

# 13. La formación del profesorado en los programas de instrucción en inglés: necesidades formativas, acreditación lingüística y retos futuros

David Lasagabaster<sup>1</sup>

## Resumen

Durante las dos últimas décadas las universidades españolas se han esforzado por poner en marcha programas de instrucción en inglés (PIE). Los PIE se han erigido en uno de los pilares fundamentales en los que se asienta el proceso de internacionalización en el que se encuentran ineluctablemente inmersos los centros de educación superior. Sin embargo, la implementación de medidas encaminadas a la formación y apoyo al profesorado participante en estas experiencias ha variado considerablemente de unas instituciones a otras. Por cuestiones de extensión (*i.e.* la limitación del número de palabras) y por cercanía geográfica y académica, en este capítulo proporcionaré en primer lugar una breve perspectiva sobre cómo se ha abordado la formación del profesorado de los PIE en Europa, para después pasar a centrarme en el contexto español. Con este objetivo en mente, analizaré en primer lugar cuáles son las necesidades que tanto el profesorado como el alumnado consideran más acuciantes, para luego centrarme en los programas que se han puesto en marcha en distintas instituciones. A modo de ejemplo concreto, se prestará especial atención a cómo se ha abordado la formación del profesorado en la Universidad del País Vasco (UPV/EHU). El capítulo finalizará con una recopilación de aquellos aspectos que todavía necesitan una respuesta por parte de las universida-

<sup>1</sup> Departamento de Filología Inglesa y Alemana y de Traducción e Interpretación, Facultad de Letras. Universidad del País Vasco UPV/EHU. david.lasagabaster@ehu.eus. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7750-2314>

**Cómo citar:** Lasagabaster, David. 2025. «La formación del profesorado en los programas de instrucción en inglés: necesidades formativas, acreditación lingüística y retos futuros». En *Internacionalizar la universidad española: estrategias, prácticas docentes y lenguas*, editado por Emma Dafouz, 237-252. Madrid: Ediciones Complutense. <https://doi.org/10.5209/ling.003.13>

des españolas en aras de una implementación armónica y exitosa de este tipo de programas o asignaturas en las que el inglés se convierte en la lengua de instrucción, con las oportunidades y retos que ello conlleva.

### **Palabras clave**

Programas de instrucción en inglés, formación profesorado, lengua de instrucción.

## **1. Introducción**

La internacionalización se ha convertido en uno de los principales objetivos de las instituciones de educación superior independientemente de su ubicación geográfica. El influjo de esta corriente ha llegado a su vez a las universidades españolas, de manera que las medidas tomadas en otras instituciones universitarias extranjeras también se han seguido en nuestro contexto. A resultas de que el inglés se ha convertido *de facto* en la lengua franca de la educación superior en Europa, una de las principales estrategias de internacionalización ha consistido en la puesta en marcha de los denominados programas de instrucción en inglés (PIE de ahora en adelante), más conocidos como programas EMI (English-medium instruction) por su acrónimo en inglés. De hecho, los PIE se han convertido en uno de los ejes fundamentales de las políticas lingüísticas de las universidades en una gran cantidad de países, pero esta tendencia ha sido especialmente reseñable en Europa y Asia.

Muchas universidades han visto la necesidad perentoria de implementar PIE para fomentar tanto la internacionalización en casa (esto es, ofrecer a su alumnado la posibilidad de asistir a clases impartidas en inglés en sus propios centros) como para atraer alumnado y profesorado extranjero cuya falta de competencia en castellano les impediría impartir o asistir a clases impartidas en dicha lengua, al tiempo que se trata de generar un ambiente internacional en las aulas.

Además, los PIE se han ido estableciendo porque se considera que conllevan una serie de beneficios, entre los que se podrían citar los siguientes: contribuyen a que las universidades escalen posiciones en los hoy día codiciados *rankings* universitarios (las universidades que copan las primeras posiciones en dichos *rankings* tienen el inglés como lengua de instrucción); ayudan a atraer alumnado, profesorado e investigadores extranjeros; fomentan la movilidad internacional; redundan en un aumento de los ingresos al convertirse en un factor de atracción de alumnado extranjero que en muchas universidades paga tasas de matrícula más elevadas; se estima que mejoran la competencia

lingüística tanto del alumnado como del profesorado (se acostumbran a utilizar el inglés como lengua de trabajo); y por último, capacitan al alumnado para utilizar el inglés de modo efectivo en los puestos de trabajo del siglo XXI (Lasagabaster 2022).

Estos factores han contribuido decididamente a la rápida expansión de los PIE. No obstante, y de modo sorprendente, su puesta en marcha no se ha sustentado en programas de formación del profesorado, ya que en muchas ocasiones el deseo de no quedar atrás con respecto a otros centros de educación superior ha llevado a las universidades a impulsar la enseñanza en inglés pero sin que el profesorado haya contado con la formación imprescindible para llevar a cabo esta tarea de modo satisfactorio. El cambio de lengua de instrucción precisa de una serie de adaptaciones, reflexiones y medios (humanos, materiales y económicos) que no han sido tenidos en cuenta y atendidos en todos los casos.

En las siguientes líneas comenzaré analizando cómo se ha abordado la formación del profesorado PIE desde Europa (perspectiva macro), para después centrarme en las universidades españolas (perspectiva meso) y finalmente poner el foco en el caso de la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU) (perspectiva micro). De esta manera progresaremos desde una visión más global de la formación del profesorado al caso concreto de un contexto universitario donde se ha prestado especial atención a dicha formación (incluyendo la acreditación lingüística).

## **2. El contexto europeo**

En el ámbito europeo se podrían destacar dos estudios que indagaron en las perspectivas y reflexiones de los representantes universitarios con respecto a la formación de su profesorado con vistas a capacitarles para la enseñanza en inglés. El primero de ellos fue el realizado por Wächter y Maiworm (2014) y en el mismo se prestó atención a aquellos programas que se impartían íntegramente en inglés. En este macroestudio se recabaron respuestas por parte de los directores y responsables de 1.155 programas impartidos en 28 países europeos. Entre los muchos datos obtenidos, cabe señalar los siguientes:

La mitad de los programas de máster y el 70% de los de grado reconocieron que el dominio del inglés era un criterio prioritario a la hora de contratar nuevo profesorado.

Solo un tercio de las universidades consultadas ofrecían cursos de lengua inglesa como parte de la formación de su profesorado. En el resto de universidades dicho conocimiento se daba por descontado.

Los cursos de inglés obligatorios para el profesorado eran muy inusuales: solo los incluía el 19% de los programas de grado y el 11% de los de máster.

El 95% de los directores de los programas estimaban que la competencia en lengua inglesa de su profesorado era buena o muy buena, pero también se observaban diferencias entre diferentes contextos, de manera que mientras en Austria, Bélgica y Noruega este porcentaje alcanzaba el 100%, este bajaba hasta el 88% cuando los encuestados eran directores pertenecientes a universidades españolas. En cualquier caso, Wächter y Maiworm (2014) apuntan que una alta competencia no implica que el profesorado sea capaz de acomodarse satisfactoriamente al reto que supone tener que lidiar con la heterogeneidad de niveles de inglés del alumnado o con su creciente diversidad. Esta diversidad hace referencia a diferencias no solo académicas, sino también culturales debido al aumento de la presencia de alumnado internacional y a la cada vez mayor movilidad del alumnado nacional.

Sin embargo, los autores del estudio no realizaron ninguna pregunta concerniente a las necesidades metodológicas del profesorado que participaba en los PIE. Es llamativo que, a pesar de no formular directamente esta cuestión, un número significativo de los participantes quiso dejar constancia de la importancia que atribuían a la necesidad de preparar al profesorado, incluyendo al profesorado nativo de inglés (que también se beneficiaría de dicha preparación) (Wächter y Maiworm 2014, 106).

Esta laguna con respecto al análisis de la formación metodológica del profesorado de los PIE fue subsanada por O'Dowd (2018) en una encuesta en la que participaron setenta universidades europeas. La encuesta estaba dirigida a responsables de universidades que ya ofertaban, o tenían en mente ofertar en breve, PIE. Lo más llamativo de este estudio radicó en que el 30% de las instituciones consultadas no ofrecían ningún tipo de formación al profesorado que impartía (o iba a impartir) docencia en inglés. Además, entre el 70% de las instituciones que sí ofertaban cursos, la mitad incluía únicamente cursos dirigidos a mejorar las habilidades comunicativas, pero obviando cualquier tipo de formación metodológica. Esto implica que el 65% de las universidades encuestadas no consideraban que hubiera necesidad alguna de prestar atención a los ajustes que la enseñanza en una lengua extranjera precisa desde un punto de vista metodológico. Además, este autor constató que el grado de disparidad en cuanto a la titulación requerida para poder impartir clases en inglés era

grande, de manera que algunas universidades solo requerían el B2 (43%) del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, un 44% el C1, mientras que otras eran mucho más exigentes y requerían un C2 (13%).

Los dos estudios presentados en esta sección muestran fehacientemente que, en líneas generales, las universidades han escatimado los medios necesarios (formación y acreditación del profesorado) para una adecuada implementación. Estos datos apuntan a que las universidades europeas estaban mucho más interesadas en poner en marcha PIE que en proporcionar la formación que estos requerían. A continuación, nos centraremos en las universidades españolas.

### 3. El contexto español

Las universidades españolas han abrazado de modo decidido la implementación de PIEs, lo que ha despertado el interés de un número creciente de investigadores españoles que se ocupan de investigar sus efectos. El hecho de que la asociación ICLHE (Integration of Content and Language in Higher Education) Spain, enmarcada dentro de la asociación internacional ICLHE ([www.iclhe.org/](http://www.iclhe.org/)), sea la más numerosa de todas las asociaciones regionales que conforman esta red mundial confirma esta tendencia. Esta asociación está compuesta por investigadores, docentes y responsables de internacionalización de universidades que comparten intereses relativos a cómo facilitar la integración de contenidos y lengua extranjera en la enseñanza universitaria, es decir, cómo impulsar que al tiempo que se aprenden los contenidos de la asignatura en cuestión se aprenda inglés. Sin embargo, a pesar de este interés generalizado por los PIE en España, los ritmos de su implementación en general y el modo de abordar la formación del profesorado en particular varía considerablemente entre las distintas universidades.

De hecho, la disparidad de criterios en cuanto a la certificación lingüística deseable para poder impartir docencia en inglés es especialmente llamativa. Algunas universidades permiten a su profesorado participar en los PIE con un B2, un nivel de competencia idiomática que no parece asegurar una docencia de calidad, ya que este nivel no sería suficiente para enseñar los complejos contenidos que se deben impartir en el ámbito universitario. De hecho, la propia CRUE (Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas) recomendó a un grupo de expertos que pergeñara un *Documento marco de política lingüística para la internacionalización del sistema universitario español* (Bazo *et al.* 2017) en el que se recomienda que el nivel mínimo debería ser un

C1. Los expertos que elaboraron este documento se basaron en los descriptores que acompañan a este nivel para dicha recomendación, pero a la vista está que las universidades toman sus decisiones de modo autónomo. Así, Halbach y Lázaro (2015) constataron que 17 de las 50 universidades españolas consultadas en su estudio tan solo exigían un B2 al profesorado que estuviese dispuesto a embarcarse en los PIE. Más llamativo resulta si cabe que otras 17 (el 34%) no exigiesen ningún certificado de capacitación lingüística, mientras que dos universidades tan solo demandaban un B1 (las restantes 14 exigían un C1). Si como apuntábamos anteriormente un B2 se antoja un grado de competencia lingüística insuficiente, la aceptación del B1 resulta de lo más chocante, puesto que este nivel dista mucho de cumplir las expectativas de capacitación lingüística para impartir docencia a nivel universitario (Lasagabaster 2022b).

Halbach y Lázaro (2015) señalan además que las universidades tienden a confundir la formación con la acreditación, de manera que la mera participación en cursos de lengua se equipara con la prueba que certificaría que se ha alcanzado un determinado nivel de competencia.

En descargo de las medidas tomadas por las distintas universidades se podría apuntar que la competencia lingüística tal vez no sea suficiente para valorar la habilidad de un profesor o profesora para enseñar en los PIE, ya que las deficiencias lingüísticas podrían subsanarse por medio de otras estrategias compensatorias, como el uso de elementos multimodales tales como imágenes, vídeos, textos en inglés, etc. (Morell 2020), pero en cualquier caso parece evidente que cuanto mejor sea el dominio de la lengua de instrucción, más fácil le resultará al docente la impartición de contenidos complejos y cognitivamente exigentes.

Si nos centramos en las pruebas de capacitación realizadas, cabe destacar que algunas universidades españolas recurren a pruebas de competencia en inglés general, pero en su versión reducida, de manera que solo se contrastan la comprensión oral (*listening*) y la comprensión escrita (*reading*) del profesorado que pretende incorporarse a los PIE. La exclusión de las habilidades lingüísticas productivas (expresión oral y escrita) viene determinada por factores meramente económicos, puesto que los magros presupuestos dedicados a esta labor impiden realizar las partes más costosas y caras del examen de lengua. Esta escasa financiación genera problemas en el caso de algunas universidades. Otras se han embarcado en el diseño y desarrollo de sus propios instrumentos de medición de la competencia lingüística de sus docentes, con el consiguiente problema de que su validez se limita única y exclusivamente a la propia institución, ya que no son reconocidos por otras universidades. Resulta llama-

tivo que en esta época en la que se celebran los logros que emanan del Espacio Europeo de Educación Superior, especialmente en lo que respecta a los mecanismos de fortalecimiento del control y garantía de calidad, no exista una política lingüística común entre las propias universidades españolas, un ámbito más reducido que el europeo y que teóricamente debería ser más sencillo de gestionar y, por ende, debería facilitar una política lingüística dirigida a aunar criterios.

Macaro, Jiménez-Muñoz y Lasagabaster (2019) se sirvieron de cuestionarios y entrevistas para sondear las creencias del profesorado y gestores universitarios españoles sobre la certificación que debería requerirse, así como las competencias de las que debería hacer gala el profesorado de los PIE. Los autores constataron una necesidad perentoria de un mayor apoyo no solo al desarrollo profesional sino también a los procesos de certificación. Quienes se habían acreditado a través de procesos internos de su universidad se mostraron críticos con los mismos, ya que en ocasiones era suficiente con que mostraran disposición a impartir docencia en inglés, mientras que en otras consideraban que la certificación estaba demasiado centrada en aspectos meramente lingüísticos y los participantes mostraban su preocupación por aspectos más metodológicos. En concreto, el profesorado hacía hincapié en cuestiones tales como la necesidad de mejorar el registro académico, la preparación y gestión de las clases en inglés (muchos destacaban que no se encontraban a gusto en situaciones informales que pudieran surgir en clase porque no estaban acostumbrados a afrontarlas en la lengua extranjera), la necesidad de promover la interacción con el alumnado, o la falta de estrategias para hacer frente a situaciones de clase en las que la comunicación se veía de repente interrumpida y el profesorado no sabía cómo retomar dicha comunicación. Por otra parte, se constató una gran disparidad de opiniones en relación con qué institución debería encargarse de la acreditación para los PIE, pero coincidían de modo unánime en la importancia de contar con una certificación exigente que apuntalase la garantía de calidad docente. Los docentes apuntaban a una cualificación de carácter más global que se alejase de las certificaciones locales puestas en marcha por algunas de sus instituciones. No obstante, los participantes en el estudio plantearon dudas sobre su implementación y financiación, ya que no atisbaban ninguna institución en concreto que pudiese afrontar este reto.

En lo que a la formación metodológica se refiere, el *Documento marco* anteriormente citado (Bazo *et al.* 2017) también incluye la recomendación de:

Fomentar la participación del profesorado en programas de capacitación para la docencia en lengua extranjera, por lo que idealmente las universidades lo incluirán en sus planes de formación subvencionados (Bazo *et al.* 2017, 6).

En este sentido, Cots (2013) apunta que para gran parte del profesorado universitario participante en PIE el cambio que supone pasar de enseñar en su lengua materna a hacerlo en una lengua extranjera se limita a un cambio de lengua de instrucción, sin tener en cuenta que se requiere una adaptación metodológica. Cots (2013, 117) afirma que este cambio metodológico implica tres aspectos fundamentales. Primero, los textos ya no deberían observarse como algo transparente y sencillo de entender, esto es, no debe darse por sentado que los estudiantes están familiarizados con la lengua inglesa y las convenciones de cada disciplina. Segundo, la metodología debería implicar un cambio del foco pedagógico que pasaría de estar centrado en el profesorado a centrarse en el alumnado. Y tercero, el profesorado ya no sería la fuente de conocimiento que se limita a transmitir dicho conocimiento en sus clases, sino que debería tratar de ayudar a que los estudiantes sean capaces de construir su propio conocimiento. Así, la clase monológica que todavía hoy día prima en la universidad española, en la que el diálogo no es tan habitual como debiera, transitaría hacia una docencia más dialógica en la que el profesorado buscaría la creación de las condiciones de clase que fomenten el diálogo y que provoquen la curiosidad de su alumnado a través de la interacción. Entre los expertos (véase Sánchez-Pérez 2020) existe un consenso absoluto con respecto a la necesidad de un cambio pedagógico en el contexto de los PIE. Es indudable que estos presupuestos también son aplicables a la enseñanza a través de la lengua materna, pero como se ha visto en niveles preuniversitarios (Lasagabaster 2022), la enseñanza de contenidos en inglés ha contribuido en algunos contextos y puede contribuir decididamente en otros a este cambio de paradigma docente (véase el volumen editado por Ruiz-Madrid y Fortanet-Gómez 2022 para el ámbito universitario desde una perspectiva europea).

Cuando se pregunta a los propios interesados sobre sus expectativas en cuanto a la formación que debería recibir el profesorado de los PIE, los docentes tienden a ser muy claros en las necesidades percibidas. En un estudio realizado en dos universidades españolas (Doiz, Lasagabaster y Pavón 2019), la universidad de Córdoba y la UPV/EHU, el profesorado destacó tres cuestiones que se veían afectadas por el cambio al inglés como lengua de instrucción: 1) Se produce una reducción significativa en el léxico en el que apoyan sus ex-

plicaciones. Esta es una cuestión de importancia en aquellas disciplinas en las que la forma en la que se transmite el mensaje es tan importante como el propio contenido (por ejemplo, en las humanidades). 2) Las habilidades comunicativas del profesorado se ven mermadas: el profesorado destacaba que su capacidad de parafrasear la misma idea se veía limitada, así como su habilidad para ser espontáneos e improvisar sus explicaciones. 3) Finalmente, parte del profesorado confesaba sentir cierta inseguridad cuando dan sus clases en inglés. Así, al impartir clase en su lengua materna o L1 el profesorado normalmente no tiene problemas para hacer frente a las dificultades que puedan surgir en clase y es capaz de parafrasear, de cambiar de un registro formal a otro más informal (o viceversa), o de buscar sinónimos que ayuden a clarificar una explicación, lo que hace que el sentimiento de seguridad esté bien apuntalado. Sin embargo, cuando la clase se imparte en una lengua extranjera, esa confianza o certidumbre se puede ver mermada y es entonces cuando surgen las dudas e inseguridades. Es por ello que los participantes en este estudio concluían recalando la importancia de la formación dirigida a superar estas lagunas, de modo y manera que los PIE puedan implementarse con garantías de calidad y éxito.

No obstante, a resultas de su preocupación por estos obstáculos lingüísticos y metodológicos (Rubio-Cuenca y Moore 2018), el profesorado pone en marcha una serie de estrategias con vistas a minimizar el impacto que estas limitaciones puedan ejercer en sus clases. Entre estas estrategias destacan dos: por un lado, la búsqueda del *feedback* de sus alumnos durante las clases para asegurarse de que siguen las explicaciones correctamente y, por otro lado, la reducción en ocasiones del ritmo de las explicaciones para que el alumnado con mayores limitaciones en inglés se sienta cómodo y no se vea sobrepasado por las demandas lingüísticas que acarrea el que la clase se imparta, en la gran mayoría de los casos, enteramente en inglés.

Una última cuestión a considerar tiene que ver con la resistencia que el profesorado de los PIE muestra hacia la posibilidad de prestar atención a los aspectos meramente lingüísticos en sus clases. El profesorado manifiesta su rechazo a dedicar tiempo a corregir el inglés de su alumnado (normalmente se limitan a cuestiones que tienen que ver con el vocabulario de la especialidad que imparten), para lo que esgrimen dos razones principalmente (Aguilar y Muñoz 2014; Doiz, Lasagabaster y Pavón 2019): 1) no creen que entre sus competencias se encuentre la de desempeñar el papel de experto en lengua inglesa (carecen de formación y en muchas ocasiones consideran que su nivel de inglés no se lo permite), lo que ha sido confirmado cuando se han observa-

do y analizado sus clases (Arnó-Maciá y Mancho-Barés 2015); y 2) además se escudan en que no tienen el tiempo suficiente para dedicarse a cuestiones lingüísticas, ya que su prioridad principal es la enseñanza de contenidos y normalmente se ven agobiados por un currículo muy exigente que no les deja tiempo para estas cuestiones.

Puesto que el grado de autoexigencia es alto, los docentes son conscientes de que sufren de algunas limitaciones retóricas y formales que les impiden desarrollar su docencia con los altos estándares que se autoimponen. Esto hace que algunos de ellos se sientan incómodos en algunas situaciones concretas en el aula, por lo que tienden a ver con muy buenos ojos que sus instituciones les ayuden y apunten su desarrollo profesional a través de la organización de cursos de formación. En la siguiente sección abordaremos cómo una universidad concreta, la UPV/EHU, abordó y trató de dar respuesta a estas necesidades formativas.

#### **4. El caso de la UPV/EHU**

La UPV/EHU, fundada en 1980, es la única universidad pública y la mayor de las cuatro universidades vascas, con unos 45.000 estudiantes de grado y posgrado. Las otras tres universidades son privadas y bastante más pequeñas en tamaño: la Universidad de Deusto (fundada en 1886 y con algo más de 10.000 estudiantes), la Universidad de Mondragón (fundada en 1997 y que cuenta con unos 5.000 estudiantes) y la Universidad EUNEIZ (menos de 200 estudiantes) que ha comenzado su andadura en el curso 2022-23. Por lo tanto, la UPV/EHU triplica en tamaño al resto de universidades vascas juntas.

Desde su creación la UPV/EHU tiene, entre sus objetivos, el compromiso de fomentar la lengua y cultura vascas, esfuerzo que va de la mano con un decidido empeño por impulsar su internacionalización. Esto quiere decir que en la gran mayoría de sus facultades tanto el euskera, el castellano (ambas en su condición de lenguas cooficiales) y el inglés se utilizan como lenguas de instrucción. Su política lingüística pivota así sobre dos documentos, el III Plan Director del Euskera 2018-2022 y el denominado Plan de Plurilingüismo. En esta sección nos centraremos en este último.

El Plan de Plurilingüismo se puso en marcha en el año 2005 con el objetivo de ofertar asignaturas que se impartieran en lenguas extranjeras. Inicialmente se utilizaron tres lenguas para impartir clase: inglés, francés y alemán, pero esta última enseguida fue suprimida por la escasa matricula-

ción, ya que era muy poco el alumnado que contaba con una competencia suficiente para seguir un curso en alemán. En la actualidad el 95% de las asignaturas ofertadas dentro de este Plan tienen el inglés como lengua de comunicación y el restante 5% se imparte en francés. Durante el presente curso 2022-23 el Plan incluye más de 800 asignaturas en lenguas extranjeras y las asignaturas cursadas se recogen en el currículo académico. Una de las medidas implementadas consiste en tratar que los distintos grados impartan al menos 30 créditos en inglés, de manera que el alumnado que curse este número mínimo de créditos cuente con un reconocimiento en el suplemento al título.

Desde un principio se estableció que el profesorado debía contar con un C1 para poder participar en esta docencia, pero se establecieron una serie de procedimientos que permitieran a quienes cumplieran con algunos supuestos poder unirse al Plan. Así, se capacita para poder impartir clases en los PIE. al profesorado que haya escrito y defendido su tesis doctoral en inglés, quien pueda certificar que ha impartido más de 100 horas de docencia en inglés en otra universidad, o quien hubiera obtenido su titulación de grado en una universidad cuya docencia se imparta totalmente en inglés.

Desde un inicio la UPV/EHU consideró que dicha formación era indispensable, para lo que se organizaron diferentes cursos en los que pueden participar tanto profesorado que imparte su docencia en inglés como quien pretende incorporarse al Plan de Plurilingüismo en breve. En la actualidad la oferta incluye nueve cursos, cuyos títulos y el nivel de competencia lingüística exigidos son los siguientes:

- Improving accuracy in oral and written communication in EMI (B2).
- Improving English-medium instruction and tutoring skills (B2+).
- Face to face: Improving interpersonal communication skills for EMI instructors (C1).
- Improving oral communication skills for English-medium instruction (C1).
- Improving pronunciation for English-medium instruction (C1).
- Improving writing skills for English-medium instruction (C1).
- Improving English medium instruction skills: Online tutoring (C1).
- Effective Language Skills for Informal Academic Fields (C1).
- Teaching your subject in English: Co-worker group tutorials (C1).
- Technology enhanced English-medium instruction (C1).

Además de los anteriores, otros tres cursos que se imparten en inglés están abiertos a todo el profesorado (independientemente de si participan en el Plan de Plurilingüismo o no): i) Writing for Impact; ii) Impromptu speaking, Answering questions and difficult situations on the spot; y iii) Communication across cultures. Este último curso tiene como objetivo desarrollar la competencia intercultural del profesorado de manera que pueda hacer frente de manera exitosa a la creciente diversidad cultural y lingüística que encuentra en las aulas.

Estos cursos se ven complementados por una serie de recursos lingüísticos que incluyen un foro donde el profesorado PIE puede plantear sus dudas, compartir experiencias, documentos y reflexiones; un banco de recursos de internet que incluye diccionarios temáticos, presentaciones sobre temas diversos relacionados con la docencia en inglés, conferencias y seminarios sobre PIE, etc.; así como cursos de lengua que organizan los vicerrectorados de los tres campus y están dirigidos tanto al profesorado que ya participa en los PIE como a quien tiene en mente hacerlo en breve.

Todos estos cursos de formación son de carácter voluntario y los recursos lingüísticos puestos a su disposición contribuyen a que el profesorado PIE se siente respaldado y a que el número de asignaturas ofertadas en inglés haya ido incrementándose de manera progresiva durante los 17 años de vida del Plan de Plurilingüismo. A su vez, es importante recalcar que este Plan se ha beneficiado de la experiencia acumulada en la UPV/EHU en la formación del profesorado en euskera, que ha impulsado la docencia en la lengua cooficial hasta el punto de que en la actualidad el 98% de las asignaturas obligatorias se imparten en euskera.

En resumen, la principal característica distintiva de la UPV/EHU radica en que uno de sus objetivos es el fomento del trilingüismo, aunque el grado de desarrollo del Plan de Plurilingüismo varía considerablemente entre las distintas facultades. Así, algunas de ellas cuentan con un número muy alto de asignaturas impartidas en inglés, tales como la Facultad de Economía y Empresa, la Facultad de Ciencia y Tecnología, la Facultad de Ciencias Sociales y de la Comunicación, y la Escuela de Ingeniería de Bilbao en el Campus de Bizkaia; la Escuela Técnica Superior de Arquitectura, la Facultad de Informática, y la Facultad de Química en el Campus de Gipuzkoa; o la Facultad de Letras, la Facultad de Economía y Empresa, y la Escuela de Ingeniería de Vitoria-Gasteiz en el Campus de Álava. Sin embargo, otros centros como los relacionados con las Ciencias de la Salud muestran una oferta más reducida o simplemente inexistente, probablemente porque el

alumnado es muy consciente de la importancia de los resultados académicos en sus futuras carreras profesionales y se muestra menos partidario de participar en los PIE, al pensar que podrían tener un impacto negativo en sus notas. El reto para los próximos años consiste por tanto en tratar de impulsar la docencia en inglés en estos últimos.

## 5. Conclusiones: retos y oportunidades

La primera conclusión que se debe extraer de lo anterior radica en la necesidad de que las universidades españolas traten de unificar criterios a la hora de poner en marcha los PIE y de diseñar una política lingüística homogénea y compartida. Resulta paradójico que las instituciones universitarias hagan gala de los logros obtenidos en el Espacio Europeo de Educación Superior, pero que luego no se lleven a cabo los mismos esfuerzos para tratar de buscar una política lingüística coherente entre las distintas instituciones españolas. El documento generado a partir de la CRUE (Bazo *et al.* 2017) debería erigirse en el punto de partida para lograr este objetivo. Resulta llamativo que existiendo un documento en el que se presentan una serie de recomendaciones que allanarían sin duda el camino, cada institución implemente una política lingüística *ad hoc*. Así, hacemos nuestra la siguiente recomendación propuesta por Halbach y Lázaro (2015, 18):

Sería aconsejable que la Comisión para el Análisis y Estudio de la Acreditación y la Formación en Idiomas de la CRUE impulse y amplíe aún más su política de difusión de los acuerdos y recomendaciones de las mesas lingüísticas, de tal forma que su influencia se haga sentir con más intensidad en todas las universidades.

Mientras que en la actualidad la formación del profesorado depende de los órganos de dirección de las universidades, y en ocasiones incluso de las decisiones tomadas a nivel de facultad, sería conveniente actuar desde una perspectiva estatal más consensuada (Sánchez-García y Dafouz 2020), de manera que las estrategias puestas en marcha fueran más homogéneas y no estuvieran al albur de decisiones locales.

La segunda conclusión sería que la formación lingüística debería ir de la mano de la formación metodológica, puesto que ambas son los pilares fundamentales sobre los que debería descansar una formación de calidad del profesorado participante en los PIE. De hecho, cabe destacar que diferentes estudios

(Fernández-Costales y González-Riaño 2015; Sánchez-Pérez 2020 entre otros) coinciden en señalar que el profesorado PIE tiende a mostrar un alto grado de satisfacción con los cursos de formación recibidos (cuando estos se ofertan en sus universidades).

El ejemplo expuesto de la UPV/EHU es uno de los varios que se pueden considerar como prácticas de interés, ya que, en instituciones lingüísticamente más complejas debido a la cooficialidad de las dos lenguas propias, la incorporación del inglés se convierte en la tercera lengua en cuestión (véase Lasagabaster 2023). Como apuntan Breeze y Sancho-Guinda (2022), Doiz y Lasagabaster (2022), Sánchez-García y Dafouz (2020) o Pavón y Ellison (2021), entre otros, esta formación debería apoyarse en los resultados de la floreciente investigación en torno a las necesidades del profesorado PIE llevada a cabo tanto en el ámbito español como en el internacional. Este enfoque, además de permitir saber qué es lo que realmente está ocurriendo en estas clases (siempre teniendo en cuenta las peculiaridades de cada institución), permitiría detectar buenas prácticas que podrían compartirse entre instituciones y ayudaría en gran medida a ir adaptando y afinando los cursos de formación.

No obstante, y como desgraciadamente viene siendo habitual en la universidad española, el principal reto consiste en lograr el apoyo económico que posibilite poner en marcha este tipo de iniciativas de formación del profesorado, ya que muchas instituciones ven sus planes constreñidos por las limitaciones presupuestarias. Una vez más, el aumento de la financiación es una condición *sine qua non* para alcanzar una formación del profesorado de calidad, pero igualmente lo es el que las autoridades universitarias sean conscientes del papel fundamental de dicha formación. Si lo que se pretende es asegurar una enseñanza de calidad, el profesorado de los PIE requiere formación que les facilite el desarrollo y el fortalecimiento de las competencias transversales y la formación pedagógica y metodológica (incluyendo la conciencia intercultural y la comunicación multilingüe), de manera que se encuentre en las mejores condiciones para encarar de modo satisfactorio la creciente diversidad fruto de la internacionalización de nuestras aulas.

## Agradecimientos

Esta contribución está financiada por los proyectos de investigación PID2020-117882GB-I00 (Ministerio de Ciencia e Innovación) e IT1426-22 (Grupos Consolidados de Investigación del Gobierno Vasco).

## Referencias bibliográficas

- Aguilar, Marta y Carmen Muñoz. 2014. «The effect of proficiency on CLIL benefits in Engineering students in Spain». *International Journal of Applied Linguistics* 24, n.º 1: 1-18.
- Arnó-Maciá, Elisabet y Guzmán Mancho-Barés. 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.
- Bazo, Plácido, Dolores González, Aurora Centellas, Emma Dafouz, Alberto Fernández-Costales y Víctor Pavón-Vázquez. 2017. *Documento marco de política lingüística para la internacionalización del sistema universitario español*. Madrid: Conferencia de Rectores de Universidades Españolas (CRUE).
- Breeze, Ruth y Carmen Sancho-Guinda. 2022. *Teaching English-Medium Instruction Courses in Higher Education: A Guide for Non-Native Speakers*. Londres: Bloomsbury.
- Cots, Jose M. 2013. «Introducing English-Medium Instruction at the University of Lleida, Spain: Intervention, Beliefs and Practices». En *English-Medium Instruction at Universities*, editado por Aintzane Doiz, David Lasagabaster y Juan Manuel Sierra, 28-44. Bristol, GB: Multilingual Matters.
- Doiz, Aintzane, David Lasagabaster y Víctor Pavón. 2019. «The integration of language and content in English-medium instruction courses: lecturers' beliefs and practices». *Ibérica* 38: 151-175.
- Doiz, Aintzane y David Lasagabaster. 2022. «Looking into English-medium instruction teachers' metadiscourse: An ELF perspective». *System* 105, 102730: 1-12.
- Fernández-Costales, Alberto y Xosé Antón González-Riaño. 2015. Teacher satisfaction concerning the implementation of bilingual programmes' in a Spanish University. *Porta Linguarum* 23: 93-108.
- Halbach, Ana y Alberto Lázaro. 2015. *La acreditación del nivel de lengua inglesa en las universidades españolas: Actualización 2015*. Madrid: British Council.
- Lasagabaster, David. 2018. «Fostering team teaching: Mapping out a research agenda for English-medium instruction at university level». *Language Teaching* n.º 3: 400-416.
- Lasagabaster, David. 2022a. *English-Medium Education in Higher Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lasagabaster, David. 2022b. «Teacher preparedness for English-medium instruction». *Journal of English-Medium Instruction* 1, n.º 1: 48-64.
- Lasagabaster, David. 2023. «The spread of multilingualism in higher education and its repercussions for language for specific purposes». *Ibérica* 45, 23-45.

- Macaro, Ernesto, Antonio Jiménez-Muñoz y David Lasagabaster. 2019. «The importance of certification of English medium instruction teachers in higher education in Spain». *Porta Linguarum* 32: 103-118.
- Morell, Teresa. 2020. «EMI teacher training with a multimodal and interactive approach: A new horizon for LSP specialists». *Language Value* 12, n.º 1: 56-87.
- O'Dowd, Robert. 2018. «The training and accreditation of teachers for English medium instruction: An overview of practice in European universities». *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 21, n.º 5: 553-563.
- Pavón-Vázquez, Víctor y María Ellison. 2021. «Implementing EMI in Higher Education: Language Use, Language Research and Professional Development». En *Language Use in English-Medium Instruction at University*, editado por David Lasagabaster y Aintzane Doiz, 193-212. Nueva York: Routledge.
- Rubio-Cuenca, Francisco y Pat Moore. 2018. «Teacher attitudes to learning in University bilingual education». *Porta Linguarum* (Special Issue) 3: 89-102.
- Ruiz-Madrid, María Noelia e Inmaculada Fortanet-Gómez. 2022. «Teacher professional development for the integration of content and language in higher education». *Innovation in Language Learning and Teaching*, 16, n.º 4-5: 277-280.
- Sánchez-Pérez, María del Mar. 2020. *Teacher Training for English-Medium Instruction in Higher Education*. Hershey, PA: IGI Global.
- Sánchez-García, Davinia y Emma Dafouz. 2020. «Equipping Educational Developers for Inclusive International Programs in Higher Education». En *Teacher Training for English-Medium Instruction in Higher Education*, editado por María del Mar Sánchez-Pérez, 21-40. Hershey, PA: IGI Global.
- Wächter, Bernd y Friedhelm Maiworm, eds. 2014. *English-Taught Programmes in European Higher Education: The State of Play in 2014*. Bonn: Lemmens.