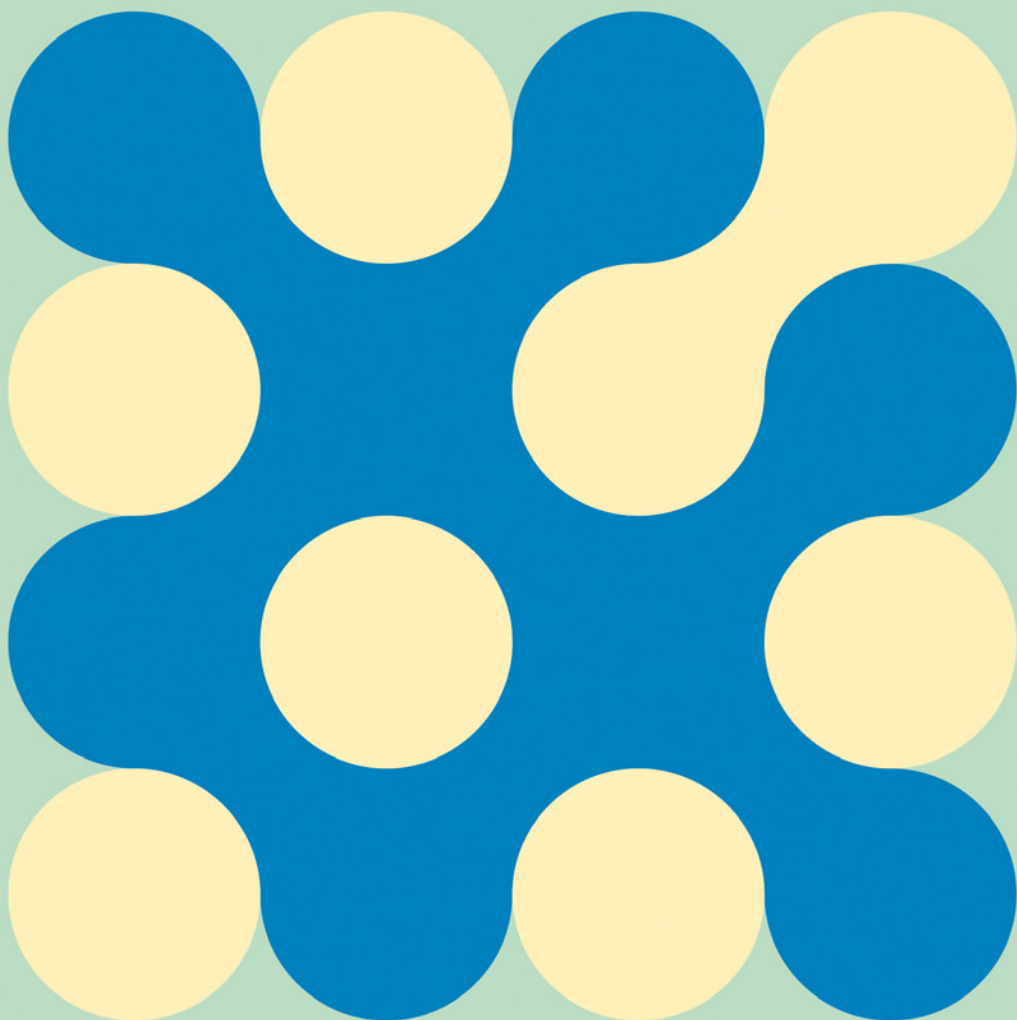


La docència universitària avui

Reflexions de les Xarxes i els Grups d'Innovació Docent de la Universitat de Girona



David Ballester-Ferrando
Sílvia Aznar Suñer (coord.)



La docència universitària avui
Reflexions de les Xarxes i els
Grups d'Innovació Docent de
la Universitat de Girona

David Ballester-Ferrando
Sílvia Aznar Suñer (coord.)

Dades CIP recomanades per la Biblioteca de la UdG

CIP 378.14 DOC

La docència universitària avui : reflexions de les xarxes i els grups d'Innovació docent de la Universitat de Girona / David Ballester-Ferrando, Sílvia Aznar Suñer (coord.). – Girona : Documenta Universitaria : Universitat de Girona, desembre de 2025. – 1 recurs en línia (248 pàgines)
ISBN 978-84-8458-764-4 (Universitat de Girona). ISBN 978-84-9984-727-6 (Documenta Universitaria)

I. Ballester Ferrando, David, editor literari II. Aznar, Sílvia, editor literari III. Contenidor de (Obra): Patiño Masó, Josefina.

Motivació i participació de l'estudiantat i el professorat

1. Ensenyament universitari – Innovacions tecnològiques
2. Ensenyament – Innovacions 3. Llibres electrònics

CIP 378.14 DOC

Correcció del text original: Universitat de Girona
Disseny de la coberta: Documenta Universitaria
Il·lustració de la coberta: Documenta Universitaria
© del text: els seus autors i les seves autores
© de l'edició: Documenta Universitaria*
www.documentauniversitaria.com
info@documentauniversitaria.com
Documenta Universitaria* d'Edicions a Petició, SL

ISBN UdG: 978-84-8458-764-4
ISBN DU: 978-84-9984-727-6
DOI: 10.33115/b/9788499847276

Girona, desembre de 2025



Els textos i imatges publicats en aquesta obra estan subjectes —llevat que s'indiqui el contrari— a una llicència Creative Commons de tipus Reconeixement-NoComercial (BY-NC) v.4.0. Podeu copiar-los, distribuir-los i transmetre'ls públicament sempre que en citeu l'autor i la font i que no en feu un ús comercial. La llicència completa es pot consultar a <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/deed.ca>

Universitat
de Girona



Documenta
Universitaria

@DocUniv
documentauniversitaria.com

Índex

Pròleg	7
---------------------	---

Introducció	9
--------------------------	---

Sílvia Aznar Suñer, David Ballester-Ferrando

Motivació i participació de l'estudiantat i el professorat	19
---	----

Josefina Patiño-Masó, Laura Serra Saurina, Anna Amadó Codony,
Helena Benito Mundet, Cristina Bosch-Farré, Laura Clarós Jorge,
Aleix Díaz Herrera, Josep Duran Carpintero, Francisco Javier
Espinach Orús, Fernando Julián Pérez, Albert Lladó Martínez,
Maria del Carmen Malagón-Aguilera, Gemma Renart-Vicens,
Manel Alcalà Vilavella, Marianna Soler Ortega, Lluïsa Escoda
Acero, Jesús Planella Morató

Trencar les parets de l'aula per a un aprenentatge actiu, col·laboratiu, interdisciplinari i amb la comunitat	43
--	----

Dolors Cañabate, Jordi Colomer, Esther Hernández, Lluís Nogué,
Marta Planas, Carol Puyaltó, Carme Trull, Tong Zhou

Metodologies actives: sí o no i perquè?	63
--	----

Jaume Puig i Bargués, Anna Amadó Codony, Helena
Benito Mundet, Cristina Bosch-Farré, Maria del Carmen
Malagón-Aguilera, Josefina Patiño-Masó, Luz María Pérez
Muñoz, Gemma Renart-Vicens, Laura Serra Saurina, Rosa Suñer
Soler, Paula Vilalta Gallart

Reflexions sobre l'avaluació en la docència universitària	79
--	----

Gerard Arbat, Lidia Feliu, Isaac Besalú, Núria Giralt, Sara Malo,
Afra Masià, José Alberto Méndez, Anna Planas-Lladó, Joan Pujol,
Eva Serrat, Joan Josep Sunyol, Enrique Verdú

Acció tutorial: Com acompanyar l'estudiant universitari	99
--	----

Núria Felip Jacas, Montserrat Heras Corominas, Mònica Iglesias
Juncà, Eva Marguá Grabulosa, David Pavon Gamero, Dolors
Verdaguer Murlà, Marcel Vergés Aiguaviva

Docència en anglès, i ara què?	115
Mònica Puntí-Brun, Julie Waddington, Natàlia Ferrer-Roca, Maria Miranda Gómez, Marc Yeste	
Internacionalització, interculturalitat i metodologia COIL	135
Elena Rondós Casas, Pilar Morera Basuldo, Jordi Serra Simón, Marc Yeste Oliveras, Alícia Bets Avila, Isabel Paulino, Joan Solé	
Com podem introduir la perspectiva de gènere en la docència universitària	157
Pilar Albertín-Carbó, Concepció Fuentes-Pumarola, Maria Lluïsa Faxedas-Brujats, David Cámara-Liebana, Oriol Vidal-Fàbrega, Mariona Masgrau-Juanola, Eva Bussalleu-Muntada, Laura Clarós-Jorge, Nil Sánchez-Quiroga, Nora Navarro-Badosa, Paula Abril-Sasso, Saray Espinosa	
Els objectius de desenvolupament sostenible i l'educació per la sostenibilitat a la docència	183
Leslie Mahe Collazo Expósito, Jesús Granados Sánchez, Anna Serra Salvi, Meriam Boulahrouz Lahmidi, Maria Rosa Terradellas	
La perspectiva en salut, un contingut per incorporar en la docència universitària	197
Fabiana S. Scornik, Enrique Bitchachi Agay, Francis García Collado, Josep Garre Olmo, Alessandro Lalli, Mireia López Siles, Marc Pérez Burriel, Guillermo J. Pérez, Marta San Millan Alonso, Xavier Xifró Collsamata	
Intel·ligència artificial i educació a la universitat	219
Paco Abril, Esther Argelagós, Jerónimo Hernández-González, Alba Abras, Josep Garre, Gonzalo Besuievsky, Mireia López Siles, Núria Mallorquí-Bagué, Adrià Vilà-Ballo, Ana Gallego, Jordi Cicres, Albert Lladó, Susana Mantas, Rosa Noell, Natàlia Ferrer-Roca, Ronald Márquez, Liliana Vargas-Murga, Llorenç Burgas, Joaquim Massana, Ivan Contreras, Marta San Millán, Diana Xixiang Comas Álvarez, Sara Casas Fernández, Jesús Marí Gorreto, Adriana Becerra	

Docència en anglès, i ara què?

Mònica Puntí-Brun,¹ Julie Waddington,¹ Natàlia Ferrer-Roca,² Maria Miranda Gómez,³ Marc Yeste^{1,2}

Introducció

Durant els últims anys, s'ha produït un ràpid augment de l'ensenyament d'assignatures acadèmiques mitjançant la llengua anglesa en les institucions d'educació superior (IES) de tot el món, incloent-hi països on la primera llengua de la majoria de la població no és l'anglès. Aquest fenomen s'ha conceptualitzat i estudiat extensament sota la nomenclatura (anglesa) *English Medium Instruction* (EMI) o *English Medium Education* (EME) (Galloway, 2020). A primera vista, es pot comprendre l'augment d'EMI o EME com a resposta lògica al posicionament de l'anglès com a llengua franca internacional, i a la percepció que el bon domini de la llengua anglesa és un factor determinant per a l'èxit professional i laboral en un món cada vegada més globalitzat. Malgrat l'aparent força d'aquesta lògica, alguns investigadors qüestionen si la implementació forçada d'EMI o EME contribuirà necessàriament a millorar les competències lingüístiques de la població estudiantil, i es plantegen una sèrie de preguntes que es tracten al llarg d'aquest capítol (Macaro, 2015; Macaro *et al.*, 2018).

1 **Xarxa d'Innovació Docent English as a Medium of Education (XID-EME).** La XID-EME neix el curs 2020-2021 com a resposta a un fenomen intrínsecament vinculat a la internacionalització de l'educació superior: l'interès creixent en la docència en anglès. El seu treball se centra a realitzar activitats formatives; reflexionar sobre la seva pròpia pràctica i experiència educativa, i desenvolupar i implementar accions i/o projectes al voltant d'aquesta temàtica. Està formada per professorat i personal investigador de diversos àmbits de coneixement de la UdG. També hi col·laboren tècnics del servei lingüístic.

2 **Xarxa d'Innovació Docent sobre Intercanvi Virtual i Collaborative Online International Learning (XID-COIL).** La XID-COIL es va crear el curs 2020-2021 com a resultat de l'interès creixent en l'intercanvi virtual i les oportunitats que obre, tant per a estudiants com per a professors, la col·laboració internacional en línia. Aquesta Xarxa també neix com a resposta al foment de la internacionalització a casa, a la Universitat de Girona, de la mà de l'estratègia d'internacionalització #UdG Global, aprovada per Consell de Govern a inicis de l'any 2020. Els seus integrants són professors que ja han dut a terme activitats d'intercanvi virtual o que estan en procés de dissenyar i crear activitats d'aprenentatge col·laboratiu en línia. Hi ha membres de totes les facultats i també del servei lingüístic.

3 Estudiant del màster en Biologia Molecular i Biomedicina de la Universitat de Girona.

Quant a l'impacte d'EMI o EME sobre les competències lingüístiques, un estudi dut a terme a la Universitat d'Oxford presenta conclusions mixtes i alerta que l'eficàcia dels programes depèn de moltes variables, com ara el context concret on es desenvolupen, les estratègies d'implementació emprades, les habilitats del docent i les característiques individuals de cada estudiant (Murphy *et al.*, 2020). Segons aquestes conclusions, rebre classes acadèmiques en anglès no és sinònim de millorar les competències lingüístiques en aquesta llengua, sobretot si tenim en compte les concepcions que pot tenir el professorat sobre els objectius de les classes d'EMI o EME i el seu propi rol com a docents. D'una banda, i atesa la seva especialització en un contingut concret, el professorat sol prioritzar l'assoliment d'objectius relacionats amb els continguts impartits, tal com afirma un docent entrevistat en un estudi de Macaro: «A mi el seu anglès [l'anglès de l'estudiantat] no m'interessa. M'interessa la seva comprensió de la microbiogenètica» (2015, 6). D'altra banda, i ara pel que fa al seu rol com a docents, diferents estudis han conclòs que, en algunes ocasions, el professorat es posiciona contundentment com a «professor de contingut i no de llengua» (Block i Moncada-Comas, 2022). Aquesta visió pot ser problemàtica si el docent no preveu les possibles dificultats que pot experimentar l'estudiant a l'hora de seguir les classes universitàries en una llengua no nadiua, i si no fa cap adaptació respecte d'això.

En aquesta línia, Macaro (2015) insisteix que el docent ha de ser conscient de les limitacions lingüístiques de l'estudiantat i atendre'l adequadament per facilitar una formació de qualitat i equitativa, i evitar la discriminació per raons de competència lingüística (Galloway, 2020), sobretot quan no s'hagi establert un requisit mínim durant el moment d'accedir al programa d'estudis. Per fomentar aquests processos, un nombre creixent d'investigadors advoca per una major col·laboració entre el professorat d'EME o EMI i el professorat de llengua estrangera (Galloway i Rose, 2021). El diàleg entre el professorat de contingut i el professorat de llengua anglesa podria fomentar l'adaptació pedagògica recomanada per Macaro (2015), que inclou conscienciar el professorat universitari sobre les necessitats lingüístiques de l'estudiantat i desenvolupar les seves capacitats per atendre-les. Malgrat aquestes recomanacions, la implementació d'EME o EMI en l'educació superior continua augmentant en la majoria d'institucions, sense considerar l'impacte negatiu que pot tenir sobre l'estudiantat i el professorat implicats (Dafouz i Gray, 2022; Galloway i Rose, 2021), i sense haver invertit suficients esforços per garantir que aquesta implementació es duu a terme efectivament i èticament.

A la Universitat de Girona (UdG) s'ha volgut donar resposta a aquestes inquietuds amb la creació de la Xarxa d'Innovació Docent (XID) English Medium Education, fundada durant el curs acadèmic 2020-2021. En el moment de la seva creació, els membres van debatre la nomenclatura de la Xarxa, per a la qual dubtaven entre el terme més dominant (*English Medium Instruction*, EMI) i el terme més emergent (*English Medium Education*, EME).

En primer lloc, i en línia amb la tendència identificada en la literatura, van valorar la possibilitat de fer servir el terme EMI per referir-se a l'ús de la llengua anglesa com a mitjà d'ensenyament d'assignatures acadèmiques en països on la primera llengua de la població no és l'anglès. Tot i que aquest ús seria aplicable en el context de la UdG, finalment es va optar per la denominació EME per diferents motius. En primer lloc, i tenint en compte l'encunyació de Dafouz i Smit (2014) d'EMEMUS (educació en anglès en entorns universitaris multilingües), es va voler reconèixer i valorar l'aspecte multilingüe del seu propi entorn universitari, que possiblement no quedaria recollit en la definició d'EMI. En segon lloc, es van voler reconèixer els diferents elements implicats en l'ensenyament a les IES (dimensions administratives i de recerca), en consonància amb els estudis que destaquen la diversitat, complexitat, tensions i riquesa de les IES actuals (Curle *et al.*, 2020; Dafouz i Gray, 2022). En última instància, la decisió es va veure influenciada pels dubtes que la paraula *instrucció* despertava entre els membres de la Xarxa. Principalment, la consideraven incompatible amb les metodologies d'ensenyament actives promogudes a la universitat, perquè implicava una conceptualització que redueix l'educació a la mera transmissió de coneixements.

La XID-EME respon a les recomanacions identificades anteriorment de diferents maneres. Primerament, crea un espai de diàleg obert i viu entre el professorat de contingut d'àmbits diversos (els seus membres provenen de diferents facultats i àrees de coneixement) i el professorat de llengua estrangera (la Xarxa també compta amb membres del servei lingüístic). En segon lloc, fomenta una reflexió crítica sobre l'ensenyament en anglès a la universitat. Els resultats de les reflexions inicials dels membres es van recollir en un *Handbook* (Waddington *et al.*, 2023), que s'ha posat a disposició de tot el professorat. En tercer lloc, investiga l'estat de la qüestió a la UdG amb enquestes, dirigides tant al professorat com a l'estudiantat, per conèixer les percepcions d'ambdós col·lectius envers les classes en anglès i per detectar-ne aspectes de millora. Amb totes aquestes accions, la Xarxa du a terme una tasca important i original, si es té en compte que la majoria d'estudis duts a terme en el camp d'EME han estat elaborats per lingüistes i que, tal com indica Sah (2022), molt pocs investigadors estan col·laborant amb el professorat de contingut responsable d'implementar la docència en anglès.

Després d'aquesta introducció a l'estat de la qüestió en general, aquest capítol té l'objectiu d'identificar alguns dels reptes d'impartir docència en anglès i proposar algunes estratègies per superar-los. Tot seguit, es presenten algunes recomanacions per millorar i es debaten les perspectives futures en l'ensenyament d'assignatures acadèmiques en anglès, debat en el qual s'incorporen les veus tant del professorat com de l'estudiantat.

Oportunitats i reptes

Barreres i tensions lingüístiques

Segons una revisió sistemàtica de la literatura efectuada per Macaro *et al.* (2018), el professorat i l'estudiantat tenen motivacions positives per a l'EME, com ara l'oportunitat de millorar l'anglès. Per contra, també hi ha preocupacions significatives sobre la competència en llengua anglesa del professorat i l'estudiantat, així com l'impacte potencialment negatiu sobre l'aprenentatge del contingut. De la mateixa opinió són Bolton i Kuteeva (2012), que destaquen que l'anglès és una eina per a la internacionalització, però també un repte per a la inclusió i la qualitat educativa.

Tot i l'interès creixent d'impartir docència en anglès, l'estudiant sovint es troba amb reptes significatius que poden afectar tant la seva experiència d'aprenentatge com el seu rendiment acadèmic. Un dels principals reptes és el nivell de competència en llengua anglesa, que pot generar inseguretat lingüística (Doiz *et al.*, 2011). Segons les dades d'una enquesta a 416 acadèmics que imparteixen docència en anglès a tretze universitats de la regió del Kurdistan (Borg, 2016), gairebé el 75 % del professorat considera que l'estudiantat té un nivell d'anglès inicial o elemental, mentre que el 72 % creu que haurien de tenir un nivell intermedi o superior per seguir adequadament les classes en anglès. Aquesta discrepància entre el nivell real i el nivell desitjat pot dificultar la comprensió del contingut i reduir la participació activa a l'aula.

Un dels models més debatuts en aquest context és el de la llengua paral·lela, que promou l'ús equilibrat de l'anglès i la llengua vehicular principal. A Suècia, aquest model ha estat considerat ideal, però difícil d'aplicar (Bolton i Kuteeva, 2012). Els autors subratllen la importància de preservar el suec com a llengua acadèmica, tot i l'augment de cursos impartits en anglès. El seu estudi, basat en una enquesta sobre l'ús de l'anglès a la Universitat d'Estocolm, mostra que només una minoria d'estudiants (entre el 30 i el 38 %) es mostrava en desacord amb la impartició de cursos íntegrament en anglès. Així mateix, aproximadament d'un 30 a un 40 % dels estudiants perceben l'anglès com una amenaça per al suec. A més, una clara majoria del personal docent considerava que la dominància de l'anglès donava un avantatge injust als parlants nadius. També es destacava que fer classes en anglès, especialment en forma de conferències, podia reduir la vivacitat i l'eficàcia pedagògica de les sessions, i que alguns docents convidats tenien un nivell d'anglès tan baix que afectava negativament la qualitat de l'ensenyament (Bolton i Kuteeva, 2012).

Pel que fa a les percepcions del professorat sobre l'EME, Borg (2016) assenyala que molts docents consideren que aquesta modalitat millora tant el seu propi nivell d'anglès com el de l'estudiantat. No obstant això, hi ha divergències sobre si és responsabilitat del professorat ajudar l'estudiant a millorar la seva competència lingüística en anglès. Quant a la competència

lingüística del professorat, Borg (2016) indica que més del 63 % dels docents estan satisfets amb el seu nivell actual d'anglès, però gairebé el 90 % volen millorar les seves habilitats orals i escrites. El 68,9 % considera que el seu anglès parlat és de nivell intermedi alt o superior, fet que mostra una base sòlida, però amb marge de millora. En contextos com el del Marroc, Ben Hammou i Kesbi (2023) mostren que, tot i que el professorat de ciències té una actitud positiva cap a l'EME, la seva baixa competència en anglès els porta a recórrer sovint a la seva llengua pròpia per explicar conceptes complexos. A més, expressen que no se senten preparats per ensenyar en anglès i reclamen més formació contínua. Tot i això, en el context català, el professorat reconeix que l'EME té efectes positius en el desenvolupament de la competència lingüística tant de l'estudiantat com del professorat (Waddington *et al.*, 2023).

Des d'una perspectiva crítica, Waddington (2025) analitza la construcció de la figura del «parlant nadiu» en la formació del professorat, i proposa desestabilitzar identitats fixes mitjançant pedagogies lingüístiques decoloniales. L'autora destaca la connexió entre les creences sobre el parlant nadiu ideal i l'autoeficàcia i benestar del professorat. Compartir experiències personals d'aprenentatge de llengües i fomentar identitats multilingües positives són estratègies clau per combatre les perspectives de dèficit, que han tingut un efecte desmotivador en el professorat de parla no nadiu.

En contextos multilingües com el del País Basc, l'impacte de l'EME sobre les llengües cooficials és un tema sensible. Doiz *et al.* (2011) defensen un enfocament de multilingüisme additiu, en què l'anglès no substitueix el basc ni el castellà. Alerten que, si no es garanteix una oferta suficient en aquestes llengües, l'anglès pot ser percebut com una amenaça, especialment per al basc. Per això, proposen que la informació institucional estigui disponible en les tres llengües per garantir la inclusivitat i el respecte a la diversitat lingüística. Una preocupació similar es reflecteix en el cas de Suècia, on, després de la introducció de la Llei de llengües, es va establir l'ús paral·lel del suec i l'anglès com a principi rector a l'educació superior (Bolton i Kuteeva, 2012). Tot i això, segons els mateixos autors, encara hi ha debat sobre com implementar aquest ús paral·lel de manera efectiva, ja que les universitats han de trobar un equilibri entre la internacionalització —amb la millora del perfil investigador i el rànquing global— i l'accessibilitat per a l'estudiantat local, que podria veure's perjudicat per la presència excessiva de l'anglès com a llengua vehicular.

Barreres i tensions culturals

Tot i que l'anglès com a llengua vehicular (EME) pot facilitar la internacionalització i l'accés al coneixement global, la seva implementació en contextos educatius multilingües i multiculturals pot comportar barreres culturals significatives que cal tenir en compte per garantir una educació

equitativa i inclusiva. Una de les barreres més evidents és la pèrdua de matisos culturals en la transmissió del coneixement (Zuaro, 2022). Quan el contingut s'imparteix en una llengua que no és la pròpia del context sociocultural, es poden diluir referències, exemples i formes d'expressió que són significatives per a l'estudiant. Per exemple, en la recerca de Zuaro (2022), un dels entrevistats comenta que no es pot ensenyar «Restauro» en anglès perquè no tens les paraules adequades per fer-ho. Aquesta desconexió pot afectar la rellevància i la comprensió profunda del contingut, especialment en disciplines en què el context cultural és clau, com les ciències socials, les humanitats o l'educació. Relacionat amb això, l'EME pot generar contingut descontextualitzat, especialment si els materials didàctics provenen de fonts internacionals que no tenen en compte les realitats locals (Zuaro, 2022). Aquesta descontextualització pot dificultar la connexió de l'estudiant amb el que s'està aprenent, i reduir, així, la motivació i la capacitat d'aplicar els coneixements a situacions pròximes.

Una altra barrera cultural important és el risc d'exclusió de certs grups d'estudiants (Lai i Idris, 2025), especialment aquells que provenen de contextos socioeconòmics o educatius on l'exposició a l'anglès ha estat limitada. L'EME pot accentuar les desigualtats existents (Hillman *et al.*, 2023) si no es garanteix l'accés equitatiu als recursos, al suport lingüístic i a les oportunitats de participació. Això pot afectar negativament la inclusió, la cohesió del grup i la justícia educativa. L'ús de l'anglès com a llengua vehicular pot generar barreres emocionals que afecten la participació i el benestar de l'estudiant. Tal com assenyalen Galván Malagón i Morera-Bañas (2025), «the language barrier can be an obstacle to understanding and expressing themselves, which can lead to feelings of lack of confidence» (p. 1). Aquestes dificultats poden derivar en emocions com la vergonya, l'ansietat o l'avorriment, especialment entre l'alumnat amb menor domini de l'anglès, i poden limitar la seva capacitat per establir vincles significatius amb el professorat i els companys.

Altres recerques han mostrat que l'ús de l'anglès com a llengua vehicular pot provocar canvis en la relació entre professorat i estudiantat (Yu i Kaur, 2024). La comunicació en una llengua no compartida plenament pot limitar l'espontaneïtat, la proximitat i la capacitat d'expressar emocions, dubtes o inquietuds. Això pot dificultar la construcció de vincles personals significatius, que són essencials per a un aprenentatge efectiu i per al benestar emocional de l'estudiant.

Finalment, cal considerar que aquestes barreres culturals no són inevitables, sinó que poden ser abordades mitjançant estratègies pedagògiques sensibles al context. La incorporació de pràctiques de *translanguaging*, l'ús flexible de la llengua (Tai, 2022), la valoració de les identitats culturals i lingüístiques dels estudiants, i la formació intercultural del professorat són vies per mitigar els efectes d'aquestes barreres i transformar-les en oportunitats d'aprenentatge enriquidores.

Reptes comuns i estratègies per superar-los

A més dels reptes de la competència lingüística i les potencials barreres culturals, Borg (2016) identifica altres reptes habituals en la implementació de l'EME, com ara la resistència de l'estudiantat, la manca de motivació per aprendre anglès, les avaluacions negatives de les assignatures impartides en anglès i les classes nombroses, que dificulten una atenció més personalitzada. Alguns autors també adverteixen que la imposició estricta de l'ús de l'anglès pot ser contraproduent (Waddington *et al.*, 2023). En canvi, l'ús prudent de les llengües primeres dels estudiants pot contribuir a mantenir un ambient d'aprenentatge més segur i acollidor. En aquesta línia, Lamb (2011) destaca la importància de donar veu a l'alumnat i permetre'ls tenir control sobre el seu propi aprenentatge, ja que la seva identitat com a aprenents i la seva motivació poden veure's compromeses quan augmenta el control del professorat i es redueix l'autonomia de l'estudiant.

Aquesta necessitat de reconèixer i validar les veus de l'alumnat connecta amb la teoria del *translanguaging*, que defensa l'ús integrat i dinàmic de tot el repertori lingüístic dels estudiants com a recurs pedagògic. García i Lin (2017) argumenten que el *translanguaging* no només facilita la comprensió i l'aprenentatge, sinó que també contribueix a construir identitats positives i empoderades, especialment en contextos en què les llengües minoritzades han estat històricament marginades. En aquest sentit, les aportacions de García i Lin (2017) complementen de manera coherent les idees de Lamb (2011), ja que ambdues perspectives convergeixen en la necessitat de promoure pràctiques educatives més flexibles i centrades en l'estudiantat, que donin veu a l'alumnat i en fomentin l'autonomia, i que reconguin, alhora, la riquesa del seu repertori lingüístic com a recurs clau per a l'aprenentatge i la construcció d'identitats positives.

Els autors Yu i Kaur (2024) identifiquen tres estratègies comunicatives clau per fomentar la relació i reduir la distància emocional entre l'estudiantat i el professorat en contextos EME: el *back-channelling*, que consisteix a oferir senyals verbals o retroalimentació en la comunicació oral per mostrar escolta activa i suport sense interrompre l'interlocutor; el *code-switching*, que implica canviar puntualment a la llengua pròpia de l'estudiant per establir empatia, suavitzar crítiques o crear un ambient més proper, i la cocreació del missatge, mitjançant el qual el professorat ajuda a completar les idees dels estudiants, especialment quan tenen dificultats per expressar-se, de manera que s'afavoreix així la confiança i la participació.

Un altre repte destacat és l'avaluació en anglès. En l'estudi de Borg (2016), més del 96 % dels professors afirmen que les preguntes dels exàmens estan redactades en anglès, i gairebé el 91 % exigeixen que els estudiants també hi responguin en aquesta llengua. Aquesta pràctica genera preocupacions sobre la validesa de l'avaluació, ja que molts estudiants poden no entendre

plenament les preguntes o tenir dificultats per expressar-se amb claredat, la qual cosa pot afectar negativament la seva qualificació, independentment del coneixement del contingut que tinguin. Un estudi de Mair (2021) posa de manifest la necessitat urgent de repensar les pràctiques d'avaluació en els cursos EMI a Itàlia, especialment pel que fa a la dependència excessiva de l'avaluació sumativa i oral. Tot i que alguns docents comencen a incorporar formes d'avaluació més diverses, «a final exam [...] as the exclusive form of assessment is still reasonably common» (Mair, 2021, p. 120), fet que pot limitar el desenvolupament competencial de l'estudiant. A més, un 67 % del professorat reconeix tenir en compte la competència lingüística en anglès a l'hora de qualificar, tot i que molts expressen incertesa sobre com fer-ho de manera justa i explícita. Aquestes dificultats es veuen agreujades per la manca de formació pedagògica específica. En conjunt, els resultats apunten a la necessitat d'oferir formació específica que ajudi el professorat a desenvolupar pràctiques d'avaluació més adequades al context internacional i a comunicar-les de manera clara i transparent (Mair, 2021).

Davant d'aquests reptes, s'han proposat diverses estratègies per mitigar-ne els efectes i afavorir un entorn d'aprenentatge més inclusiu, que reconegui l'esforç cognitiu addicional de l'estudiantat i fomenti l'expressió d'idees malgrat les limitacions potencials de la llengua. Segons Waddington *et al.* (2023), és fonamental implementar mesures que assegurin que l'estudiantat no es vegi perjudicat per la llengua d'impartició, especialment en assignatures obligatòries. Crear un entorn d'aprenentatge positiu és clau per fomentar la participació i protegir les identitats multilingües emergents de l'estudiantat (Waddington, 2023). A més, l'EME pot generar incertesa o resistència si els objectius i la justificació de la seva implementació no són clars. Per això, es recomana reflexionar conjuntament amb l'estudiantat sobre els objectius de l'EME amb l'objectiu de crear un sentit de propòsit compartit (Waddington *et al.*, 2023). Finalment, pel que fa a l'ús de l'anglès a l'aula, Borg (2016) assenyalava que només un 6,7 % dels professors utilitzen l'anglès de manera constant durant les classes, mentre que un 27,4 % l'utilitzen de manera ocasional. L'anglès s'utilitza més sovint per a la presentació de materials escrits (com ara diapositives o textos de lectura) que per a la comunicació oral, fet que pot limitar l'exposició real dels estudiants a la llengua i reduir les oportunitats de pràctica activa. A la taula 1, es pot veure un resum dels reptes en la implementació de l'EME i les estratègies per superar aquests reptes.

Taula 1: Reptes en la implementació de l'EME i estratègies per superar-los

Reptes	Estratègies per superar-los
Inseguretat lingüística	Ús flexible de la llengua, <i>translanguaging</i> i suport docent.

Reptes	Estratègies per superar-los
Manca de competència lingüística	Formació docent i col·laboració entre professorat de contingut i de llengua.
Baixa participació de l'estudiant	Metodologies actives, foment de la identitat multilingüe i adaptació de l'avaluació.
Resistència de l'estudiant	Reflexió compartida sobre objectius i enfocament centrat en l'estudiant.

Font: elaboració pròpia.

Formació i desenvolupament professional per als docents

L'ensenyament en anglès planteja reptes importants per al professorat, que sovint ha d'afrontar aquesta tasca sense una preparació específica ni un suport institucional adequat. Diversos estudis coincideixen en el fet que la formació docent centrada exclusivament en la competència lingüística és insuficient. Segons Dang *et al.* (2021), els programes d'aprenentatge professional per a docents EME han d'abordar també aspectes pedagògics, com ara tècniques per integrar l'ensenyament de continguts i llengua. A més, els docents busquen sovint oportunitats informals per millorar les seves competències, aspecte en el qual destaquen la importància de col·laborar amb especialistes en llengua i de la mentoria. En aquesta línia, Macaro *et al.* (2018) subratllen la necessitat que els programes de formació facin èmfasi en la consciència sobre com l'estudiant aprèn i utilitza la llengua. En un estudi anterior, Macaro *et al.* (2016) havien remarcat la importància de la col·laboració entre professorat de llengua anglesa i professorat de contingut per identificar i abordar els problemes lingüístics que poden dificultar la comprensió del contingut per part de l'estudiantat.

L'experiència del professorat universitari suec recollida per Airey (2011) posa de manifest les conseqüències de la manca de preparació institucional. Molts docents van començar a impartir classes en anglès amb molt poc temps d'avís i sense formació específica, fet que els va generar inseguretat i una percepció de menor fluïdesa i precisió en les seves explicacions. Aquesta situació els portava a evitar improvisacions, bromes o correccions lingüístiques per por de cometre errors. Tot i això, en revisar les gravacions de les seves classes, van adonar-se que les diferències entre les sessions en suec i en anglès no eren tan grans com pensaven, i que la formació rebuda posteriorment els ajudava a guanyar confiança. Aquesta confiança és un factor clau per garantir la docència eficaç en anglès, especialment quan l'ensenyament en anglès és ocasional i no permet desenvolupar plenament les habilitats lingüístiques (Airey, 2011). La manca de reconeixement institucional del temps i l'esforç

addicionals que suposa preparar classes en una llengua no pròpia contribueix a aquesta inseguretat.

Finalment, Doiz *et al.* (2011) destaquen que, tot i que el professorat valora positivament el programa de multilingüisme per la seva contribució a la millora de l'anglès, la mobilitat i la recerca, hi ha manca de suport institucional, sobrecàrrega de feina i poca implicació del professorat. Des d'una perspectiva pedagògica, aquests autors identifiquen diversos beneficis associats a l'EME, com ara el desenvolupament personal i professional del professorat, l'accés a materials acadèmics en anglès i una major motivació de l'estudiantat. Tot i això, també apunten reptes importants, com la manca de planificació curricular, les diferències de nivell entre l'estudiantat i la insuficient oferta de formació en anglès per al professorat (Doiz *et al.*, 2011). Per garantir la implementació sostenible de l'EME, és essencial oferir més suport, planificació i recursos, i promoure una ecologia lingüística equilibrada en què el multilingüisme sigui percebut com una riquesa i no com una amenaça.

Casos pràctics

La XID-EME de la Universitat de Girona ha actuat com a catalitzador per recollir i analitzar casos pràctics de docència en anglès dins del context universitari local. Un dels principals instruments d'aquesta activitat ha estat el cicle «Sharing Experiences», en què diversos docents han compartit les seves vivències i reflexions sobre la implementació de l'EME a les seves assignatures (Puntí *et al.*, 2023). Aquestes sessions han revelat una gran diversitat de pràctiques, enfocaments i percepcions entre el professorat, que reflecteixen la complexitat del context multilingüe i multidisciplinari de la UdG. Un cas destacat és el del grau de Publicitat i Relacions Públiques, on la docent va aplicar una metodologia participativa en anglès (Puntí *et al.*, 2023). Malgrat les dificultats inicials, va observar que l'ús d'activitats com la presentació oral de dossiers i el treball col·laboratiu va afavorir la participació dels estudiants i la millora de la seva expressió oral en anglès al llarg del semestre.

En altres casos, el professorat ha optat per una aproximació més gradual, introduint seccions en anglès en assignatures bilingües. Aquest enfocament ha permès adaptar-se millor a les necessitats de l'estudiantat i avaluar continuament el grau de comprensió. En aquest sentit, un professor de l'àmbit científic va relatar com utilitzava presentacions visuals i esquemes conceptuals com a suport per compensar les dificultats de comprensió derivades de l'ús de l'anglès (Yeste *et al.*, 2023). També es van recollir testimonis sobre estratègies per fomentar la participació activa. Alguns docents van destacar l'ús de tècniques d'ensenyament col·laboratiu, com ara el treball en grup o les presentacions orals, per tal d'augmentar l'exposició a l'anglès de manera significativa. Aquestes metodologies actives, a més de promoure la pràctica

lingüística, també contribueixen a millorar la cohesió de grup i a reduir l'ansietat lingüística (Waddington *et al.*, 2023).

Una altra dimensió important identificada als casos pràctics és la gestió emocional del procés d'ensenyament-aprenentatge. Tant el professorat com l'estudiantat han expressat sentiments d'inseguretat, dubtes sobre el nivell lingüístic propi i por de ser jutjats. Un cas especialment revelador va ser el d'una docent que, malgrat tenir un bon nivell d'anglès, sentia que perdia espontaneïtat i capacitat de generar connexions amb els estudiants durant les classes. Aquesta experiència reflecteix les observacions d'Airey (2011) sobre com la manca de fluïdesa percebuda pot condicionar negativament la dinàmica de l'aula.

Finalment, les veus recollides als cicles de reflexió evidencien la importància de reconèixer la diversitat de punts de partida i de ritmes d'adaptació entre el professorat. No es pot esperar la implementació homogènia ni immediata de l'EME, sinó que calen processos flexibles, contextualitzats i sostinguts en el temps. Tal com indiquen Puntí *et al.* (2023), l'estratègia més efectiva és aquella que parteix de l'escolta activa i del suport mutu, i que permet que cada docent pugui trobar la seva pròpia manera d'afrontar el repte de la docència en anglès dins del seu context disciplinari i personal.

Bones pràctiques

L'experiència acumulada en la implementació de la docència en anglès a la UdG ha permès identificar un conjunt de bones pràctiques que poden servir com a guia per a docents i institucions en processos similars (taula 2). Aquestes bones pràctiques parteixen del convenciment que l'ensenyament en anglès no pot ser una simple traducció de la docència en la llengua pròpia, sinó que ha de ser un procés reflexiu, planificat i pedagògicament fonamentat (Waddington *et al.*, 2023).

Taula 2: Bones pràctiques en la docència en anglès a la UdG

Àmbit d'actuació	Bona pràctica
Planificació lingüística i pedagògica integrada	En lloc de prioritzar exclusivament l'objectiu de transmissió de continguts, es recomana adoptar enfocaments que considerin també el desenvolupament lingüístic dels estudiants. Això implica seleccionar estratègies que facilitin la comprensió, com l'ús d'eines visuals, parafraseigs i exemples contextualitzats, així com fomentar la producció oral i escrita dels estudiants en anglès (Puntí <i>et al.</i> , 2023).
Relació amb els estudiants	Necessitat de transparència i comunicació clara amb els estudiants. Informar des del primer dia sobre el nivell d'anglès esperat, les eines de suport disponibles i els criteris d'avaluació redueix la incertesa i millora la implicació dels estudiants. A més, incorporar espais de diàleg sobre les dificultats lingüístiques i metodològiques permet ajustar el ritme i les activitats a les necessitats reals dels grups (Yeste <i>et al.</i> , 2023).

Àmbit d'actuació	Bona pràctica
Ús estratègic i flexible del multilingüisme	En línia amb els principis del multilingüisme additiu (Doiz <i>et al.</i> , 2011), es recomana no penalitzar l'ús puntual de la llengua pròpia per part dels estudiants, especialment en moments de reflexió o de recollida d'idees. Aquesta flexibilitat pot reduir l'ansietat lingüística i facilitar una participació més equitativa, alhora que afavoreix la consolidació progressiva de la competència en anglès (Waddington <i>et al.</i> , 2023).
Suport col·legial i institucional	L'existència d'espais com la XID-EME ha facilitat l'intercanvi d'estratègies, la creació de materials compartits i la generació d'un marc comú per entendre els reptes de l'EME. Aquesta comunitat d'aprenentatge ha permès trencar l'aïllament que sovint sent el professorat i reforçar la confiança en les capacitats pròpies, especialment en contextos en què la formació formal és limitada (Puntí <i>et al.</i> , 2023; Waddington <i>et al.</i> , 2023).
Autoavaluació docent	Una pràctica especialment valorada pels docents és l'autogravació de sessions per a l'autoavaluació i la millora contínua. Aquest exercici permet prendre consciència del ritme, la claredat i les oportunitats d'interacció real amb els estudiants, i pot complementar-se amb feedback per part d'altres docents o especialistes en llengua (Yeste <i>et al.</i> , 2023).
Metodologia activa	S'ha evidenciat que el disseny de tasques significatives, com ara projectes col·laboratius, debats o presentacions, ajuda a consolidar l'ús actiu de l'anglès i a connectar l'aprenentatge lingüístic amb situacions professionals reals. Aquest tipus d'activitats permeten treballar tant la competència comunicativa com el pensament crític, i generen un entorn d'aprenentatge més motivador (Waddington <i>et al.</i> , 2023).
Desenvolupament professional	És important considerar la formació contínua adaptada a les necessitats reals del professorat. S'ha demostrat que els programes que combinen el treball sobre la competència lingüística amb estratègies metodològiques i recursos didàctics són més efectius que les formacions purament lingüístiques (Dang <i>et al.</i> , 2021; Macaro <i>et al.</i> , 2018). A més, cal reconèixer institucionalment l'esforç addicional que comporta la preparació i impartició de classes en anglès.
Enfocament crític i ètic	Una bona pràctica transversal és la promoció d'una mirada crítica i ètica sobre la implementació de l'EME. Això implica analitzar continuament l'impacte real de la docència en anglès sobre l'equitat, la inclusivitat i el benestar del professorat i l'estudiantat, i evitar la implementació acrítica basada únicament en criteris de prestigi o internacionalització (Waddington, 2025).

Font: elaboració pròpia.

En conjunt, aquestes bones pràctiques apunten cap a un model de docència en anglès centrat en les persones, sensible al context i orientat a la millora contínua. El seu èxit depèn de la capacitat de generar comunitats de pràctica, promoure la col·laboració interdisciplinària i garantir un suport institucional sostingut.

Opinió de l'estudiantat

Aquest últim apartat s'ha elaborat a partir dels resultats preliminars de les enquestes sobre la perspectiva de l'estudiantat a la UdG, així com gràcies a

la col·laboració directa d'una estudiant de màster (quarta autora del capítol). Des de la perspectiva de l'estudiantat, l'ús de l'anglès com a llengua vehicular en l'educació superior pot suposar tant una oportunitat com un repte. En efecte, malgrat que la docència en anglès pot representar una eina per millorar les competències lingüístiques dels estudiants, obrint-los portes a la mobilitat internacional i l'intercanvi, també pot generar dificultats, ja sigui per comprendre el contingut impartit o bé, des d'un punt de vista personal, per causar inseguretat.

Tenint en compte que ens trobem en un món cada vegada més globalitzat i interconnectat, el paper de l'aprenentatge en anglès és molt important, atès que permet reforçar les habilitats en aquesta llengua. D'aquesta manera, la docència en anglès permet ampliar el vocabulari específic de l'àrea d'estudi, fet que facilita accedir a un nombre molt més ampli de recursos i coneixements, alhora que millora la comprensió de la bibliografia internacional. Així mateix, en el cas que es facin presentacions orals i treballs escrits, ajuda a reforçar aquestes competències comunicatives. Segons els estudiants, el fet de treballar en anglès fomenta l'expressió i estructuració més clares de les idees, perquè els obliga a expressar-se amb precisió en una llengua no pròpia. De la mateixa manera, l'EME contribueix a interioritzar la llengua d'una manera més formal i professional, fet que representa una estratègia per preparar els estudiants per a un entorn laboral global.

Tot i els beneficis evidents que comporta l'EME, rebre docència en aquest idioma a l'estudiant li suposa molt més que simplement aprendre continguts en una altra llengua. Cal tenir sempre present que aquest tipus d'aprenentatge suposa també que els estudiants han d'afrontar tota una sèrie de reptes, que no troben quan les classes s'imparteixen en la seva llengua pròpia. Tenint en compte que l'anglès no és la llengua nadiua d'aquests estudiants, la comprensió del contingut acadèmic —sobretot en els casos en què s'utilitzen terminologies tècniques o explicacions complexes—, a vegades, es pot veure afectada. També pot generar inseguretat, sobretot al principi, encara més si no s'ha tingut experiència prèvia amb aquest tipus de docència. Un altre punt que cal tenir en compte és que no tots els estudiants parteixen del mateix nivell d'anglès; això pot crear diferències significatives en la comprensió de la matèria i l'expressió per part dels alumnes. Aquestes diferències de tipus lingüístic entre els estudiants moltes vegades comporten por i inseguretat a l'hora de participar a classe, fer preguntes o en situacions d'avaluació (com ara presentar en públic o en exàmens escrits), ja sigui per a cometre errors o a no ser entesos. Tenint en compte aquestes dificultats, en la majoria de casos la docència en anglès exigeix a l'estudiant una major inversió de temps, dedicació i esforç per preparar l'assignatura, especialment al principi de l'adaptació a aquest tipus de docència. Entendre el contingut, prendre apunts, llegir llibres o textos acadèmics i preparar exposicions en una llengua que no és la d'ús habitual pot resultar un procés més lent i exigent.

Pel que fa a l'impacte en el rendiment acadèmic, l'estudiantat considera que aquest no té per què veure's afectat necessàriament, sempre que el professorat sigui conscient de les complicacions afegides que comporta la docència en anglès i les tingui en compte durant el procés d'ensenyament. L'impacte que pot tenir la docència en anglès depèn en gran part de com ho gestiona el professorat. Cal que els docents tinguin en compte aquestes dificultats lingüístiques a l'hora d'explicar el contingut de la matèria, dissenyar les activitats i avaluar. Per tal de fer les classes més accessibles i ajudar l'alumnat, el professorat pot adoptar algunes estratègies o eines molt senzilles, com poden ser les següents:

- Emprar un llenguatge clar i estructurat i un ritme adequat. No és imprescindible que el docent tingui un nivell d'anglès excel·lent, sinó que el més important és que sigui capaç d'expressar-se amb claredat i fer-se entendre de manera senzilla, així com evitar expressions confuses o massa complexes, repetir idees clau i donar exemples per ajudar a entendre els conceptes. Més enllà del domini de la llengua, tant per part de l'alumnat com del professorat, el que realment pot afavorir aquest tipus d'aprenentatge és una comunicació coherent i adaptada al nivell dels alumnes.
- Utilitzar recursos de suport, ja sigui materials visuals (esquemes, vídeos, presentacions amb conceptes clau ben clars) o llibres acadèmics o glossaris amb el vocabulari més tècnic, i també oferir apunts resumits o esquemes, per tal que l'alumnat pugui seguir millor la classe.
- Gravar les classes perquè els estudiants puguin repassar-les tantes vegades com calgui. Això facilita la revisió d'aquells conceptes més complexos que no s'han acabat d'entendre, o bé les explicacions que poden haver passat desapercebudes durant la sessió. D'aquesta manera, es pot adaptar l'aprenentatge al ritme de cada persona. Aquesta eina és especialment útil per a l'estudiant que té menys fluïdesa en anglès, ja que li permet tornar a escoltar les explicacions amb calma i les vegades que sigui necessari.
- Millorar la formació del professorat. És important també que el docent participi en cursos o tallers sobre la comunicació en anglès en la docència, per tal de millorar les seves habilitats en aquest àmbit.

Pel que fa a l'avaluació, l'estudiantat considera que hauria de ser més flexible i adaptada al nivell de cadascú. En un context en què l'anglès no és la llengua pròpia ni dels estudiants ni del professorat, l'objectiu principal ha de ser sempre avaluar el coneixement i la comprensió del contingut impartit a classe, no el domini de la llengua anglesa. Aquesta flexibilitat no implica disminuir el grau d'exigència, sinó simplement poder adaptar i facilitar l'avaluació, diversificant el format de les proves. Per exemple, fer exàmens amb preguntes tipus test de resposta múltiple que permetin centrar l'avaluació en conceptes més clau i minimitzar les dificultats d'expressió escrita en anglès. O bé, en el cas de preguntes de desenvolupament o de resposta oberta, oferir la

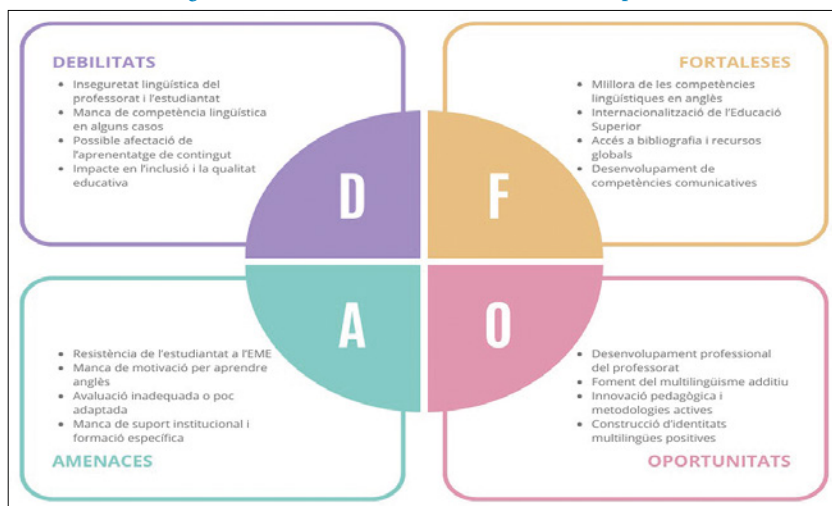
possibilitat de respondre tant en anglès com en la llengua pròpia de l'alumne, i permetre fins i tot l'ús combinat d'ambdues llengües, si és necessari, per utilitzar la terminologia més tècnica en anglès. Això garanteix que l'estudiant pugui expressar les seves idees de manera més clara i precisa. Sobretot, cal destacar que un aspecte clau per garantir que aquesta avaluació sigui més accessible, és que les preguntes de l'examen estiguin redactades en ambdues llengües —anglès i la llengua nadiua de l'estudiant—, ja que això redueix les possibles ambigüitats i assegura una millor comprensió del que es demana. Tot i que aquestes propostes podrien funcionar bé en entorns bilingües, o en contextos en què tot l'estudiantat comparteix la mateixa llengua d'origen, la seva aplicació es pot complicar considerablement en situacions amb múltiples llengües d'origen, com ara les aules amb presència d'estudiants internacionals. En aquests casos, l'ús de la llengua pròpia de l'estudiant autòcton podria ser percebut com un greuge comparatiu per part de l'estudiant internacional, que no tindria el mateix avantatge de poder expressar-se en la seva llengua habitual. Per tot això, cal reflexionar sobre el grau de flexibilitat que s'aplica i assegurar condicions equitatives per a tots els estudiants.

En definitiva, des de la perspectiva de l'estudiant, la docència en anglès és una bona eina que aporta beneficis importants a la seva formació, millora les competències lingüístiques i facilita l'adaptació a l'entorn laboral. Tot i això, suposa grans reptes, especialment pel que fa a la comprensió dels continguts, l'expressió i la seguretat de l'estudiant. És per això que per garantir un aprenentatge just i efectiu, cal adaptar la comunicació i l'avaluació al nivell d'anglès de l'alumnat.

Conclusions

L'ús de l'anglès com a llengua vehicular (EME) en l'educació superior ha esdevingut una pràctica cada cop més estesa i consolidada en el context global actual. Aquesta tendència respon a múltiples factors, entre els quals destaca la necessitat de preparar l'estudiant per a un mercat laboral internacionalitzat, així com la voluntat de millorar les competències lingüístiques en anglès, considerades essencials en molts àmbits professionals i acadèmics. L'EME s'ha convertit en una eina clau per a la internacionalització de les institucions d'educació superior, que facilita la mobilitat estudiantil i la col·laboració entre centres de diferents països. Tanmateix, la implementació de l'EME no està exempta de tensions i desafiaments, tal com es pot apreciar en l'anàlisi DAFO presentada a la figura 1.

Figura 1: Anàlisi DAFO de l'EME en l'Educació Superior



Font: elaboració pròpia.

Un dels aspectes més rellevants que s'ha abordat en aquest capítol és la complexa relació entre el contingut acadèmic i la llengua d'impartició. Aquesta tensió es manifesta en la necessitat de garantir que l'ensenyament del contingut no es vegi compromès per l'ús d'una llengua que no és la pròpia ni del professorat ni de l'estudiantat. En aquest sentit, la col·laboració entre professorat de continguts i professorat de llengües emergeix com una estratègia fonamental per assegurar una docència de qualitat que integri tant els objectius acadèmics com els lingüístics.

Les barreres lingüístiques constitueixen un altre eix central de la reflexió. Tot i que l'EME pot comportar beneficis com la millora de les competències en anglès del professorat i de l'estudiantat, així com una major exposició a la bibliografia internacional, també pot generar inseguretat lingüística, dificultats de comprensió i la disminució de la participació activa en les classes. Aquests factors poden afectar negativament el rendiment acadèmic, la inclusió i la qualitat educativa, especialment en contextos en què el nivell de competència lingüística no és suficient per afrontar amb garanties l'aprenentatge en anglès. Per fer front a aquests reptes, s'han identificat diverses estratègies que poden contribuir a implementar l'EME de manera més efectiva. Entre aquestes estratègies, destaca l'ús flexible o prudent de la llengua, que permet adaptar-se a les necessitats i competències dels participants. La pràctica del *translanguaging*, que implica l'ús combinat de diverses llengües per afavorir la comprensió, l'aprenentatge i la construcció d'identitats positives, també es presenta com una eina destacada per empoderar l'estudiant i fomentar un entorn educatiu més inclusiu. Així mateix, es proposa fomentar identitats

multilingües positives, promoure el multilingüisme additiu i respectar la diversitat lingüística com a valors centrals de l'educació superior.

Més enllà de les qüestions estrictament lingüístiques, el capítol aborda altres reptes que poden dificultar la implementació de l'EME. La percepció de l'estudiantat, la manca de motivació per aprendre anglès, l'avaluació negativa de les assignatures impartides en aquesta llengua, i la dificultat per personalitzar l'ensenyament en classes nombroses són alguns dels obstacles identificats. També es planteja la qüestió de si cal avaluar la competència lingüística com a part de l'avaluació acadèmica, i com adequar les formes d'avaluació per garantir l'equitat i la justícia educativa. En aquest context, les estratègies educatives centrades en l'estudiant adquireixen una importància cabdal. Es proposa fomentar l'autonomia de l'estudiant mitjançant el control del propi aprenentatge, promoure la participació activa en les classes, protegir les identitats multilingües emergents i facilitar espais de reflexió conjunta sobre els objectius de l'EME. Aquestes pràctiques poden contribuir a generar un aprenentatge més significatiu, motivador i adaptat a les necessitats reals dels estudiants.

La formació específica del professorat és un altre element clau per a l'èxit de l'EME. Cal que el professorat disposi de les eines pedagògiques, lingüístiques i emocionals necessàries per afrontar els desafiaments que comporta l'ensenyament en anglès. En aquest sentit, el suport institucional i la creació de comunitats de pràctica entre professorat de continguts i de llengües són fonamentals per promoure una docència col·laborativa, reflexiva i orientada a la millora contínua. La planificació didàctica acurada, la relació propera amb l'estudiant, el suport col·legial, l'autoavaluació docent, la metodologia activa i el desenvolupament professional constant són aspectes que contribueixen a la implementació reeixida de l'EME.

Les veus dels estudiants aporten una perspectiva valuosa sobre l'impacte de l'EME en la seva experiència educativa. Molts estudiants reconeixen la millora del seu repertori lèxic, la capacitat de lectura de bibliografia internacional i les competències comunicatives com a beneficis clars. No obstant això, també expressen inseguretats i dificultats de comprensió que poden afectar la participació en les classes. En general, es constata que el rendiment acadèmic no es veu afectat negativament si el professorat ofereix un suport adequat, i es destaca la importància d'adaptar les formes d'avaluació per garantir que tots els estudiants puguin demostrar els seus coneixements sense que la llengua sigui un obstacle.

Els casos d'èxit i les recomanacions de bones pràctiques presentats en el capítol reforcen la idea que l'EME pot esdevenir una oportunitat transformadora si s'implementa amb criteri, sensibilitat i compromís. De cara al futur, és fonamental continuar investigant l'impacte real de l'EME sobre l'aprenentatge, el desenvolupament personal i acadèmic de l'estudiantat, i la qualitat de la docència. Cal promoure polítiques educatives que reconeguin la

diversitat lingüística com un recurs i no com una barrera, i que apostin per un multilingüisme additiu que enriqueixi l'experiència educativa. Així mateix, és necessari seguir desenvolupant models de formació docent que integrin les dimensions lingüística, pedagògica i emocional de l'EME, i fomentar espais de reflexió col·lectiva que permetin construir una pràctica educativa més justa, inclusiva i sostenible.

L'EME no és només una qüestió de llengua, sinó una oportunitat per repensar les pràctiques educatives, promoure la inclusió i preparar l'estudiant per a un món cada cop més interconnectat i multilingüe. Amb una implementació reflexiva, col·laborativa i centrada en les persones, l'EME pot contribuir a transformar l'educació superior en un espai més equitatiu, divers i enriquidor per a tothom.

Referències bibliogràfiques

- Airey, J. (2011). Talking about teaching in English: Swedish university lecturers' experiences of changing teaching language. *Ibérica*, 22, 35-54. Disponible a: <https://revistaiberica.org/index.php/iberica/article/view/317>
- Block, D., & Moncada-Comas, B. (2022). English-medium instruction in higher education and the ELT gaze: STEM lecturers' self-positioning as NOT English language teachers. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 25(2), 401-417. Disponible a: <https://doi.org/10.1080/13670050.2019.1689917>
- Bolton, K., & Kuteeva, M. (2012). English as an academic language at a Swedish university: Parallel language use and the 'threat' of English. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 33(5), 429-447. Disponible a: <https://doi.org/10.1080/01434632.2012.670241>
- Borg, S. (2016). *English medium instruction in Iraqi Kurdistan: Perspectives from lecturers at state universities*. British Council.
- Curle, S., Jablonkai, R., Mittelmeier, J., Sahan, K. & Veitch, A. (2020) English Medium Part 1: 'Literature review', in N. Galloway (ed.) *English in higher education*. London, UK: British Council. Disponible a: https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/L020_English_HE_lit_review_FINAL.pdf
- Dafouz, E., Gray, J. (2022). Rethinking the roles of ELT in English-medium education in multilingual university settings: an introduction, *ELT Journal*, Volume 76(3), 163-171. Disponible a: <https://doi.org/10.1093/elt/ccab096>
- Dafouz, E., & Smit, U. (2014). Towards a dynamic conceptual framework for English-medium education in multilingual university settings. *Applied Linguistics*, 37(3), 397-415. Disponible a: <https://doi.org/10.1093/applin/amu034>
- Dang, T.K.A., Bonar, G., & Yao, J. (2021). Professional learning for educators teaching in English-medium-instruction in higher education: a systematic

- review. *Teaching in Higher Education*, 28(4), 840-858. Disponible a: <https://doi.org/10.1080/13562517.2020.1863350>
- Doiz, A., Lasagabaster, D., & Sierra, J.M. (2011). Internationalisation, multilingualism and English-medium instruction. *World Englishes*, 30(3), 345-359. Disponible a: <https://doi.org/10.1111/j.1467-971X.2011.01718.x>
- Galloway, N. (2020). *English in higher education – English medium. Part 1: Literature review*. London: British Council. Disponible a: https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/L020_English_HE_lit_review_FINAL.pdf
- Galloway, N., & Rose, H. (2021). English medium instruction and the English language practitioner. *ELT Journal*, 75(1), 33-41. Disponible a: <https://doi.org/10.1093/elt/ccaa063>
- Galván Malagón, M.C., & Morera-Bañas, M.I. (2025). University students' emotions about learning subjects through English as a medium of instruction. *Frontiers in Education*, 10, 1536456. Disponible a: <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1536456>
- García, O., & Lin, A.M.Y. (2017). Translanguaging in bilingual education. In O. García, A. M. Y. Lin, & S. May (Eds.), *Bilingual and multilingual education* (p. 117-130). Springer. Disponible a: https://doi.org/10.1007/978-3-319-02324-3_9-1
- Hillman, S., Li, W., Green-Eneix, C., & De Costa, P. I. (2023). The emotional landscape of English medium instruction (EMI) in higher education. *Linguistics and Education*, 75. Disponible a: <https://doi.org/10.1016/j.linged.2023.101178>
- Lai, H., & Idris, H. B. (2025). A review on English-medium instruction (EMI) in teaching and its effects on university students' English proficiency and content learning. *Forum for Linguistic Studies*, 7(1), 834-846. Disponible a: <https://doi.org/10.30564/fls.v7i1.8107>
- Macaro, E. (2015). English Medium Instruction: time to start asking some difficult questions. *Modern English Teacher*, Vol 24/2: 4-7. <https://www.modernenglishteacher.com/media/5377/macaro.pdf>
- Macaro, E., Akincioglu, M., & Dearden, J. (2016). English medium instruction in universities: A collaborative experiment in Turkey. *Studies in English Language Teaching*, 4(1), 51-76.
- 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. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0261444817000350>
- Murphy, V., Arndt, H., Briggs Baffoe-Djan, J., Chalmers, H., Macaro, E., Rose, H., Vanderplank, R., & Woore, R. (2020). *Foreign language learning and its impact on wider academic outcomes: A rapid evidence assessment*. Education Endowment Foundation. University of Oxford. Department of Education. <https://ora.ox.ac.uk/objects/uuid:4e6f26ba-44b3-452c-b959-18150b9d4093>

- Puntí-Brun, M., Mateu Figueras, G., Waddington, J., Yeste Oliveras, M., & Ferrer Viader, G. (2023). Experiències compartides en una Xarxa d'Innovació Docent sobre la docència en anglès a la UdG. *Revista del Congrés Internacional de Docència Universitària i Innovació (CIDUI)*, 0(6). Disponible a: <https://raco.cat/index.php/RevistaCIDUI/article/view/417311>
- Sah, P.K. (2022). A research agenda for English-medium instruction: Conversations with scholars at the research front. *Journal of English-Medium Instruction* 1:1 (2022), p. 124-136. Disponible a: <https://doi.org/10.1075/jemi.21022.sah>
- Tai, K. W. H. (2022). Translanguaging as inclusive pedagogical practices in English-medium instruction science and mathematics classrooms for linguistically and culturally diverse students. *Research in Science Education*, 52, 975-1012. Disponible a: <https://doi.org/10.1007/s11165-021-10018-6>
- Waddington, J. (2023). English Medium Education (EME). An active methodology at the University of Girona from the EME Teaching Innovation Network. ICEberg UdG. Disponible a: https://iceberg.udg.edu/?page_id=15840
- Waddington, J. (2025). *Questioning the native speaker construct in teacher education: Enabling multilingual identities and decolonial language pedagogies*. Routledge. Disponible a: <https://doi.org/10.4324/9781003188896-14>
- Waddington, J., Ferrer, G., Mateu, G., Pons, P., Puntí, M., Yeste, M. (2023). *English Medium Education: A Handbook for Teachers. Insights from the University of Girona*. Xarxa d'Innovació Docent sobre English as a Medium of Education. Universitat de Girona. Disponible a: <https://doi.org/10.33115/udg/b/9788484586616>
- Yeste, M., Ferrer, G., Mateu, G., Puntí-Brun, M., & Waddington, J. (2023). Reflecting upon challenges, opportunities and uncertainties of using English as a medium of Education as a stepping stone to improve internationalization. *Revista del Congrés Internacional de Docència Universitària i Innovació (CIDUI)*, 0(6). Disponible a: <https://raco.cat/index.php/RevistaCIDUI/article/view/417373>
- Yu, S., & Kaur, J. (2024). Lecturers' efforts in building rapport in the English-medium instruction (EMI) context: Focus on the use of communication strategies. *Chinese Journal of Applied Linguistics*, 47(3), 498-513. Disponible a: <https://doi.org/10.1515/CJAL-2024-0307>
- Zuaro, B. (2022). English-medium instruction through the lens of discipline and culture: Lecturers' beliefs and reported practices. *Apples – Journal of Applied Language Studies*, 16(1), 113-131. Disponible a: <https://doi.org/10.47862/apples.110215>



Universitat de Girona
Institut de Ciències de l'Educació
Josep Pallach-Servei d'Aprenentatge
i Innovació Docent
ICE-SAID

La universitat travessa un moment de transformació profunda. La digitalització, els canvis socials, la diversitat creixent de l'estudiantat i l'impacte de la intel·ligència artificial estan redefinint el sentit mateix de la docència universitària. En aquest context, les pràctiques tradicionals ja no són suficients: cal repensar com s'ensenya, com s'aprèn i quin paper ha d'assumir el professorat en la formació de persones crítiques, compromeses i capaces d'afrontar un món complex.

Aquest llibre aborda els principals reptes de la docència universitària contemporània: la motivació i la participació de l'estudiantat, l'equilibri entre rigor acadèmic i innovació pedagògica, la incorporació crítica de les tecnologies digitals, la promoció de la igualtat de gènere i la necessitat de consolidar una universitat inclusiva, justa i socialment responsable. Lluny de receptes simplistes, les aportacions que recull defensen una pedagogia de l'acompanyament, del pensament crític i de l'aprenentatge significatiu, connectat amb la realitat i els valors democràtics.

Les reflexions que s'hi presenten neixen de la pràctica i del debat col·lectiu del professorat implicat en les xarxes i els grups d'innovació docent de la Universitat de Girona. Des d'aquesta experiència compartida, el llibre ofereix mirades, preguntes i propostes que conviden a repensar la identitat docent i a reforçar el paper de la universitat com a espai de transformació social. No es tracta només d'innovar metodologies, sinó de renovar el compromís educatiu amb el coneixement, la igualtat i el bé comú.