

## EVALUACIÓN DE PROGRAMAS DE INMERSIÓN LINGÜÍSTICA PARA DOCENTES

**Moraleda Sepúlveda, Esther<sup>1</sup>**  
**Lacalle Muñoz de Cuerva, Luis<sup>2</sup>**  
**López-Terradas Aparicio, Beatriz<sup>3</sup>**  
**Fernández Heredia, Álvaro<sup>3</sup>**

<sup>1</sup>: Departamento de Psicología  
Facultad de Ciencias Biomédicas  
Universidad Europea de Madrid  
C/ Tajo s/n 28670 Villaviciosa de Odón (Madrid)  
e-mail: esther.moraleda@uem.es, web: <http://www.uem.es>

<sup>2</sup>: Departamento de Empresa  
Facultad de Ciencias Sociales y Comunicación  
Universidad Europea de Madrid  
C/ Tajo s/n 28670 Villaviciosa de Odón (Madrid)  
e-mail: luis.lacalle@uem.es, web: <http://www.uem.es>

<sup>3</sup>: Departamento de Ingeniería Civil  
Escuela Politécnica  
Universidad Europea de Madrid  
C/ Tajo s/n 28670 Villaviciosa de Odón (Madrid)  
e-mail: beatriz-lopez.terradas@uem.es, web: <http://www.uem.es>

**Resumen.** *Este artículo parte de una experiencia de varios empleados docentes y no docentes de la Universidad Europea que participaron en un programa de inmersión lingüística en University of Art and Design en Santa Fe (Estados Unidos) durante tres semanas durante el verano del curso académico 2013/14. Los investigadores realizaron varias funciones de monitorización de la experiencia y un cuestionario final para evaluar la efectividad de la acción formativa, prestando especial atención a los aspectos transversales.*

*Los resultados sugieren que los objetivos de mejora de aprendizaje del inglés son altamente alcanzados. Pero que, además de este objetivo principal, la experiencia va asociada a una serie de experiencias vivenciales que contribuyen a aspectos como fortalecer redes laborales, permitir sinergias futuras, desarrollar capacidades transversales de los docentes y, en definitiva, mejorar relaciones personales contribuyendo a un mejor clima operacional en la Universidad.*

**Palabras clave:** Inmersión lingüística para docentes, networking, evaluación competencias transversales, inteligencia emocional

## 1. INTRODUCCIÓN

El Espacio Educativo de Educación Superior (EEES) ha ido transformándose con la creación de nuevos perfiles y estructuras curriculares de las titulaciones, con un nuevo modelo educativo basado en el desarrollo de competencias, con una organización de la enseñanza que requiere ineludiblemente procedimientos de coordinación docente, con la incorporación de estrategias metodológicas innovadoras, con la utilización continua de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), con una nueva forma de entender la tutoría académica y con la integración de variados procedimientos de evaluación continua, como elementos innovadores más importantes (García y Maquilón, 2010). Sin embargo, aún existen muchas incoherencias en cuanto a otros factores, especialmente en lo referente a la falta de información y formación de la comunidad universitaria, entre otros.

Para que la educación superior pueda adaptarse a estos cambios, el profesorado universitario necesita reflexionar sobre sus concepciones de la enseñanza y el aprendizaje (Hernández, Maquilón, García y Monroy, 2010) y adquirir una sólida formación pedagógica que le permita comenzar en la dirección adecuada la implantación de este nuevo modelo educativo. Para ello, tendrá que dotarse de una serie de competencias para poder conducir al estudiante hacia el desarrollo de un aprendizaje de calidad, sobre todo, teniendo en cuenta las funciones en las que debe desarrollarse de manera personal: la docencia, la investigación y la gestión. Para Tomás (2001), la nueva función docente del profesor universitario supone permitir adquirir conocimientos, pero especialmente saberlos buscar, procesar y aplicar. Respecto a la función investigadora, hay que tener en cuenta los cambios producidos en este ámbito especialmente en lo que respecta a una investigación más competitiva y a la creación de equipos multidisciplinares, integrados a su vez por miembros de diferentes universidades y países. Aunque las tres funciones mencionadas son indispensables, la que necesita en la actualidad ser más reforzada, especialmente por la importancia que se le otorga de cara al estudiante, es la relativa a la docencia. De acuerdo con González Soto (2005), la formación de los profesores resulta imprescindible, debiendo la universidad centrarse en la preparación del profesorado para la docencia.

En el contexto español, la formación en inglés parece haberse convertido en un “valor añadido” de la universidad que se ofrece según la oferta y la demanda y que va buscando atraer alumnado (Martín del Pozo, 2013). Según Coleman (2006), el escenario en que se produce esta globalización que lleva a utilizar el inglés como lengua vehicular puede ser consecuencia de 1) la adaptación al EEES y 2) la mercantilización de las universidades, es decir, de haber pasado de ser instituciones a ser marcas comerciales que buscan clientes.

Algunos estudios han mostrado la eficacia del uso del inglés del profesor universitario en el desempeño de nuestro trabajo. Por ejemplo, Johnson (2012) investiga las creencias de cinco profesores universitarios antes y después de recibir formación específica en inglés (a través del programa AICLE) y de contar con experiencia en grados bilingües. Sus hallazgos prueban la eficacia del programa de formación, en aspectos actitudinales, metodológicos y en general de competencias docentes. Si hubiera que destacar uno de los beneficios que el AICLE puede aportar para el desarrollo profesional del profesor de contenido, debería subrayarse su potencial para la ampliación de metodologías docentes. Pero, en el caso de la formación del profesorado universitario, España carece de una formación oficial y de unos requisitos institucionalizados. Existe la necesidad de

una formación más sistematizada, con mayor fundamentación y, en lo posible, con una homogeneidad entre centros.

## **2. OBJETIVOS**

El objetivo fundamental de esta investigación es comprobar la utilidad práctica del programa de inmersión lingüística de Santa Fe para personal de la Universidad Europea. A su vez, los objetivos específicos planteados son:

- Conocer los puntos fuertes y débiles del programa de inmersión lingüística de Santa Fe desde el punto de vista del propio personal de la Universidad Europea
- Evaluar el proceso de aprendizaje del inglés
- Evaluar la utilidad práctica del programa con respecto a la práctica docente y a las capacidades profesionales
- Conocer los beneficios producidos en cuanto a relaciones personales y redes colaborativas futuras.

## **3. METODOLOGÍA**

La metodología desarrollada se compuso de dos fases. En una primera fase se utilizaron técnicas cualitativas que tuvieron lugar previamente a la experiencia, durante la misma y a su inmediata conclusión. Posteriormente, pasados unos meses, en una segunda fase, se llevó a cabo un cuestionario analizado desde un punto de vista cualitativo, dado el tamaño de la muestra, para poder ponderar los resultados obtenidos en la fase anterior.

### **Contexto**

La investigación se encuadra dentro de una experiencia relacionada con el programa de inmersión lingüística para personal de la red Laureate Universities. Este programa permite a los participantes seleccionados asistir a una formación especializada en idiomas que tiene lugar de forma intensiva durante tres semanas de julio en la University of Art and Design en Santa Fe (Estados Unidos). A esta formación acuden profesionales, docentes y no docentes, de varias universidades de la red. Durante las tres semanas, en las mañanas reciben clases formales y en la tarde se realizan talleres dirigidos por claustro de la universidad de acogida según el nivel de partida de los alumnos.

En la Universidad Europea de Madrid, la selección de los profesionales es realizada por el Departamento de Recursos Humanos. Fueron seleccionados en un primer momento 10 empleados sin vinculación previa entre ellos, si bien finalmente únicamente pudieron acudir 9, pertenecientes a diferentes departamentos: Recursos Humanos (1), Marketing (1) y docentes en diferentes áreas y facultades (7).

### **Preparación**

En las reuniones previas de preparación un grupo de docentes decidieron utilizar su experiencia investigadora en innovación educativa para evaluar los resultados del programa y de los aspectos asociados al mismo. Este grupo se compuso por cuatro de los participantes con la siguiente composición: un economista, una psicóloga, una

arquitecta y un ingeniero. De forma paralela a la preparación de programa de idioma se mantuvieron varias reuniones para diseñar la investigación.

### **Fase I cualitativa**

Para esta primera fase se diseñaron las siguientes herramientas de evaluación. Debido al alto componente vivencial de la experiencia y a la imposibilidad de realizar una investigación amplia del fenómeno, se optó por técnicas propias del campo de la antropología dirigida a tres objetivos: conocer la disposición previa de los participantes, medir el cambio de percepciones y el control sobre el auto-aprendizaje durante el programa de inmersión y conocer la sensación final. Las técnicas de recogida de datos primarias utilizadas fueron las siguientes:

- Entrevista inicial personal: previamente al inicio del programa, el equipo de investigadores realizó una entrevista personal a todos los miembros de la experiencia. La entrevista siguió un guion establecido previamente por el equipo de investigación dirigido a recoger referencias sobre los siguientes aspectos: situación socio-demográfica del participante, expectativas y motivaciones relacionadas con el programa de inmersión.
- Observación participante: a tenor de que el equipo de investigadores eran a su misma vez participantes de la experiencia, se orientó una observación participante para la que previamente se definieron los factores sobre los que recoger evidencias: satisfacción con la formación, relaciones entre participantes fuera de los tiempos de formación, identificación y valoración sobre proyectos que surgían entre los participantes para ser aplicados a su vuelta, grado de conexión afectiva entre participantes y empoderamiento del grupo. Es conveniente aclarar que fue complicado diferenciar la parte investigadora y vivencial por parte del equipo de investigación. Para solventar este problema, se fue estrictamente escrupuloso en seguir el diseño previo de la investigación y se realizaron reuniones diarias al final de la jornada que permitieran poner en común tanto los resultados previos como el desarrollo de la metodología de forma consensuada por el equipo.
- Diario reflexivo: los propios investigadores – participantes llevaron a cabo un diario reflexivo día a día. Este diario no fue evaluado de forma conjunta por el equipo hasta la siguiente fase de análisis de datos primarios para evitar posibles influencia entre el propio equipo en aras de garantizar la independencia de los investigadores.
- Entrevistas de grupo: se organizaron tres entrevistas de grupo con todos los participantes. Una previa al programa de inmersión, con el objetivo de compartir con todos los participantes la intención del estudio y su colaboración para el mismo. Dos durante la propia inmersión para conocer aspectos relacionados con: sensación de grupo, experiencias colectivas. En estas entrevistas se pudo identificar partes comunes del discurso que ya había aparecido previamente en las entrevistas individuales.
- Entrevista final personal: En los últimos días del programa y, en algunos casos, posteriormente al mismo, se realizó una entrevista pautada con los participantes para contrastar el grado de satisfacción con las expectativas previas así como la identificación de aprendizajes no esperados durante el programa.

### **Fase II cuantitativa:**

Posteriormente al análisis de todas las fuentes primarias obtenidas durante el trabajo de campo, el equipo de investigadores decidió la conveniencia de desarrollar una encuesta. Ésta técnica tenía el objetivo de poder contrastar de forma cuantitativa algunos de los resultados obtenidos por las metodologías descritas en el apartado anterior. La encuesta fue desarrollada durante el mes de marzo y el cuestionario elaborado tenía el objetivo de obtener información sobre las siguientes cuestiones: grado de satisfacción con la experiencia, percepción de los aspectos formativos de la experiencia, percepción de los resultados transversales de la experiencia. El cuestionario fue respondido de forma anónima por todos los participantes. De un universo de 9 profesionales, se obtuvo finalmente una muestra de 8.

## **4. RESULTADOS**

La documentación elaborada como resultado de las técnicas de recogida de evidencias ha sido muy voluminosa. Debido al poco espacio de esta ponencia hemos renunciado a incluir verbatims y pensado que era una mejor aportación una clasificación de los principales resultados y una discusión de los mismos.

### **Percepción del aprendizaje de inglés**

De forma general los participantes mostraron una percepción positiva de la experiencia en lo relacionado con el aprendizaje y profundización en sus competencias en inglés. Es claro que los participantes valoraban el formato de inmersión y clases intensivas como una forma de poder concentrar sus esfuerzos en este objetivo, objetivo harto complicado en su vida cotidiana. La valoración del propio diseño de la formación es positiva y así lo indica el grado de satisfacción de 3,5 sobre 4.

Es interesante que la propia interacción entre los participantes, cuando las relaciones personales se fueron generando y afianzando, eran valoradas tanto como un obstáculo como una ayuda para el desarrollo de las capacidades relacionadas con el inglés. Un obstáculo porque la tendencia a tener relaciones sociales con individuos de tu misma lengua nativas a veces suponía una relajación en los esfuerzos formativos del inglés. Pero también una ayuda porque cuando este fenómeno era analizado colectivamente, se elaboraban estrategias colectivas para poder enfrentarse a él.

Es especialmente reseñable la valoración de todos los participantes como fundamental del aumento de motivación para seguir ampliando la formación en inglés. La oportunidad de conocer una cultura de habla inglesa así como la orientación lúdica de parte de la formación fue un acicate valorado como importantísimo por todos los participantes.

### **Percepción de las capacidades profesionales**

A pesar de que el objetivo inicial de la mayor parte de los participantes era la mejora del idioma, pronto durante el transcurso de la experiencia, los participantes identificaron otros beneficios. Los hemos agrupado en beneficios relacionados con la adquisición de

competencias útiles para el desempeño de la actividad profesional y beneficios derivados del establecimiento de relaciones personales y colectivas y de interacción entre los participantes.

En lo relacionado con la adquisición de capacidades útiles para el desempeño profesional los participantes valoraron este fenómeno como inesperado y positivo. Su factor principal fue la oportunidad de poder intercambiar experiencias con compañeros de la propia universidad y de otras universidades, la posibilidad de alternativas y buenas prácticas a sus comportamientos rutinarios empresariales y aspectos relacionados con ver y vivir el funcionamiento de otra universidad de primera mano. A pesar de estos resultados obtenidos en la fase de observación participante de la investigación, es importante reseñar que estos aspectos han sido los menos valorados en el cuestionario posterior. Esto nos lleva a concluir que pasado el tiempo, muchas de estas sensaciones quedaron allí y los entrevistados valoran ahora el fenómeno de forma diferente a tenor de los pequeños cambios observados en forma de resultados y comportamientos diferentes.

### **Percepción de las relaciones personales y redes colaborativas futuras**

Como decíamos en el apartado anterior, uno de los resultados inesperados de la experiencia fue el derivado del contacto personal entre profesionales. Se destaca por los participantes la sensación de aislamiento que sufren en el centro de trabajo, donde pasan cosas que les motivan y son útiles para su desarrollo profesional al lado sin enterarse. Como este programa, era una oportunidad de entrar en contacto con estas realidades vecinas del día a día, estableciéndose vínculos entre personas que apuntalan las relaciones y redes laborales favoreciendo sinergias claras. Una de ellas es la propia formación de este pequeño equipo de investigadores tan multidisciplinar.

## **5. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN**

El planteamiento inicial del curso de inmersión docente en la University of Art and Design en la ciudad de Santa Fe se centra en los beneficios de la inmersión lingüística, sin atender en un principio a las aportaciones transversales fruto de la convivencia entre trabajadores de una misma universidad.

Como resultado de esta investigación se ha podido corroborar que estos objetivos primarios relacionados con el lenguaje se aprecian como adquiridos por los participantes en el programa. Esto se refiere principalmente al desarrollo del idioma inglés como consecuencia directa de una estancia de tres semanas en un país angloparlante, así como la motivación por continuar con la formación en una lengua extranjera.

La coexistencia de varias personas que se sienten como grupo y que tienen un objetivo común, en este caso la mejora del nivel de inglés, ha potenciado y favorecido su adquisición durante la inmersión de una manera más notable que la participación individual en un programa de intercambio donde se coincide con personas del mismo habla ya en destino. No se elimina en ningún caso la tendencia a comunicarse en la

lengua materna, pero al tratarse este programa de una actividad promovida por el centro de trabajo y compartida con compañeros laborales, la concepción de la actividad como trabajo y no como ocio hace que sea más fácil la superación de este obstáculo.

Además, a través de esta experiencia, se consiguen unos objetivos no considerados en la planificación inicial y que surgen como fruto de la participación simultánea en esta actividad por parte de personas que provienen de un mismo entorno laboral. La contribución más percibida y valorada es la relacionada con la creación de sinergias entre distintas áreas profesionales y la creación de redes laborales.

El grado de consolidación de las relaciones entre empleados conseguido a través de esta estancia es difícil de alcanzar en las oportunidades diarias que se presentan en el puesto de trabajo. Sin embargo, a raíz de esta experiencia se ha podido participar conjuntamente entre departamentos a priori alejados, creando sinergias que han permitido participar en proyectos de investigación multidisciplinares.

Estas redes no se limitan a los asistentes al curso de inmersión lingüística. A partir de estas primeras conexiones se aumentan exponencialmente los contactos entre trabajadores, facilitando sinergias con nuevas áreas y ampliando los horizontes del trabajo interdepartamental, mejorando la comunicación de la organización y repercutiendo positivamente en la calidad, innovación e integración de los equipos de investigación.

## REFERENCIAS

Coleman, J. (2006). English-Medium Teaching in European Higher Education, *Language Teaching*, 39, 1-14.

García Sanz, Mari Paz, Maquilón Sánchez, Javier J. (2010). El futuro de la formación del profesorado universitario. *Reifop*, 14 (1), 17-26.

González Soto, A. P. (2005). Posibilidades de formación en el Espacio Europeo de Educación Superior, en J. Cabero (coord.). Formación del Profesorado universitario para la incorporación del aprendizaje en red en el EEES. Sevilla: Universidad de Sevilla secretariado de Recursos audiovisuales y nuevas tecnologías.

Hernández Pina, F., Maquilón Sánchez, J., García Sanz, M.P. y Monroy Hernández, F. (2010). Concepciones de la enseñanza y el aprendizaje en profesorado de educación superior, *Psicología educativa*, 16 (2), 95-105.

Johnson, M. (2012). Bilingual Degree Teacher's Beliefs: A case study in a tertiary setting, *Pulso Revista de Educación*, 35, 49-74.

Martín del Pozo, M.A. (2013). Formación lingüística del profesorado universitario para la docencia en inglés. *Revista de Docencia Universitaria. REDU*. Número monográfico dedicado a *Formación docente del profesorado universitario*, 11 (3), 197-218

Tomás, M. (2001). Presentación, *Educar*, 28, 6-9.