ciencias empíricas puras y aplicadas son poco creativos en su uso de léxico y sintaxis, los repertorios de los profesores de contenido, aun con un nivel intermedio de competencia lingüística, son más bien pobres.

Por último, el sentimiento de “sentirse juzgado con dureza” obedece a una sensación de inseguridad originada por la “falacia del hablante nativo” (Klaasen & Räsänen 2006), con la que se nos ha estado bombardeando desde que la enseñanza de la lengua inglesa se institucionalizó en los centros educativos de primaria y secundaria, allá por los últimos años sesenta y primeros setenta. Este mito sigue haciendo estragos en la educación superior, donde debería imperar la calidad de las enseñanzas especializadas y la lengua extranjera tendría que concebirse como un vehículo de comunicación cohesionador, no como un elemento negativo que distorsione la percepción de los alumnos cuando evalúan las competencias pedagógicas y el compromiso de sus profesores (Maum 2002), ni como un riesgo de auto-emborronar el

propio expediente académico con evaluaciones docentes inferiores a las de los profesores de enseñanzas monolingües en la lengua materna. Los docentes sopesan los pros y los contras de dar sus clases en inglés y constatan que los beneficios materiales son pequeños: el esfuerzo adicional no está remunerado, ni tampoco reconocido oficialmente como mérito promocional, no se recompensa con un aumento de créditos o descargas de horarios en todas las instituciones, se corre el riesgo de recibir evaluaciones peores, y en estos tiempos de crisis raramente se brinda al individuo apoyo institucional continuado con estancias útiles, cursos relevantes o ayuda lingüístico-pedagógica personalizada.

3. ¿Qué podemos hacer? Algunas reflexiones sobre acciones factibles

En el ámbito institucional, las universidades deberían comenzar por definir el modelo de internacionalización que desean adoptar. Esta decisión inicial desencadena una avalancha de preguntas: ¿Qué niveles mínimos de entrada y salida van a exigir a los egresados? ¿B1, B2? ¿En todas las destrezas de la lengua—lectura, escritura, comprensión aural y expresión oral y con igual peso? ¿Habrá un nivel umbral de entrada obligatorio o recomendado? ¿Qué acciones dirimirán el nivel de salida? ¿La calificación obtenida en las asignaturas en lengua inglesa o en el grado bilingüe, o una prueba externa? ¿Y quién llevará a cabo y corregirá esa prueba? Puede dejarse en manos de los departamentos y centros de idiomas o de entidades solventes no vinculadas a la institución.

Otro punto crucial es la intensidad y el alcance de la enseñanza bilingüe: ¿Qué porcentaje del grado se impartirá en lengua inglesa? ¿Y de cada asignatura? Porque las habilidades en la lengua materna son tan importantes como en un idioma extranjero, y enseñar un gran volumen de materias en inglés privará a los alumnos de oportunidades para ejercitar su primera lengua. ¿Se espera que los estudiantes mejoren su nivel de entrada, o que solamente lo mantengan para poder cursar el grado con éxito? ¿Son las horas de

instrucción en lengua inglesa suficientes para que suban su nivel de conocimiento del idioma? ¿Se ayuda a los alumnos ya acreditados para que no pierdan su nivel de conocimientos y fluidez hasta que puedan matricularse en asignaturas en inglés? ¿En qué consiste esa ayuda—en cursos virtuales y presenciales, intercambios académicos, actividades en el centro, afluencia de profesores visitantes? ¿Y qué nivel de competencia lingüística se pide a los profesores, B2 o C1? ¿Se puede poner a su disposición un servicio de asesoría lingüística que les asista en la revisión de sus materiales docentes y de su producción investigadora? ¿Se actualizan sus conocimientos lingüísticos y pedagógicos con cursos de formación continua? ¿Y las competencias lingüísticas del personal administrativo y de servicios? ¿Se alienta la cooperación intra- e inter-departamental para crear planes de estudio conjuntos, observar clases, evaluarse mutuamente e impartir asignaturas en equipo? ¿Y los convenios y las redes de actuación docente con otras universidades nacionales y extranjeras, entre facultades y departamentos? ¿Se da la suficiente difusión a las experiencias y logros de innovación educativa? ¿Se está al tanto de nuevas orientaciones pedagógicas que contribuyan a desarrollar enseñanzas eficientes? Constituir una comisión de “vigilancia metodológica” en el terreno de educación bilingüe, con un seguimiento de las publicaciones de impacto más internacionales, sería de gran utilidad.

Al interrogante de cómo implantar una metodología AICLE/CLIL en la universidad, responderé que no es empresa fácil. Afortunadamente, el ideario del Proceso de Bolonia ha dado un giro holístico a la enseñanza superior tradicional con un acusado interés en las destrezas transversales de carácter académico (motivación, pensamiento crítico, autonomía, habilidades lingüísticas en la propia lengua y en otros idiomas), interpersonal (sentido de la iniciativa, multiculturalismo), e instrumental (conocimientos de tecnologías digitales). Se ha producido una “civilización” (Foran 2011) de la educación superior que favorece la cooperación, la interdependencia, la interdisciplinariedad, y el cambio del foco de atención del profesor y del contenido al estudiante, con sus necesidades e idiosincrasias. Por todas estas razones, “civilizar” significa también hacer el aprendizaje más práctico, cimentándolo en tareas que atraigan a los aprendices y precisen su participación en las fases de

preparación, ejecución y comunicación a sus compañeros. En este sentido, las simulaciones profesionales (e.g. reuniones y negociaciones de empresa con diferentes conflictos y roles, comités de evaluación científica de publicaciones y congresos, interacciones médico-paciente o abogado-cliente, juicios y arbitrajes, etc.) aúnan la resolución de una tarea y la práctica de géneros textuales profesionales, con un componente interpersonal variable que comprende la posibilidad de evaluaciones alternativas a la del profesor (por pares, grupos, e incluso automática—codificada telemáticamente en el caso de material escrito).

Las acciones personales que podemos aplicar están íntimamente ligadas a esta concepción de la enseñanza. Ceder responsabilidades y traspasar funciones a los alumnos no es sinónimo de renunciar al rol de arquitecto de su proceso educativo, y de hecho, habrá sesiones, partes de la clase o temas en los que el profesor recobre su papel original de experto que controla, evalúa, y monopoliza el turno de habla. Resulta muy revelador observar a otros colegas cuando enseñan y compararse con ellos para desterrar vicios e incorporar puntos fuertes a nuestro *modus operandi*. En la red (YouTube reúne un número ingente de entradas) se pueden visionar lecciones grabadas en audio y video de cursos en la universidad de Stanford, el MIT (Massachusetts Institute of Technology), y TEDTalks educativas. Se pueden además inspeccionar las transcripciones del corpus MICASE de clases magistrales de la Universidad de Michigan, en el que las muestras están clasificadas por materia y por profesor, según su edad, procedencia cultural (lengua materna), sexo y experiencia docente. Análogamente, gracias al trabajo de los profesores de secundaria, abundan en la red los sitios web con repositorios metadiscursivos clasificados con detalle y de expresiones útiles para la comunicación en el aula.

Para “clilizar”, hay que desprenderse de monopolios discursivos y propiciar que la gestión de las sesiones lectivas recaiga más sobre el alumnado, bien con un modelo radial en el que un tema aglutine explicaciones, discusiones, demos, resoluciones de problemas o resúmenes, o bien con uno secuencial de espacios o franjas fijos adaptables a cualquier tema. Pongamos por caso, uno con una primera franja de “calentamiento” consistente en un test breve sobre contenidos de días anteriores, la resolución de un problema o el comentario de

un gráfico, o en un mapa mental compartido para activar ideas y conocimientos sobre lo que se va a tratar después. En una franja siguiente se explicarían conceptos, se estudiaría un caso o se suscitaría un debate. Una tercera franja final dejaría tiempo para el trabajo por pares o grupos y para una puesta en común que encapsulara la esencia de la lección.

Para concluir, tal vez el mejor antídoto contra la sensación de sentirse juzgado sea una participación responsable que critique constructivamente: instar a los alumnos a tomar nota de las explicaciones que no han funcionado y por qué, para rectificarlas en posteriores sesiones, pedirles que lleven un diario de clase, que construyan un glosario inglés/español de la asignatura que proporcione definiciones y ejemplos, y que contribuyan al mantenimiento del blog trans-generacional que lo aloje y que se legará a futuras promociones. Se les puede encargar también la detección de errores fonéticos y gramaticales y el acuño y recopilación de metáforas y símiles que faciliten la comprensión y retención de conceptos.

Insistiré en que no hay una sola metodología AICLE/CLIL, pero todas se asientan sobre un uso lingüístico consistente, comunicativo y correcto, sobre una cooperación en diversos frentes (entre estudiantes, alumno y profesor, profesores entre sí con la institución en pleno y con otras instituciones), y sobre el desarrollo de competencias y destrezas más allá de los contenidos. En pocos años seremos testigos de la instauración de programas académicos multilingües, que esperamos harán de nuestros alumnos personas más completas, flexibles y solidarias con la realidad que les rodea.

4. Referencias

Airey, J. (2012). 'I don't teach language'. The linguistic attitudes of physics lecturers in Sweden. En U. Smit & E. Dafouz (Eds.), *Integrating Content and Language in Higher Education. Gaining Insights into English-Medium Instruction at European Universities. Special Issue of AILA Review 25*, 64-79.

Allison, D. Tauroza, S. (1995). The effect of discourse organisation in lecture comprehension. *English for Specific Purposes* 14(2), 157-173.

Bhatia, V.K. (2012). Interdiscursivity in academic genres". En C. Berkenkotter, V.K. Bhatia & M. Gotti (Eds.), *Insights into Academic Genres* (pp. 47-65). Berna: Peter Lang.

Crawford Camiciottoli, B. (2005). Adjusting a business lecture for an international audience: A case study. *English for Specific Purposes* 24, 183-199.

Cummins, J. (1996). *Negotiating Identities: Education for Empowerment in a Diverse Society*. Toronto, Ontario: California Association for Bilingual Education.

Foran, D. (2011). CLIL-ized ESP: moving towards communicative competence in tertiary education – A practical demonstration. Ponencia en el congreso internacional X *AELFE Conference: La Investigación y la Enseñanza Aplicadas a las lenguas de Especialidad y a la Tecnología*. Universitat Politècnica de València, 5-7 de septiembre.

Fortanet, I. (2004). The use of 'we' in university lectures: Reference and function. *English for Specific Purposes* 23, 45-66.

Fortanet, I. (2013). *CLIL in higher education . Towards a multilingual language policy*. Bristol: Multilingual Matters.

Klaasen, R.G., & Räsänen, A. (2006). Assessment and staff development in higher education for English-medium instruction: A question-raising article. En R. Wilkinson & V. Zegers (Eds.), *Bridging the assessment gap in English-medium higher education*. Fremdsprachen in Lehre und Forschung 40 (pp. 235-255). Bochum, Alemania: AKS Verlag.

Hewings, A. (2012). Stance and voice in academic discourse across channels. En K. Hyland & C. Sancho Guinda (Eds.), *Stance and voice in academic written genres* (pp. 187-201). Houndmills, Basingstoke, Hampshire, UK: Palgrave MacMillan.

Mason, A. (1994): By dint of: Student and lecturer perceptions of lecture comprehension strategies in first-term graduate study. En J. Flowerdew (Ed.), *Academic listening. Research perspectives* (pp. 199-218). Cambridge: Cambridge University Press.

Maum, R. (Dec 2002). Nonnative-English-speaking teachers in the English teaching profession. *CAL Digests*, document EDO-FL-02-09. 25 May 2013 <<http://www.cal.org/resources/digest/0209maum.html>>

Morell, T. (2004). Interactive lecture discourse for university EFL students. *English for Specific Purposes* 23, 325-338.

Morell, T. (2007). What enhances EFL students' participation in lecture discourse? Student, lecturer and discourse perspectives. *Journal of English for Academic Purposes* 6(3), 222-237.

Musumeci, D. (1996). Teacher-learner negotiation in content-based instruction: Communication at cross-purposes? *Applied Linguistics* 17(3), 286-325.

Nikula, T. (2005). English as an object and tool of study in classrooms: Interactional effects and pragmatic implications. *Linguistics and Education* 16, 27-58.

Ogborn, J., Kress, G., Martins, I. & McGillicuddy, K. (1996). *Explaining Science in the Classroom*. Buckingham/Philadelphia: Open University Press.

Sancho Guinda, C. (2013). Teacher Targets: A model for CLIL and ELF teacher education in polytechnic settings. *Language Value* 5(1), 76-106. DOI: <http://dx.doi.org/10.6035/LanguageV.2013.5.5>

Young, L. (1994). University lectures – Macro-structures and micro-features. En J. Flowerdew, (Ed.), *Academic Listening. Research Perspectives* (pp. 159-176). Cambridge: Cambridge University Press.