

# La enseñanza de contenido en inglés en universidades españolas: una revisión sistemática

## English-Medium Instruction in Spanish Universities: A Systematic Review

<https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2024-403-612>

**Alberto Fernández-Costales**

<https://orcid.org/0000-0002-5120-8>

Universidad de Oviedo

**David Lasagabaster Herrarte**

<https://orcid.org/0000-0001-7750-2314>

Universidad del País Vasco

### Resumen

La enseñanza a través del inglés en las universidades españolas se ha extendido desde el año 2007 cuando España se adhirió al Espacio Europeo de Educación Superior. Las universidades españolas siguieron el ejemplo de sus homónimas europeas y, en la actualidad, la mayoría de instituciones ofertan enseñanzas impartidas en inglés con el fin de aumentar su presencia en el ámbito internacional, atraer alumnado y profesorado extranjero y obtener mejores resultados en los rankings de educación superior.

La rápida expansión del inglés como medio de instrucción avanza a un ritmo superior que los modelos teóricos y los resultados de la investigación. Por ello, una revisión sistemática de los estudios realizados en el contexto español contribuirá a identificar los retos más acuciantes para el profesorado, el estudiantado y las instituciones en nuestro país. Con el objeto de lograr una mejor comprensión de los avances en el campo, el presente trabajo presenta una revisión sistemática de artículos que analizan los programas bilingües en universidades españolas en la última década (2013-2022). Para ello, se han examinado trabajos indexados en las tres bases de datos de mayor prestigio en la actualidad –Web of Science,

ERIC y Scopus-. Se consideraron varios clústeres de términos asociados con “Inglés como medio de instrucción en España”. Consideramos que el presente trabajo puede contribuir al avance de este campo ya que no existen revisiones sistemáticas previas sobre este tema en España. La presente revisión proporciona una panorámica general sobre la investigación realizada en este ámbito en el contexto español y los resultados obtenidos, al tiempo que identifica los temas y líneas que han sido menos explorados.

*Palabras clave:* Inglés como medio de instrucción, educación bilingüe, educación superior, España, revisión sistemática.

### **Abstract**

EMI (English-medium instruction) has mushroomed in higher education institutions (HEIs) in Spain since 2007, when universities joined the European Higher Education Area. Spanish institutions followed the example of their European counterparts, and nowadays most HEIs offer English-taught programmes, aiming to increase their presence in the global market, attract international students and teaching staff, and climb up rankings of higher education. The rapid development of EMI has caught theoretical frameworks and research studies off-guard. Therefore, a systematic review of the investigation on EMI in Spanish higher education institutions will contribute to identifying the most outstanding challenges for stakeholders and HEIs in this particular context. In order to find out the most significant findings in the field, the current paper puts forward a systematic review of studies analysing EMI in Spanish universities in the last decade (2013-2022). For this purpose, studies indexed in three most renowned databases – Web of Science, ERIC, and Scopus – were carefully reviewed. Several clusters of terms associated with EMI were used. The current review provides a detailed picture of the research undertaken on EMI in the Spanish context and the results achieved hitherto, while it will also help to pinpoint which issues or research lines have been neglected.

*Keywords:* EMI, bilingual education, higher education, Spain, systematic review.

## **Introducción**

El inglés como medio de instrucción (o *English Medium Instruction* –EMI– por sus siglas en inglés) se define habitualmente como “un sistema educativo donde el contenido se imparte a través del inglés en aquellos contextos en los que esta lengua no es la lengua materna, la

primera lengua o una lengua oficial” (Rose y McKinley, 2018, p. 114). El inglés como medio de instrucción se ha extendido en las universidades españolas desde el año 2007, cuando las instituciones comenzaron a adaptar su oferta académica tras la adhesión al Espacio Europeo de Educación Superior –EEES– (Fortanet-Gómez, 2013). Las instituciones españolas siguieron el ejemplo de sus homólogas europeas y, en la actualidad, la mayoría de universidades ofertan titulaciones impartidas en inglés: según Macaro et al. (2018), 415 grados ofertaban itinerarios bilingües en España en el año 2018.

Un estudio reciente del British Council (2021) eleva esta figura a 995 titulaciones en inglés ofertadas por 77 instituciones. La instrucción a través del inglés es el eje transversal del proceso de internacionalización (Lasagabaster, 2021a), y las universidades españolas han diseñado itinerarios bilingües para ganar visibilidad global, atraer estudiantes internacionales y escalar posiciones en los rankings educativos (Dafouz y Smit, 2020). Aunque se han realizado algunos esfuerzos para establecer buenas prácticas en lo que concierne al diseño y puesta en práctica de los programas bilingües en educación superior (Bazo et al., 2017), todavía no se dispone de una política nacional sobre la práctica o los protocolos de evaluación de la educación a través del inglés (Lasagabaster, 2021a) y el escenario en las universidades españolas es muy heterogéneo (Ramos-García y Pavón, 2018).

La rápida extensión de EMI en la última década sigue la senda iniciada en educación primaria y secundaria, donde el Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE) ha florecido por las ventajas lingüísticas, interculturales y cognitivas que aporta al alumnado (Cenoz, 2015; Fernández-Costales, 2023; Lasagabaster y Doiz, 2016). Esto es especialmente relevante en el caso de España, donde la competencia en lenguas extranjeras ha sido tradicionalmente un motivo de preocupación (Arnó-Macià y Mancho-Barés, 2015). Pese a que la relación entre AICLE y EMI es evidente, la investigación (Aguilar, 2017; Lasagabaster y Doiz, 2021; Macaro, 2018) ha demostrado de forma persistente la falta de integración entre lengua y contenido en los cursos impartidos en inglés en la universidad, lo que ha llevado a muchos investigadores a utilizar el término EMI en lugar de AICLE para referirse a los programas impartidos a través del inglés en educación superior. Aunque la competencia lingüística del alumnado en inglés correlaciona con el éxito de los programas EMI (Dimova et al., 2015), la investigación ha demostrado que

ignorar los objetivos lingüísticos es una carencia crítica en los programas bilingües (Doiz et al., 2019). Otras lagunas están relacionadas con la falta de formación específica para el profesorado de EMI (O'Dowd, 2018) y la necesidad de algún tipo de acreditación para los docentes que imparten contenidos en inglés (Macaro et al., 2019).

La velocidad a la que se han puesto en marcha los programas en inglés en la universidad han superado el paso que lleva la investigación y los marcos teóricos disponibles. Por ello, una revisión sistemática de EMI en las universidades españolas puede contribuir a identificar los retos más acuciantes para profesorado, alumnado y las propias instituciones. Con el fin último de alcanzar un mejor entendimiento de los resultados más significativos, este artículo presenta una revisión sistemática de estudios académicos que analizan los programas bilingües en España publicados entre 2013 y 2022.<sup>1</sup>

El trabajo realiza una contribución al campo de EMI, puesto que no se dispone de análisis sistemáticos en nuestro país hasta la fecha. En segundo lugar, el contexto español tiene un interés evidente para la investigación en educación bilingüe, precisamente, por las características sociolingüísticas de nuestro país, vertebrado en 17 Comunidades Autónomas, 6 de ellas con lenguas co-oficiales (catalán/valenciano, euskera y gallego). Además, la educación bilingüe ha sido bien recibida en las etapas de primaria y secundaria, y contamos con un sólido y extenso corpus de investigación centrado en analizar la puesta en marcha y el funcionamiento de los programas AICLE. En este contexto, necesitamos contar con datos sólidos y evidencias empíricas que proporcionen una radiografía precisa sobre el desarrollo de los programas bilingües en nuestras universidades.

## El Presente Estudio

### Proceso de Revisión Sistemática

Esta revisión pretende proporcionar una panorámica general de la investigación publicada sobre EMI en el contexto español e identificar qué

---

<sup>1</sup> En este artículo hemos decidido utilizar el acrónimo EMI en inglés puesto que no existe un equivalente en la literatura en castellano que cuente con el arraigo suficiente, a diferencia por ejemplo de lo que ocurre con el acrónimo CLIL, cuyo acrónimo en castellano (AICLE) sí que está extendido y es reconocido por la comunidad investigadora.

temas pueden haber sido ignorados. El trabajo avanza en la investigación sobre EMI al contestar las siguientes preguntas:

- ¿Qué temas son analizados en las investigaciones sobre EMI en el contexto español?
- ¿Qué nos dice la literatura científica sobre las percepciones de profesorado y estudiantado acerca de la puesta en marcha de programas bilingües en universidades españolas?
- ¿Qué aspectos de EMI deberían atajar las futuras investigaciones en este campo?

La revisión se adhiere a las directrices definidas por Macaro et al. (2018, p. 40), en concreto:

- Se llevó a cabo por ambos revisores.
- Se utilizaron procedimientos transparentes, desde la concepción del trabajo hasta las conclusiones finales. Se definió un protocolo inicial en el que se establecía cómo debía llevarse a cabo el análisis.
- Únicamente se incluyeron artículos científicos tras un proceso exhaustivo y fiable de búsqueda.
- La colaboración entre los dos autores del trabajo tenía como objetivo reducir los posibles sesgos a la mínima expresión.
- El objetivo final de estos protocolos era presentar con claridad la fiabilidad final de la revisión llevada a cabo.

## **Estrategias de Búsqueda y Protocolo de Revisión**

Se emplearon varias estrategias de búsqueda para obtener unos resultados óptimos. Dichas estrategias se sometieron a varios ajustes mediante una valoración de los resúmenes de los trabajos y la incorporación o descarte de diferentes términos clave. Se siguió el siguiente procedimiento: ambos autores analizaron el título y el resumen de cada estudio. Posteriormente, los investigadores definieron los principales temas sobre los que versa la literatura científica y acordaron qué estudios encajaban mejor con dichos tópicos mediante un análisis de contenido. Finalmente, se leyeron y resumieron todos los trabajos seleccionados, sintetizando los principales hallazgos de los mismos. Aunque cada trabajo fue inicialmente clasificado en una temática, la lectura en profundidad y el análisis posterior de cada

estudio llevó a que algunos artículos pudieran asignarse finalmente a otra temática. Este procedimiento se llevó a cabo hasta que se alcanzó un consenso entre ambos investigadores.

Tres bases de datos fueron empleadas para recopilar los estudios del corpus: Web of Science, ERIC y Scopus. Los investigadores buscaron trabajos sobre EMI en el contexto español, utilizando diferentes términos clave (en inglés y en castellano), como: “EMI Spain”, “English Medium Instruction Spain”, “EMI Spanish universities”, “English Medium Instruction Spanish universities”, “English instruction Spain”, “Bilingual courses Spain”, “Bilingual tracks Spain”, “CLIL Spanish universities” and “ICLHE Spain”. El corpus inicial incluía 62 ítems, que se redujeron a 42 después de excluir actas de congresos y trabajos publicados con anterioridad a 2013 (ya que nuestra restricción temporal era 2013-2022). Tras la primera selección, los estudios que no se centraban de manera explícita en EMI en educación superior –trabajos sobre AICLE en educación secundaria, por ejemplo– fueron descartados. La demografía del corpus final, que incluyó 33 estudios, se muestra en la Tabla I:

TABLA I. Número de estudios analizados por región de origen

Comunidad Autónoma	Artículos
Andalucía	4
Castilla La Mancha	1
Cataluña	1
Comunidad Valenciana	1
Extremadura	1
Madrid	10
País Vasco	6
Principado de Asturias	2
Estudios transversales (varias comunidades)	4
Estudios sin contexto (trabajos teóricos)	3
<b>Total</b>	<b>33</b>

Fuente: Elaboración propia.

## Criterios de Inclusión y Exclusión

Se analizaron únicamente artículos de investigación que ofrecieran datos empíricos y que estuvieran indexados en las 3 bases de datos anteriormente citadas. El corpus incluyó diseños de investigación cuantitativos, cualitativos y mixtos escritos en inglés y en castellano. No se aplicaron restricciones geográficas, ya que se pretendía que el corpus recogiera estudios investigando diferentes contextos dentro de España. Las tesis doctorales, los capítulos de libro, las monografías y las actas de congresos se descartaron. Igualmente, si un artículo no ofrecía una contribución de calidad alta al análisis, fue excluido del corpus.

## Resultados

A continuación, se presentan los hallazgos más significativos del análisis. Los estudios fueron categorizados en 5 grandes temas: 1) Investigación sobre el perfil, la motivación y el grado de satisfacción del alumnado; 2) creencias y percepciones del profesorado; 3) rendimiento académico del alumnado en programas EMI; 4) análisis del discurso del aula; 5) otros temas, que incluían la certificación del profesorado, formación específica y su motivación para participar en programas bilingües.

La Tabla 2 muestra el número de trabajos agrupados por las temáticas identificadas.

TABLA II. Frecuencia de las publicaciones por temática

Tema	Artículos
Investigación sobre el perfil, la motivación y el grado de satisfacción del alumnado	5
Creencias y percepciones del profesorado	13
Rendimiento académico del alumnado en programas EMI	4
Análisis del discurso del aula	6
Otros temas	5
<b>Total</b>	<b>33</b>

Fuente: Elaboración propia.

## Investigación sobre el Perfil del Alumnado, su Motivación y Grado de Satisfacción

En nuestra revisión, se identificaron varios estudios dedicados a examinar el perfil de alumnado universitario de programas bilingües, su motivación hacia el aprendizaje del inglés y su grado de satisfacción. Las características del estudiantado matriculado que cursa docencia en inglés y sus percepciones sobre las ventajas y posibles inconvenientes de los programas bilingües aportan información crítica para la optimización de este tipo de programas.

Madrid y Julius (2020) examinaron las características personales del grado bilingüe en educación primaria de la Universidad de Granada, que ofrece el 50% de sus asignaturas en inglés. Los autores administraron un cuestionario de respuestas abiertas a 216 estudiantes. El estudio concluyó que el nivel lingüístico del estudiantado que accedía al programa (un B1 para el 45% del alumnado de primer año), “podía causar problemas al seguir las discusiones de clase durante el primer trimestre para algunos estudiantes de primer año” (Madrid y Julius, 2020, p. 89). Este resultado concuerda con los alcanzados por Rubio Cuenca y Moore (2018), que determinaron que “la mayoría del alumnado que se matricula en programas bilingües son locales con una competencia limitada de la L2” (p. 99). El segundo hallazgo del trabajo de Madrid y Julius estableció que la motivación del alumnado para escoger el grado bilingüe estaba espoleada por su deseo de tener mejores expectativas laborales. La motivación de los participantes correlacionaba con su grado de satisfacción con el programa bilingüe, que era bastante positiva (un 70% de respuestas favorables). Los participantes propusieron cuatro líneas de mejora: i) añadir más valor al itinerario bilingüe, de forma que este fuera superior al de un grado ordinario, ii) ofrecer apoyo adicional al alumnado que experimentara dificultades en el itinerario bilingüe; iii) aumentar el número de asignaturas impartidas en inglés; iv) incorporar profesorado nativo al programa.

En Extremadura, Delicado-Puerto et al. (2022) evaluaron el perfil del alumnado y su satisfacción con el itinerario bilingüe en el grado de educación primaria (con un 50% de asignaturas en inglés). Este programa está impartido por profesorado universitario pero también por docentes de educación primaria que actúan como “profesores de apoyo” en este modelo cooperativo. La investigación analizó las respuestas de



63 estudiantes de primer año a un cuestionario de 23 ítems que incluía preguntas escritas, de elección múltiple, de clasificar así como preguntas tipo Likert.

En lo que concierne al perfil del alumnado, el programa bilingüe atraía al estudiantado de mejor rendimiento, aunque los autores rechazan la noción del elitismo ya que la mayoría de los participantes no contaban con experiencia previa en programas bilingües. El alumnado tenía altas expectativas sobre el impacto de estudiar en inglés sobre su competencia lingüística en dicha lengua y confiaban apreciar mejoras importantes en su nivel en la L2 al terminar los estudios. En cuanto a la evaluación del programa, la satisfacción del alumnado era generalmente elevada, especialmente en lo referente a la colaboración del profesorado de educación primaria –que resulta excepcional en el contexto español–. Delicado-Puerto et al. acentúan la necesidad de hacer un seguimiento de las necesidades del profesorado de estos programas y ofrecer formación metodológica continua.

Las actitudes y motivación del estudiantado hacia el aprendizaje del inglés en los programas bilingües han sido investigados por González Ardeo (2016) en un escenario trilingüe. Este estudio recopiló datos de 132 estudiantes de ingeniería matriculados en la Universidad del País Vasco (UPV/EHU), donde el castellano, el euskera y el inglés son utilizados como lenguas de instrucción. El instrumento de investigación fue un cuestionario de respuesta cerrada de 35 ítems. El análisis de resultados pone de relieve las actitudes favorables del alumnado hacia el aprendizaje de la lengua extranjera sin importar cuál sea la lengua materna (castellano o euskera). Los resultados también revelan una tendencia positiva cuando se comparan con los de un estudio anterior realizado 10 años antes por el mismo autor. El trabajo también subraya cómo la motivación hacia la lengua extranjera era alta, con una mezcla de motivación intrínseca y extrínseca impulsando a los participantes a aprender inglés. Hay que tener en cuenta que el estudio no tomaba grupos experimentales, por lo que no se estimó el impacto directo del programa bilingüe.

Mira et al. (2021) abordaron las actitudes hacia el programa bilingüe en un contexto monolingüe, el de la Comunidad de Madrid. Este estudio exploró las actitudes, la motivación y las expectativas de alumnado (305 participantes) y profesorado (125 docentes) hacia los estudios bilingües de ingeniería de la Universidad Politécnica de Madrid. Los datos para el

análisis se recogieron mediante dos cuestionarios online que examinaban la competencia en lengua inglesa, la motivación, las actitudes y la satisfacción global de los participantes en el programa bilingüe. Puesto que solo un tercio del alumnado tenía la competencia en L2 requerida para el programa bilingüe –un B2 o superior, según el estudio–, los autores enfatizan la importancia de los requisitos lingüísticos oficiales para matricularse en titulaciones impartidas en inglés. Con respecto a la voluntad del profesorado de unirse al programa bilingüe, la mayoría de encuestados tenían una actitud favorable aunque señalaban también algunos de los retos más críticos para el profesorado que imparte docencia en inglés: mayor carga de trabajo, dificultades lingüísticas para dar clase, y cuestiones de tipo metodológico. En las conclusiones, Mira et al. subrayan la necesidad de mayor apoyo institucional para reforzar los programas bilingües con más cursos de capacitación lingüística y metodológica para el profesorado.

En general, la satisfacción del alumnado con los programas bilingües es positiva y mantienen unos altos niveles de motivación y actitudes favorables hacia el inglés. Sin embargo, se necesitan estudios longitudinales que observen los efectos a largo plazo de los programas bilingües sobre estas dimensiones. También es interesante mencionar que las altas expectativas generadas por los programas bilingües no parecen satisfacerse según los estudios que se analizan en la sección “rendimiento del alumnado en los programas bilingües” que se expone más adelante.

## Creencias y Percepciones del Profesorado

Las creencias y percepciones del profesorado sobre la puesta en marcha y el Desarrollo de los programas bilingües constituyen una línea de investigación fructífera. Dentro de ella, han surgido varios temas de interés en la última década en nuestro país. Por ello, no resulta sorprendente que esta sea la temática donde se ha encontrado un mayor número de estudios, algo que puede estar motivado por la facilidad del acceso a sus colegas por parte de los investigadores.

Fernández-Costales y González-Riaño (2015) estudiaron el nivel de satisfacción de 74 docentes con el programa bilingüe de Universidad de Oviedo, lanzado en 2010. La investigación tomó una perspectiva

cuantitativa en la que los datos de recogieron a través de un cuestionario de respuesta cerrada. La investigación identificó varias propuestas de mejora con respecto a la formación del profesorado, que era claramente insuficiente según los participantes, y demandaban más cursos de corte lingüístico y metodológico. Además de ello, los resultados inciden en que la colaboración interdepartamental puede ser la clave para exitoso desarrollo de los programas bilingües en educación superior.

Aguilar (2017) indagó sobre las percepciones del profesorado hacia los programas bilingües. El estudio examinó la percepción de 41 docentes utilizando un diseño de investigación mixto que incluía un cuestionario así como entrevistas semiestructuradas. Cuando se les preguntó si seguían un enfoque AICLE o EMI en sus clases, los participantes confirmaron su falta de interés en abordar contenidos de índole lingüística en sus asignaturas, reconociendo que seguían un modelo EMI y en lugar de AICLE, donde sí se contempla la integración de contenidos y lenguas. Además, los resultados confirmaron que los participantes no reflexionaban sobre su práctica docente y que consideraban que la competencia lingüística en inglés es la clave para el éxito de los programas bilingües.

Pérez-Cañado (2020) investigó las percepciones del profesorado universitario en Andalucía. En concreto, su investigación analizó la opinión de 153 docentes que imparten asignaturas en inglés, centrándose en evaluar sus necesidades formativas y definir una propuesta de formación del profesorado. La investigación se basó en un diseño mixto, con entrevistas semiestructuradas y un cuestionario de preguntas cerradas. Los resultados más significativos concuerdan con los de otros contextos en España: el profesorado no tiene conocimientos suficientes sobre los principios teóricos y metodológicos de EMI y la política institucional no ha sido adecuadamente transferida. Pérez-Cañado pone el acento en la metodología como elemento determinante del EMI, y concluye que los enfoques centrados en el alumnado pueden favorecer el aprendizaje de contenidos a través del inglés.

Además de los trabajos de corte cuantitativo o mixto, también se cuenta con estudios de carácter cualitativo. Barrios y López (2019) analizaron la percepción del profesorado de la Universidad de Granada mediante entrevistas a 8 docentes. En concreto, el artículo buscaba conocer las impresiones de los participantes sobre las primeras etapas en la puesta en marcha del programa bilingüe y sus percepciones acerca de cómo se veían como docentes en dicho programa. Todos los

entrevistados impartían clases en inglés en el itinerario bilingüe en el grado de educación primaria (que ofertaba el 35% de asignaturas en inglés). Mediante un análisis de contenidos temático, las investigadoras descubrieron que existía una percepción positiva sobre el programa y que el profesorado confirmaba que el aprendizaje de contenidos no se vería afectado por la lengua de instrucción. No obstante, las respuestas de los encuestados permitieron establecer algunas consideraciones: es palpable el incremento en la carga de trabajo del profesorado, y se aprecia una competencia lingüística insuficiente en inglés por parte del alumnado y el profesorado para expresar significados complejos.

También es interesante destacar que la investigación descubrió que el profesorado rechaza la existencia de diferencias entre la impartición de clases en inglés y la docencia en la lengua materna, y no se aprecia conceptualización ninguna de la integración de contenidos y lengua.

Roothoof (2019) investigó las voces del profesorado de EMI en distintas universidades ubicadas en Aragón, Cataluña y Navarra. Este trabajo inspeccionó la opinión de 59 docentes de humanidades y STEM, que completaron diferentes marcos narrativos. Los resultados principales están en sintonía con investigaciones previas (véase Aguilar, 2017), puesto que el profesorado reconoce que se centran en el contenido y no en el lenguaje en la docencia en inglés. La investigación identificó ciertas diferencias entre los docentes de humanidades y de STEM en cuanto al uso de la lengua materna y el estilo docente: la mayoría de profesores en humanidades percibían que habían adaptado su metodología como resultado de impartir clases en inglés, y también reconocen que eran más proclives a usar la lengua materna en las asignaturas de los grados bilingües.

Continuando con los diseños cualitativos, Alfaro-Tanco et al. (2020) exploraron los efectos de la transición a los programas bilingües del profesorado del Grado en Comercio de 13 universidades españolas. Para la investigación, se utilizó un cuestionario online que se pasó a 20 docentes, quienes confirmaron su falta de entusiasmo inicial para comenzar a dar clases en inglés. No obstante, esta percepción cambió al unirse al programa bilingüe y sus opiniones acerca de la experiencia eran globalmente positivas. En cuanto a las desventajas, los autores del estudio resaltan la falta de incentivos para impartir docencia en lengua extranjera, la necesidad de utilizar herramientas y estrategias para promover la interacción con el estudiantado y, especialmente, la cantidad de tiempo requerida para preparar las clases en inglés. Además,

el estudio enfatizó la importancia de invertir tiempo en seminarios formativos para el profesorado y el intercambio de experiencias entre los docentes involucrados en estos programas.

Sorprendentemente, la investigación también confirma que, a pesar del rechazo de muchos docentes a impartir clases en inglés (ver, por ejemplo, Aguilar, 2017; Barrios y López, 2019), los docentes facilitan feedback correctivo en sus asignaturas en lengua extranjera. Mancho-Barés y Aguilar (2020) contrastaron la forma de evaluar de 14 docentes de la Universidad de Lleida con sus creencias expresadas sobre la enseñanza de lenguas. El estudio concluyó que el 80% de los participantes ofrecía feedback correctivo ante las producciones orales y escritas de su alumnado. Los resultados también enfatizaron la necesidad de colaboración entre profesorado de lengua y contenido, puesto que los docentes de asignaturas no lingüísticas se beneficiarían enormemente del apoyo de colegas expertos que pudieran aportar apoyo y centrarse en la competencia lingüística del alumnado.

Nieto y Fernández Barrera (2021) emplearon entrevistas semiestructuradas para analizar la percepción de 3 grupos de profesores en la Universidad de Castilla La Mancha (UCLM): docentes del programa bilingüe, profesores interesados en participar en dicho modelo y colegas del Departamento de Lenguas Modernas con experiencia en educación bilingüe. El programa bilingüe de la UCLM es más reciente que el de otras instituciones de educación superior en España, lo que puede explicar por qué los docentes solo necesitan certificar un B2 en inglés (mientras que en la mayoría de universidades el C1 es el nivel exigido). El profesorado recibe cursos de formación en lengua extranjera pero no existen acciones formativas sobre metodología específica para impartir docencia en inglés.

El trabajo de Nieto y Fernández Barrera tomó un enfoque etnográfico para analizar la percepción de los 20 participantes, que tomaron parte en discusiones informales. Además, se analizaron documentos clave como las guías docentes, las directrices institucionales y el plan del programa bilingüe. Resulta interesante destacar que en el análisis llevado a cabo, los docentes no querían “quedarse fuera” de la puesta en marcha del programa bilingüe. Los participantes también consideraban que las condiciones de quienes impartían docencia en inglés eran mejores, especialmente por trabajar con alumnado más motivado y con una competencia lingüística más elevada en la L2. Las autoras aportan algunas recomendaciones de utilidad para las autoridades universitarias: i) se

necesitan planes integrales de formación del profesorado, que incluyan módulos sobre metodología así como de capacitación lingüística; y ii) es imprescindible la aprobación de una política de multilingüismo con protocolos específicos para la selección del profesorado.

La colaboración del profesorado es una línea de investigación de actualidad dentro del estudio de los programas bilingües, y pone el foco en los aspectos lingüísticos de las asignaturas impartidas en una lengua extranjera (Lasagabaster, 2021b). Nuestro corpus incorpora varios artículos que investigan, de forma específica, las experiencias docentes colaborativas en el marco de programas bilingües en España.

Martín del Pozo (2017) analiza el papel del Inglés para Fines Específicos (EFE) y el Inglés para Fines Académicos (IFA) como dos ámbitos que pueden sentar las bases de la práctica docente en programas EMI en educación superior. En concreto, este estudio de carácter teórico defiende que el EFE y el IFA preceden a la puesta en marcha de los programas bilingües en la universidad y que la experiencia acumulada puede proporcionar directrices y guías efectivas para las universidades. Martín del Pozo asegura que la investigación sobre la comprensión oral en contextos académicos puede contribuir no solo al diseño de materiales docentes sino también a la formación del profesorado para que sea más eficiente en sus clases.

Lasagabaster (2018) incide en que la colaboración del profesorado ha sido ignorada en el campo EMI y se requieren más estudios que analicen el potencial de la cooperación docente en los programas impartidos en inglés. Su estudio explica cómo la colaboración del profesorado promueve la práctica docente y las pedagogías activas en EMI, y subraya que los pocos estudios de los que se disponen han aportado resultados favorables de forma consistente sobre el impacto sobre el aprendizaje del alumnado así como sobre el efecto que tiene sobre la motivación del profesorado (puesto que la cooperación evita el sentimiento de soledad en el aula de los docentes de asignaturas no lingüísticas). Lasagabaster también enfatiza la necesidad de continuar examinando temas como las creencias del profesorado acerca de la colaboración docente, el efecto longitudinal sobre el aprendizaje de lengua y contenidos y si la cooperación entre docentes puede dinamizar la motivación de alumnado y profesorado.

Es interesante reparar en el hecho de que solo se ha identificado un trabajo de investigación acción en nuestro análisis. En su artículo de 2019,

Griffith (2019) analizó el caso de la Universidad de Málaga, trabajando con 8 docentes experimentados en EMI que contaban con el apoyo de un especialista lingüístico cuando comenzaron a impartir asignaturas en inglés. En esta investigación se invitó a los participantes a que reflexionaran sobre su interacción en el aula y se cruzaron estos datos con las percepciones y el rendimiento académico de los estudiantes. Griffith concluyó que la investigación acción puede contribuir a que el profesorado de EMI mejore sus capacidades docentes a la hora de impartir clase en inglés y enriquece “la experiencia compartida en su conjunto” (p. 74). El estudio no encontró diferencias en las evaluaciones finales entre las asignaturas en inglés y en castellano, y se confirmó que las percepciones del alumnado con el programa bilingüe eran propicias.

Como conclusión a este apartado, puede afirmarse que las creencias y percepciones del profesorado sobre los programas bilingües en España identifica el enfoque metodológico como un aspecto determinante. En primer lugar, como ya se ha mencionado, la distinción entre AICLE y EMI es fundamental, ya que la investigación demuestra que es este último enfoque –en detrimento del AICLE– el que siguen los docentes en sus clases. Como se desprende de varios estudios (Barrios y López, 2019; Pérez-Cañado, 2020), se constata una falta de interés en los aspectos lingüísticos por parte del profesorado, y la integración de lengua y contenido no se está teniendo en cuenta. En segundo lugar, los docentes de las titulaciones en inglés demandan un mayor apoyo por parte de sus universidades –especialmente, en cuanto a formación metodológica específica, cursos para mejorar sus habilidades comunicativas para ser más competentes en entornos de educación bilingüe–. Otros retos de calado para el profesorado incluyen una mayor carga de trabajo, y la falta de políticas lingüísticas consistentes y precisas en las universidades españolas. Finalmente, la falta de colaboración entre profesores de contenido y expertos lingüísticos se interpreta como una carencia de los programas bilingües por parte de la mayoría de docentes, que reclaman una mayor cooperación interdepartamental en dichos programas. Los estudios revisados en nuestro análisis confirman que la colaboración del profesorado puede fomentar la reflexión de los docentes sobre sus prácticas de aula, lo que se considera un elemento clave para el éxito de las titulaciones impartidas en inglés.

## Rendimiento del Alumnado en Programas Bilingües

Sorprendentemente, la evaluación del rendimiento del alumnado en programas bilingües en universidades españolas ha recibido escasa atención hasta la fecha. El corpus de estudio del presente trabajo incluye, únicamente, 4 artículos dedicados a analizar el desempeño académico del alumnado en titulaciones impartidas en inglés. Los primeros 2 estudios se centraron en el aprendizaje de contenidos, mientras que los 2 restantes investigaron el desarrollo de la competencia lingüística del alumnado que estudia en lengua extranjera.

Dafouz et al. (2014) compararon un grupo EMI grupo con otro que estudiaba en castellano entre el alumnado de primer curso del Grado en Administración de Empresas de la Universidad Complutense de Madrid. Se examinó las puntuaciones de los exámenes de acceso a la universidad así como los resultados en 3 asignaturas concretas –Contabilidad, Finanzas e Historia). Los resultados de este análisis no arrojaron diferencias estadísticamente significativas, lo que llevó a las autoras a concluir que EMI no tiene efectos negativos sobre el aprendizaje de contenidos. En cualquier caso, las investigadoras reconocen que dicha conclusión debe tomarse con cautela por el tamaño muestral limitado, el acceso reducido a las prácticas de aula y el hecho de que el artículo analizase una única universidad.

En un segundo estudio, Arco-Tirado et al. (2018) analizó el rendimiento académico del alumnado matriculado en el programa bilingüe de la Universidad de Granada. Esta investigación estimó el efecto causal de estudiar en inglés sobre la nota media del expediente académico del alumnado mediante el uso de la Evaluación del Impacto Contrafactual, que consideraba dos potenciales resultados: el rendimiento académico del alumnado resultante de participar en el programa bilingüe, y el rendimiento que habrían tenido si no hubieran tomado parte en dicho itinerario. El tamaño muestral analizado fue de 1288 estudiantes del Grado en Educación Primaria, y se incluyeron grupos de control y experimentales. La evidencia empírica demostró que hay un coste en el rendimiento académico del programa analizado. Entre los posibles factores para explicar este resultado, Arco-Tirado et al. señalan a la auto-selección en los programas bilingües, la brecha entre la competencia en la lengua extranjera alcanzada en educación secundaria y la que se requiere en los programas bilingües, y la motivación del alumnado



(especialmente, tras ser aceptados o rechazados para formar parte del programa bilingüe).

A continuación, revisamos los hallazgos principales de dos estudios sobre el desarrollo de la competencia lingüística en la L2. Hernández-Nanclares y Jiménez-Muñoz (2017) investigaron sobre el aprendizaje de la lengua extranjera del alumnado del programa bilingüe de la Universidad de Oviedo. En este trabajo se examinaron las producciones escritas y presentaciones orales del alumnado de los dos primeros módulos del Grado en Administración de Empresas. Se comparó el rendimiento del alumnado en la L2 con los descriptores del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER), y se confirmó que el progreso alcanzado por los participantes del estudio equivalía a menos de medio nivel del MCER en un año. Considerando que el marco estima que se necesitan 200 horas lectivas para avanzar de un nivel al siguiente, los resultados son bastante positivos. Sin embargo, hay que tener en cuenta que los factores causales –como el tiempo de exposición del alumnado a la L2 fuera del aula, el hecho de que asistan a clases particulares o no, etc.– no fueron tenidos en cuenta en este estudio.

Continuando con el aprendizaje de la lengua extranjera en los programas bilingües, Vidal y Jarvis (2020) examinaron los ensayos de 195 estudiantes de primer y tercer curso en la Universidad Autónoma de Madrid. El objetivo principal de este análisis era estimar el impacto de estudiar en la L2 sobre la competencia escrita del alumnado, centrándose en la diversidad léxica, la calidad de los ensayos y competencia escrita). Como instrumento, se confió en el *Oxford Placement test*, la escala de producción escrita del MECR y tres medidas diferentes para medir la diversidad léxica. La conclusión más importante del trabajo es que se aprecia una mejora en la competencia escrita del alumnado y en la calidad de sus ensayos, aunque no se encontraron diferencias estadísticamente significativas en cuanto a la mejora en la diversidad léxica.

El análisis del rendimiento del alumnado en programas bilingües permite extraer varias conclusiones. Puesto que el impacto potencial de los programas EMI sobre el aprendizaje de contenido y la mejora de la competencia en la lengua extranjera son dos aspectos nucleares en las universidades (Lasagabaster, 2022), es necesario contar con más investigaciones de corte experimental o cuasi-experimental que proporcionen evidencias empíricas que contribuyan a optimizar los programas o itinerarios bilingües. Al hilo de esto, los resultados disponibles se basan en estudios

de caso con muestras reducidas y no hemos encontrado artículos que investiguen muestras representativas (exceptuando el artículo de Arco-Tirado et al., 2018) o estudios transversales que analicen el caso de varias instituciones. Resulta sorprendente la escasez de estudios que examinen el rendimiento del alumnado, especialmente en lo que se refiere al aprendizaje de contenidos en programas bilingües. De hecho, los dos estudios incluidos en el corpus (Arco-Tirado et al., 2018; Dafouz et al. 2014) sobre la adquisición de contenidos muestran resultados contradictorios, mientras que los dos trabajos sobre la competencia en lengua extranjera (Hernández-Nanclares y Jiménez-Muñoz; 2017; Vidal y Jarvis, 2020) presentan una mejoría, aunque menor de la que cabría esperar. La ya mencionada falta de integración entre lengua y contenido puede explicar, en buena medida, estos resultados.

## **Análisis del Discurso de Aula, la Interacción y el Uso de la L2**

Como ya se ha mencionado, la atención a aspectos lingüísticos es un elemento de gran calado (aunque la mayoría de docentes universitarios ignoren la dimensión lingüística en cuando imparten clases en inglés). Por ello, el análisis de los intercambios orales ha atraído la atención de la investigación en este campo, que ayudarnos a entender cómo es la interacción entre alumnado y profesorado y la forma en la que los docentes introducen nuevos contenidos y se expresan en la L2.

Una de las primeras líneas exploradas en este ámbito fue la valoración de los agentes sobre el rol de las lenguas en contacto en los programas EMI ofertados en contextos multilingües. En el País Vasco, Doiz et al. (2014) inspeccionaron las percepciones de profesorado, alumnado y personal de administración sobre el programa bilingüe y el fomento del multilingüismo en la UPV/EHU, una institución oficialmente bilingüe en la que el castellano y el euskera conviven como lenguas de instrucción. Un total de 648 participantes contestaron a un cuestionario que incluía preguntas cerradas y abiertas diseñado para mostrar la percepción de la comunidad universitaria sobre el programa bilingüe desde una perspectiva multilingüe, así como sobre el uso que hacían de las diferentes lenguas en las clases. Doiz et al. afirman que los docentes deberían tener cierta flexibilidad para centrarse en la fluidez y el uso apropiado de la L2 en lugar de fijarse en la precisión gramatical y la adhesión sin fisuras a los

estándares británico o americano. Además, los autores también ponen el foco en la alternancia de código (*code-switching* o *translanguaging*), que debería ser una práctica fomentada en los programas bilingües por los beneficios que ofrece de cara al desarrollo lingüístico y cultural.

En esta misma línea, Muguruza et al. (2020) investigaron la política Lingüística flexible adoptada por un docente del programa bilingüe en la misma universidad (la UPV/EHU). La reacción del alumnado hacia una estrategia pedagógica consciente de *translanguaging* fue bastante positiva, puesto que facilitaba el seguimiento de las clases y la adquisición de conceptos teóricos. Al mismo tiempo, el alumnado reconoció sentirse cómodos con la opción de escoger libremente entre las tres lenguas de la institución (castellano, euskera e inglés).

Las funciones pedagógicas del *translanguaging* han sido específicamente estudiadas por Sánchez-García (2018a), que observó 8 clases expositivas impartidas por 2 docentes en el Grado en Administración de Empresas de la Universidad Complutense de Madrid. Sánchez-García utilizó un enfoque cualitativo en su análisis de 671 minutos de clases contrastando dos asignaturas en las que el inglés se utilizaba como *lingua franca*, puesto que muchos estudiantes no eran nativos de español (había un 40% de alumnos extranjeros en una de las asignaturas y un 80% en la otra). La conclusión del trabajo fue que la alternancia del inglés al castellano era una práctica habitual que respondía a cuatro estrategias pedagógicas (por frecuencia): i) construir conocimiento, ii) gestionar el aula, iii) expresar significados personales/afectivos, y iv) establecer relaciones interpersonales. Aunque el *translanguaging* puede ser inducido por el estilo docente del profesorado, Sánchez-García recalca que las dificultades en la L2 y la elección deliberada de la L1 para garantizar que los estudiantes adquieran las palabras clave en ambas lenguas como los motivos fundamentales que ocasionan la alternancia de código.

El uso de la L1 también ha sido estudiado desde la perspectiva de las actitudes del profesorado hacia el multilingüismo en el aula. Breeze y Roothoof (2021) analizaron las actitudes hacia el uso de la L1 en los programas bilingües. Para ello, este estudio aportó evidencias empíricas de marcos narrativos de 60 docentes de programas bilingües de 5 universidades del norte de España. El trabajo concluyó que la mitad de los participantes creían que el uso de la L1 no era aceptable en las clases impartidas en inglés, mientras que la mayoría del profesorado restante

permitía, únicamente, utilizar la L1 en condiciones muy concretas: para solventar dificultades en la comunicación, para favorecer la empatía fuera del aula o para referirse a cuestiones domésticas).

Otros trabajos de Sánchez-García (2018b, 2020) se centraron en analizar cómo las preguntas pueden dinamizar la interacción entre alumnado y profesorado al comparar clases impartidas en inglés y en castellano por dos docentes en el Grado en Administración de Empresas de la Universidad Complutense de Madrid. El trabajo no encontró diferencias entre las preguntas en ambos idiomas, por lo que la autora concluyó que el estilo docente era más determinante en este ámbito. La única excepción tenía que ver con la gestión del aula, puesto que ambos docentes estaban más centrados sobre la organización de las clases en inglés en sus esfuerzos para comprobar la comprensión del alumnado. El análisis de los datos sugiere que la mayoría de preguntas formuladas por los docentes quedaban sin contestar, lo que daba como resultado una falta de interacción. En este contexto, la autora propone 3 líneas de acción: i) facilitar al alumnado más tiempo para responder; ii) usar preguntas abiertas más efectivas para evitar ofrecer oportunidades más limitadas y favorecer discursos más elaborados; y iii) formular preguntas más exigentes desde el punto de vista cognitivo.

Dafouz et al. (2018) midieron cómo las estructuras del conocimiento se desarrollan en episodios de razonamiento académico— es decir, cuando existía una laguna en el conocimiento o un problema epistémico y se formulaban preguntas para clarificar conceptos—. Además, el estudio se concentró en episodios lingüísticos —es decir, situaciones en las que los participantes hablan sobre el lenguaje que están articulando—. Las investigadoras grabaron en video 4 clases expositivas impartidas por dos profesoras en el Grado en Economía y Administración de Empresas en la Universidad Complutense de Madrid. Los episodios de razonamiento académico (91) prevalecieron sobre los lingüísticos (27), y estos últimos tenían una estructura simplificada por su foco más acotado a los aspectos lingüísticos. Las conclusiones de Dafouz et al., apuntan a la necesidad de que los especialistas en lengua faciliten a los docentes de contenido técnicas y estrategias pedagógicas específicas y centradas en cuestiones lingüísticas para que se equiparen con las estructuras y las convenciones orales sobre contenidos.

El análisis del discurso del aula y las estrategias docentes en los programas bilingües confirman que la mayoría del profesorado no

considera que utilizar la L1 sea aceptable y utiliza su lengua materna únicamente bajo circunstancias específicas, como la gestión del aula o la construcción de relaciones interpersonales. De hecho, la mayoría de estudios revisados revelan que los docentes de EMI son reticentes a usar la L1 en sus clases. La única excepción en nuestro análisis es el trabajo de Muguruza et al. (2020), donde el alumnado reconocía que el *translanguaging* pedagógico favorecía les ayudaba a seguir las asignaturas en inglés. Estos resultados indican claramente que el profesorado que imparte docencia en lengua inglesa no es consciente de los beneficios pedagógicos que la literatura especializada ha identificado en el uso del *translanguaging*. Este déficit puede ser subsanado si se incluye el uso de la L1 como un tema central en cursos de desarrollo profesional, que son imprescindibles para el correcto desarrollo de los programas bilingües. En cualquier caso, puesto que la mayoría de instituciones de educación superior no tienen políticas lingüísticas y directrices claras sobre el uso de la L1 y la L2 en el aula son necesarios más estudios sobre este tema, no solo desde la perspectiva del profesorado sino también desde la del alumnado.

Por último, el análisis conversacional contribuye a un mejor entendimiento de las dinámicas pedagógicas de las clases impartidas en la L2 y a una comprensión más profunda de los componentes lingüísticos docentes que es necesario incluir en los cursos de metodología de EMI. Como ya se ha mencionado, la colaboración docente es una estrategia clave en este ámbito, ya que los expertos lingüísticos pueden favorecer enfoques más reflexivos por parte del profesorado de asignaturas no lingüísticas en sus prácticas discursivas (Doiz y Lasagabaster, 2022; Sánchez-García, 2018b, 2020).

## Otros Temas de Investigación en el Contexto Español

En esta sección examinamos varios temas que han recibido la atención individual de algunos artículos, en concreto: la acreditación del profesorado de EMI, la formación del profesorado, cuestiones identitarias y la motivación en EMI.

La certificación de la competencia lingüística del profesorado de EMI es crítica para el éxito de los programas bilingües. Sin embargo, el número de universidades que han desarrollado algún tipo de proceso de

certificación es muy limitado, y son escasos los ejemplos que han sido documentados por la literatura especializada (Bazo et al. 2017).

O'Dowd (2018) realizó un estudio transversal en el que se encuestó a responsables de 70 instituciones de educación superior en 11 países europeos, con 22 universidades españolas participantes. Según este trabajo, los sistemas de acreditación y las ofertas formativas para profesorado de EMI en España son muy heterogéneos. Aun así, las respuestas obtenidas permiten afirmar que la mayoría de instituciones participantes ofrecían acciones formativas destinadas a la mejora de las habilidades comunicativas en inglés, aunque casi la mitad de las instituciones carecían de cursos pedagógicos o de metodología en su oferta.

En nuestro corpus, solo se incluye un estudio que abordó, de forma específica, la certificación de profesorado para impartir clases en inglés en España: Macaro et al. (2019) llegaron a la conclusión de que los docentes defienden, de forma consistente, la necesidad y pertinencia de una certificación para el profesorado que imparte asignaturas en lengua inglesa, sustentada por un sistema de seguimiento de calidad de la docencia. Para alcanzar esta conclusión, se administró un cuestionario a 151 docentes en universidades españolas preguntando sobre sus creencias sobre las habilidades necesarias para participar en programas bilingües y si es posible (y deseable) que se acrediten dichas competencias. Macaro et al. descubrieron que menos del 50% de los participantes habían tenido la oportunidad de cursar formación específica para tomar parte en los grados bilingües. Además de ello, un 33% de los encuestados no sabía si su universidad ofertaba cursos de apoyo y desarrollo profesional para participar en el programa bilingüe. El estudio también concluyó que, aunque los docentes consideran necesario algún tipo de certificación, la mayoría mostró ciertas reticencias hacia un sistema basado predominantemente en aspectos lingüísticos y que ignore la dimensión pedagógica. En relación con estas dudas, también se observó cierta diversidad de opiniones sobre qué organismo o entidad debía gestionar el sistema de certificación.

Únicamente hemos identificado un artículo que examine las percepciones del profesorado que hubiera completado un curso de desarrollo profesional en una universidad española. Morell (2020) examine el formato de las “mini-clases” en EMI, en el que los docentes asistieron a un seminario de 20 horas de formación con un enfoque

interactivo y multimodal. Tras completar dicho curso, los participantes estaban más favorablemente dispuestos a utilizar más preguntas en sus clases. Los participantes en esta formación valoraban más positivamente los modelos en los que profesorado hacía un uso más efectivo de las habilidades comunicativas tanto verbales como no-verbales –producción oral y escrita, materiales y recursos paralingüísticos y lenguaje personal.

El impacto de EMI sobre la identidad y la motivación, dos elementos clave, también ha sido estudiada. Dafouz (2018) profundiza en dos conceptualizaciones teóricas –la teoría de la inversión de Norton (2016) y el *road mapping* de Dafouz y Smit (2020)– para evaluar el diseño de programas de formación del profesorado. El trabajo analizó la perspectiva de 41 docentes de Madrid a través de un cuestionario online que se centraba en cuestiones pedagógicas, ideológicas e identitarias, que son habitualmente ignoradas en los programas de formación del profesorado en detrimento de la competencia lingüística. Los docentes participantes (la mayoría, en la etapa inicial de su carrera académica) percibían los programas bilingües como una oportunidad para promocionar su futuro profesional y académico y mejorar su capital lingüístico.

Continuando con las percepciones de profesorado y alumnado sobre los programas bilingües, estas también han sido analizadas utilizando el modelo del *L2 motivational self-system* de Dörnyei (2009). En este contexto, Doiz y Lasagabaster (2018) estudiaron las perspectivas aportadas por 15 estudiantes y 3 docentes a través de grupos de discusión organizados en la UPV/EHU. La investigación determinó que las nociones de identidad, inversión y comunidades imaginadas (Norton, 2016) se alineaban con la experiencia de alumnado y profesorado y con los componentes del modelo de Dörnyei. La conclusión alcanzada por Doiz y Lasagabaster es que los programas en inglés funcionan como un catalizador para la identidad multilingüe de los docentes y sostienen su conciencia internacional, aunque es necesaria una inversión significativa para impartir contenidos a través del inglés en educación universitaria.

## Conclusiones

La primera pregunta de investigación de este artículo se centraba en identificar los temas analizados por las investigaciones sobre EMI en

España. Nuestra revisión revela que la mayoría de artículos (9 de 33) versan sobre las creencias de los agentes implicados acerca de las ventajas e inconvenientes que implica la introducción de los programas EMI en educación universitaria. La percepción del profesorado y el alumnado sobre la puesta en práctica de programas bilingües en España han sido objeto de estudio desde 2013, lo que no resulta sorprendente por el valor que tienen dichas perspectivas para la mejora de las titulaciones impartidas en lengua inglesa. No se cuenta, sin embargo, con muchos trabajos que investiguen el rendimiento y los logros –tanto lingüísticos como de contenido– del alumnado en los programas bilingües, lo que subraya la necesidad de disponer de más evidencias y datos empíricos sobre este particular. El impacto de EMI sobre el aprendizaje de lengua y contenidos demanda más investigaciones para detectar las posibles debilidades o propuestas de mejora de estos programas. Otros temas, como la cooperación entre docentes de lengua y contenidos, el análisis de la interacción, el uso de la L1 y la L2 y el discurso en el aula, también han suscitado cierto interés en los últimos años.

En segundo lugar, nuestro análisis se fijó como objetivo valorar si el alumnado y profesorado estaban satisfechos con la puesta en práctica y el desarrollo de los programas bilingües. La revisión de la literatura ha revelado que los estudiantes están mayoritariamente satisfechos con su participación en programas EMI, y sus expectativas sobre cómo los grados bilingües impactarán en su competencia en la L2 y en su futuro laboral son claramente elevadas. El alumnado demanda de forma consistente más asignaturas en la L2 a pesar de tener que lidiar con algunas dificultades lingüísticas cuando comienzan a seguir clases en inglés. En cuanto al profesorado, aunque las valoraciones son también globalmente favorables, hay espacio para la mejora: muchos docentes se sienten aislados en los programas bilingües y no disponen de recursos y apoyo para enfrentarse a la docencia en inglés, por lo que reclaman una mayor implicación por parte de sus instituciones. Nuestro análisis pone el foco en la necesidad de programas formativos para el profesorado que no se centren únicamente en aspectos lingüísticos, sino que proporcionen también guías y directrices metodológicas para la impartición de docencia en inglés.

Al hilo de esto, varios estudios muestran de forma sólida cómo la colaboración interdepartamental y la cooperación entre docentes de contenido y lengua han sido ignorados en los programas bilingües, y las iniciativas destinadas a fomentar dicha cooperación deberían estar en la



agenda de las universidades españolas. Las pocas experiencias de las que se hacen eco las publicaciones científicas revelan que los docentes son capaces de superar las inseguridades asociadas a la docencia en la L2 y mejoran su satisfacción con los programas bilingües en la medida en la que pueden colaborar con otros colegas. Evidentemente, las fronteras entre las disciplinas académicas hacen que las experiencias colaborativas sean todo un reto, ya que hay muchas dificultades asociadas al diseño de las asignaturas, la docencia y la evaluación. No obstante, cuando se logran limar estas aristas iniciales, la colaboración es una buena inversión con beneficios a medio plazo.

En cuanto a la tercera pregunta de investigación, nuestro análisis ha identificado varias líneas de investigación que han sido ignoradas o que demandan una mayor atención por parte de los investigadores. En primer lugar, hay pocos estudios que confirmen si los resultados positivos que se dan en los niveles pre-universitarios en relación al aprendizaje de contenidos y lenguas en AICLE se producen también en educación superior (Lasagabaster, 2022): sorprendentemente, solo 4 estudios en nuestro corpus tratan sobre el aprendizaje de la L2 o la adquisición de contenidos del alumnado. En segundo lugar, son necesarios más estudios comparativos en los que se observen las diferencias entre grados y titulaciones de distintas áreas y ramas de conocimiento: exceptuando a Dafouz et al. (2018) y Fernández-Costales y González-Riaño (2015), el resto de investigaciones se centran en una única especialización, con una mayoría abrumadora de artículos examinando los programas bilingües en el Grado de Educación Primaria. La tercera conclusión está relacionada con las muestras limitadas de los estudios analizados, una carencia que debería ser subsanada mediante la inclusión de más participantes en futuros trabajos. Además de ello, también sería interesante contar con investigaciones longitudinales que exploren el efecto acumulado de los programas bilingües sobre la motivación de alumnado y profesorado, sus actitudes hacia la lengua extranjera y el impacto sobre la competencia lingüística. Otras líneas de investigación nucleares y que merece la pena explorar son el proceso de *Englishization* en España (y las posibles tensiones en las regiones multilingües), los requisitos exigibles al profesorado, la interacción entre profesorado y alumnado, las estrategias discursivas y, de forma generalizada, el tipo de pedagogía y metodología que se emplea en la docencia en inglés.

Para finalizar, es necesario mencionar las limitaciones de nuestro trabajo, puesto que la muestra se limita a tres bases de datos específicas y se han visto excluidos otros resultados de la investigación, como monografías y capítulos de libro. Otros recursos complementarios, como opiniones de expertos, páginas web relevantes, o publicaciones no indexadas no han sido consideradas en nuestro corpus, que se basa íntegramente en artículos indexados. También hay que señalar que el presente análisis no sigue un protocolo específico (como el Campbell) para recopilar el corpus como sí se hace en otros meta-análisis (por ejemplo, Rubio et al., 2019). A pesar de estas limitaciones, consideramos que las investigaciones analizadas en este trabajo pueden proporcionar a los lectores una visión de conjunto sobre el estado actual de los programas bilingües en universidades españolas.

## Agradecimientos

Este trabajo es parte del proyecto de investigación “La instrucción en inglés en la universidad: un estudio enfocado en la interacción en las clases de contenido – EMIUNI” (referencia PID2020-117882GB-I00), financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación de España.

## Referencias bibliográficas

- Aguilar, M. (2017). Engineering lecturers' views on CLIL and EMI. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 20(6), 722-735. <https://doi.org/10.1080/13670050.2015.1073664>
- Alfaro-Tanco, J. A., Roothoof, H., & Breeze, R. (2020). Transitioning to English medium instruction in operations management courses taught on Spanish business degrees: Perceptions and diagnosis. *Journal of Industrial Engineering and Management*, 13(3), 529-545. <https://doi.org/10.3926/jiem.3032>
- Arco-Tirado, J. L., Fernández-Martín, F., Ramos-García, A. M., Littvay, L., Villoria, J., & Naranjo, J. A. (2018). A counterfactual impact evaluation of a bilingual program on students' grade point average at a Spanish university. *Evaluation and Program Planning*, 68, 81-89. <https://doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2018.02.013>

- Arnó-Macià, E., & Mancho-Barés, G. (2015). The role of content and language in content and language integrated learning (CLIL) at university: Challenges and implications for ESP. *English for specific Purposes*, 37, 63-73.
- Barrios Espinosa, M. E., & López Gutiérrez, A. (2019). University teachers' perceptions at the early stages of a bilingual teacher education programme. *Porta Linguarum*, 32, 71-85. <http://hdl.handle.net/10481/58566>
- Bazo, P., Centellas, A., Dafouz, E., Fernández-Costales, A., González, D., & Pavón, V. (2017). Documento Marco de Política Lingüística para la Internacionalización del Sistema Universitario Español. CRUE.
- Breeze, R., & Roothoof, H. (2021). Using the L1 in university-level EMI: Attitudes among lecturers in Spain. *Language Awareness*, 30(2), 195-215. <https://doi.org/10.1080/09658416.2021.1903911>
- British Council. (2021). *The changing landscape of English-taught programmes*. British Council.
- Cenoz, J. (2015). Content-based instruction and content and language integrated learning: The same or different? *Language, Culture & Curriculum*, 28(1), 8-24. <http://doi.org/10.1080/07908318.2014.1000922>
- Dafouz, E. (2018). English-medium instruction and teacher education programmes in higher education: Ideological forces and imagined identities at work. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 21(5), 540-552. <https://doi.org/10.1080/13670050.2018.1487926>
- Dafouz, E., Camacho, M., & Urquía, E. (2014). 'Surely they can't do as well': A comparison of business students' academic performance in English-medium and Spanish-as-first-language-medium programmes. *Language and Education*, 28, 223-236. <https://doi.org/10.1080/09500782.2013.808661>
- Dafouz, E., Hüttner, J., & Smit, J. (2018). New contexts, new challenges for TESOL: Understanding disciplinary reasoning in oral interactions in English-medium instruction. *TESOL Quarterly*, 52(3), 540-563. <https://doi.org/10.1002/tesq.459>
- Dafouz, E., & Smit, U. (2020). *Roadmapping English medium education in the internationalised university*. Palgrave MacMillan. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-23463-8>

- Delicado-Puerto, G., Alonso-Díaz, L., & Fielden Burns, L. (2022). Teaching students, creating teachers: Focusing on future language. *Electronic Journal for English as a Second Language*, 25(4). <https://tesl-ej.org/wordpress/issues/volume25/ej100/ej100a10/>
- Dimova, S., Hultgren, A. K., & Jensen, C. (Eds.) (2015). *English-medium instruction in European higher education*. De Gruyter Mouton. <https://doi.org/10.1515/9781614515272>
- Doiz, A., & Lasagabaster, D. (2018). Teachers' and students' second language motivational self-system in English-medium instruction: A qualitative approach. *TESOL Quarterly*, 52(3), 657–679. <https://doi.org/10.1002/tesq.452>
- Doiz, A. & Lasagabaster, D. (2022). Looking into English-medium instruction teachers' metadiscourse: An ELF perspective. *System*, 105. 102730.
- Doiz, A., Lasagabaster, D., & Pavón, V. (2019). The integration of language and content in English-medium instruction courses: Lecturers' beliefs and practices. *Ibérica*, 38, 151–175.
- Doiz, A., Lasagabaster, D., & Sierra, J. M. (2014). Language friction and multilingual policies in higher education: The stakeholders' view. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 35(4), 345–360. <https://doi.org/10.1080/01434632.2013.874433>
- Dörnyei, Z. (2009). The L2 motivational self-system. In Z. Dörnyei & E. Ushioda (Eds.), *Motivation, language identity and the L2 self* (pp. 9-42). Multilingual Matters.
- Fernández-Costales, A. (2023). Cognitive development in content and language integrated learning. In D. Banegas & S. Zappa-Hollman, S. (Eds.), *The Routledge handbook of CLIL* (pp. 127-140). Routledge. 10.4324/9781003173151-12
- Fernández-Costales, A., & González-Riaño, X. A. (2015). Teacher satisfaction concerning the implementation of bilingual programmes in a Spanish university. *Porta Linguarum*, 23, 93–108. <https://doi.org/1697-7467>
- Fortanet-Gómez, I. (2013). *CLIL in higher education: Towards a multilingual language policy*. Multilingual Matters.
- González Ardeo, J. M. (2016). Engineering students' instrumental motivation and positive attitude towards learning English in a trilingual tertiary setting. *Ibérica*, 32, 179-200.

- Griffith, M. (2019). In-service training for bilingual implementation at the university. *The International Journal of Interdisciplinary Educational Studies*, 20, 61–77.
- Hernández-Nanclares, N., & Jiménez-Muñoz, A. (2017). English as a medium of instruction: Evidence for language and content targets in bilingual education in economics. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 20(7), 883–896. <https://doi.org/10.1080/13670050.2015.1125847>
- Lasagabaster, D. (2018). Fostering team teaching: Mapping out a research agenda for English-medium instruction at university level. *Language Teaching*, 51(3), 400–416. <https://doi.org/10.1017/S0261444818000113>
- Lasagabaster, D. (2021a). EMI in Spain: Striving to maintain a multilingual balance. In R. Wilkinson and R. Gabriëls (Eds.), *The Englishization of higher education in Europe* (pp. 77–95). Amsterdam University Press.
- Lasagabaster, D. (2021b). Team teaching: A way to boost the quality of EMI programmes? In F. Rubio-Alcalá & D. Coyle (Eds.), *Developing and evaluating quality bilingual practices in higher education* (pp. 163–180). Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781788923705>
- Lasagabaster, D. (2022). *English-medium instruction in higher education*. Cambridge University Press.
- Lasagabaster, D., & Doiz, A. (2016). CLIL students' perceptions of their language learning process: Delving into self-perceived improvement and instructional preferences. *Language Awareness*, 25(1–2), 110–126. <https://doi.org/10.1080/09658416.2015.1122019>
- Lasagabaster, D., & Doiz, A. (Eds.) (2021). *Language use in English-medium instruction at university: International perspectives on teacher practice*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003134534>
- Macaro, E. (2018). *English medium instruction: Content and language in policy and practice*. Oxford University Press.
- Macaro, E., Curle, S., Pun, J., An, J., & Dearden, J. (2018). A systematic review of English medium instruction in higher education. *Language Teaching*, 51(1), 36–76. <https://doi.org/10.1017/S0261444817000350>
- Macaro, E., Jiménez-Muñoz, A. J., & Lasagabaster, D. (2019). The importance of certification of English medium instruction teachers in higher education in Spain. *Porta Linguarum*, 32, 103–118.
- Madrid, D., & Julius, S. (2020). Profiles of students in bilingual university degree programs using English as a medium of instruction in Spain.

- Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 22(2), 79-94. <https://doi.org/10.15446/profile.v22n2.80735>
- Mancho-Barés, G., & Aguilar, M. (2020). EMI lecturers' practices in correcting English. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, 257-284. <https://doi.org/10.1075/jicb.19011.man>
- Martín del Pozo, M. A. (2017). Training teachers for English medium instruction: Lessons from research on second language listening comprehension. *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, 12, 55-63. <http://hdl.handle.net/10251/85911>
- Mira, S., San José Martínez, F., Hontoria, C., Sanz-Cobena, A., Rodríguez Sinobas, L., & Cuadrado, G. (2021). Attitudes of academics and students towards English-medium instruction in Engineering Studies. *European Journal of Engineering Education*, 46(6), 1043-1057. <https://doi.org/10.1080/03043797.2021.1987392>
- Morell, T. (2020). EMI teacher training with a multimodal and interactive approach: A new horizon for LSP specialists. *Language Value*, 12(1), 56-87. <https://doi.org/10.6035/LanguageV.2020.12.4>
- Muguruza, B., Cenoz, J., & Gorter, D. (2020). Implementing translanguaging pedagogies in an English medium instruction course. *International Journal of Multilingualism*. <https://doi.org/10.1080/14790718.2020.1822848>
- Nieto Moreno de Diezmas, E., & Fernández Barrera, A. (2021). Main challenges of EMI at the UCLM: Teachers' perceptions on language proficiency, training and incentives. *Alicante Journal of English Studies*, 34, 39-61. <https://doi.org/10.14198/raei.2021.34.02>
- Norton, B. (2016). Identity and language learning: Back to the future. *TESOL Quarterly*, 50, 475-479. <https://doi.org/10.1002/tesq.293>
- O'Dowd, R. (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, 553-563. <https://doi.org/10.1080/13670050.2018.1491945>
- Pérez-Cañado, M. L. (2020). Addressing the research gap in teacher training for EMI: An evidence-based teacher education proposal in monolingual contexts. *Journal of English for Academic Purposes*, 48. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2020.100927>
- Ramos-García, A. M., & Pavón, V. (2018). The linguistic internationalization of higher education: A study on the presence of language policies and

- bilingual studies in Spanish universities. *Porta Linguarum*, 3 (Special Issue), 31-46. <http://hdl.handle.net/10481/54159>
- Roothoof, H. (2019). Spanish lecturers' beliefs about English medium instruction: STEM versus humanities. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. <https://10.1080/13670050.2019.1707768>
- Rose, H., & McKinley, J. (2018). Japan's English-medium instruction initiatives and the globalization of higher education. *Higher Education*, 75(1), 111-129.
- Rubio-Alcalá, F. D., Arco-Tirado, J. L., Fernández-Martin, F. D., López-Lechuga, R., Barrios, E., & Pavón-Vázquez, V. (2019). A systematic review on evidences supporting quality indicators of bilingual, plurilingual and multilingual programs in higher education. *Educational Research Review*, 27, 191-204.
- Rubio Cuenca, F., & Moore, P. (2018). Teacher attitudes to learning in University bilingual education. *Porta Linguarum*, 3 (Special Issue), 89-102. [10.30827/Digibug.54303](https://doi.org/10.30827/Digibug.54303)
- Sánchez-García, D. (2018a). Code-switching practices in the discourse of two lecturers in English-medium instruction at university. *Elia: Estudios de Lingüística Inglesa Aplicada*, 18, 105-135 <http://dx.doi.org/10.12795/elia.2018.i18.05>
- Sánchez-García, D. (2018b). Teacher questioning: Exploring student interaction and cognitive engagement in Spanish and EMI university lectures. *Porta Linguarum, Monográfico III*, 103-120.
- Sánchez-García, D. (2020). Mapping lecture questions and their pedagogical goals in Spanish- and English-medium instruction. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, 8(1), 28-52. <https://doi.org/10.1075/jicb.18016.san>
- Vidal, K., & Jarvis, S. (2020). Effects of English-medium instruction on Spanish students' proficiency and lexical diversity in English. *Language Teaching Research*, 24(5), 568-587. <https://doi.org/10.1177/1362168818817945>

**Información de contacto:** Alberto Fernández-Costales. Departamento de Ciencias de la Educación. Universidad de Oviedo, Facultad de Formación del Profesorado y Educación. Calle Aniceto Sela SN, 33003, Oviedo (Asturias), España. E-mail: fernandezcalberto@uniovi.es