

# 10

## *Manual de usos lingüísticos para grados universitarios con docencia en inglés*

*Anna Cros  
Cristina Escobar Urmeneta*

El Manual de Usos Lingüísticos que se presenta en este capítulo es el resultado del trabajo del equipo docente del Grado de Educación Primaria con Docencia en Inglés (GEP-DUI) de la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB). Se ha elaborado a partir de las discusiones suscitadas a propósito de las necesidades observadas en el aula desde el inicio de estos estudios hasta la actualidad (2012-2016) y de las aportaciones de la investigación (véanse, por ejemplo, los caps. 1, 2, 3, 4, 5, 8 y 9 de este volumen). El Manual es una herramienta de trabajo encaminada a la acción que aspira a orientar al profesorado en la toma de decisiones sobre el uso de las lenguas en aulas donde una lengua adicional es utilizada como lengua vehicular.

La docencia en L2 – especialmente en inglés– en la formación universitaria responde a la demanda social de profesionales multicompetentes en el uso de lenguas y se sitúa entre las políticas para la internacionalización de las universidades europeas.

Muchos de los grados universitarios en L2 impartidos en Europa y en países de todo el mundo comparten el objetivo de mejorar el nivel de lengua extranjera de sus estudiantes, aunque no todos ellos ponen los medios pedagógicos para que así sea. Los programas de Docencia Universitaria en Inglés (DUI) que optan por el enfoque pedagógico de la Integración de Contenidos y Lengua en la Educación Superior (ICLES) responden al doble reto de (a) ofrecer a los estudiantes una formación universitaria de calidad y (b) crear condiciones para que los estudiantes mejoren la competencia comunicativa en L2.

Como se ha apuntado anteriormente en este volumen (v. cap. 4), el aula ICLES es un entorno peculiar, puesto que posee la insólita propiedad de que tanto los docentes como los aprendices pactan substituir durante el período lectivo la lengua en la que se comunican habitualmente por otra que resulta mucho más incómoda para todos. La finalidad pedagógica de posibilitar el aprendizaje de una lengua extranjera –es decir, de una lengua adicional no presente en el entorno social de los aprendices, y el contrato didáctico explícito establecido entre la institución y los estudiantes de un grado con

“docencia en L2”– justifican suficientemente el esfuerzo conjunto y el ejercicio de responsabilidad de los estudiantes y del profesorado para optimizar las oportunidades del uso de esta lengua dentro del aula; evidentemente, sin proscribir o penalizar el uso de cualquier otra lengua cuando surjan necesidades específicas que lo justifiquen.

Cabe tener en cuenta que ser exigentes con la calidad de la producción lingüística de los estudiantes obliga necesariamente a que el profesorado sea aún más exigente con sus propias producciones y con los materiales escritos que pone a la disposición de los alumnos. Conducir a los estudiantes desde un nivel B2 –el nivel básico recomendado para el acceso a estudios universitarios impartidos en una lengua extranjera– al nivel inmediatamente superior (C1) de competencia en dicha lengua exige un profesorado formado lingüística y pedagógicamente, es decir, con competencias avanzadas en la lengua meta de nivel C1 o superior, que asuma sin reticencias el viejo dicho de que “todo maestro es maestro de lengua” y que disponga de capacitación didáctica para poner en práctica esta máxima en su aula.

Además, según los principios de la *internacionalización en casa*, la L2 no debe ser únicamente un objetivo de aprendizaje, sino también un medio para acceder a contenidos internacionales o a perspectivas internacionales sobre un mismo contenido. En este sentido, el uso de diversas lenguas para complementar y/o confrontar puntos de vista no es solo una forma de trabajo legítima en el aula ICLES sino que se convierte en una práctica necesaria.

Las recomendaciones sobre usos lingüísticos que ofrece este manual están todas al servicio del progreso lingüístico de los estudiantes DUI y se organizan en tres secciones relativas a (1) el apoyo a los aprendices y la selección del material docente; (2) la interacción en L2 y la alternancia de lenguas; y por último, (3) la consideración de la L2 en los criterios de evaluación. Las recomendaciones se ejemplifican a partir de los usos lingüísticos del inglés en los grados con docencia universitaria impartidos en esta lengua, aunque se pueden extrapolar a los grados impartidos en cualquier otra L2.

### **10.1. Apoyo a los aprendices y selección de material docente**

Para posibilitar el progreso lingüístico de los estudiantes de los grados con docencia en L2 es necesario introducir ajustes en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Algunas de las estrategias básicas que se han experimentado con éxito en entornos ICLES son las siguientes:

#### *10.1.1. Guías de apoyo a la producción*

En las tareas de producción de textos –orales, escritos o multimodales– no debe presuponerse que los estudiantes están familiarizados con las convenciones del

habla o de la escritura académica en inglés, por ello es imprescindible incorporar guías de apoyo a la producción en las distintas tareas que los docentes proponen a los estudiantes como, por ejemplo, las guías de escritura. Estas guías, además de explicitar los objetivos y contenidos referidos a la materia objeto de estudio, deben especificar los requerimientos comunicativos y formales relevantes en relación con:

- Los conceptos clave, con su terminología específica.
- El objetivo comunicativo y discursivo de la tarea prescrita. Por ejemplo, explicar, convencer, examinar críticamente, recomendar, relatar, divulgar. La situación comunicativa, real o simulada, en la que se inscribe el texto propuesto (p. ej., artículo para una revista de interés general, profesional o académica) y el destinatario, real o simulado, (p. ej., profesionales de la educación, familias de los escolares, escolares, público en general).
- El género textual, estructura, organización en secciones y subsecciones, (p. ej., la argumentación justificada con pros y contras de una opinión determinada; la presentación de la opción defendida por el autor y de sus características, pros, contras y conclusión, artículo académico según el estilo APA).
- Recomendaciones sobre cuestiones lingüísticas y discursivas relevantes, referidas, por ejemplo, a las características formales de los párrafos, uso de formas impersonales, voz pasiva, preferencia por la primera o tercera persona, o grado de corrección lingüística exigible).
- Las formas verbales propias de las convenciones propias del discurso académico, si fuera el caso, (p. ej., *First, ... then; In the next section, we discuss ...; It was hypothesized...; Due to the absence of ...; To our knowledge ...*), o el metalenguaje correspondiente a la tarea.
- Otras características formales o de formato correspondientes a la escritura académica, si figuran en los criterios de evaluación y puntuación (p. ej., autoría, datación, presentación de evidencias, citación APA, doble espaciado, márgenes, anonimato de los datos).
- La extensión recomendada del texto, expresada en número de palabras o caracteres.
- Los criterios de evaluación y puntuación referidos a aspectos discursivos, lingüísticos y formales. (v. sección 3).

### *10.1.2. Herramientas lingüísticas*

Para progresar lingüísticamente, los aprendices de L2 no solo necesitan amplias oportunidades de contacto con la lengua objeto de aprendizaje, buenos modelos lingüísticos y oportunidades para utilizar el inglés activamente (garantizadas por las asignaturas DUI) sino que son necesarias además guías de apoyo para la pro-

ducción, y las herramientas de consulta y corrección de textos descritas en las secciones 1.1. y 1.2.. También resulta esencial ofrecer a los aprendices una retroalimentación intencional sobre aspectos formales del discurso y de la lengua. También es recomendable demostrar la utilidad de herramientas a disposición del usuario de la L2, por ejemplo:

- Las herramientas informáticas y estrategias de consulta y de corrección de distintos aspectos lingüísticos como la pronunciación (p. ej., altavoz del traductor de Google o de diccionarios en línea), la ortografía y la morfosintaxis (correctores automáticos); el léxico en contexto y las colocaciones (p. ej., Linguee, ozdic.com, springerexemplar.com), la fraseología (p. ej., googleflight.com, utilización del traductor automático con estrategia de ‘ida y vuelta’).
- La confección, por parte de los estudiantes, de glosarios plurilingües de terminología académica y profesional en L2 y L1, sin excluir otras lenguas. Los glosarios no solo tienen la finalidad de ayudar a la comprensión de conceptos, sino que sirven también para garantizar el aprendizaje de la terminología en L1 y L2.

#### 10.1.3. Retroalimentación implícita y explícita

Para progresar lingüísticamente, los aprendices de L2 no solo necesitan amplias oportunidades de contacto con la lengua objeto de aprendizaje, buenos modelos lingüísticos y oportunidades para utilizar el inglés activamente (garantizadas por las asignaturas DUI), las guías de apoyo a la producción, y las herramientas de consulta y corrección de textos descritas en las secciones 1.1. y 1.2.; también resulta esencial ofrecer a los aprendices una retroalimentación intencional sobre aspectos formales del discurso y de la lengua. El feedback correctivo se puede proporcionar en el seno de una secuencia interactiva, al final de una actividad o bien al final de la clase. A su vez, la corrección o reparación de errores por parte del docente se puede llevar a cabo de modo más o menos explícito. A continuación se muestra un ejemplo de feedback correctivo implícito durante una conversación entre un estudiante y el docente (véase la simbología al final del capítulo):

ESTUDIANTE: Dewey **\*writed** ‘The School and Society’.

PROFESOR: Thank you, Marga. That’s right. Dewey *wrote* ‘The School and Society’. And he also *wrote* ‘Democracy and Education’.

Las formas más sutiles de reparación o feedback, como las del ejemplo anterior, son las más respetuosas con la imagen del estudiante, pero en ocasiones pasan desapercibidas. Así, cuando un error emerge de forma repetida, es necesario

focalizar la atención de los estudiantes sobre la forma verbal o discursiva problemática. Ejemplos de errores identificados repetidamente sobre los que puede ser conveniente proporcionar feedback correctivo explícito son los siguientes:

- Discurso:
  - Utilización de registro informal en un texto formal
  - Organización textual inadecuada
- Pronunciación y acentuación prosódica:
  - *scaffolding* pronunciado \*+eskaffólding+
  - *diversity* pronunciado \*+dibérsity+
  - *entrepreneur* pronunciado \*+entrépener+
  - *performance* pronunciado \*+pérformance+
  - *Dewey* pronunciado \*+dewéi+
- Ortografía:
  - \*I play esport. (sport)
  - \*It is difficult to identify... (difficult)
  - \*This is possitive. (positive)
- Morfosintaxis:
  - \*This study say that learners... (reports)
  - \*Do you know where is the Dali Museum? (where the Dali Museum is?)
  - \*Nobody didn't do it. (did it)
- Léxico:
  - \*I explained a story. (told)
  - \*I practice sport. (play)
  - \*Professor Martí gives very good conferences. (lectures)

En cualquier caso existen variadas estrategias docentes para ofrecer un feedback explícito que evite dañar la autoestima de los estudiantes. Por ejemplo, ante una contribución de los estudiantes correcta en el contenido, pero incorrecta en la forma, el docente puede decidir invitar al estudiante a autorreparar su enunciado, obviar el problema en el momento en que se produce y recogerlo juntamente con otros al final de la clase o de las exposiciones orales, en una tutoría individual, marcándolo en el texto si se trata de una tarea escrita, etc.

#### 10.1.4. Fuentes de información variadas en L2

Es necesario que el profesorado ofrezca muestras variadas de uso de la L2 en el aula (páginas web, videos, documentos escritos, videoconferencias, profesorado visitante, etc.) y que cree oportunidades para que los estudiantes utilicen también fuentes de información variadas en L2. El uso de distintos tipos de recursos favorece el contacto de los aprendices con hablas y estilos discursivos diversos.

#### 10.1.5. Lecturas en L2 y en L1

Se debe priorizar la adecuación del contenido disciplinar de las lecturas prescritas y de los documentos audiovisuales por encima de la lengua en la que se vehicula el contenido. Sin embargo, es necesario que las asignaturas DUI tomen en consideración el aspecto lingüístico en la selección de las lecturas. En este sentido, se sugiere tener en cuenta los siguientes criterios:

- El programa o la guía docente de las asignaturas DUI debe proponer abundantes lecturas escritas en la lengua vehicular de la asignatura (artículos, documentos para el análisis, casos para el estudio, dossier, etc.) para que los estudiantes puedan construir conocimientos académicos y profesionales en L2.
- Cuando se prescriben textos en L2 de alta complejidad lingüística y/o conceptual (textos literarios o científicos) el profesorado valorará la conveniencia de recomendar la utilización de una traducción en L1 o de un texto en L1 de contenido similar como elemento de apoyo a la lectura del mismo texto en inglés. Esta práctica ha demostrado ser productiva, sobre todo en los primeros cursos.
- Al mismo tiempo, conviene que también se propongan lecturas en L1 con la doble finalidad de dotar a los aprendices de recursos expresivos avanzados en L1 en temas profesionales y de dar a conocer la producción científica del país.
- Algunos documentos, por su especificidad o tipología, se deben vehicular en la lengua de origen. Así, un decreto, una grabación en video de una conferencia, documentos relevantes para la temática abordada, se ofrecerán en la lengua original, con subtítulos o sin ellos. En todos los casos, la discusión subsiguiente se puede llevar a cabo en inglés.

#### 10.1.6. Diversificación de las fuentes de información y del rol del docente

Las asignaturas DUI constituyen un contexto idóneo para comunicar a través de distintos medios los contenidos que se trabajan en clase, de modo que se diversifican los roles docentes y los formatos organizativos en el aula. Por ejemplo,

el uso del enfoque denominado “aula invertida” (*flipped classroom*), las actividades de lectura en rompecabezas (*jigsaw reading*), o la visualización de vídeos relacionados con los contenidos de las asignaturas (clases universitarias grabadas en formato abierto, documentales, etc.), con los que se pueden complementar las explicaciones del profesor, profundizarlas, proporcionar ejemplos, etc., para así reducir considerablemente el tiempo de habla del docente (*teacher talking time*) y, simultáneamente, optimizar el tiempo de habla del aprendiz.

## **10.2. La interacción en L2 y alternancia de lenguas**

La alternancia de lenguas es un fenómeno común en cualquier entorno plurilingüe. En la interacción en un aula con docencia en L2 es frecuente observar secuencias conversacionales en las que los participantes alternan la utilización la lengua vehicular de la asignatura con la de otras lenguas compartidas. Dado el doble objetivo de las aulas ICLES, señalado en la introducción de este capítulo (esto es, ofrecer a los estudiantes una formación universitaria de calidad y crear condiciones para la mejora de su competencia comunicativa en L2), se proponen los siguientes criterios para guiar las decisiones del docente en relación a la alternancia de lenguas:

### *10.2.1. Sobre la interacción entre docentes y estudiantes*

- La lengua habitual del profesorado en las clases debe ser la lengua vehicular de la asignatura.
- La lengua habitual de los estudiantes en las preguntas dirigidas al profesorado, exposiciones públicas, informes, etc., deber ser también la lengua vehicular de la asignatura.
- El profesorado debe incentivar de forma amable y consistente el uso de la L2 por parte de los estudiantes, sin penalizar el uso esporádico de otras lenguas.
- Dado que la L2 puede aumentar la dificultad de comprensión de conceptos complejos, en estos casos conviene utilizar procedimientos facilitadores de la comprensión, tanto de las explicaciones docentes como del material audiovisual que se utilice en clase. El uso de cuestionarios, resúmenes previos al visionado de un video o subtítulos, por ejemplo, se han mostrado altamente eficaces. Asimismo, el uso esporádico de la L1 puede ser un recurso docente plenamente justificado en el aula ICLES para favorecer la comprensión de temas complejos y para ofrecer descansos y momentos de distensión a los estudiantes (p. ej., pedir a un estudiante que traduzca una definición, que explique un concepto abstracto, que ofrezca un equivalente

terminológico, que aborde una cuestión con implicaciones emocionales, o hacer una broma para relajar el ambiente). En cambio, no se considera una buena práctica el uso continuado de la auto-traducción de explicaciones complejas por parte del profesorado para prevenir o resolver problemas de comprensión.

- La L2 puede ser un factor que limite la participación de algunos estudiantes. La dificultad para expresar un concepto en una lengua adicional, la timidez de los aprendices o el temor a poner su imagen pública en peligro son causa habitual de una falta de participación en las conversaciones en el aula de amplios sectores del alumnado. Por ello, en la docencia en L2 se precisa de una actuación docente proactiva. Es decir, resulta imprescindible prever la introducción de formatos de interacción que propicien la participación verbal de todo el alumnado y no solo la de aquellos estudiantes que se auto-seleccionan. En cualquier caso, siempre es preferible la participación de un alumno en la L1 a la falta de participación.
- Las tutorías que se incluyen en las horas lectivas de los estudiantes (p. ej., tutorías de prácticas externas o de trabajo de final de grado) deberían tener la misma consideración sobre el uso de las lenguas que la docencia de gran grupo.
- En las tutorías que se desarrollan en horario de despacho, el docente y el estudiante pueden negociar la lengua de conversación valorando aspectos como la temática de la tutoría (personal o académica), la dificultad del concepto que se aborda u otros factores de igual relevancia.

#### *10.2.2. Sobre la interacción entre iguales*

- En el trabajo en tándem y en pequeños grupos, especialmente cuando se abordan cuestiones complejas, la tendencia general es que los estudiantes cambien de lenguas según la fase de la tarea en la que se encuentran. Es habitual, por ejemplo, que cuando se discute un tema a partir de la lectura de un texto en L2, los estudiantes utilicen dicha L2 durante el proceso de lectura, pero que hablen entre ellos en L1 para aclarar conceptos y terminología. También es habitual discutir las respuestas alternando el uso de la L1 y la L2, utilizar formas híbridas (por ejemplo, empezar una frase en la L1 y terminarla en la L2, o viceversa), o relajar el ambiente haciendo bromas en la L1 y, finalmente, redactar la respuesta consensuada en la L2.
- El docente puede utilizar distintos procedimientos para incentivar la autorregulación del grupo en el uso de la L2, pero su función no es la de imponer una lengua o prohibir otra. La aparición de oportunidades para el aprendizaje de la lengua meta queda asegurada si el docente crea unas condiciones apropiadas en el aula:

- Las instrucciones orales y escritas se ofrecen en L2.
- El material sobre el que se trabaja (un artículo, un cuestionario, un video, etc.) está disponible mayoritariamente en L2.
- El trabajo del grupo se concreta en un producto tangible redactado en L2 (resumen de las ideas principales, clasificación de ideas por categorías, mapa conceptual, lista de palabras clave, lista de preguntas al texto o de críticas al autor, etc.), que se entrega al final de la sesión o mediante el campus virtual de la universidad.
- Se propone una actividad oral en L2 que complementa el producto escrito por los estudiantes (la presentación oral de las conclusiones del grupo, la participación en un debate defendiendo una posición determinada, etc.).

### **10.3. Los criterios de evaluación de los aprendizajes**

La evaluación de los aprendizajes de los estudiantes de un grado universitario con docencia en L2 debería ser coherente con un itinerario de progreso lingüístico fijado en el programa. A continuación se proponen un conjunto de criterios básicos para guiar las decisiones del docente referentes a la consideración de la L2 en la evaluación con finalidades formativas y/o con repercusión académica:

- Los criterios de evaluación referidos al discurso y a la lengua deben formularse en positivo, al igual que se hace en las buenas prácticas de evaluación en general. Es decir, se valora positivamente aquello que el estudiante hace bien. Consecuentemente, deben evitarse las formulaciones en negativo, como, p. ej., bajar puntos por faltas de ortografía, errores de pronunciación o de cualquier otro tipo.
- La autovaloración y coevaluación de la calidad lingüística y discursiva de las propias producciones en L2 mediante rúbricas o listas de verificación es una buena estrategia de toma de consciencia sobre la lengua, el discurso y el aprendizaje integrado de contenido y lengua y debería incorporarse de forma habitual en todas las tareas de evaluación con repercusión académica.
- Los criterios de evaluación de las tareas que realizan los estudiantes en L2 (exámenes, trabajos, exposiciones, memorias de prácticas, etc.) deben incorporar como requisitos mínimos que el producto entregado no solo sea comprensible sino también adecuado a los requerimientos discursivos de la disciplina y de la tarea específica.
- La evaluación por parte del docente de las producciones de los estudiantes deberá tener en cuenta las condiciones de ejecución de los trabajos, en especial la existencia o no de limitación de tiempo, y la disponibilidad o no de herramientas de revisión, material de consulta o ayudas externas. Así:

#### *Parte IV. Recursos para programas ICLES*

- En los trabajos preparados o hechos en casa, se debe exigir que los estudiantes revisen exhaustivamente sus textos y que utilicen todos los recursos disponibles para editarlos antes de entregarlos o presentarlos. Por lo tanto, se espera una ortografía libre de errores y un redactado o producción oral básicamente correctos desde todos los puntos de vista.
  - En los exámenes u otras actividades de evaluación presenciales en las que el estudiante no dispone de herramientas de consulta o revisión y el tiempo de respuesta está limitado, el docente valorará ese conjunto de circunstancias al puntuar la calidad lingüística del texto, y hará explícitos los criterios aplicables en cada caso.
- A medida que los estudiantes avancen de curso, es necesario que el profesorado sea progresivamente más exigente con la corrección y adecuación lingüística y discursiva de las producciones de los aprendices cualesquiera que sean las condiciones de ejecución de la tarea.

#### **Simbología**

El asterisco (\*) significa enunciado formalmente incorrecto. Las cruces (+palabra+) delimitan una transcripción fonológica simplificada. El acento ortográfico marca la sílaba pronunciada por los estudiantes como tónica. La tipografía combinada de subrayado y negrita destaca el foco de atención de la corrección. Entre paréntesis, aparece la forma correcta del término problematizado.

#### **Agradecimientos**

Este estudio ha recibido el apoyo de los proyectos de investigación GUIDEWAY (2014 ARMIF 00009) y PATHWAY (2015 ARMIF 00001), así como del grupo de investigación LED (2014 SGR 01190), todos ellos financiados por AGAUR - Generalitat de Catalunya.