

14. «¡Me tocó!»: panorama y opiniones de la docencia y de la evaluación de contenidos en inglés en la Universidad de Lleida

Guzman Mancho-Barés¹, Ingrid Martorell² y Berta Ferrer-Rosell³

Resumen

La docencia universitaria en inglés es uno de los medios con el que una universidad acomete acciones de internacionalización a través de las lenguas, en la medida que posibilita la movilidad y asegura que el estudiantado internacional cuya lengua franca es el inglés tenga asignaturas que escoger. Sin embargo, la discusión acerca de si la docencia en inglés sirve o no para preparar lingüísticamente al estudiantado local sigue abierta, ya que algunos estudios afirman que las universidades carecen de profesorado suficientemente calificado para garantizar la viabilidad de dicha docencia. El objetivo del estudio es aportar datos concretos de la docencia en inglés en la Universidad de Lleida, así como conocer las opiniones del profesorado acerca de la implementación de este tipo de docencia. Para ello se administró una encuesta al profesorado que impartió clases en inglés durante el curso 2021-22. Los resultados muestran que la mayoría de este profesorado pertenece al cuerpo de profesorado permanente. También el profesorado generalmente se muestra satisfecho con su docencia en inglés. Entre las valoraciones negativas destaca la

¹ Cercle de Lingüística Aplicada. Departamento de Lenguas y Literaturas Extranjeras. UdL. guzman.mancho@udl.cat. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1503-023X>

² SEMB, Departamento de Ingeniería Industrial y Edificación. UdL. ingrid.martorell@udl.cat. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3400-8249>

³ Departamento de Economía y Empresa, Facultad de Derecho, Economía y Turismo. UdL. berta.ferrer@udl.cat. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5554-0782>

Cómo citar: Mancho-Barés, Guzman, Ingrid Martorell y Berta Ferrer-Rosell. 2025. «¡Me tocó!»: panorama y opiniones de la docencia y de la evaluación de contenidos en inglés en la Universidad de Lleida». En *Internacionalizar la universidad española: estrategias, prácticas docentes y lenguas*, editado por Emma Dafouz, 253-274. Madrid: Ediciones Complutense. <https://doi.org/10.5209/ling.003.14>

baja capacitación lingüística en inglés del alumnado local y la falta de reconocimiento docente por parte de la institución, en tanto que no se computan créditos adicionales. El estudio también resalta los principales retos de la docencia en inglés: la necesidad de ofrecer formación continua y sostenible al profesorado, así como la falta de incentivos y de regulación de procesos de contratación de profesorado no permanente para impartir docencia en inglés.

Palabras clave

Opinión profesorado, docencia en inglés, EMI, formación de profesorado, capacitación lingüística en inglés.

1. Introducción

Según Bowles y Murphy, «[i]nternationalization concerns all the dimensions of higher education, from its ideal, social and economic purposes, its management and policies, to the everyday tasks and functions of lecturers and students in the classroom» (2020, 2). Esta concepción transversal de la internacionalización de las universidades suele materializarse en promover la investigación mediante la participación en proyectos supranacionales, en programas de movilidad internacional por parte de los agentes universitarios y en la internacionalización del currículum (Toprak Yildiz 2022). Centrándonos en aspectos docentes, la internacionalización del currículum se define como la selección de contenidos de tipo internacional, entendidos como distintos a la cultura más cercana al alumnado local, así como la propuesta de resultados de aprendizaje, metodologías docentes y sistemas de evaluación que permiten al alumnado aprender conocimientos, practicar destrezas y adquirir competencias necesarias para trabajar en entornos internacionales (Arnó-Macià y Aguilar-Pérez 2018). Sin embargo, uno de los obstáculos principales a superar en el proceso de internacionalización del currículum guarda relación con el bajo nivel en el dominio de lenguas extranjeras por parte del profesorado, del alumnado local y también del personal técnico, de gestión y de administración y servicios (Bowles y Murphy 2020). En concreto, el estudio de Wächter y Maiworm (2014), realizado sobre los programas de instrucción a través del inglés en Europa, revela que el alumnado local del sur de Europa obtiene peores resultados que el alumnado internacional en relación con el nivel de competencia lingüística en inglés.

No cabe duda de que la docencia universitaria en inglés (EMI, English-medium Instruction) es una acción de internacionalización (Rose 2021), que permite la

atracción de estudiantado internacional. Sin embargo, su implementación en relación con alumnado local no está exenta de tensiones. De hecho, el debate sobre si EMI sirve o no para preparar lingüísticamente al estudiantado local en el uso del inglés disciplinar sigue abierto en España, ya que las universidades «lack sufficient qualified local students and both academic and non-academic staff to guarantee the viability of EMI programmes» (González-Álvarez 2020, 11). Algunos estudios han mostrado una relación directa entre los niveles bajos de competencia lingüística en inglés del alumnado con las dificultades para seguir con éxito un programa en inglés (*e.g.* Rose 2021 para referencias sobre estos estudios). Parte de la solución, como sugieren Doiz, Lasagabaster y Sierra (2013), pasa porque el profesorado acreditado lingüísticamente adopte estrategias pedagógicas conducentes a que el alumnado desarrolle dominio en esta lengua.

Centrándonos en España, la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE) ha publicado un documento de trabajo con directrices sobre cómo promover la internacionalización a través de las lenguas (Bazo Martínez *et al.* 2017). El documento presenta los distintos modelos de educación plurilingüe (EMI, AICLE/ICLHE)⁴. En los estudios sobre EMI en España, el término *programas bilingües* (o *plurilingües*) (Ramos García 2013) hace referencia a los programas docentes cuya lengua de instrucción puede ser el inglés en combinación con las otras lenguas oficiales de las CC.AA. El documento de la CRUE también precisa que la puesta en marcha de modelos de educación plurilingüe en la Universidad hace «que el desarrollo de las habilidades lingüísticas y pedagógicas del profesorado sea una de las mayores prioridades y por tanto uno de los aspectos sobre los que más hay que incidir» (Bazo Martínez *et al.* 2017, 13).

Dentro de este escenario, este estudio pretende dibujar el panorama de EMI en la Universidad de Lleida (UdL) en 2022, mediante la recopilación de dos tipos de datos: la documentación pública disponible sobre EMI y sobre la docencia de inglés para fines específicos (ESP) en la universidad y, además, una encuesta elaborada *ad hoc* administrada al final de curso 2021-22 a cien docentes que impartieron alguna asignatura de grado en inglés durante el curso 2021-22 (ver listado de 11 preguntas en el Apéndice). Las preguntas indagaron sobre el cuerpo docente al que pertenece cada profesor; su experiencia en EMI; su nivel de acreditación de inglés; su participación en formación

⁴ AICLE es el acrónimo para el modelo pedagógico conocido como *Aprendizaje Integrado de Contenidos y de Lengua Extranjera*, mientras que ICLHE, *Integrated Content and Language in Higher Education*.

pedagógica; y sus opiniones sobre la práctica docente en inglés *vis-à-vis* en L1 y sobre las dificultades en la evaluación. La documentación pública y las respuestas del profesorado EMI (n=48) nos permiten no solo examinar la política sobre la internacionalización de la Universidad a través de las lenguas, sino también dar a conocer opiniones del profesorado que imparte docencia en inglés en la UdL sobre su práctica docente y de evaluación, los retos sobre su propia preparación y también la de su alumnado local matriculado en EMI. De forma particular, ahondaremos en los distintos perfiles y opiniones de los colectivos de profesorado que imparten EMI.

El capítulo se divide en tres partes. En la primera, ofrecemos un panorama de la docencia de contenidos en inglés y de las asignaturas de inglés para fines específicos en la UdL en los últimos años. También nos adentramos en la demografía del profesorado EMI del curso 2021-22. La segunda parte presenta principalmente los resultados cuantitativos de la encuesta, mientras que la tercera expone las opiniones del profesorado sobre la docencia, evaluación y satisfacción. El capítulo concluye con el resumen de los retos a los que se enfrenta la UdL actualmente.

2. Panorama sobre la docencia de grado en inglés (EMI) en la UdL

El Pla Estratègic de la Universitat de Lleida, 2030 (Universitat de Lleida s.f.) ha previsto el proceso de internacionalización a través de las lenguas mediante el incremento de asignaturas impartidas en terceras lenguas. En planes operativos anteriores vigentes entre 2012-2018 (Pla Operatiu d'internacionalització y Pla operatiu per al multilingüisme) ya se propuso la introducción progresiva del inglés como lengua de instrucción en la docencia de grado. De hecho, si bien el 9,1% del total de asignaturas ofertada en los 49 grados tenían el inglés como lengua vehicular durante el curso 2020-21⁵, este porcentaje se había doblado tomando como referencia los últimos 10 años, es decir desde 2010-11.

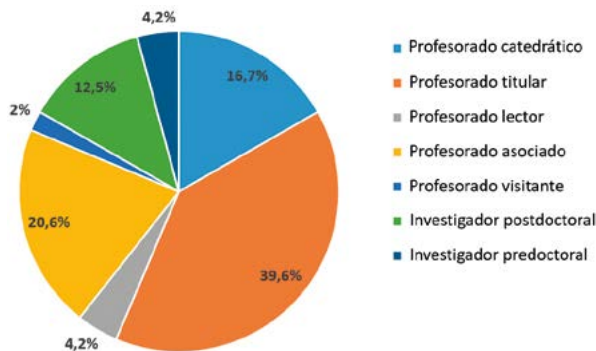
EMI se ha implantado de diferentes formas en la Universidad. Según las *webs* públicas de las titulaciones para el curso 2021-22, la UdL no ofertaba ningún grado cuya docencia fuera íntegramente en inglés, sino que los alumnos podían escoger itinerarios de asignaturas (o menciones), como es el caso del

⁵ Información extraída de www.udl.cat/ca/serveis/il/pl/plidadesdoc/#collapse-66008bd7-88c1-11ec-8131-005056ac0088-1-1-2 (15 de noviembre de 2022).

itinerario de Instalaciones, consistente en tres asignaturas optativas en el grado en Ingeniería Mecánica. La Universidad también desplegó asignaturas cuya docencia se impartió en un único grupo y se compartían con, por ejemplo, el grado en ADE y el grado en Turismo. Ciertos grados ofertaron una asignatura en dos grupos, cuyas lenguas de instrucción eran distintas: en inglés y en L1, tal y como pasó con la asignatura de Redacción Periodística. Géneros Descriptivos en el grado en Comunicación y Periodismo Audiovisuales. Finalmente, se dieron casos en que los grados ofertaron una o dos asignaturas en inglés, como estuvo planificado respectivamente en el grado en Ingeniería Agraria y Alimentaria con Swine Production o el grado en Enfermería con New Trends in Health Care: An International View 1 y 2.

Para obtener un panorama más amplio de las asignaturas de grado que promovían el aprendizaje de inglés, cabe mencionar que las nueve asignaturas de inglés para fines específicos (ESP) se ofertaban principalmente en grados de los ámbitos de Ciencias Sociales y de Humanidades de la UdL. La presencia de más o menos asignaturas en inglés o de ESP en un grado puede justificarse por la oferta de dobles grados internacionales, como sucede en la Escuela Politécnica Superior y, además, por el requisito de acreditación en lengua extranjera para el estudiantado universitario catalán. De hecho, desde 2022-23, la UdL exige a su estudiantado que acredite un nivel de competencia lingüística de B1 (nivel intermedio) en lengua extranjera antes de graduarse. Los procedimientos para reconocer la competencia lingüística en el nivel de B1 incluyen desde la presentación de un certificado acreditativo de nivel lingüístico a cursar seis ECTS de asignaturas EMI o de ESP entre otros, para el caso de que la lengua extranjera sea el inglés.

Gráfico 1. Respuestas a la pregunta 1

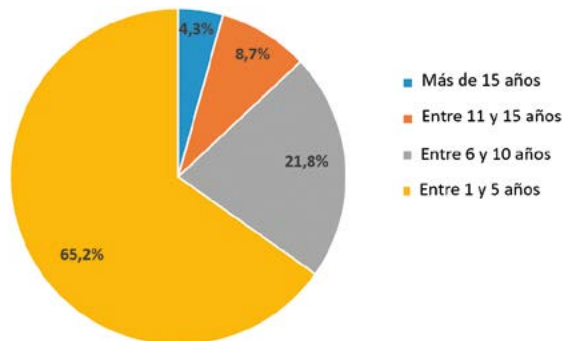


Fuente: elaboración propia.

En 2022 la UdL contó con una plantilla total de profesorado de 1222 personas, distribuidos entre un 35,9% como miembro del cuerpo de profesorado permanente y el 64,1% restante, como no permanente. De estos últimos, el profesorado asociado ocupó un 46,1% del conjunto total. Para conocer el perfil del profesorado que impartió EMI en la UdL en el curso 2011-22, según el cuerpo docente, comentamos las respuestas de la pregunta uno (v. Apéndice). Los datos muestran (Gráfico 1) un equilibrio entre los docentes con contrato permanente (56,2%) y los docentes con contrato no permanente (43,8%). En nuestra encuesta (n=48), el peso principal de EMI para el curso 2021-22 recayó sobre el profesorado titular (39,6%) seguido por profesorado asociado (20,8%) (v. Gráficos 1 y 6).

En el Gráfico 2 se presentan los resultados de la pregunta 3 «¿Desde cuándo impartes docencia en inglés?» Más de la mitad de las personas encuestadas (65,2%) responden la opción entre 1 y 5 años. Por otro lado, es también significativo que un porcentaje tan elevado como un 21,8% lleve impartiendo docencia en inglés entre 6 y 10 años. Por último, cabe remarcar que un 13% utiliza el inglés en el aula desde hace más de 10 años.

Gráfico 2: Respuestas a la pregunta 3

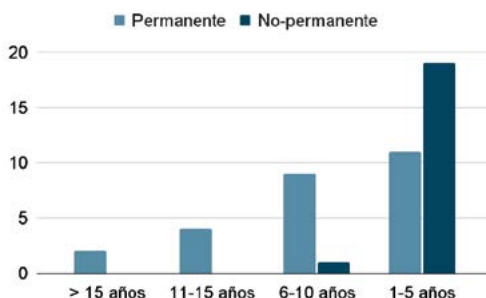


Fuente: elaboración propia.

En el Gráfico 3 cruzamos los datos de los cuerpos docentes y del inicio de la impartición de docencia en inglés. El Gráfico 3 muestra que el profesorado permanente se ha responsabilizado de la docencia en inglés de forma gradual en los últimos quince años, mientras que el profesorado con contrato no permanente (en concreto 31,2% con contratos de profesorado asociado o como investigador post-doc) ha impartido EMI básicamente en los últimos cinco años. Cabe la posibilidad de que el profesorado permanente se haya

involucrado en EMI dado que gozaba de incentivos durante los años 2013-2015 y haya decidido continuar sin estos. En cambio, el profesorado no permanente ha sido contratado principalmente durante los cursos 2019-20 y 2021-22 para cubrir la demanda creciente de EMI.

Gráfico 3. Cruce de los resultados de las preguntas 1 y 3



Fuente: elaboración propia.

También se preguntó por los motivos que llevaron a los informantes del estudio a impartir su docencia en inglés (pregunta 2 del cuestionario, v. Apéndice). Algunas de sus respuestas se basan en razones institucionales: «es necesario internacionalizar los títulos de la UdL», o bien «[la oferta de EMI ayuda al centro] a ampliar la oferta en inglés» para acoger alumnado de movilidad; y con relación al estudiantado local: se considera que EMI les dará más oportunidades de contacto con el inglés «ya que la oferta de asignaturas en este idioma es baja». De esta manera este colectivo aprende y usa «vocabulario específico de su materia en inglés [y tiene la oportunidad de interactuar] con estudiantes de intercambio». En cierta manera, el objetivo de EMI es «acostumbrar a los estudiantes en el uso del inglés» y «tener más oportunidades de futuro», para así aumentar su empleabilidad. Asimismo, se recurre al argumento de recabar méritos para concursos de promoción y consolidación de plazas en la universidad para participar en la docencia impartida en inglés: «[las asignaturas EMI para las que concursé] salían con la plaza y domino del idioma», o «gané una plaza de profesora asociada y la asignatura a la que me presenté era en inglés». No obstante, cabe destacar que cierto profesorado puede llegar a impartir EMI no por decisión propia, sino para cubrir necesidades docentes coyunturales: «[por la] asignación docente por parte del Departamento», «en la guía docente está definido que las asignaturas [que yo ofrecí] se han de impartir en inglés; yo no lo decidí»,

o simplemente «me tocó». Por tanto, entre el profesorado existe cierta reserva sobre el procedimiento de la asignación docente de las asignaturas en inglés, si bien se observa la tendencia a que se asigne la docencia EMI a profesorado lingüísticamente preparado, como se refleja en «cuando me lo propusieron dije que sí, porque me siento cómoda con la lengua inglesa y con el contenido de la materia en sí».

En suma, el proceso de internacionalización a través de las lenguas en la UdL tuvo un fuerte impulso institucional entre los años 2012-2018 mientras los planes estratégicos que promovían EMI estaban vigentes. Sin este marco estratégico para EMI, las razones estructurales que justifican la oferta de EMI pasan por la oferta de dobles grados internacionales y la posibilidad de ofrecer al alumnado la opción de que pueda acreditar su nivel lingüístico sin tener que pagar por un examen de nivel competencial de lengua inglesa. La demanda de EMI ha crecido progresivamente en la Universidad y, según nuestros informantes, es en los últimos cinco años cuando el profesorado no permanente ha empezado a impartir docencia e inglés. Se esgrimen razones de promoción personal para impartir EMI, pero se critica la forma en que se asignan los encargos docentes de este tipo de asignaturas.

3. Líneas de actuación para EMI

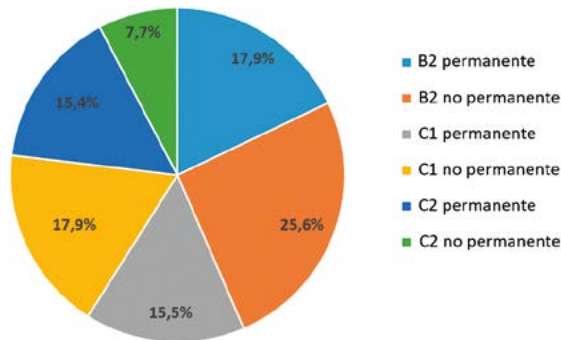
Pasamos a comentar las líneas de actuación sobre la acreditación lingüística en inglés, formación e incentivación actual de la docencia en inglés (cf. Bazo Martínez *et al.* 2017) a partir de los datos de la encuesta administrada al profesorado de la UdL.

3.1. Acreditación lingüística de competencia en inglés

Para ofertar docencia en inglés en la UdL no es requisito tener acreditado un nivel de competencia lingüística en inglés. Ante este escenario, un 81,3% del profesorado respondió «sí» a la pregunta 4 «¿Tienes tu nivel de inglés acreditado oficialmente?» El resto de profesorado sin acreditación lingüística indica haber seguido cursos de lengua inglesa de nivel medio-avanzado, tener suficiente experiencia internacional con estancias en el extranjero, investigación en inglés o pertenecer a redes de investigación internacional cuya lengua de trabajo es el inglés, actividades que demostrarían una competencia lingüística alta en esta lengua.

En el Gráfico 4 se analizan las respuestas de la pregunta «¿Cuál es el nivel de inglés que tienes acreditado?» según el tipo de contrato que tiene el profesorado:

Gráfico 4. Respuestas a la pregunta 4



Fuente: elaboración propia.

El Gráfico 4 muestra un equilibrio entre un 43,5% del profesorado con un nivel medio-alto de B2 y un 56,5% con un nivel avanzado de C1-C2. No obstante, si nos atenemos a las recomendaciones de la comunidad científica acerca de que el nivel mínimo exigible debería ser el C1 para el profesorado EMI, consideramos que el número de profesorado de la UdL con nivel B2 es demasiado alto en general.

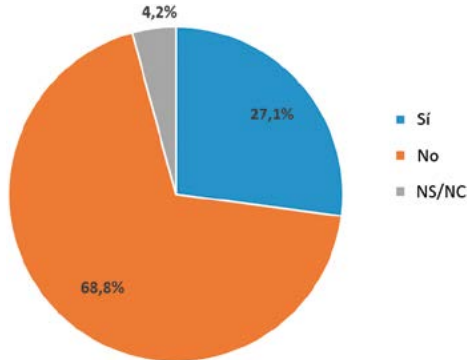
3.2. Formación para el profesorado EMI

Desde 2012-13 y hasta 2019-20, la UdL ha ofertado formación sobre la implementación de EMI si bien de forma intermitente y con distinta duración. La formación incluye sesiones sobre capacitación lingüística y capacitación metodológica, que implica el cambio de paradigma de instrucción desde modelos pedagógicos transmisivos a modelos centrados en el alumnado (Cots y Mancho-Barés 2024). No obstante, la oferta está sujeta a condicionantes presupuestarios y a un número mínimo de participantes, por lo que algún año no se ha impartido. Pasamos a comentar las respuestas de los profesores EMI en relación con la pregunta sobre formación.

Al igual que para la acreditación, no es imprescindible que el profesorado en la UdL reciba formación que le capacite para impartir docencia en inglés. Tanto es así que, en la encuesta administrada, las respuestas a la pregunta 5

«¿Has participado en algún curso de formación sobre docencia universitaria en inglés?» (Gráfico 5) muestran que solo un 27,1% de los encuestados ha recibido formación al respecto.

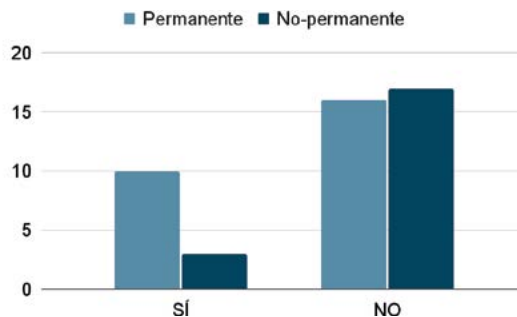
Gráfico 5. Respuestas a la pregunta 5



Fuente: elaboración propia.

Las respuestas desglosadas por tipo de contrato (Gráfico 6) ponen de manifiesto que el conjunto de profesorado con contratación no permanente es el que muestra una ratio más alta entre los que no han participado y los que sí han participado en un curso (6:1), mientras que para el conjunto de profesorado permanente la ratio baja a 2:1. Destacamos que el perfil del profesorado asistente a estos cursos es aquel para quien la asistencia a cursos de formación (de cualquier naturaleza) puede aportar un mérito adicional en su carrera académica. No resulta sorprendente que ningún profesor asociado ($n=10$) haya participado en los cursos de formación en EMI cuando este profesorado ha sido contratado para un encargo docente concreto.

Gráfico 6. Distribución de la asistencia a formación en EMI según contratación



Fuente: elaboración propia.

3.3. Incentivos para el profesorado EMI

El documento de la CRUE (Bazo Martínez *et al.* 2017) establece que la internacionalización de las universidades a través de las lenguas pasa por implementar, necesariamente, un programa integral de incentivos. *Integral* hace referencia a que haya incentivos para el estudiantado, para el personal técnico, de gestión y de administración y servicios y, evidentemente, para el profesorado. Aparte de la oferta docente, el Pla Operatiu d'internacionalització contempló «un programa de incentivos al PDI involucrados en acciones de internacionalización [de la oferta docente]» (Universitat de Lleida 2012, 9), que consistió en la firma de convenios para la promoción de EMI en centros universitarios de la UdL para dos cursos, en virtud del cual cada asignatura aumentó un 20% su carga total de créditos docentes. Actualmente, y en particular durante el curso 2021-22 la universidad no ha tenido implementado ningún incentivo para el profesorado. No obstante, para el curso 2023-24 (periodo de escritura final de este capítulo), el Equipo de Gobierno de la UdL ha iniciado una política de reconocimiento de los créditos ofertados en inglés volviendo al incremento del 20% existente anteriormente, pero solo han podido acogerse a este incentivo el profesorado que ya había impartido su docencia en inglés anteriormente.

4. Opiniones del profesorado sobre EMI

En esta sección se presentan las opiniones del profesorado recabadas en las respuestas a las preguntas 6-11 (v. Apéndice) que tratan sobre temas docentes, de evaluación y de satisfacción en general sobre EMI.

4.1. Opiniones sobre la docencia en inglés

Cuatro temas emergen del análisis temático de las respuestas a la pregunta 6 del cuestionario (v. Apéndice) «¿Qué diferencias encuentras cuando haces docencia en inglés en relación con cuando la haces en catalán o castellano?» En primer lugar, nuestros informantes no destacan diferencias entre su docencia en L1 y en inglés y, además, respaldan la docencia en esta última lengua dado que la bibliografía y el vocabulario técnico de la disciplina está en inglés. No obstante, esta opinión no es mayoritaria, sino que representa al 20% del profesorado que ha respondido la encuesta.

En segundo lugar, el profesorado destaca las dificultades que ha experimentado considerando el alumnado, sobre todo, local. De hecho, subraya la baja participación del alumnado en las dinámicas de clase. Esta baja implicación académica se justifica por el bajo nivel de inglés de los discentes, que eventualmente deriva en absentismo en el aula o simplemente «una actitud negativa de los estudiantes», según reporta un profesor. Con el ánimo de paliar esta situación, se añade que ocasionalmente se permite que el alumnado plantee preguntas en la L1. Relacionado con el hecho de que les cueste plantear dudas o responder a las preguntas del profesor o profesora, hecho que también se constata en clases impartidas en L1, el tener estudiantado en clase con distintos niveles de inglés supone «un reto importante porque has de dar respuesta a las necesidades educativas de cada uno del alumnado intentando individualizar y que [exista la] posibilidad de aprendizaje para todos», según otro de los informantes. De forma más generalizada, se observa cómo las dificultades en la implementación de EMI se convierten en riesgos desde el punto de vista del rendimiento académico ya que, según un profesor, «los resultados [académicos] de la asignatura han empeorado mucho (más de la mitad de la clase ha tenido que presentarse a la prueba de recuperación)».

En tercer lugar, el profesorado subraya que la preparación de materiales docentes, de las clases y de la redacción de las preguntas de examen representan un mayor esfuerzo y dedicación si se realiza en inglés. Concretamente, la elaboración de materiales docentes en inglés no solo implica la traducción de contenidos (en caso de que inicialmente los tuvieran en L1), sino también un mayor tiempo para preparar su impartición en clase, además de la búsqueda de nuevas fuentes para actualizarlos.

Finalmente, el profesorado pone de relieve aspectos sobre propia competencia comunicativa en inglés. Efectivamente, se informa de que su discurso oral es más formal, no tan espontáneo, menos fluido (o lento) y menos profundo en las explicaciones, los matices y los detalles, así como la posibilidad de que «el contenido puede verse afectado en alguna ocasión por la dificultad comunicativa que supone el idioma», conforme la opinión de un profesor. Estas son limitaciones que reconocen tener principalmente profesorado permanente y con alta capacitación lingüística en inglés avanzada o medio-alta.

4.2. Opiniones sobre la evaluación en EMI

La pregunta 8 del cuestionario es clave para tratar los problemas del profesorado ante la evaluación: «En referencia a todas las asignaturas donde impartes

docencia en inglés, ¿qué dificultades encuentras (si hay alguna) a la hora de evaluar los trabajos y exámenes escritos en inglés? ¿Y/O las presentaciones orales inglés?» En primer lugar, algunas personas del colectivo de profesorado destacan que no tienen dificultades en la evaluación en EMI dado que evalúan según el formato de tipo test, o porque permiten realizar los trabajos y exámenes en la L1 (catalán o castellano) (v. Gráfico 7).

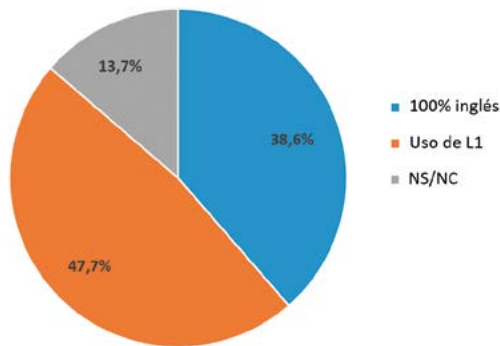
También la opinión que prevalece entre el profesorado es que se evalúan temas lingüísticos de forma ocasional cuando la lengua de evaluación es la L1 y no cuando la lengua es el inglés. Una de las razones que se esgrime para no corregir cuestiones lingüísticas está relacionada con la necesidad de tener un nivel alto de capacitación lingüística en inglés: «yo siempre digo que hago clase EN inglés, no clase DE inglés. Yo misma a menudo acostumbro a cometer errores cuando hablo [en inglés] y esto me resta legitimidad para evaluar la gramática y la ortografía. Tampoco tengo nivel suficiente para hacerlo». Otras opiniones matizan que la falta de seguridad para proveer *feedback* lingüístico se da para las cuestiones gramaticales u ortográficas, pero no así para temas de coherencia o de cohesión textual: «a la hora de evaluar procuro identificar solo los [problemas] flagrantes, en los que el texto no se entiende o no está bien estructurado, pero sin entrar en un gran nivel de detalle». No obstante, en aquellos casos en que sí se evalúan cuestiones lingüísticas se argumenta que «el nivel de inglés no es evaluable, pero en el conjunto del trabajo la expresión escrita sí que se evalúa, y el equilibrio es difícil». Al parecer la búsqueda del equilibrio debe darse entre por un lado, el esfuerzo, implicación y compromiso por parte del alumnado (local) conducente a un óptimo rendimiento académico, y, por otro lado, su bajo nivel de capacitación lingüística en inglés. Este equilibrio es el punto clave de la implementación de EMI de forma equitativa. Pero queda sin resolver el nivel de exigencia de claridad y corrección lingüísticas para un trabajo en inglés comparado con otro escrito en L1: «el nivel de redacción [en inglés] es bajo. [...] En catalán, pediría un nivel alto de redacción para un proyecto técnico, pero en inglés es complicado pedir este nivel». Otros docentes despachan su política lingüística en la evaluación argumentando que evalúan «los conocimientos de la asignatura», o «los contenidos (numéricos)», y no las cuestiones lingüísticas.

Por último, centrándonos en las dificultades del alumnado para escribir trabajos o exámenes en inglés según su profesorado, el nivel de inglés del alumnado local es generalmente bajo, como se constata en opiniones del tipo «la redacción no está clara», o «la expresión [que] es difícil de entender, más allá de los errores ortográficos». El vocabulario técnico de la disciplina es otra de las

fuentes de problemas para el alumnado. Más allá de consideraciones generales sobre claridad y corrección lingüísticas, se opina que la baja capacitación lingüística en inglés no permite al alumnado «argumentar adecuadamente, ni exponer ni las revisiones bibliográficas ni dar su opinión», ni tampoco elaborar sus aportaciones con cierta profundidad, que, según uno de los profesores, proviene porque el «alumnado está más pendiente del inglés que del contenido».

Estas debilidades contrastan con opiniones más optimistas en las que se destacan que «en general están [los alumnos] bastante bien con el inglés» o que «los que responden [los exámenes] en inglés lo hacen bastante bien». De hecho, el Gráfico 7 presenta la distribución de las lenguas en la evaluación, en referencia a la pregunta 10 del cuestionario (v. Apéndice). Los datos reflejan que un 38,6% del profesorado exige que todas las actividades de evaluación sean en inglés, mientras que un 47,7% dan la opción a que la L1 pueda utilizarse en alguna otra actividad de evaluación (con o sin penalización). Con esta medida paliativa, quizá, el alumnado local con niveles bajos en inglés puede conseguir demostrar el aprendizaje de conocimiento disciplinar independientemente de la lengua que utilice.

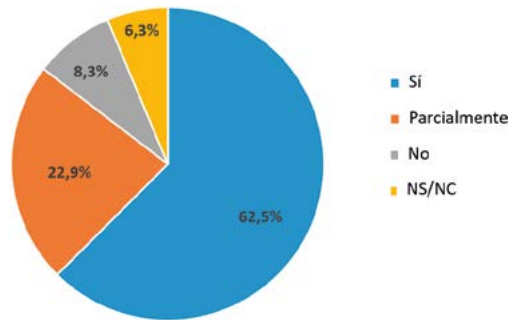
Gráfico 7. Respuestas a la pregunta 10



Fuente: elaboración propia.

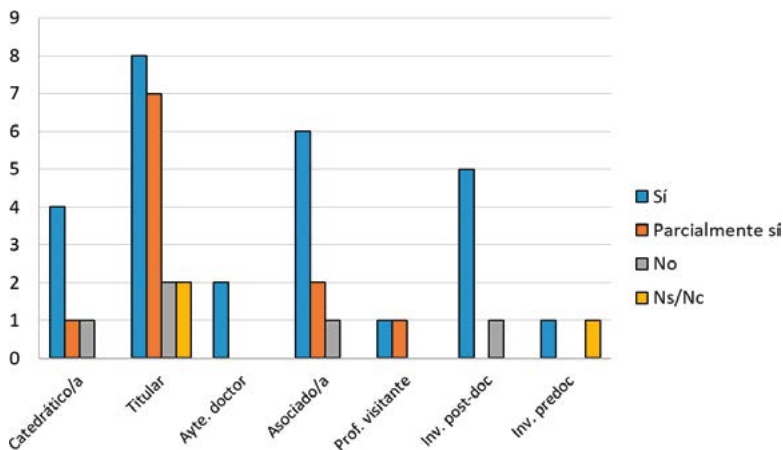
4.3. Opiniones sobre satisfacción general con EMI

En cuanto a la pregunta 11 sobre satisfacción general sobre EMI (v. Apéndice), el 62,5% del profesorado afirma estar satisfecho con la experiencia de ofrecer docencia en inglés, mientras que un 22,9% lo está parcialmente, y un 8,3% no lo está (Gráfico 8).

Gráfico 8. Respuestas a la pregunta 11

Fuente: elaboración propia.

El Gráfico 9 desglosa los resultados por cuerpos docentes de profesorado.

Gráfico 9. Desglose del nivel de satisfacción del profesorado según el cuerpo docente

Fuente: elaboración propia.

El colectivo con opiniones más enfrentadas es el profesorado titular, hasta el punto de que por cada ocho profesores titulares satisfechos, nueve no lo están o solo están satisfechos parcialmente. El hecho de que este grupo sea el que más se encarga de la docencia en EMI en la actualidad (<40%) hace que sus opiniones (parcialmente) negativas deban ser examinadas en mayor detalle.

Entre sus valoraciones negativas destacamos la falta de reconocimiento institucional en tanto que «no se compute el 20% de los créditos adicionales»⁶. Otro motivo de insatisfacción tiene que ver con la organización curricular ya que opinan que EMI no debería ofertarse ni en cualquier asignatura que pueda estar relacionada con la cultura profesional más cercana al alumnado, ni en los primeros cursos, sino en los últimos cursos de grado en que, al parecer, el alumnado está más disciplinariamente preparado; tampoco no tiene sentido, según un profesor titular, que EMI se oferte por profesorado no nativo dado que «si el objetivo es el aprendizaje de un idioma extranjero, hay otras vías y métodos más adecuados». Basándose en el uso de más de una lengua en la asignatura, otro profesor mantiene que «en otras asignaturas donde no toda la docencia es en inglés, pero [donde] he introducido algunas actividades en inglés, estas han sido muy bien recibidas por el estudiantado», cuyo formato podría encajar como asignaturas con un enfoque plurilingüe.

Derivado de las respuestas de otros colectivos de profesorado, cabe añadir a este argumento el esfuerzo extraordinario que supone «asegurar que los estudiantes siguen correctamente los contenidos. Hace falta más dedicación para realizar el seguimiento y la resolución de dudas individuales», de acuerdo con un profesor catedrático. En la misma línea de discusión, la necesidad de dedicar más tiempo y esfuerzo para monitorizar los procesos de aprendizaje se debe, según un profesor asociado, a «un problema de comprensión del idioma [inglés]» por el bajo nivel competencial del alumnado en esta lengua. La experiencia docente a grupos con baja motivación son claros motivos de insatisfacción para incluso dejar de ofertar EMI, de acuerdo con un profesor catedrático.

Si nos fijamos, seguidamente, en las opiniones favorables sobre la implementación de EMI, todos los colectivos de profesorado coinciden en avalar la docencia en inglés, máxime por la oportunidad que brinda al profesorado para mejorar sus habilidades comunicativas en inglés, y para utilizar la misma lengua de clase y en la que se escribe la bibliografía de la asignatura. Opinan que sí recomendarían EMI con el ánimo de integrar al alumnado de movilidad. También, y a partir de la experiencia del alumnado, ponen en valor el esfuerzo que los discentes realizan, por cuanto que EMI les descubre que saben «bastante más inglés del que pensaban», y que «prestan más atención en clase y,

⁶ Esta opinión negativa quizá ya está superada en tanto que las asignaturas impartidas en inglés en el curso 2023-24 ya computan un 20% adicional, como se ha explicado en la sección 3.3 sobre incentivos.

cuando pierden la vergüenza, las clases son muy participativas y dinámicas». Por tanto, mantienen que EMI debería ampliarse a más asignaturas ya que EMI se convierte en un escenario donde practicar inglés técnico aprendiendo terminología que se utiliza en contextos profesionales internacionales. Destacamos la propuesta de implementación de EMI que aporta un profesor investigador post-doc con el ánimo de reducir el impacto negativo de EMI al alumnado local con nivel competencial bajo:

Creo que sería interesante que las asignaturas ofertadas en inglés fueran optativas y que el alumnado siempre tuviera una alternativa en catalán/castellano o que se ofrecieran cursos de inglés para que el estudiantado con un nivel bajo sea capaz de seguir correctamente las clases. Por ejemplo, una asignatura durante el primer curso de 'inglés aplicado a la ingeniería', complementaria al currículum.

5. Retos de la implementación de EMI en la UdL

En los últimos años, la oferta de docencia de grado en inglés no ha dejado de crecer en la UdL. El objetivo, al parecer, es dotar a la Universidad de una infraestructura curricular para que el alumnado de movilidad internacional cuya lengua franca es el inglés tenga asignaturas de grado en las que inscribirse. Sin embargo, también el alumnado local se matricula en las asignaturas impartidas en inglés. Por tanto, el primer reto de EMI para la UdL tiene que ver con que el profesorado se puede encontrar con un alumnado cuyos niveles lingüísticos en inglés sean muy diferentes. El esfuerzo y dedicación que supone monitorizar el proceso de aprendizaje de los docentes con bajo nivel competencial en inglés, junto con la ausencia de apoyo institucional y la falta de formación pedagógica pueden convertirse en una amenaza que socave el proceso de internacionalización a través de las lenguas de la docencia de grado en la UdL.

Como segundo reto, recomendaríamos que se abriera un amplio debate (y de un marco regulatorio, si cabe) sobre qué implicaría para la UdL regular los procesos de contratación de profesorado no permanente, de la necesidad (o no) de tener acreditado un nivel avanzado de lengua inglesa y de participar en cursos de formación sobre EMI para impartir docencia en inglés. En relación a la formación de profesorado sobre EMI, cabe señalar que los números tan exiguos de profesorado participante reflejan la falta de una infraestructura de formación continua y sostenible para el profesorado y para el alumnado, que atienda a las

necesidades propias y cambiantes de los docentes y de los discentes de las asignaturas EMI en la UdL. Creemos que la formación sobre EMI para el profesorado actual no debería estar supeditada a cuestiones presupuestarias ni al número de participantes, sino que debería formar parte de un plan de formación continua y sostenible del profesorado que imparte docencia en inglés.

El tercer reto tiene que ver con las opiniones del profesorado sobre su desconformidad a evaluar cuestiones lingüísticas argumentando la necesidad de altas capacitaciones lingüísticas en inglés para hacerlo, y además subrayando que EMI no supone docencia *de* inglés, sino *en* inglés; es decir, el profesorado no persigue resultados de aprendizaje lingüísticos en su disciplina. Nuevamente, estudios previos ya han descrito que este tipo de profesorado suele pasar por alto la formación lingüística atendiendo a que son profesores de contenido y no de lengua inglesa (Airey 2012). Además, el enseñar, practicar y evaluar formativamente sobre el uso, formas y convenciones del inglés de cada disciplina requiere tiempo (de clase) y formación pedagógica concreta. Sin embargo, el profesorado que ha contestado nuestra encuesta ya informa de forma implícita de prácticas de evaluación (sumativa, sin retorno para el alumno) en que la gramática y la ortografía se deja de lado y se focaliza en la propia producción escrita en la que se examina cuestiones de coherencia y estructura textual. Como se ha visto en la encuesta: «a la hora de evaluar procuro identificar solo los [problemas] flagrantes, en los que el texto no se entiende o no está bien estructurado, pero sin entrar en un gran nivel de detalle». Por tanto, parte de la formación del profesorado en EMI puede dedicarse a conocer y describir conjuntamente con los participantes la estructura textual, terminología y modelos gramaticales que comparten los trabajos académicos (por ejemplo, informes de laboratorio o estudios de caso) que el profesorado ha planificado en su evaluación.

El cuarto reto relacionado con el bajo nivel competencial en inglés del alumnado no cabe duda de que puede paliarse bajo el prisma de la equidad, en virtud de la cual cualquier alumno puede matricularse en la asignatura en inglés: nuestro profesorado informante permite el uso de la L1 para la entrega de trabajos y exámenes (v. Gráfico 7), pero no han mencionado prácticas de *translanguaging*, o uso de la L1 y el inglés en la misma respuesta en exámenes, por ejemplo, como posible práctica en que el alumnado utiliza todos los recursos lingüísticos a su alcance para comunicar lo aprendido. Un estudio previo llevado a cabo con exámenes escritos por alumnos de asignaturas EMI de la UdL ya ha vislumbrado esta práctica sin que los alumnos en cuestión hayan obtenido peores notas (Llurda y Mancho-Barés 2022). Por tanto, el uso de la L1 junto con el inglés en la evaluación es práctica común en las asignaturas

EMI de nuestro escenario sin que se menoscabe el rendimiento académico; sin embargo, los objetivos de mejora de la capacitación lingüística en inglés mediante las asignaturas EMI quedarían relegados a un segundo plano

6. Conclusiones

Este estudio ha mostrado la situación de la docencia universitaria en inglés en una universidad de tamaño pequeño-medio como es la UdL, donde se ha doblado el número de asignaturas en esta lengua en los últimos diez años. La docencia universitaria en inglés es un medio de internacionalización del currículum que promueve la atracción de estudiantes de movilidad a la vez que da una oportunidad al alumnado local de sacar provecho de clases en inglés, desarrollar su competencia intercultural, y así prepararse para posibles actividades futuras de movilidad académica. Otras razones que avalan el modelo pedagógico de EMI tienen que ver con los procesos de promoción de profesorado. En el capítulo se ha puesto de manifiesto que más del 60% del profesorado se muestra satisfecho de impartir docencia en inglés, y pone en valor todas las ventajas y beneficios que puede suponer para el alumnado local. De todas formas, los datos recabados apuntan a la implantación de EMI necesita no solo de incentivos para el profesorado sino también de infraestructura (y regulación, si cabe) que permita establecer criterios cualitativos a la hora de impartir docencia en inglés, relacionados con la competencia lingüística óptima del profesorado, con la formación pedagógica necesaria y, además, con la selección de asignaturas que podrían ser *internacionalizables*, cambiando no solo la lengua de instrucción, sino además las estrategias de aprendizaje y evaluación. Las asignaturas de ESP que se ofertan actualmente se erigen como asignaturas que pueden preparar al alumnado local para seguir las asignaturas EMI obligatorias fortaleciendo así su competencia comunicativa en inglés. También el fomento del uso de la L1 junto con el inglés, desde una visión plurilingüe de EMI, puede permitir que el alumnado menos preparado lingüísticamente pueda focalizarse en la transmisión y generación de conocimiento en lugar de la corrección lingüística.

Finalmente, EMI permite que en la UdL las titulaciones de grado se configuren como itinerarios formativos plurilingües. Por tanto, el hecho de que el alumnado constata a lo largo de su formación que las asignaturas EMI encajan en un continuo no solo de aprendizaje de contenidos disciplinares sino también de práctica de trabajos académicos (por ejemplo, informes de laboratorio o

estudios de caso) permitirá que EMI pueda ser sostenible para el alumnado local. En definitiva, mediante los datos cuantitativos sobre la docencia en inglés en la UdL recogidos y comentados en este estudio, así como a través de las opiniones de profesorado que usa el inglés como lengua vehicular en la Universidad, hemos pretendido abrir un foro de debate en el marco universitario sobre las ventajas y los problemas que subyacen en este tipo de modelo pedagógico. De esta manera, los agentes responsables sobre la internacionalización a través de las lenguas en la Universidad pueden tomar decisiones justificadas y adaptarlas a la coyuntura propia de la UdL.

Agradecimientos

Este capítulo ha sido posible gracias a la financiación del Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades (PID2019-107451GB-I00) y de las Ayudas SGR de la AGAUR (2021-SGR-00581). Queremos agradecer a todo el profesorado de la UdL que contestó nuestra encuesta, sin cuyas opiniones no hubiera sido posible escribirlo. También queremos manifestar nuestro agradecimiento a compañeros y colegas nuestros, cuyas aportaciones, sin duda, han servido para mejorar el texto final.

Referencias bibliográficas

- Airey, John. 2012. «I don't teach language»: The linguistic attitudes of physics lecturers in Sweden». *AILA Review*, 25: 64-79.
- Arnó-Macià, Elisabet y Marta Aguilar. 2018. «ESP, EMI and interculturality: How internationalised are university curricula in Catalonia?» *ESP Today*, 6, n.º 2: 184-207.
- Bazo Martínez, Plácido, Dolores González Álvarez, Aurora Centellas Rodrigo, Emma Dafouz Milne, Alberto Fernández Costales y Víctor Pavón Vázquez. 2017. *Documento Marco de Política Lingüística para la Internacionalización del Sistema Universitario Español*. CRUE.
- Bowles, Hugo y Amanda C. Murphy. 2020. «EMI and the Internationalization of Universities: An Overview». En *English-Medium Instruction and the Internationalization of Universities*, editado por Hugo Bowles y Amanda C. Murphy, 1-26. Cham: Palgrave Macmillan.
- Cots, Josep Maria y Guzmán Mancho-Barés. 2024. «English-medium instruction in higher education in Spain». En *The Routledge Handbook of English-medium*

- instruction (EMI) in higher education*, editado por Kingsley Bolton, Werner Botha y Benedict Lin. Routledge.
- Doiz, Aintzane, David Lasagabaster y Juan Manuel Sierra. 2013. «Future Challenges for English-Medium Instruction at the Tertiary Level». En *English-Medium Instruction at Universities*, editado por Aintzane Doiz, David Lasagabaster y Juan Manuel Sierra, 213-221. Bristol: Multilingual Matters.
- González-Álvarez, Dolores. 2020. «Languages and Internationalisation: Strategies and Policies». En *Languages and the Internationalisation of Higher Education*, editado por Dolores González-Álvarez y Esperanza Rama-Martínez, 1-28. Newcastle-upon-Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Llurda, Enric y Guzmán Mancho-Barés. 2021. «The Impact of World Englishes and English as a Lingua Franca in Tertiary Education in the Expanding Circle». En *World Englishes: Volume 3 Pedagogies*, editado por Yasemin Bayyurt, 225-240. London: Bloomsbury Academic.
- Ramos García, Ana Maria. 2013. «Higher Education Bilingual Programmes in Spain». *Porta Linguarum*, 19: 101-111.
- Rose, Heath. 2021. «Students' Language-Related Challenges of Studying through English: What EMI Teachers can Do». En *Language Use in English-Medium Instruction at University: International Perspectives on Teacher Practice*, editado por David Lasagabaster y Aintzane Doiz, 145-166. Oxon: Routledge.
- Toprak Yildiz, Tuğba. 2022. «Internationalization, Mobility and English-Medium Instruction (EMI) in Turkish Universities». En *English as the Medium of Instruction in Turkish Higher Education*, editado por Yasemin Kirkgöz y Ali Karakaş, 69-85. Cham: Springer.
- Universitat de Lleida. 2012. *Pla operatiu d'internacionalització de la Universitat de Lleida, 2012-16*. Última modificación el 31 de marzo de 2023. www.udl.cat/export/sites/universitat-lleida/ca/serveis/ori/.galleries/Documents-ORI/Fitxers_descxrrega/POI-UdL_12-16.pdf
- Universitat de Lleida. 2013. *Pla operatiu per al multilingüisme a la UdL 2013-2018*. Última modificación el 31 de marzo de 2023. www.udl.cat/export/sites/universitat-lleida/ca/serveis/il/.galleries/docs/galeria_doc/POM.pdf
- Universitat de Lleida (s.f.) *Pla Estratègic de la Universitat de Lleida, 2030*. Última modificación el 10 de marzo de 2023. www.udl.cat/export/sites/universitat-lleida/ca/.galleries/docs/organs/vicerectors/PlaEstrategicUdL2030.pdf
- Wächter, Bernd y Friedhelm Maiworm, eds. 2014. *English-Taught Programmes in European Higher Education: The State of Play in 2014*. Bonn: Lemmens Medien GmbH.

Anexo: Preguntas encuesta profesorado

A continuación, se presentan las preguntas de la encuesta administrada al profesorado de la UdL que imparte docencia en inglés.

1. ¿A qué cuerpo docente perteneces?
2. ¿Por qué decidiste impartir docencia de asignaturas en inglés?
3. ¿Desde cuándo impartes asignaturas en inglés? ¿Lo has hecho de forma continuada?
4. ¿Tienes tu nivel de inglés acreditado oficialmente?
 - a. Si es así, indica el nivel de inglés que tienes acreditado.
 - b. Si no tienes el nivel de inglés acreditado, explica en pocas palabras tu biografía lingüística en relación al inglés (estancias en el extranjero, formación académica, cursos de idiomas, tesis...).
5. ¿Has participado en algún curso de formación sobre docencia universitaria en inglés? ¿Te sugirieron participar en algún curso aprovechando que harías clases en inglés?
6. ¿Qué diferencias encuentras cuando haces docencia en inglés en relación con cuando la haces en catalán o castellano? Destaca lo que te parezca más relevante. Puede tener a ver con la preparación de materiales de aprendizaje, impartir clases, interacción con el alumnado, preparar las preguntas de los exámenes o enunciados de trabajos, corrección de exámenes, trabajos y/o presentaciones orales, revisiones de exámenes...
7. Si tienes programado que el alumnado realice trabajos escritos, puedes indicarnos con qué nombre te refieres a estos trabajos (por ejemplo, informe de laboratorio, estudio de caso...)?
8. En referencia a todas las docencias donde impartes docencia en inglés ¿qué dificultades encuentras (si hay alguna) a la hora de evaluar los trabajos y exámenes escritos en inglés? ¿Y/O las presentaciones orales en inglés?
9. ¿Utilizas alguna rúbrica para evaluar los trabajos o las presentaciones hechas en inglés? Comenta brevemente el porcentaje asignado a temas lingüísticos.
10. ¿Es obligatorio que todas las actividades de evaluación (trabajos, exámenes...) estén escritos en inglés? ¿Permites el uso del castellano/catalán? ¿En qué casos?
11. ¿Estás satisfecho/a con la experiencia de ofrecer docencia en inglés? ¿Continuarás los próximos años? ¿Recomendarías la experiencia?