

Más allá del inglés: La competencia lingüística multi-dimensional como estrategia para la enseñanza en la universidad internacional

A Step Beyond English: The Multidimensional Linguistic Competence as a Teaching Strategy in an International University

EMMA DAFOUZ MILNE

PROFESORA EN LA UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

Resumen

Uno de los rasgos más característicos de la universidad actual es su gran diversidad lingüística, cultural y académica. En este nuevo espacio educativo, donde además el inglés se ha convertido en *lingua franca* de instrucción, los dos objetivos principales de este trabajo son: 1) identificar los retos lingüísticos y pedagógicos de la docencia universitaria en inglés en el contexto español y 2) reflexionar sobre la necesidad imperiosa de una formación *específica* dirigida al profesorado, que vaya más allá de lo estrictamente lingüístico. Para ello, se propone el concepto de competencia lingüística multi-dimensional.

Palabras clave: internacionalización, formación del profesorado, cultura académica, cultura disciplinar, competencia lingüística multi-dimensional, educación superior.

Abstract

One of the most distinctive features of current universities is their great linguistic, cultural and academic diversity. In this new learning environment, where English has also become the *lingua franca* of instruction, the main objectives of this paper are: 1) to identify the linguistic and pedagogical challenges of teaching through English at university level in Spanish and 2) to reflect on the urgent need for a *specific* teacher training that goes beyond a strictly linguistic focus. To that end, the concept of multidimensional linguistic competence is proposed here.

Keywords: Internationalisation, Teacher Training, Academic Culture, Disciplinary Culture, Multidimensional Linguistic Competence, Higher Education.

1. INTRODUCCIÓN: HACIA UN NUEVO ESPACIO UNIVERSITARIO

Hace poco más de 20 años, cuando comencé a dar clase en la universidad, el alumnado que llenaba las aulas era, en líneas generales, bastante uniforme. Todos o casi todos mis alumnos eran españoles, tenían una formación académica parecida y en muchos casos, incluso, residían cerca de la universidad, dato que parecía sugerir que a menudo escogían el centro en función de la cercanía o lejanía con respecto a su domicilio. Hoy esa tendencia ha cambiado radicalmente. A mis clases acuden alumnos procedentes de todas partes del mundo: Austria, Brasil, Turquía, China, Francia, Siria o Congo. Podríamos afirmar, pues, sin temor a equivocarnos, que uno de los rasgos más característicos de la universidad a comienzos del siglo XXI es su gran diversidad lingüística, cultural y académica.

Aunque las razones subyacentes detrás de esta transformación son variadas y complejas, se pueden señalar motivos relacionados con la globalización de la economía mundial, los movimientos migratorios, la ampliación de las políticas de acceso a la universidad o la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), entre otros (Doiz, Lasagabaster y Sierra, 2013; Van der Walt, 2013; Fortanet-Gómez, 2013). Centrándonos en el contexto europeo, la puesta en marcha del EEES, que culminó en el año 2010, persigue una serie objetivos: 1) la adopción de un sistema de títulos universitarios comparables en toda Europa para favorecer la formación, la capacitación profesional y la competitividad del sistema europeo de enseñanza superior frente a otros contextos; 2) la implantación de un sistema de créditos común (ECTS), como medio para promover el intercambio de estudiantes; 3) la promoción de la movilidad de alumnos, profesores y personal no docente mediante la eliminación de obstáculos burocráticos y 4) el desarrollo e impulso de la cooperación interinstitucional, interdisciplinar e internacional con el diseño de programas conjuntos (Cancino, Dam y Jaeger, 2011).

En este nuevo escenario educativo, las creencias, principios y hasta las lenguas de instrucción con los que operábamos antes ya no pueden ser las mismas. El tradicional perfil homogéneo del alumno universitario (al que me refería al principio) se ha transformado ahora en un perfil mucho más heterogéneo. Y son precisamente esa heterogeneidad y la dimensión internacional características de la universidad actual las que han convertido a la lengua

inglesa en una *lengua franca* de comunicación, comercio, investigación y también de instrucción en las aulas (Crystal, 2003; Graddol, 2006; Jenkins 2011; Smit 2010). Como muestra, el último estudio de la Academic Cooperative Association (ACA) publica que la oferta de titulaciones en inglés en Europa (tanto en grado como postgrado) ha crecido exponencialmente en un 500% en la última década y que, aunque los países del sur de Europa todavía están por detrás con respecto a la oferta del centro y norte de Europa, la distancia se va acortando gradualmente (Wächter y Maiworm, 2014). Existen diferencias institucionales, no obstante, en los motivos que llevan a implementar estos cursos:

The largest difference is in the role of ETPs [English Taught Programs] for the compensation of shortages of the institutions, i.e. for improving the income base of the institution through tuition fees gathered from foreign students and for counterbalancing a lack of enrolment of domestic students. These aspects are far more often a motive for institutions from the Baltic States, from Central East Europe and from South East Europe than for institutions from other regions. Institutions from South European countries most often stated the improvement of international competences of domestic students as the major goal. (Wächter y Maiworm, 2014, p. 18).

El informe también hace referencia al diferente perfil de las instituciones y de su plantilla docente, las características del alumnado que acude a estas aulas o al impacto de estos cursos en la internacionalización del currículum. Sea como fuere, lo que estudios de esta naturaleza reflejan es que el uso del inglés como lengua de instrucción en la universidad va mucho más allá de un mero cambio de código¹. De este modo, a través de informes, investiga-

¹ El proyecto internacional IntIUni (EU Lifelong Learning Programme 2012-2015) cuenta con la participación de 38 instituciones educativas en 27 países de la Unión Europea y tiene como objetivo prioritario identificar las características de esta nueva realidad educativa de la Educación Superior, a través de la recogida de datos, experiencias y ejemplos de buenas prácticas. Asimismo, el proyecto ha desarrollado un listado de principios orientativos y de recomendaciones para que las instituciones universitarias y autoridades educativas a nivel local, nacional y Europeo puedan afrontar el reto que supone lo que se denomina *Multilingual and Multicultural Learning Spaces*. Para una información más detallada véase <http://intluni.eu/>

ción y encuestas se trata de concienciar a la comunidad universitaria y a los responsables educativos de que la enseñanza en lengua inglesa trae consigo importantes retos socio-culturales, académicos, lingüísticos y pedagógicos que con frecuencia no han recibido ni la suficiente atención ni la planificación necesaria (véase Dafouz y Smit, 2014; Smit y Dafouz, 2012, pp. 1-12; Martín del Pozo, 2014).

En este marco de actuación, y teniendo en cuenta la línea editorial de la revista *Educación y Futuro*, los objetivos de este artículo son: 1) identificar los retos lingüísticos y pedagógicos de la docencia universitaria en lengua inglesa en el contexto español y 2) reflexionar sobre la necesidad imperiosa de una formación *específica* dirigida a este profesorado. Con este fin, la siguiente sección ofrecerá una síntesis de algunos de los estudios llevados a cabo en España sobre dichos retos para a continuación centrarse en aquellos aspectos esenciales que han de contemplarse en la formación docente de los profesores universitarios. Finalmente, el último apartado incluye algunas indicaciones para el diseño de cursos de formación docente a nivel universitario.

2. CARACTERÍSTICAS DE LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA EN INGLÉS

A pesar de la rapidez y vitalidad con la que se han extendido en España la enseñanza de contenidos en inglés (Ramos, 2013), lo cierto es que existe una notable falta de información sobre su funcionamiento real en el aula universitaria. En general, y probablemente debido a la reciente puesta en marcha del EEES de forma global (año 2010), hasta la fecha no se ha desarrollado la suficiente investigación empírica que describa y estudie las complejas implicaciones, lingüísticas, académicas y pedagógicas que se derivan de este plan Bolonia.

A nivel de primaria y secundaria, en cambio, sí existe un volumen considerable de investigaciones centradas en lo que se ha denominado el aprendizaje integrado de contenidos y lengua extranjera o AICLE, (véase Cenoz 2009; Cots, 2013; Escobar Urmeneta, 2013; Dafouz y Guerrini, 2009; Llinares, Morton y Whittaker, 2012; Lorenzo, Casal y Moore, 2009; Juan-Garau y Salazar-Noguera, 2015). Este tipo de enseñanza-aprendizaje se

conoce principalmente con las siglas CLIL en inglés (Content and Language Integrated Learning) o AICLE en castellano, pero también se utilizan los términos Educación Bilingüe, Multilingüe o Plurilingüe, según en qué contexto o parte del país nos hallemos. Sin entrar a describir las diferencias entre términos, pues no es éste uno de los objetivos del artículo, el AICLE es un enfoque *dual* que tiene como objetivo tanto el aprendizaje de contenidos curriculares como de lengua extranjera (inglés principalmente) de manera integrada. En palabras de Coyle, Hood y Marsh (2010, p. 1):

Content and Language Integrated Learning (CLIL) is a dual-focused educational approach in which an additional language is used for learning and teaching both content *and* language. That is, in the teaching and learning process, there is a focus not only on content, and not only on language. Each is interwoven, even if the emphasis is greater on one or the other at a given time.

En la educación superior, sin embargo, el enfoque resulta muy distinto, pues el objetivo principal por el que el profesorado y las universidades se guían para la enseñanza en inglés es *la adquisición de contenidos*. El profesor universitario que da clases en lengua inglesa normalmente adopta un enfoque conceptual y se centra en los contenidos docentes, sin perseguir la mejora de la competencia en inglés de sus alumnos. Este énfasis en el nivel de conocimiento sin atención *explícita* a la lengua, se conoce en inglés como English Medium Instruction (EMI) o English Medium Teaching (EMT) y se diferencia de AICLE en que la lengua de instrucción, en principio, no recibe una consideración específica por parte del profesorado, ni forma parte de los planes de estudio (Coleman, 2006).

Así, y aunque inicialmente el acrónimo CLIL/AICLE se haya utilizado en las primeras publicaciones al referirnos a la enseñanza-aprendizaje en lengua inglesa en la educación superior (véase Dafouz y Guerrini 2009, por ejemplo), con el tiempo, los diferentes términos se han ido perfilando y asociando a determinados contextos educativos y enfoques pedagógicos. Como consecuencia, CLIL/AICLE se emplea preferentemente para referirse a la educación primaria y secundaria, mientras que EMI se reserva para la educación terciaria o superior (véase Smit y Dafouz, 2012, para una explicación de las diferencias terminológicas). En un punto intermedio entre ambos enfoques aparecen las siglas ICLHE (Integrating Content and Language in

Higher Education), acuñadas en la Universidad de Maastricht en el año 2004 (Wilkinson, 2004, 2015), y utilizadas principalmente para referirse a esos contados programas de la educación superior «that have explicit and integrated content and language learning aims» (Unterberger y Wilhelmer, 2011, p. 95).

Una vez clarificadas las diferencias terminológicas, esenciales para entender el enfoque y los objetivos de aprendizaje perseguidos en cada programa, pasemos a describir las características de EMI en el contexto español.

Como se ha señalado en la introducción, para numerosas instituciones sobre todo en el norte de Europa (países escandinavos) y centro (Holanda, Alemania) un motivo concreto para poner en marcha EMI es atraer a un alumnado internacional (a menudo no UE) que pague tasas más altas, a la vez que a un profesorado especialista que mejore el prestigio de la institución. En el caso de España, aunque la motivación económica está sin duda presente, existen también otros factores relacionados con lo que se conoce como Internacionalización en casa (Internationalization at Home). Este término, acuñado en Suecia (Nilsson, 1999) describe los contextos en los que la mayoría de profesores y alumnos tienen el inglés como lengua extranjera (L2). En estos casos, que no son pocos, el uso del inglés responde a un motivo principal: el fomento de la dimensión internacional y empleabilidad de los alumnos junto con, en numerosas ocasiones, el desarrollo profesional de los profesores implicados². Ahora bien, a pesar de lo extendido de esta práctica en las universidades españolas (véase informe del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2013), nuestro país se caracteriza por un nivel bajo de lengua inglesa. Según la encuesta de 2013 de la oficina Europea de Estadística (Eurostat), en España el 51% de los españoles declara conocer otro idioma, un porcentaje que se sitúa por debajo de la media comunitaria que se fija en el 66%. Así pues y aún conscientes de la necesidad manifiesta de mostrar una mayor competencia en lengua inglesa, lo paradójico en estos contextos EMI es que el inglés es un requisito de entrada en los grados pero no de salida. Es decir, se exige para filtrar a los alumnos que acceden a este tipo de enseñanza EMI, pero no se evalúa de manera específica al finalizar los estudios.

² No se debe olvidar tampoco que a raíz de la extensa implantación de los programas AICLE en los colegios públicos de nuestro país, la universidad de alguna manera ha de prepararse para proporcionar continuidad a estos alumnos y a su aprendizaje en lengua inglesa.

La gran mayoría de los docentes trabajando en este tipo de enseñanza o bien no es consciente de esta implicación lingüística o la descarta de sus objetivos docentes, pues consideran que no les corresponde (al no ser profesores de lengua inglesa) ni disponen de tiempo para abordarla. En líneas generales, pues, el profesorado universitario mantiene la creencia de que si se produce una posible mejora de la competencia lingüística del alumnado ésta responderá a la exposición continuada al inglés y tendrá un carácter «accidental» y no planificado (Dafouz, Hüttner y Smit, en prensa).

A fin de indagar un poco más sobre otras creencias y actitudes del profesorado ante la implantación de los grados en lengua inglesa, se han llevado a cabo numerosos estudios y encuestas por todo el territorio nacional (Aguilar y Rodríguez, 2012; Dafouz, Núñez, Sancho y Foran, 2007; Doiz, Lasagabaster y Sierra 2011, 2013; Fortanet-Gómez, 2012; Pavón y Ellison, 2013). En líneas generales, en estos estudios se observa que el profesorado encuestado y/o implicado en EMI muestra una actitud favorable y constructiva hacia la experiencia, admite el esfuerzo añadido y manifiesta repetidamente la necesidad de una mayor formación, normalmente de naturaleza lingüística (i.e. mejor nivel de lengua inglesa). Asimismo, suele defender que el contenido curricular al impartirse en inglés no se modifica, ni se simplifica (aunque en este punto las afirmaciones no son universales), y que los resultados académicos de los alumnos no son diferentes a los de los grupos en lengua española (Dafouz, Camacho y Urquía, 2014; Camacho y Dafouz, en preparación). Asimismo, y como se ha señalado, los profesores tienden a obviar inicialmente los retos lingüísticos y pedagógicos, pues van más allá de sus objetivos de enseñanza. No obstante, y a medida que adquieren mayor experiencia en este tipo de enseñanza parecen comenzar a desarrollar una mayor conciencia metalingüística y reflexionar sobre el papel de la lengua (inglesa) en su proceso de enseñanza y aprendizaje. En otras palabras, los profesores con una experiencia continuada en EMI perciben e introducen, a menudo de manera intuitiva, ciertas estrategias lingüísticas para una enseñanza más eficaz. Un ejemplo muy interesante me lo proporcionó una profesora contabilidad financiera de la UCM que, al impartir esta misma materia en inglés y español, comprobó que los alumnos del grupo en español suelen confundir términos específicos del lenguaje contable (clientes, ingresos, etc.) con términos de uso más corriente, que no tienen el mismo significado disciplinar. En cambio, los alumnos del grupo en inglés utilizan de manera más precisa los vocablos al no mezclarlos con el uso genérico en castellano. Partiendo de

esta reflexión metalingüística, la docente ha incorporado medidas pedagógicas en sus materiales y clases.

Este proceso de sensibilización lingüística paulatina, desarrollado en numerosas ocasiones de manera esporádica e intuitiva, tiene un efecto pedagógico que incide positivamente en el aprendizaje del alumno y, en última instancia, en el buen funcionamiento del programa. El reto pendiente es cómo articular estas estrategias en los cursos de formación del profesorado universitario y cómo concienciar a los interesados de que para una docencia eficaz en inglés hemos de concebir la competencia lingüística como algo más que un nivel de inglés avanzado.

3. MÁS ALLÁ DE UN ENFOQUE LINGÜÍSTICO EN LA FORMACIÓN ESPECÍFICA DEL PROFESORADO

La principal creencia que necesitamos desterrar a la hora de enseñar en una lengua extranjera es la de asumir que se trata de un proceso idéntico a la enseñanza en una lengua materna pero con otro código. Como se ha repetido a lo largo de este artículo, cambiar de lengua de instrucción implica acceder a una cultura diferente, a unos contenidos y materiales distintos y a menudo a unos planteamientos pedagógicos que no siempre coinciden con los nuestros. En este punto, y centrándome en un contexto de aprendizaje como es la universidad, emplearé el término *cultura* siguiendo la distinción que Räsänen (2011) hace de los cuatro tipos de cultura que intervienen en las aulas multilingües y multiculturales. Así, la autora, basándose a su vez en los trabajos de Flowerdew y Miller (1995) en aulas internacionales, distingue entre cultura académica, cultura disciplinar, cultura local y cultura étnica. Abordaremos los dos primeros tipos pues son éstos los más vinculados al enfoque lingüístico-pedagógico seguido en este artículo. Räsänen, pues, define la cultura académica como aquella que incluye «teaching styles, beliefs, and learner identities, use of humour, roles and practices» (2011, p. 157). A pesar de lo general de esta definición, a grandes rasgos, la cultura académica engloba los patrones colectivos de normas, creencias y prácticas que operan en un contexto académico, en este caso la universidad. Por poner un ejemplo sencillo, (quizás conocidos por todos) en el entorno académico norteamericano, la cultura académica imperante permite, normalmente, que los alumnos lleven bebida y comida a las aulas y éstos coman durante las clases. En cam-

bio, este tipo de práctica no suele permitirse en nuestro contexto universitario español y por tanto, los alumnos norteamericanos han de ser informados de las diferencias interculturales y los profesores ser conscientes de que operan bajo diferentes principios culturales. Llevado al terreno lingüístico-pedagógico, la cultura académica de los países en lengua inglesa generalmente basa la dinámica de clase principalmente en una mayor interacción profesor-alumno y en la construcción negociada del contenido (Mercer, 2000; Biggs y Tang, 2007). Este tipo de dinámica docente se traduce a nivel lingüístico, por ejemplo, en un mayor número de preguntas por parte de profesor y alumno; preguntas que no sólo persiguen comprobar si se ha comprendido el contenido sino que buscan cuestionar, matizar o desarrollar lo ya expuesto (Dafouz y Sánchez, 2013; Sánchez, 2010).

En lo que respecta a la cultura disciplinar, la definición de Räsänen (2011, p. 157) la describe como «discourse conventions, conceptual frameworks and paradigms, hard vs soft sciences». En otras palabras, la cultura disciplinar se refiere a las epistemologías o teorías del conocimiento sobre las que se articulan las diferentes disciplinas. La realización de los principios de cada disciplina se concreta en sus respectivos lenguajes de especialidad (el lenguaje de la medicina, la economía, la filosofía, etc.) y en los elementos lingüísticos propios y sus productos textuales o géneros. Así por ejemplo, para un lingüista aplicado (como soy yo misma) la redacción de un artículo académico tiene una estructura, principios argumentativos, y rasgos léxico-gramaticales específicos que no son directamente extrapolables a otra disciplina (Becher, 1989; Hyland, 2011). Sin embargo, el control de estos principios retóricos propios de la cultura disciplinar, y conocidos por el profesional y el profesor de la materia, no son necesariamente *visibles* para el alumno que llega a la universidad. Es por tanto, tarea del profesor (ya sea consciente de ello o no) iniciar al estudiante en los rasgos de la cultura disciplinar para que gradualmente pase a convertirse en un miembro de esa cultura disciplinar.

Así pues, aunando el modelo de Räsänen (2011) y Flowerdew y Miller (1995), la investigación desarrollada tanto en España como en el extranjero, y mi experiencia personal como formadora de profesores a nivel universitario, en este artículo propongo incluir la cultura académica y la cultura disciplinar dentro de lo que denomino competencia lingüística multi-dimensional. En este modelo, las dos dimensiones de la cultura, junto con la competencia general en lengua inglesa, se convierten en elementos esenciales para

desarrollar una docencia de calidad en lengua inglesa. La *figura 1* presenta de manera visual este carácter multi-dimensional.

Figura 1. Competencia lingüística multi-dimensional.

Fuente: elaboración propia.



3.1. La lengua de la cultura académica

En una serie de entrevistas que mantuvimos con profesores universitarios de la Universidad Complutense de Madrid y de la Universidad Politécnica en el año 2006 y 2007 (Dafouz, Núñez, Sancho y Foran, 2007) y después con profesores de la Universidad Rey Juan Carlos (Dafouz, 2011) se preguntaba a los docentes qué aspectos les resultaban más difíciles de dominar en el aula multilingüe e internacional. La respuesta unánime fue que interactuar de manera natural con los alumnos durante la clase, improvisar e incluso bromear con ellos se convierte en una tarea bastante complicada. A la pregunta de qué diferencias destacarían a la hora de enseñar en una lengua extranjera, éstas son algunas de las respuestas más frecuentes³:

- «Para mí, la mayor diferencia a la hora de enseñar en inglés es que dejo de ser espontánea y, creo, divertida. Necesito tenerlo

3 Los testimonios aquí recogidos proceden de las entrevistas recopiladas por el grupo de investigación consolidado de la UCM denominado CLUE project (Content and Language Integrated Learning). Este grupo financiado desde el año 2006 y coordinado por Emma Dafouz, ha estudiado el impacto de la enseñanza de contenidos en lengua inglesa a nivel lingüístico y pedagógico.

todo mucho más planificado y no puedo gastar bromas a los alumnos, algo que para mí es una manera de mantenerlos atentos y enganchados».

- «Las clases en inglés me obligan a tener más control. En inglés no se tiene la misma riqueza de forma natural. No encuentras las palabras cuando las necesitas».
- «Cuando enseño en español, sólo necesito la idea principal y puedo ir completando todo lo demás... en inglés, en cambio, necesito una mayor estructura, y me cuesta incorporar a los alumnos en la clase porque entonces pierdo el hilo y me cuesta volver».
- «A veces si un alumno me pregunta algo, se lo explico, y si sigue sin entenderme, tiendo a repetirlo y me cuesta formularlo de otra manera, porque no tengo bastantes recursos».

Estos testimonios resumen la idea de que en las clases en lengua inglesa el profesorado, en general, necesita de una mayor estructuración de la clase y de sus explicaciones, junto con más recursos para interactuar con los alumnos. Por regla general, los profesores que participan en este tipo de docencia están habituados a publicar en revistas internacionales y por tanto tienen una alta competencia en las destrezas de lectura y escritura (Fortanet-Gómez, 2012). En cambio, no han necesitado hasta ahora de estrategias para la interacción oral en el aula. Por todo ello, sería muy conveniente exponerles a las características del discurso oral académico de manera que identifiquen de qué recursos puede valerse para organizar y señalar mejor sus explicaciones de manera que no *pierdan el hilo* (Dafouz y Núñez, 2010; Martín del Pozo, 2014; Dafouz, Núñez y Sancho, 2007). Asimismo, resultaría muy útil proporcionar un listado de la variedad de estrategias de interacción que pueden emplearse en el aula para interactuar con el alumno y, por ejemplo, negociar la entrega de un trabajo, justificar la necesidad de ampliar o reducir una clase, etc. (Morell, 2004; Sancho Guinda, 2013). Este tipo de formación *explícita* y *sistemática* permitiría al profesorado automatizar algunas de las expresiones que no se han visto obligados a utilizar hasta ahora y ofrecer una mayor variedad estilística para evitar, como ellos mismos manifiestan «utilizar siempre la misma expresión». Sería muy necesaria, por tanto, la re-creación de situaciones comunicativas del aula que así lo exijan para ayudar a crear un repertorio de funciones comunicativas

frecuentes en el aula en lengua inglesa. Con este fin, la Universidad Politécnica de Catalunya, ha creado una página web abierta que agrupa algunas de las funciones comunicativas más útiles y las ofrece en tres idiomas: inglés, castellano y catalán⁴. A grandes rasgos, pues, en una cultura académica más internacional, se hace necesario incentivar un aprendizaje activo, con una alta participación del alumnado, con una negociación del lenguaje y con la figura del profesor como facilitador o mediador de la información. Para ello, el profesor ha de proporcionar un *apoyo explícito* tanto verbal como no verbal (denominado andamiaje o *scaffolding*) y unas estrategias de compensación (repetición, presentación de contenidos en distintos formatos, reformulación de ideas, uso variado de preguntas, etc.) que permitan al alumno seguir la clase en lengua extranjera de manera eficaz a la vez que atender a estilos de aprendizaje diferentes.

3.2. La cultura disciplinar y el lenguaje de las disciplinas

Como se ha explicado en el *apartado 3*, la cultura disciplinar abarca los principios teóricos sobre los que asientan las diferentes disciplinas así como las diferentes realizaciones léxico-gramaticales de las mismas. Mientras que en la educación secundaria existe un volumen considerable de investigación sobre las diferentes culturas disciplinares y sus correspondientes productos textuales, ya sean orales o escritos (Dalton-Puffer, 2007; Llinares et al., 2012; Lorenzo, 2013; Vollmer et al., 2006; Vollmer et al., 2010), en la universidad, parece asumirse (erróneamente) que el alumnado ya ha adquirido estos recursos discursivos. El profesorado universitario confía en que el alumnado o bien haya desarrollado esta cultura disciplinar durante la etapa escolar previa, o bien la adquiera de manera *accidental*, gradual e implícita a través de la mera exposición y práctica en el aula. Lo cierto es que, a grandes rasgos, el escaso conocimiento tanto de la disciplina como de su lenguaje disciplinar específico es común a todo el alumnado universitario (ya sea en inglés o en español). Ahora bien, esa carencia sin duda resulta más evidente en el caso de los alumnos que cursan materias en inglés pues han de realizar el esfuerzo añadido de enfrentarse a un nuevo lenguaje en una lengua extranjera.

4 La página web se denomina Class-Talk y puede consultarse en <http://goo.gl/i996jO>

Para compensar tales dificultades, la mayoría de los grados en lengua inglesa (pero también en español) cuentan con el apoyo de cursos de inglés para fines específicos (ESP), en donde se les proporciona esta formación. Estos cursos, del todo necesarios, sin embargo, suelen ser insuficientes por dos motivos: 1) por su brevedad⁵ (no llegando a más de dos semestres en la mayoría de los centros consultados), y 2) por los materiales empleados, tradicionalmente centrados en aspectos léxico-gramaticales y no textuales o de género. Si bien en los últimos años y como consecuencia de los movimientos migratorios y del gran número de alumnos internacionales que acceden a los centros educativos de todo el mundo se han realizado esfuerzos muy interesantes desde el punto de vista del diseño pedagógico y curricular de lo que se denomina alfabetización académica (*academic literacy*), lo cierto es que todavía queda camino que andar. Como ejemplos interesantes de estos proyectos de alfabetización académica en contextos bi/multilingües cabe destacar el proyecto del Consejo de Europa denominado *Language(s) in other subjects* que adoptando un enfoque textual y transversal presenta los productos textuales o géneros (orales y escritos) propios de diferentes disciplinas en lengua inglesa en educación secundaria (matemáticas, historia, ciencias, etc.) y los recursos lingüísticos necesarios para su realización⁶. También resulta muy interesante en esta línea el trabajo de la Junta de Andalucía conocido como el Currículo Integrado de Lenguas⁷ (2011), que se propone que todas las lenguas sigan una metodología coherente e integrada, y unas pautas para el diseño y elaboración de materiales por disciplinas.

Desde el punto de vista conceptual e investigador, el trabajo de Dalton-Puffer (2013) podría resultar de gran utilidad para el contexto universitario pues intenta aunar los aspectos léxico-gramaticales propios de determinadas disciplinas (por ejemplo historia) con sus realizaciones cognitivas y académicas correspondientes.

5 Además, y para añadir una complicación más a este escenario, el crecimiento de EMI ha hecho, paradójicamente, que la oferta de cursos de ESP se redujese en algunas instituciones al asumirse equivocadamente que no era necesario más inglés, puesto que los alumnos cursaban ya materias en dicho idioma.

6 Véase <http://goo.gl/vpkVKL>

7 Véase <http://goo.gl/ZHq36>

4. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

El objetivo principal de este trabajo ha sido identificar los retos lingüísticos y pedagógicos de la docencia universitaria en lengua inglesa en el contexto español. Partiendo de la base de que la enseñanza en una lengua extranjera es un proceso *diferente* a la enseñanza en nuestra lengua materna (L1), este artículo ha querido descartar la creencia generalizada de que la formación del profesorado universitario español en contextos EMI debe centrarse exclusivamente en elevar sus niveles de lengua inglesa. Sin ánimo de negar que ésta es sin duda una medida *indispensable*, y el punto de partida de la selección de este tipo de profesionales, esta medida por sí sola no es suficiente. En la formación de este profesorado debemos incluir lo que he denominado una *competencia lingüística multi-dimensional* que incluya también un conocimiento relacionado con la cultura académica imperante (estrategias de interacción, negociación y co-construcción del significado, etc.) y con la cultura disciplinar (el lenguaje específico de cada una de las disciplinas o materias y sus correspondientes productos textuales).

Una reflexión sobre la importancia de estas dos dimensiones y una exposición y práctica sistemática de sus realizaciones léxico-gramaticales permitirá al profesor implicarse en la enseñanza en lengua inglesa con mayor solvencia, confianza y éxito. Este proceso de reflexión y descubrimiento ha de ser necesariamente negociado con los diferentes colectivos de profesores implicados, pues dependiendo de sus áreas de conocimiento, (biología, geología, matemáticas o derecho, por ejemplo) serán unas u otras las estrategias, principios y elementos textuales los prototípicos de sus disciplinas y los que han de conocer sus alumnos⁸.

Como concluye Martín del Pozo en su trabajo lingüístico-didáctico con profesores de titulaciones bilingües (2014, p. 427):

... aunque pueda parecer que el objetivo más destacado de la intervención didáctica es la mejora de las destrezas lingüísticas, este fin

8 El proyecto del Ministerio de Economía y Competitividad INTE-R-LICA (REF. FFI2013-41235-R) tiene como uno de sus objetivos principales analizar y abordar explícitamente las características de la cultura disciplinar de varias asignaturas del grado de Administración y Dirección de Empresas (márketing, contabilidad financiera, comportamiento del consumidor, entre otras) con el fin de ayudar al profesorado en las tareas de guiar al alumno en la producción de los textos propios de la materia, tanto a nivel oral como escrito.

puede no cumplirse de manera inmediata, pues el perfeccionamiento de un idioma exige plazos más largos. El progreso en el nivel de inglés se constituiría así en un incentivo para poder influir en el comportamiento docente y pedagógico de los profesores que, como ya se ha comentado, se muestran reticentes a la formación metodológica. Así, de manera indirecta se aborda la consciencia y comprensión de la complejidad pedagógica de la enseñanza de contenidos a través de una lengua extranjera, actitudes esenciales para realizar esta tarea con eficacia.

Ciertamente, quedan muchos aspectos sin analizar en este trabajo, y que resultan esenciales a la hora de poner en práctica esta formación. Cuestiones tales como a quién le corresponde el diseño y la formación específica de este tipo de cursos (Arnó-Maciá y Manchón-Bares, 2015), qué tipo de acreditaciones deben exigirse o diseñarse para este tipo de formación (Dimová y Kling, 2015), o qué impacto tiene esta práctica EMI en el desarrollo profesional de los profesores implicados o de sus alumnos se dejan de momento abiertas para futuras investigaciones.

Como en cualquier innovación docente que se ponga en marcha, el éxito depende en gran medida del profesorado implicado, de las creencias y convicciones con las que opere, de su disposición al cambio y de su preparación; aspectos todos ellos fundamentales para el diseño de una formación docente que se precie.

Para terminar, quería concluir con la idea con la que se iniciaba este artículo: enseñar en una lengua extranjera supone un reto. Enfrentarse a diario al desafío de explicar contenidos complejos en un idioma que no es el nuestro y lograr que los alumnos procedentes de muy diversos lugares y con una formación heterogénea los comprendan y hasta los disfruten quizás parezca una auténtica heroicidad. Sin embargo, tras años de moverme en estas aguas *internacionales*, creo que el esfuerzo merece la pena y me consta que aquellos que lo han probado comprueban que la diversidad cultural y lingüística que en un principio parecía dificultar su docencia, ahora se ha convertido en una oportunidad única de enriquecimiento mutuo.

Agradecimientos: Mi agradecimiento a la profesoras Maria del Mar Camacho-Miñano y a Beatriz Antón, por sus comentarios sobre versiones anteriores de este trabajo, y a Viviane Moraes por su ayuda con los

aspectos formales. Este trabajo se enmarca dentro del Proyecto de Investigación Competitivo del Ministerio de Economía y Competitividad (MINECO), Ref. FFI2013-41235-R.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar, M., y Rodríguez, R. (2012). Lecturer and student perceptions on CLIL at a Spanish university. *The International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 15(2), 183–97.
- Arnó-Maciá, E., y Manchón-Bares, G. (2015). The role of content and language in content and language integrated learning (CLIL) at university: Challenges and implications for ESP. *English for Specific Purposes*, 37, 63–73.
- Becher, T. (1989). *Academic Tribes and Territories: Intellectual Inquiry and the Cultures of Disciplines*. Society for Research in Higher Education and Open University Press.
- Biggs, J., y Tang, C. (2007). *Teaching for Quality Learning at University*. Maidenhead: Open University Press, McGraw Hill.
- Camacho, M., y Dafouz, E. (en preparación). *Exploring the impact of English-medium instruction on university students' academic achievement: The Case of Accounting*.
- Cancino, R., Dam, L., y Jaeger, K. (2011). *Policies, Principles, Practices: New Directions in Foreign Language Education in the Era of Educational Globalization*. Cambridge Scholars Publishing.
- Cenoz, J. (2009). *Towards Multilingual Education. Basque Educational Research from an International Perspective*. Multilingual Matters.
- Coleman, J. (2006). English-medium teaching in European higher education. *Language Teaching*, 39(1), 1-14.
- Cots, J. M. (2013). Introducing English-medium instruction at the University of Lleida, Spain: Intervention, beliefs, and practices. En A. Doiz, D. Lasagabaster y J. M. Sierra (Eds.), *English-medium instruction at universities* (pp. 106-128). Bristol, England: Multilingual Matters.
- Coyle, D., Hood, P., y Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. New York: Cambridge University Press.
- Crystal, D. (2003). *English as a global language*. (2ª ed). Cambridge University Press.
- 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. (2011). English as the medium of instruction in Spanish contexts: A look at teacher discourses. En Y. Ruiz de Zarobe, J. M. Sierra y F. Gallardo del Puerto (Eds.), *Content and foreign language integrated learning* (pp. 189-209). Bern, Switzerland: Peter Lang.
- Dafouz, E. Hüttner, J., y Smit, U. (en prensa). University Teachers' Beliefs of Language and Content Integration in English-Medium Education in Multilingual University Settings. En T. Nikula, E. Dafouz, P. Moore y U. Smit (Eds.). *Conceptualizing Integration in CLIL and Multilingual Contexts*. Bristol, England: Multilingual Matters.
- Dafouz, E., Camacho, M., y Urquía, E. (2014). Surely They Can't do as Well: A Comparison of Business Students' Academic Performance in English-medium and Spanish-as-first-language-medium programmes. *Language and Education*, 28(3), 223-236.
- Dafouz, E., Núñez, B., Sancho, C., y Foran, D. (2007). Integrating CLIL at the Tertiary Level: Teachers' and Students' Reactions. En D. Wolff y D. Marsh (Eds.), *Diverse Contexts, Converging Goals. Content and Language Integrated Learning in Europe* (pp. 91–102). Frankfurt: Peter Lang.
- Dafouz, E., Núñez, B., y Sancho, C. (2007). Analysing Stance in a CLIL University Context: Non-native Speaker Use of Personal Pronouns and Modal Verbs. *International Journal of Bilingualism and Bilingual Education*, 10(5), 647-662.
- Dafouz, E., y Guerrini, M. C. (Eds.). (2009). *CLIL Across Educational Levels: Experiences from Primary, Secondary and Tertiary Contexts*. Madrid: Richmond.
- Dafouz, E., y Núñez B. (2010). Metadiscursive Devices in University Lectures: A Contrastive Analysis of L1 and L2 Performance. En C. Dalton-Puffer, T. Nikula y U. Smit (Eds.), (pp. 213-231).
- Dafouz, E., y Núñez, B. (2009). CLIL in Higher Education: Devising a New Learning Landscape. En E. Dafouz y M. Guerrini (Eds.), *CLIL Across Educational Levels: Experiences from Primary, Secondary and Tertiary Contexts* (pp.101-112). Madrid: Richmond.
- Dafouz, E., y Sánchez, D. (2013). Does Everybody Understand? Teacher Questions Across Disciplines in English-Mediated University Lectures: An Exploratory Study. *Language Value*, 5(1), 129-15.
- Dafouz, E., y Smit, U. (2014). Towards a Dynamic Conceptual Framework for English Medium Education in Multilingual University Settings. *Applied Linguistics*. doi: 10.1093/applin/amu034
- Dalton-Puffer, C. (2007). *Discourse in Content and Language Integrated Learning (CLIL) Classrooms*. Amsterdam, Philadelphia.
- Dalton-Puffer, C. (2013). A construct of Cognitive Discourse Functions for Conceptualizing Content and Language Integration in CLIL and Multilingual Education. *European Journal of Applied Linguistics*, 1(2), 216-253.

- Dimová, S., y Kling, J. (2015). Lecturers' English Proficiency and University Language Policies for Quality Assurance. En R. Wilkinson y M.L. Walsh (Eds.), *Integrating Content and Language in Higher Education From Theory to Practice: Selected papers from the 2013 ICLHE Conference*. Frankfurt am Main, Berlin.
- Doiz, A., Lasagabaster, D., y Sierra, J. (2013). Globalisation, Internationalisation, Multilingualism and Linguistic Strains in Higher Education. *Studies in Higher Education*, 38(9), 1407-1421.
- Doiz, A., Lasagabaster, D., y Sierra, J.M. (2011). Internationalisation, Multilingualism and English-Medium Instruction: the Teachers' Perspective. *World Englishes*, 30, 345-359.
- Doiz, A., Lasagabaster, D., y Sierra, J.M. (Eds.). (2012). *English-Medium Instruction at Universities: Global Challenges*. Bristol: Multilingual Matters.
- Escobar Urmeneta, C. (2013). Learning to Become a CLIL Teacher: Teaching, Reflection and Professional Development. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 3(16), 334-353.
- Flowerdew, J., y Miller, L. (1995) On the Notion of Culture in L2 Lectures. *TESOL Quarterly*, 29, 345-373.
- Foran, D., y Sancho, C. (2009). CLIL approaches in university Applied Science environments. En E. Dafouz y M. Guerrini (Eds.), *CLIL Across Educational Levels: Experiences from Primary, Secondary and Tertiary Contexts* (pp. 113-123). Madrid: Richmond.
- Fortanet-Gómez, I. (2012). Academics' Beliefs About Language Use and Proficiency in Spanish Multilingual Higher Education. *AILA Review*, 25, 48-63.
- Fortanet-Gómez, I. (2013). *CLIL in Higher Education: Towards a Multilingual Language Policy*. Multilingual Matters.
- Graddol, D. (2006). *English next: Why global English May Mean the end of «English as a Foreign Language»*. Londres: The British Council. Recuperado de <http://www.britishcouncil.org/learning-research-english-next.pdf> [Consulta: 13/04/2015].
- Hyland, K. (2011). Disciplinary Specificity: Discourse, Context, and ESP. En D. Belcher, A. M. Johns y B. Paltridge (Eds.), *New directions in English for specific purposes research* (pp. 6–24). Ann Arbor: The University of Michigan Press.
- Jenkins, J. (2011). Accommodating (to) ELF in the International University. *Journal of Pragmatics*, 43, 926-936.
- Juan-Garau, M., y Salazar-Noguera, J. (Eds.). (2015). Content-Based Learning in Multilingual Educational Environments. *Educational Linguistics*, 23.
- Junta de Andalucía. (2011). *El proyecto lingüístico de centro*. Sevilla: Consejería de Educación.

- Llinares, A., Morton, T., y Whittaker, R. (2012). The Language of Academic Subjects in CLIL. En *The Roles of Language in CLIL* (pp. 132–145). Cambridge: Cambridge University Press.
- Lorenzo, F., S. Casal, y P. Moore. (2009). The Effects of Content and Language Integrated Learning in European Education: Key Findings from the Andalusian Bilingual Sections Evaluation Project. *Applied Linguistics*, 31(3), 1–25.
- Martín del Pozo, M.A. (2014) *Aproximación lingüístico-didáctica al discurso académico de la clase magistral en la formación del profesorado universitario en contextos bilingües* (Tesis Doctoral). Universidad Complutense de Madrid.
- Mercer, N. (2000). *Words and Minds. How We Use Language to Think Together*. London: Routledge.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2013). *Degree Programs in English Language in the Spanish University System*.
- Morell, T. (2004). Interactive Lecture Discourse for University EFL. *English for Specific Purposes*, 23(3), 325-338.
- Nilsson, B. (1999). Internationalisation at Home: Theory and Praxis. *EAIE Forum*, 12.
- Pavón, V., y Ellison, M. (2013). Examining Teacher Roles and Competences in Content and Language Integrated Learning (CLIL). *Linguarum Arena*, 4, 65–78.
- Ramos, A. (2013). Higher Education Bilingual Programmes in Spain. *Porta Linguarum*, 19, 101-11.
- Räsänen, A. (2011). International Classrooms, Disciplinary Cultures and Communication Conventions: A Report on a Workshop for Content and Language Teachers. *Quality Assurance Review for Higher Education*, 3(2), 155–161.
- Sánchez García, D. (2010). Classroom Interaction in University Settings: The Case of Questions in Three Disciplines (Trabajo de Fin de Máster). Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de http://eprints.ucm.es/12793/1/Davinia_Sanchez.pdf [Consulta: 13/04/2015].
- Sancho Guinda, C. (2013). Teacher Targets: A Model for CLIL and ELF Teacher Education in Polytechnic Settings. *Language Value*, 5(1), 76–106.
- Smit, U. (2010). *English as a Lingua Franca in Higher Education: A Longitudinal Study of Classroom Discourse*. Mouton de Gruyter.
- Smit, U., y Dafouz, E. (2012). *Integrating Content and Language in Higher Education: Gaining Insights into English-medium Instruction at European Universities*. *AILA Review*, 25.
- Unterberger, B., y N. Wilhelmer. (2011). English-medium Education in Economics and Business Studies: Capturing the Status quo at Austrian Universities. *International Journal of Applied Linguistics*, 161, 90–110.
- Van der Walt, C. (2013). *Multilingual Higher Education: Beyond English-medium Orientations*. Multilingual Matters.

- Vollmer, H.J., L. Heine, R. Troschke, D. Coetzee, y V. Küttel. (2006). *Subject Specific Competence and Language Use of CLIL Learners: The Case of Geography in Grade 10 of Secondary Schools in Germany*. Paper presented at the ESSE 8 Conference, Londres.
- Vollmer, J. H. (2010). Items for a Description of Linguistic Competence in the Language of Schooling Necessary for Learning/Teaching Sciences (at the End of Compulsory Education): An Approach with Reference Points. *Language and School Subjects: Linguistic Dimensions of Knowledge Building in School Curricula*, 2. Recuperado de http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/LangEduc/BoxD2-OtherSub_en.asp [Consulta: 13/04/2015].
- Wächter, B., y Maiworm, F. (Eds.). (2014). *English-Taught Programmes in European Higher Education: The State of Play in 2014*. Bonn: Lemmens.
- Whittaker, R., y Llinares, A. (2009). CLIL in Social Science Classrooms: Analysis of Spoken and Written Productions. En Y. Ruiz de Zarobe y R. M. Jiménez Catalán (Eds.), *Content and Language Integrated Learning: Evidence from Research in Europe* (pp. 215-234).
- Wilkinson, R. (Ed.). (2004). *Integrating Content and Language: Meeting the Challenge of a Multilingual Higher Education. Proceedings of the ICL Conference, October, 23-25*. Maastricht: Universitaire Pers Maastricht.

CITA DE ESTE ARTÍCULO (APA, 6ª ED.):

Dafouz Milne, E. (2015). Más allá del inglés: La competencia lingüística multi-dimensional como estrategia para la enseñanza en la universidad internacional. *Educación y Futuro*, 32, 15-34.