

# REFLEXIONES DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO SOBRE LA INTRODUCCIÓN DEL INGLÉS COMO LENGUA DE INSTRUCCIÓN

MERCEDES QUEROL-JULIÁN

*Universidad Internacional de la Rioja, Logroño<sup>1</sup>*

M<sup>a</sup> NOELIA RUIZ-MADRID

MIGUEL F. RUIZ-GARRIDO

*Universitat Jaume I, Castelló<sup>2</sup>*

## RESUMEN

*La docencia en lengua inglesa forma parte de la consolidación del inglés como lingua franca y de la política de internacionalización de la universidad española. Su incorporación a la enseñanza superior requiere de docentes comprometidos y preparados para llevar a cabo este trabajo: enseñar materias de contenido en una lengua extranjera. Para formar mejor a este profesorado, se necesita conocer sus problemas, opiniones y temores, y tratar de darles respuesta, o ayudarles a afrontarlos. El objetivo de este artículo es mostrar las actitudes de los docentes para mejorar su formación.*

Palabras clave: docencia universitaria, docencia en inglés, formación de profesorado

## ABSTRACT

*Teaching in English is part of the consolidation of English as lingua franca and the policy of internationalization of the Spanish university. Its integration in the higher education demands the commitment of teachers and their readiness to implement such a job: teaching content-subjects in a foreign language. To better train the university teaching staff, it is a need to know about their problems, opinions and fears, and try to give them an answer or help those teachers to face them. The aim of the present article is to show the university teachers' attitude to improve their training.*

Keywords: teaching in higher education, teaching in English, teachers' training

## 1. INTRODUCCIÓN

El creciente uso de la lengua inglesa en el campo de la investigación y de la educación superior ha sido objeto de debate en España y en diferentes países europeos durante los últimos años (Airey, 2012; Fortanet-Gómez, 2012; Jensen y Thogersen, 2011). En muchos países en los que el inglés no es la primera lengua, parece observarse un cambio hacia el uso del inglés como lengua vehicular de la docencia universitaria, apuntando a una progresiva internacionalización de la educación superior (Hughes, 2008; Wächter, 2008). Este cambio se ha estudiado desde diferentes perspectivas (Doiz, Lasagabaster y Sierra, 2011) y algunas de ellas se han centrado en las actitudes de los profesores respecto al cambio de medio de instrucción y las estrategias que necesitan para enfrentarse al mismo (Aguilar y Rodríguez, 2012; Borg, 2011; Costa, 2012).

Por otra parte, debemos considerar que la docencia en lengua inglesa como lengua vehicular resulta difícil de comparar entre universidades de diferentes países, por las particulares características de los contextos en los que se desarrolla. Por esa razón, creemos que profundizar en las actitudes, creencias y conocimientos de los docentes universitarios sobre la docencia en inglés es vital para la mejor implementación de los programas que fomentan el plurilingüismo en el contexto particular donde vayan a ser desarrollados.

## 2. CONTEXTO

La presente investigación se centra el contexto de la Universitat Jaume I (UJI) de Castellón, la cual promueve la docencia bilingüe (castellano y valenciano) desde su creación en 1991. En junio del 2011 aprobó el Plan sobre el Multilingüismo<sup>3</sup>, el cual incluye la introducción del inglés como otra lengua vehicular. El papel que juegan los docentes en el éxito de este plan es fundamental, especialmente en lo referente a la introducción efectiva del inglés como tercera lengua de instrucción, siguiendo el enfoque metodológico conocido como AICLE (*Aprendizaje Integrado de*

*Contenido y Lengua*), o ICLHE (*Integration of Content and Language in Higher Education*) en el contexto universitario.

La universidad ofrece un programa de formación que incluye el curso “Nociones básicas para la introducción del inglés como lengua de instrucción en el aula”, de 20 horas. Este curso, creado como respuesta a la demanda de los propios docentes implicados en esta docencia (Fortanet-Gómez, 2011), pretende formarles en la metodología AICLE y dotarles de herramientas para impartir y mejorar sus clases de contenido en inglés.

El curso sigue una metodología basada en tareas y en la resolución de problemas, requiriendo una participación activa del profesor-alumno (Kurtán, 2003). El profesor-formador es guía y mediador, presentando temas y actividades que fomentan dicha participación. Además, permite reflexionar y describir posibles situaciones en el aula, desarrollando las destrezas interactivas necesarias para afrontarlas (Morton & Gray, 2008). Adicionalmente, se les propone una tarea final como es la presentación oral en inglés (Fortanet-Gómez, 2010), en formato “mini-clase”, donde tratan de implementar las destrezas lingüísticas en inglés y los aspectos metodológicos vistos durante el curso.

### 3. METODOLOGÍA

Este estudio recoge las opiniones de los docentes durante dos ediciones del curso, en 2011-2012 y 2012-2013; cuando se les envió un cuestionario electrónico al principio del mismo (abril de 2012 y 2013, respectivamente) en el que se les pedía su opinión sobre varios aspectos descritos y analizados más adelante. Cabe mencionar que para inscribirse en el curso, se recomienda que dispongan el nivel B2.

#### 3.1. Participantes

De los 40 profesores que participaron en esta investigación, la mayoría (82%) eran personal perteneciente a los cuerpos docentes no funcionarios, aunque el 70% superaba el año de experiencia docente universitaria. Todos impartían, o iban a impartir, clases en grado, aunque algunos también lo hacían en postgrado (28%). La docencia de

la muestra se distribuye en diferentes áreas de conocimiento, perteneciendo casi la mitad a la Escuela Superior de Tecnología y Ciencias Experimentales. Cabe destacar que un 7% de los profesores impartían docencia en varias facultades, lo cual muestra la diversidad de los docentes y de sus asignaturas.

La lengua más utilizada en clase era el castellano, y un 5% usaba las dos lenguas oficiales. Respecto a la docencia en inglés, únicamente 2 profesores utilizaban el inglés como lengua de instrucción, mientras que el 72% no había impartido nunca clases en inglés, a excepción de seminarios o cursos de postgrado breves en universidades extranjeras. Sin embargo, en el futuro todos ellos lo harán en distintos formatos que invitan a grados diferentes de interacción con los estudiantes: principalmente sesiones de laboratorio y prácticas, así como clases magistrales y, magistrales y tutorías.

Finalmente, el 92% de los participantes ha recibido docencia en inglés, bien como alumnos de grado (80%) o postgrado y como estudiantes Erasmus; lo cual les da otra perspectiva sobre el tema.

La Tabla 1 resume los resultados de este apartado, pudiendo concluir que el perfil de los docentes-estudiantes podría definirse como profesorado no funcionario, con necesidades de promoción, y con más de un año de experiencia docente universitaria.

	Resultados (%)
Figura académica	
Profesor titular	17,5
Ayudante doctor	17,5
Ayudante	25
Asociado	12,5
Personal investigador en formación	27,5
Experiencia docente en la universidad	
> 1 año	70
< 1 año	20
Sin experiencia	10
Nivel donde imparte o va a impartir docencia	
Grado	72
Grado y máster y/o cursos de especialización	28

Facultad donde imparte docencia	
Escuela Superior de Tecnología y Ciencias Experimentales	41
Ciencias de la Salud	23
Ciencias Humanas y Sociales	16
Ciencias Jurídicas y Económicas	20
Lengua de instrucción	
Castellano	84,5
Valenciano	10,5
Castellano y valenciano	5
Formato de las clase que imparte o impartirá en inglés	
Clases magistrales	5
Sesiones de laboratorio	40
Sesiones prácticas	30
Clases magistrales y tutorías	25
Nivel en el que ha asistido a clases en inglés	
Grado	80
Postgrado	20

Tabla 1. Perfil de los docentes

### 3.2 Cuestionario

El cuestionario consta de 20 preguntas agrupadas en tres dimensiones (ver enlace<sup>4</sup>): información sobre los participantes y experiencia, expectativas sobre el curso, y sus opiniones y reflexiones sobre la docencia en inglés.

Todas las preguntas están formuladas en inglés, lengua vehicular del curso. La siguiente tabla presenta las especificaciones del mismo, incluyendo las variables del estudio.

Dimensión	Variables	Pregunta	
		número	tipo
<i>About your background</i>	Información personal y experiencia	1	Elección simple, con opción de “otros” (ESo)
		2	ES
		3, 5, 7,9	Elección múltiple, con opción de “otros” (EMo)
		4	EM
		6,8	Abierta
	Actitudes en relación a la docencia en inglés	6	Abierta
		7	EMo
<i>About this course</i>	Creencias sobre su formación	10	Abierta
		11	EMo
<i>Your believes about teaching English</i>	Creencias sobre la docencia en inglés	12-16, 20	Abierta
		17-19	EMo

Tabla 2. Tabla de especificaciones

## 4. RESULTADOS

### 4.1 Actitudes de los participantes en relación con la docencia en inglés

En relación a su experiencia docente en inglés, las respuestas muestran dos aspectos comunes. Por un lado, una visión negativa que se relaciona con el sentimiento de inseguridad sobre el dominio de la lengua y la necesidad de improvisación cuando el discurso no está preparado; y por otro lado, una valoración positiva relacionada con la sensación de superación de una dificultad.

En cuanto al tipo de clases en las que utilizarán el inglés principalmente son laboratorio y sesiones prácticas, reflejo de la

pertenencia al área de ciencias experimentales de una mayoría de docentes-estudiantes; únicamente 5 de ellos consideran las tutorías, sesiones que todos van a tener. Esto puede justificarse en el carácter metacognitivo de estas, donde el diálogo alumno-profesor suele centrarse en el proceso de aprendizaje, siendo quizá más efectivo desde el punto de vista pedagógico el uso de la L1.

Este resultado corrobora el anterior, mostrando cierto recelo a las situaciones en las que el discurso no puede prepararse, en las que se generan un mayor grado de improvisación, y pueden promover la interacción. Sin embargo, la explicación de procesos y experimentos parece resultar más sencillo para los docentes, así como las clases magistrales, cuyo discurso se puede planificar y preparar, recurriendo en ocasiones al dictado de contenidos, o al seguimiento de un guión o de apoyo visual (Fortanet-Gómez, 2011).

#### *4.2 Creencias sobre su formación*

El análisis sobre las expectativas que los docentes tenían hacia el curso muestra sus creencias sobre las necesidades formativas como futuros docentes AICLE.

En este sentido, se esperaba un aprendizaje a dos niveles, lingüístico y metodológico, tal y como lo reflejan sus comentarios. Si bien la mayoría (62,5%) contemplaba ambos, otros únicamente esperaban una formación lingüística (20%) o metodológica (17,5%). Aunque consideramos que los cursos AICLE deberían estar enfocados hacia aspectos metodológicos de cómo aplicar este enfoque, no podemos ignorar en su diseño el componente lingüístico, para tratar las estrategias de comunicación que ayuden a clarificar y reforzar la transmisión del contenido en inglés, así como los componentes paralingüísticos y extralingüísticos que conlleva cualquier exposición oral. Sin embargo, ninguno menciona que la formación lingüística les pueda permitir corregir, por ejemplo, los trabajos de sus estudiantes en inglés, sino que la consideran necesaria únicamente para capacitarles para impartir las clases.

Por otra parte, tal y como muestra la Figura 1, el 55% de los encuestados esperaba aprender cómo hacer que los estudiantes se concentren en el contenido de la asignatura más que en la lengua de

instrucción, y para el 45% lo importante es aprender los aspectos pedagógicos y metodológicos para impartir clases completas en inglés. No obstante, la figura evidencia las respuestas múltiples de casi el 40% de ellos.

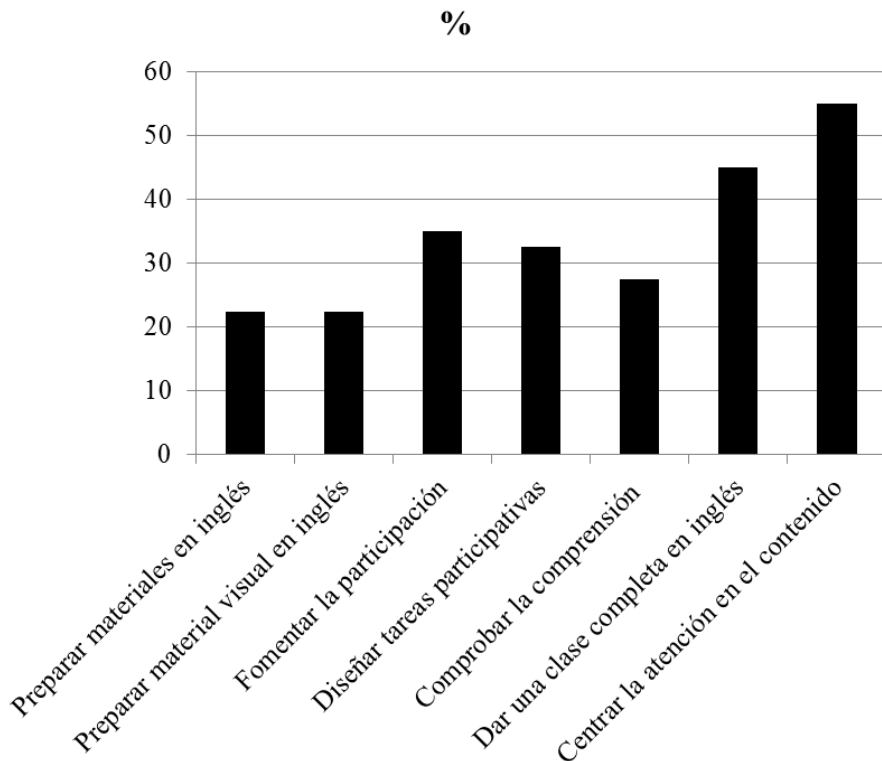


Figura 1. Expectativas de la formación

Estos resultados son coherentes con la desconfianza reflejada sobre el uso del inglés. Parece que los docentes opinan que los estudiantes pueden centrarse más en la competencia comunicativa del docente que en el contenido. Esta idea puede explicar por qué más del 30% también requiere aprender cómo fomentar un aprendizaje activo, i.e. promover la participación de los estudiantes en el aula y diseñar actividades para este fin.



### *4.3 Creencias sobre la docencia en inglés*

La mayoría (87,5 %) considera importante el contexto docente, y supone que no es lo mismo enseñar en inglés en España que en universidades extranjeras de habla no inglesa por el nivel de inglés de los estudiantes. Creen que en estas la competencia del docente y discente en inglés puede ser mayor y por lo tanto se requiere una menor preparación de las sesiones. Además, todos están de acuerdo con la afirmación “diferentes tipos de audiencia requiere diferentes tipos de clases”. Sus razones se resumen en: i) La competencia lingüística de los estudiantes. Muestran preocupación tanto por la diversidad del grupo que puede influir en la dinámica del mismo y el desarrollo de las sesiones, como por la inseguridad ya manifestada de la competencia comunicativa del docente y su posible evaluación por parte de estudiantes con un mayor nivel. ii) El conocimiento previo de los estudiantes sobre el contenido. iii) La motivación por aprender la asignatura en inglés, que se concreta en tener la opción o no de elegir cursarla en esta lengua, y el diferente grado de motivación que puede conllevar esto. Y, iv) la necesidad de adaptarse a la audiencia de acuerdo a los diferentes niveles de competencia comunicativa.

En relación a los posibles problemas que pueden encontrarse al dar las clases en inglés, todos coinciden en dos aspectos: i) la competencia comunicativa del docente (carencias en vocabulario, fluidez, o pronunciación), inseguridad lingüística en general, y falta de habilidades docentes en inglés o capacidad para mantener la atención del grupo en esta lengua, y ii) la competencia de los estudiantes. En este sentido, Jensen y Thogersen (2011) apuntan que la enseñanza en una lengua donde ni el docente ni el alumno son hablantes nativos de la misma puede llevar a un aprendizaje más pobre. Su propuesta es que los docentes sean capaces de compartir su conocimiento con la misma precisión que en su lengua madre, y utilizar la misma diversidad de métodos pedagógicos. Siguiendo con la calidad docente, según los encuestados, un buen docente AICLE debería tener: i) competencia lingüística, ii) conocimiento profundo del contenido, y iii) una buena planificación de las sesiones docentes.

En cuanto a cómo fomentar en los alumnos el uso de la lengua y su participación, abogan por el uso conjunto de diversos tipos de

tareas en inglés, como indica la Figura 2. Sin embargo, ninguno de ellos menciona la interacción, si bien eligen mayoritariamente (87,5%) proponen recibir *feedback* de los estudiantes para fomentarla, junto a comprobar la comprensión del contenido (10%), y la comprensión lingüística (2,5%).

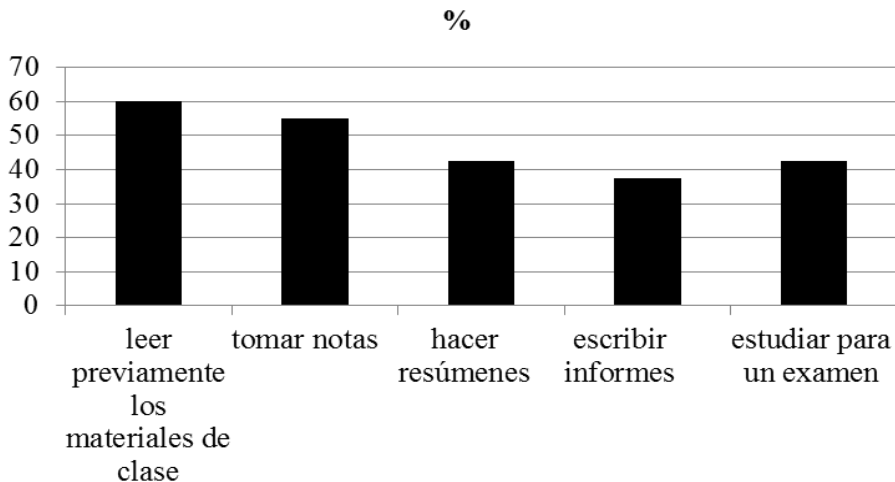


Figura 2. Tareas que impliquen al alumnado.

Cuando preguntamos sobre los materiales más adecuados para sus clases, el 65% opta por materiales originales en inglés, un 57,5% habla de materiales originales y adaptaciones, y un 35% considera la creación de los suyos propios en inglés. Esto está relacionado con la idea que tienen de una falta de materiales específicos para enseñar en esta lengua. En esta línea Halbach (2010) comenta la preocupación de los docentes sobre el desarrollo de materiales, y a pesar de la incipiente publicación de manuales para programas bilingües, muchos docentes siguen considerando la necesidad de crearlos para adaptarse a las necesidades del grupo.

Finalmente, en cuanto a cómo introducir el inglés en sus clases, identificamos tres grupos: i) mediante la preparación de algunos materiales específicos (presentaciones, lectura de libros y/o artículos), ii) a través de actividades/formatos de clase concretos (seminarios y/o talleres), y, iii) utilizando materiales multimedia complementarios

(vídeos y/o audios). Estas respuestas parecen sugerir que consideran la introducción del inglés de forma progresiva.

## 5. CONCLUSIONES

Los resultados del cuestionario muestran que hay cierta predisposición entre los profesores del curso para la introducción de la docencia en inglés en sus asignaturas de contenido. Las razones parecen responder a tres aspectos diferentes: i) deseo de cumplir parte de los requisitos de la formación pedagógica para promocionar. Sin dudar del interés de los alumnos en introducir la docencia en inglés, no podemos omitir la necesidad formativa y curricular en muchos de ellos. ii) Interés por los conocimientos metodológicos. La relativa novedad de integrar una lengua extranjera en la docencia universitaria plantea cambios metodológicos y propuestas novedosas o cuanto menos aplicables a la nueva situación. iii) Inseguridad en cuanto a sus habilidades lingüísticas. Esto indica que son conscientes de que el contexto requiere otro tipo de discurso y estrategias lingüísticas, de ahí la inseguridad general del uso del inglés en discursos no preparados que dejan espacio para la improvisación.

Por otra parte, también se revela su conciencia de que enseñar en una lengua extranjera va más allá de las capacidades lingüísticas. Esto coincide con lo que entendemos debe reflejar el contenido de estos cursos: reflexiones sobre aspectos tales como la planificación, la interacción, la creación de materiales y actividades, y la evaluación.

También expresan la importancia del contexto educativo y la audiencia como característica diferenciadora en la enseñanza en inglés, destacando aspectos a considerar relacionados con su práctica docente y con los estudiantes. Estos resultados deberían llevar a los responsables a meditar sobre los planes de formación existentes y a introducir medidas de incentivación que hagan plantearse esta acción como un cambio sustancial de metodología que requiere tanto de formación metodológica como lingüística y que además significa un salto de calidad en la práctica docente.

## NOTAS

<sup>1</sup> Grupo de investigación EPEDIG, Educación Personalizada en la Era Digital

<sup>2</sup> Grupo de investigación GRAPE, *Group for Research on Academic and Professional English*

<sup>3</sup> Plan Plurianual de Multilingüismo (2011-2014) (aprobado en Consejo de Gobierno nº 12, 30 de junio de 2011).

<sup>4</sup> <https://drive.google.com/file/d/0B4tdRSvRhHgMa1M0VVIIOWtBV3M/edit?usp=sharing>

## AGRADECIMIENTOS

Este estudio ha sido financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación y la Universitat Jaume I (proyectos FFI2011-24269 y P1.1B2010-32), y por UNIR Research (<http://research.unir.net>), Universidad Internacional de la Rioja (UNIR, <http://www.unir.net>), dentro del Plan Propio de Investigación, Desarrollo e Innovación [2013- 2015]. El estudio también se integra dentro del *Seminario permanente de experiencias de docencia en inglés*, promovido por la Unitat de Suport Educatiu de la Universitat Jaume I.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar M., Rodríguez R. 2012. "Lecturer and student perceptions on CLIL at a Spanish university", *International Journal of Bilingual Education and 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.
- Borg S. 2011. "The impact of in-service teacher education on language teachers' beliefs", *System*, 39 (3): 370-380.
- Costa F. 2012. "Focus on form in ICLHE lectures in Italy: Evidence from English-medium science lectures by native speakers of Italian", *Ibérica* 22: 30-47.
- Doiz A., Lasagabaster D., Sierra J. 2013. "Internationalisation, multilingualism and linguistic strains in higher education", *Studies in Higher Education*, 38 (9): 1407-1421.
- Fortanet-Gómez I. 2010. "Training CLIL teachers for the university". En Lasagabaster D., Ruiz de Zarobe Y. (eds.) *CLIL in Spain*:

- Implementation, Results and Teacher Training*. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing.
- Fortanet-Gómez I. 2011. "Critical components of Integrating Content and Language in Spanish Higher Education", *Across the disciplines*, 8 (3): 1-16.
- Fortanet-Gómez, I. 2012. "Academic's beliefs about language use and proficiency in Spanish multilingual higher education", *Aila review*, 25: 48-63.
- Halbach A. 2010. "From the classroom to the university and back: teacher training for CLIL in Spain at the Universidad de Alcalá". En Lasagabaster D., Ruiz de Zarobe Y. (eds.). *CLIL in Spain: Implementation, Results and Teacher Training*. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing.
- Hughes R. 2008. "Internationalisation of higher education and language policy: questions of quality and equity", *Higher Education Management and Policy*, 20: 1-18.
- Jensen C., Thøgersen J. 2011. "Danish university lectures 'attitudes towards English as the medium of instruction'", *Ibérica*, 22: 13-34.
- Kurtán Z. 2003. "Teacher training for English-medium instruction". En van Leeuwen C., Wilkinson R. (eds.). *Multilingual Approaches in University Education. Challenges and Practices*. Maastrich: Univeriteie Maastrich.
- Morton T., Gray J. 2008. "The mediating role of talk-in-interaction in guided lesson planning in a pre-service TESOL training course: an ethnomethodological and activity-theoretic perspective". Artículo presentado en *Sociocultural Perspectives on teacher Education and Development Conference*, Oxford University, UK.
- Wächter B. 2008. "Teaching in English on the rise in European higher education", *International Higher Education*, 52: 3-4.