

¿Está bien hablar español?: percepciones sobre el uso de L1 en un curso de EMI*

Is it Okay to Speak Spanish?: Perceptions Regarding the Use of L1 in an EMI Course

É aceitável falar espanhol?: percepções sobre o uso da L1 em um curso ministrado em inglês

Abigail Villagrán Mora ^a

Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla
(UPAEP), México

abigail.villagran@upaep.mx

ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-5708-401X>

DOI: <https://doi.org/10.11144/Javeriana.syp45.ebhe>

Recibido: 05 septiembre 2025

Aceptado: 02 marzo 2026

Publicado: 15 julio 2026

Eduardo Daniel Libreros Galicia

Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla
(UPAEP), México

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8289-640X>

Resumen:

Este artículo analiza la implementación de cursos *English as Medium of Instruction* (EMI) en universidades mexicanas a través de la experiencia conducida en una universidad privada del centro de México. El enfoque EMI se distingue de las clases de enseñanza del idioma inglés al propiciar el desarrollo de aprendizajes a través de esta lengua. El estudio destaca el papel del translingüismo como perspectiva pedagógica, que fomenta la alternancia entre la lengua materna (L1) y un segundo idioma (L2), con el fin de integrar diversos recursos lingüísticos de los estudiantes para facilitar el aprendizaje. El curso que fue analizado incorpora estrategias multimodales y contenidos en ambas lenguas, con la intención de fomentar una conciencia crítica sobre las dinámicas globales. El método incluyó la aplicación de un cuestionario para estudiantes dividido en tres secciones: 1) información demográfica y la experiencia de aprendizaje del idioma inglés; 2) información sobre las interacciones en el curso, y 3) la experiencia relacionada con las negociaciones lingüísticas en la clase. Las respuestas de esta última sección se analizaron con el fin de identificar las prácticas de translingüismo que se evidencian en las percepciones de los estudiantes sobre el uso de L1 y L2 en el curso. Los resultados revelan tensiones entre la necesidad de utilizar L1 para comunicarse eficazmente y atender a los distintos niveles de uso y la presión por usar exclusivamente L2 para incrementar sus competencias lingüísticas. Se concluye que, aunque se aprecian esfuerzos pedagógicos por fomentar el translingüismo en el curso, persisten percepciones que limitan su desarrollo integral.

Palabras clave: translingüismo, English as Medium of Instruction (EMI), percepción de estudiantes.

Abstract:

This article analyzes the implementation of English as Medium of Instruction (EMI) courses in Mexican universities through the experience conducted at a private university in central Mexico. The EMI approach differs from English language teaching classes in that it promotes learning through the English language. The study highlights the role of translingualism as a pedagogical perspective, which encourages alternation between the mother tongue (L1) and a second language (L2) in order to integrate students' diverse linguistic resources to facilitate learning. The course that was analyzed incorporates multimodal strategies and content in both languages, with the intention of fostering critical awareness of global dynamics. The method included the application of a questionnaire for students divided into three sections: 1) demographic information and English language learning experience, 2) information about interactions in the course, and 3) experience related to linguistic negotiations in the classroom. Responses from this last section were analyzed in order to identify translanguaging practices evident in students' perceptions of L1 and L2 use in the course. The results reveal tensions between the need to use L1 to communicate effectively and cater to different levels of use, and the pressure to use L2 exclusively to increase their language skills. It is concluded that, although pedagogical efforts to promote translanguaging in the course are evident, perceptions that limit its comprehensive development persist.

Keywords: Translingualism, English as a Medium of Instruction (EMI), Student Perceptions.

Resumo:

Este artigo analisa a implementação de cursos *English as Medium of Instruction* (EMI) em universidades mexicanas através da experiência conduzida em uma universidade privada no centro do México. A abordagem EMI se diferencia das aulas de ensino da língua inglesa ao promover o desenvolvimento da aprendizagem por meio dessa língua. O estudo destaca o papel do translingüismo

Notas de autor

^a Autora de correspondencia. Correo electrónico: abigail.villagran@upaep.mx

como perspectiva pedagógica, que incentiva a alternância entre a língua materna (L1) e uma segunda língua (L2) com o objetivo de integrar diversos recursos linguísticos dos alunos para facilitar a aprendizagem. O curso analisado incorpora estratégias multimodais e conteúdos em ambas as línguas, com o objetivo de promover uma consciência crítica sobre as dinâmicas globais. O método incluiu a aplicação de um questionário aos alunos dividido em três seções: 1) informações demográficas e experiência de aprendizagem da língua inglesa, 2) informações sobre interações no curso e 3) experiência relacionada a negociações linguísticas em sala de aula. As respostas desta última seção foram analisadas a fim de identificar práticas de translinguagem evidentes nas percepções dos alunos sobre o uso da L1 e da L2 no curso. Os resultados revelam tensões entre a necessidade de usar a L1 para se comunicar de forma eficaz e atender a diferentes níveis de uso, e a pressão para usar exclusivamente a L2 para aumentar suas habilidades linguísticas. Conclui-se que, embora os esforços pedagógicos para promover a translinguagem no curso sejam evidentes, persistem percepções que limitam seu desenvolvimento abrangente.

Palavras-chave: translinguismo, inglês como meio de instrução (EMI), percepção dos alunos.

En México, diversas universidades han implementado cursos a partir del enfoque del inglés como medio de instrucción (en adelante, EMI). Esta perspectiva es diferente a la que se sigue para el aprendizaje del idioma inglés, ya que no se centra en parámetros estructurales, gramaticales o sintácticos de la enseñanza de una segunda lengua, sino en su uso y aplicación en contextos de enseñanza de disciplinas diversas. Para efectos de este trabajo, consideramos útil la definición de Dearden (2015), la cual señala el uso del inglés para enseñar materias académicas en países o jurisdicciones donde la primera lengua (L1) de la mayoría de la población no es el inglés.

Las asignaturas estructuradas a partir de este enfoque son cada vez más frecuentes en los programas de instituciones de educación superior, como parte de los esfuerzos para fomentar en los estudiantes el fortalecimiento de una segunda lengua e introducirlos en dinámicas de internacionalización. En el contexto estudiado en este trabajo, el inglés se emplea como práctica pedagógica, pues el EMI integra las habilidades de los estudiantes en el uso del inglés para desarrollar conocimientos en el marco de algún área disciplinar. Concretamente, en la universidad mexicana donde se realizó esta investigación, este enfoque se integra en un curso dentro del tronco común universitario que articula el aprendizaje global de los estudiantes con diversas competencias interculturales.

Desde que se comenzó a impartir dicho curso en 2018, el grupo de profesores y profesoras a cargo emprendió una reflexión colaborativa sobre varios temas derivados de la aplicación de estos enfoques de internacionalización a nuestro contexto cultural y académico. En consecuencia, en las distintas actividades y discusiones, se reflexiona sobre la relación entre cultura, identidad y lengua para poner de relieve el papel global tanto del inglés (L2) como del español (L1), así como la evolución de las culturas anglo e hispanohablantes. Al diseñar las actividades, entregas evaluables y estrategias de acompañamiento, se buscó orientar los usos de L1 y L2 desde un enfoque de translingüismo.

El concepto de *translingüismo* ha adquirido relevancia en los últimos años como parte de los enfoques multilingües que se fomentan en el ámbito educativo, y que implican considerar en los procesos de aprendizaje los diversos recursos lingüísticos que poseen las personas, a partir de su familiarización con más de una lengua (Pino Rodríguez *et al.*, 2019). Como perspectiva pedagógica, el translingüismo fue analizado a partir del trabajo de Williams (citado en Vaish, 2020), quien planteó una estrategia que permitía a los estudiantes alternar los códigos de su L1 con los del idioma que buscaban aprender. En términos de apropiación del lenguaje, este enfoque fomenta aquello que le resulta familiar a los estudiantes, para ayudarlos a aprender lo que es menos conocido para ellos. Dado lo anterior, es posible afirmar que la manera en que las personas aprenden y utilizan una segunda lengua no se limita al acto de descifrar códigos estáticos insertados en sistemas idiomáticos específicos, sino que es el resultado del uso dinámico de recursos lingüísticos y continuas prácticas de construcción de sentido que realizan los usuarios a través de distintas lenguas (Vaish, 2020).

A partir del trabajo de García y Wei (2015), se plantea que la noción del translingüismo busca propiciar el desarrollo de una conciencia crítica hacia aspectos estructurales del uso y fomento de algunas lenguas. Lo

anterior resulta relevante a la luz de las dinámicas globales actuales, en las cuales los flujos migratorios y los constantes intercambios plurilingües evidencian políticas lingüísticas asimétricas, así como las desigualdades que acarrearán.

Como es común en cursos EMI (ej. Moore, 2017), los profesores que imparten el curso que se estudia en este trabajo comentan que sus estudiantes, de manera frecuente, alternan el uso de L1 con el de L2. Esto ha motivado a los docentes a hacer algunas conjeturas que intentan explicar las razones de esta alternancia, siendo una de las más comunes la falta de “dominio” del idioma inglés. Con el fin de ofrecer una aproximación integral a este fenómeno, la investigación busca indagar en las percepciones de estudiantes sobre la alternancia en el uso de L1 y L2, en el contexto del curso estudiado, a partir de su planteamiento como una práctica de translingüismo. En concreto, se busca responder a la siguiente pregunta de investigación: ¿qué prácticas de translingüismo se evidencian en las percepciones de estudiantes sobre el uso de L1 y L2 en un curso de EMI?

Translingüismo en cursos de EMI

Como perspectiva pedagógica, el translingüismo se vale de los recursos lingüísticos desarrollados por estudiantes que hablan más de una lengua, con el fin de utilizarlos como andamiajes para potenciar diversos aprendizajes. Este enfoque ha adquirido relevancia por las posibilidades que ofrece para fomentar ambientes educativos más incluyentes, al no excluir L1 durante actividades de enseñanza multilingüe.

El translingüismo es diferente de otros fenómenos que se observan en entornos de enseñanza de una segunda lengua (como la traducción o el *code-switching*), gracias a la manera en que favorece la aplicación de múltiples recursos lingüísticos y semióticos en el desarrollo de aprendizajes (García y Wei, 2015). Estas prácticas ayudan a los estudiantes a comprender conceptos complejos, interpretar terminología e integrar elementos culturales locales, con lo que enriquecen su experiencia pedagógica (Fang *et al.*, 2023).

Los cursos de EMI son entornos propicios para la visibilización de diversas prácticas de translingüismo. Las interacciones entre profesores y estudiantes, por ejemplo, hacen evidentes varios recursos lingüísticos que se utilizan para comunicar dudas o reforzar aprendizajes al intercalar el uso de L1 y L2. Sobre esto, la evidencia indica que estas prácticas favorecen una comprensión más profunda del contenido estudiado, con lo que se fortalecen tanto las habilidades de uso del lenguaje como el aprendizaje académico (Xie y Sun, 2023).

No obstante, este tipo de interacciones a menudo suceden de forma espontánea, y atienden, por lo regular, a los distintos niveles de uso de L1 en el aula. Una pedagogía desarrollada a partir del translingüismo involucra estrategias planificadas que activan los recursos multilingües de los estudiantes e incluso llegan a desencadenar procesos de conciencia metalingüística (Cenoz y Gorter, 2022). Asimismo, la incorporación de esta perspectiva en los entornos de aprendizaje se ha relacionado con el desarrollo de ambientes educativos más incluyentes, al valorar la diversidad identitaria asociada con el uso de más de una lengua (Xie y Sun, 2023).

Diversos estudios sugieren que los cursos EMI que promueven prácticas de translingüismo estimulan procesos de construcción de sentido, al facilitar el aprendizaje de idiomas y contenidos a través del uso de los múltiples recursos lingüísticos con los que cuentan los estudiantes (Chang, 2018; García y Wei, 2015; Jia *et al.*, 2023). Asimismo, desarrollar un enfoque apoyado en el translingüismo favorece la problematización de las percepciones de estudiantes y profesores sobre el bilingüismo y la educación multicultural, al involucrar aspectos relacionados con las relaciones de poder, las dinámicas de grupo y la integración social (Kuteeva, 2020).

Según Kuteeva (2020), al fomentarse en entornos EMI, el translingüismo propicia acciones de inclusión, al permitir que los estudiantes utilicen sus idiomas nativos, lo que puede ayudar a superar las distintas brechas que se observan en los intercambios culturales y promover el entendimiento mutuo. No obstante, si esto último no se considera durante las actividades de implementación del translingüismo en las clases EMI, existe el riesgo de mantener dinámicas de poder existentes, como en los casos en que distintos programas bilingües

en universidades de élite terminan reforzando la percepción de estatus alrededor del uso del idioma inglés y excluyen potencialmente a otros (Kuteeva, 2020).

En relación con lo previo, el desarrollo de prácticas de translingüismo en programas de educación superior a menudo se ve limitado por políticas institucionales que, siguiendo una perspectiva monolingüe, priorizan una instrucción de “solo inglés” en los cursos de EMI, impidiendo que su potencial se vea reflejado en la experiencia de los estudiantes (Chang, 2018; Fang *et al.*, 2023; Jia *et al.*, 2023). En ese sentido, se ha comprobado que el translingüismo puede aportar a la modificación de estas perspectivas, al promover un entorno lingüístico más equitativo (Kuteeva, 2020).

Canagarajah (2013) apunta que el translingüismo representa un cambio de paradigma frente al enfoque monolingüe, al considerar que las lenguas no pueden analizarse sin tomar en cuenta los continuos intercambios que ocurren entre ellas. En ese sentido, Otheguy *et al.* (2015) aportan a la discusión cuando consideran que el translingüismo implica el uso completo del repertorio lingüístico de las personas, incluso por encima de los límites sociales y políticos de las que podrían catalogarse como *lenguas dominantes*.

Para García y Lin (2017), esta perspectiva ofrece profundas implicaciones para los entornos educativos que involucran a estudiantes bilingües, al integrar parámetros de justicia social en el uso de distintas lenguas. Sobre esto, existe evidencia de que el desarrollo de una pedagogía sustentada en el translingüismo fomenta el empoderamiento de estudiantes multilingües, al permitirles superar las barreras lingüísticas del aula y desafiar las asimetrías relacionadas con el uso del lenguaje (Donley, 2022).

Prácticas de translingüismo en el curso

El curso que se analiza aquí ofrece un entorno propicio para que estudiantes bilingües desarrollen prácticas de translingüismo. Indagar en aquellas que pueden identificarse en las percepciones de los estudiantes resulta pertinente, al considerar que, en el contexto mexicano de educación superior, aún es común favorecer un enfoque monolingüe de “solo inglés”. Esta indagación también ayudará a detectar prácticas que continúen privilegiando al inglés como un idioma de mayor valor a pesar del enfoque intencionalmente ligado al translingüismo.

El curso analizado se enmarca en una iniciativa institucional por desarrollar competencias globales e interculturales en el estudiantado. En ese sentido, persigue los siguientes objetivos de aprendizaje:

1. Identificar elementos destacados en diferentes culturas y regiones del mundo.
2. Analizar acontecimientos históricos y actuales en relación con paradigmas socioculturales.
3. Interrogar los sistemas de creencias y problematizar las estructuras de poder en las interacciones multiculturales.
4. Colaborar eficazmente con un enfoque flexible y crítico.

El tercer objetivo es particularmente relevante para el análisis que se realiza en este trabajo, pues impulsa la discusión crítica en el aula sobre el uso del inglés en una comunidad académica mexicana e hispanohablante. Interrogar y problematizar el uso del inglés como una estructura de poder es esencial para construir un posicionamiento crítico al respecto de los sistemas asimétricos globales en los que se insertan quienes participan en el curso. En este contexto, se reconoce el uso privilegiado que se hace globalmente del inglés como lengua franca y, a la vez, se cuestionan las implicaciones de incluir, como mencionan Navarro *et al.* (2022), su papel como lengua de “dominación, explotación y colonialidad del conocimiento” (p. 4).

La receptividad al proceso de construcción de sentido es una estrategia central en el curso, pues pone de relieve los distintos mecanismos y recursos que se emplean para estudiar contenidos culturales y códigos lingüísticos para interpretarlos. Para García y Wei (2015), esta receptividad a la construcción de sentido se fomenta a través de quien enseña, al emplear prácticas de translingüismo cuando sea necesario y fomentar

su uso entre estudiantes. En ese sentido, los docentes del curso aprovechan estas prácticas frecuentemente para asegurar la comprensión y fomentar la participación activa, así como los estudiantes las utilizan en la colaboración con otros.

García y Wei (2015) también destacan la importancia de la disponibilidad de recursos multimodales y multilingües para el translingüismo. Las actividades de aprendizaje en el curso se diseñaron con un enfoque multimodal, con el fin de incorporar un mayor número de recursos para la expresión de ideas y la construcción de sentido. Por ejemplo, uno de los productos de aprendizaje es una infografía sobre procesos de adaptación cultural. Para las autoras, también es relevante el uso de recursos digitales y tecnológicos. Así, la mayoría de las actividades integran el uso de tecnologías y aplicaciones digitales que complementan los recursos disponibles en el aula y los mecanismos de apoyo para generar y comunicar ideas. Un ejemplo es el uso de la aplicación de Google Explorer para realizar actividades de familiarización con diversos entornos culturales.

El diseño de estructuras para las prácticas de translingüismo en el currículo es otra estrategia mencionada por García y Wei (2015). Desde el diseño del curso, se seleccionó material que incluye contenidos en L1 y L2, como textos y videos. Este contenido se emplea intencionalmente para favorecer la discusión sobre los sistemas asimétricos de poder en los que se inserta la lengua, por ejemplo, la discusión a partir de un texto en español escrito por Yásnaya Aguilar, lingüista de origen miye y activista en favor de los derechos lingüísticos. A su vez, el curso involucra a los estudiantes en reflexiones orientadas a adquirir consciencia metalingüística, como recomiendan las autoras; es el caso de la lección sobre la escuela de traducción de Toledo, en la que se introduce el origen y la evolución del español como lengua global.

A pesar del fomento intencional a las prácticas de translingüismo a partir de contenidos y estrategias, esta investigación pretende identificar qué otros mecanismos son necesarios para favorecer estas prácticas en la interacción espontánea. Considerar la perspectiva del estudiantado sobre cómo alternan el uso de L1 y L2 es un paso en ese sentido.

Metodología

Este estudio exploratorio y cualitativo se enfoca en analizar qué prácticas de translingüismo se evidencian en las percepciones de estudiantes acerca del uso de L1 y L2 en el contexto de un curso de EMI. Dichas prácticas son esenciales para el logro de aprendizajes relacionados con la posición global y la identidad cultural de quienes participan en el curso. El análisis cualitativo es necesario para explorar este contexto de enseñanza-aprendizaje desde la óptica del EMI, pues permite detectar temas emergentes en los datos y orientar futuras investigaciones. Si bien nuestros datos provienen de un programa académico concreto, estos permitirán abrir una discusión sobre el impacto en las percepciones de estudiantes de cursos EMI sobre sus prácticas de translingüismo, considerando que los contenidos y actividades de aprendizaje buscan fomentar dichas prácticas.

Instrumento

Para indagar en las prácticas de translingüismo que se evidencian durante el uso de L1 y L2 en el curso, se diseñó un cuestionario en línea que cada profesor distribuyó voluntariamente a sus estudiantes por correo electrónico; los estudiantes también respondieron voluntariamente. El cuestionario se enfocó en tres aspectos: a) información demográfica básica y sobre su experiencia aprendiendo inglés, b) información sobre sus interacciones en inglés dentro de clase y c) la experiencia con las negociaciones lingüísticas en la clase.

En conjunto, los datos generados nos permitieron identificar las prácticas de translingüismo reflejadas en los testimonios de los estudiantes y sus percepciones con respecto a su uso en el contexto del curso. Consideramos, sobre todo, las respuestas abiertas que los estudiantes otorgaron para las siguientes preguntas:

- ¿Consideras que está bien hablar español en la clase? Profundiza en tu respuesta.
- Señala algunas de las circunstancias que te motivan a hablar en español en clase. Si no es el caso, indícalo.
- En tu opinión, ¿por qué se usa el inglés en clase?

Estas tres preguntas nos permitieron indagar en las percepciones de estudiantes en relación con los usos de L1 y L2 en el curso. Las respuestas obtenidas dieron cuenta de las razones y criterios detrás de las prácticas de translingüismo de los participantes. Por último, se realizó un análisis inductivo de los temas emergentes a partir de dichas respuestas.

Población

Para participar en este estudio, se invitó a estudiantes inscritos en el curso durante el verano de 2023. Los participantes recibieron un correo electrónico en el que se incluyó el formulario de consentimiento informado y el instrumento de la investigación. El envío se realizó aproximadamente a la mitad del curso para asegurar que los participantes estuvieran ya familiarizados con el contenido, los objetivos y la dinámica. Recibimos 38 respuestas anónimas.

Experiencia utilizando y aprendiendo el inglés como lengua extranjera

Ser estudiante en el curso que analizamos aquí implica haber cumplido con diversas habilidades en el uso del inglés, como lo plantea el modelo preparatorio (Macaro, 2018). Esto quiere decir que los estudiantes pueden registrarse en el curso al acreditar lo anterior con un puntaje en pruebas estandarizadas equivalente a B1 (según la referencia del Marco Común Europeo) o bien al cursar las asignaturas de inglés necesarias para alcanzar ese nivel. La mayoría de los participantes respondió haber cursado entre cuatro y seis asignaturas del idioma inglés en la universidad (63 %). Quienes respondieron haber cursado entre una y tres asignaturas en la universidad representan el 11 % y solo tres estudiantes (8 %) respondieron no haber cursado asignaturas del idioma en la universidad, lo que significa que acreditaron el dominio a través de un examen estandarizado.

Los datos demográficos en el cuestionario indican que los participantes son mexicanos, hablan español como primera lengua e inglés como segunda. Al estar tan cerca de Estados Unidos, muchos mexicanos interactúan frecuentemente con contenidos y hablantes del inglés. A pesar de esta interacción constante con el inglés, los datos de la encuesta muestran que el 47 % de los participantes no tuvo experiencias con cursos formales de inglés antes de la universidad.

Autopercepción de dominio del inglés

Para indagar en la autopercepción de los participantes sobre su uso y comprensión del inglés, se les solicitó información respecto a su participación en el curso, el grado en el que entienden las instrucciones y los contenidos, así como el uso del inglés fuera de la clase. Quince participantes (39 %) se autoperciben en un nivel adecuado, lo que quiere decir que participan frecuentemente, entienden instrucciones y contenidos, y usan el inglés fuera del curso. Dieciocho participantes (47 %) se autopercibieron en un nivel medio, lo cual los caracterizó por progresar en su participación y comprensión, así como por tener algunas experiencias de uso del inglés fuera del curso. Solo tres (8 %) estudiantes se autoperciben con dificultades para participar, para la comprensión y con casi nula exposición al inglés fuera de clase.

Análisis y resultados

Los datos se analizaron temáticamente para evidenciar las prácticas de translingüismo percibidas por los estudiantes. Como respuesta a la pregunta directa “¿Está bien hablar español en clase?”, el 26.3 % de los participantes respondieron *sí*; el 63.2 % respondió *a veces* y el 10.5 % respondió *no*. Se realizó un análisis temático para la profundización de esas respuestas, así como para las respuestas de “Señala algunas de las circunstancias que te motivan a hablar en español en clase. Si no es el caso, indícalo” y “En tu opinión, ¿por qué se usa el inglés en clase?”.

El análisis permitió identificar dos categorías centrales, cada una de ellas asociada a prácticas particulares de translingüismo, a saber, las prácticas que facilitan la comunicación y las que facilitan el aprendizaje. En cuanto a las primeras, aquellas que facilitan la comunicación, se encontraron tres subcategorías. La primera subcategoría agrupa percepciones de esta práctica de translingüismo como un recurso comunicativo para la comprensión y precisión del mensaje. Las dos subcategorías siguientes asocian esta práctica de translingüismo a enfoques asistenciales y monolingües, respectivamente.

La segunda categoría temática se asocia a las prácticas de translingüismo que facilitan el aprendizaje. Estas prácticas son de especial valor para los cursos con enfoque en EMI, pues dirigen el uso del translingüismo a la construcción de sentido y a la reflexión sobre contenidos; entre ellos, la lengua misma. A continuación, se describe cada una de las prácticas de translingüismo que emergieron de los datos.

Facilitar la comunicación

Las respuestas agrupadas en esta práctica de translingüismo ponen un énfasis en la función comunicativa e incluyen a la mayoría de los participantes (88 %). Aunque claramente la comunicación eficiente es esencial para el aprendizaje asociado al curso EMI, solo algunos de los datos aquí agrupados muestran esa relación. El resto de los datos se centra en el aprendizaje de L2, por lo que la percepción sobre el translingüismo refuerza tanto nociones de estatus sobre el uso del inglés como una visión que privilegia el monolingüismo, como se verá en lo que sigue.

Recurso comunicativo

Las respuestas que se agruparon en esta subcategoría (47 % de las personas encuestadas) consideran que el uso de L1 en determinados momentos puede incrementar las posibilidades de comunicación, por ejemplo, para explicar conceptos complejos, clarificar instrucciones o expresar opiniones de manera detallada. Este último uso se relaciona, en particular, con la necesidad de los estudiantes de reflexionar en su L1 sobre temas que abordan en la clase.

En este sentido, algunas respuestas agrupadas dentro de este tema reconocen la necesidad de utilizar la L1 para favorecer un uso más eficiente de la L2. Por ejemplo, para responder a la pregunta “¿Consideras que está bien hablar español en la clase?”, un participante comentó: “Para dar a entender indicaciones importantes que en inglés podríamos entender otra cosa”. Por su lado, otros estudiantes favorecen la L1 aludiendo a que se trata de la *lengua madre* y a la facilidad para comunicarse, por ejemplo: “Para mí, claro que es importante, es nuestra lengua madre; por ende, si queremos expresar algo a detalle y que podamos entenderlo mucho mejor, es indispensable expresarlo y explicarlo de la manera correcta”. Como se ve, a pesar de que el énfasis está en comunicarse de forma efectiva, las respuestas agrupadas en este tema hacen una división clara entre la L1 y la L2, señalando la preferencia de uso por una en función de la otra o bien, una en lugar de la otra.

Enfoque asistencial

Las respuestas en esta categoría temática (23 % de las personas encuestadas) indican un énfasis en la consciencia de la diversidad de habilidades en el uso de L2. Describen un uso de L1 que, en una clase de EMI como la que aquí se refiere, podría resultar en incrementar las posibilidades de interacción e incluso la seguridad para participar en clase.

A diferencia de la subcategoría temática previa, atender a la diversidad de niveles de uso de la L2 implica reconocer a otros estudiantes como interlocutores y adaptar el discurso para facilitar la interacción. Así se ejemplifica en esta respuesta a la pregunta “¿Consideras que está bien hablar español en la clase?”:

Personalmente creo que a veces está bien, puesto que no todos tenemos el mismo nivel, además de que no siempre podemos encontrar las palabras adecuadas para poder describir algo o incluso se nos olvidan ciertas palabras y, por ende, las preguntamos en español.

Quien responde alude a capacidades comunicativas diferenciadas y refiere el uso de L1 como un medio para facilitar una interacción que sería imposible si se utilizara exclusivamente L2. Establece un matiz de interés en el que el uso de L1 no responde a la falta de capacidad o conocimiento, sino a una estrategia que se utiliza cuando no se “encuentran” las palabras o “se olvidan”. Es notable, también, el uso de la primera persona en plural, la cual incluye a quien responde en el grupo de personas que utilizan L1.

No obstante, el facilitar la interacción también se relaciona con cierto grado de frustración, al no poder usar la L2 en equipos de trabajo en los que se favorece la L1. Así se evidencia en esta respuesta: “Al momento de discutir cosas en equipo, como todo el equipo habla en español, también hablo en español. He tratado algunas veces de hablar en inglés, pero el resto del equipo continúa hablando español”. Esta respuesta podría entenderse desde una pretensión de estatus al hablar inglés, en coincidencia con lo que comenta Kuteeva (2020), pues quien responde se autocaracteriza con el nivel que considera deseable, pero en un contexto en el que no le es posible utilizarlo.

Este posicionamiento también se evidencia en el distanciamiento que establece quien responde con respecto a los estudiantes que necesitan usar L1, al usar la dicotomía *ellos/yo*, por ejemplo: “No todos *tienen* el mismo nivel de inglés y considero que es válido utilizarlo [L1] en algunas ocasiones” (énfasis agregado). El posicionamiento de quien responde respecto al uso de L1 en un curso de EMI resulta de relevancia para potenciar las prácticas de translingüismo. En cualquiera de los ejemplos aquí comentados, aunque el uso de L1 termina siendo aceptado, no siempre se le reconoce como un recurso válido o deseable para favorecer la comunicación, la reflexión y el aprendizaje. Esto socava el potencial de las prácticas de translingüismo y relega el uso de L1 en un curso de EMI a una función de soporte.

Enfoque monolingüe

En esta subcategoría se agruparon las respuestas de estudiantes (18 %) que consideran que el uso predominante de L2 en la clase ayudaría a mejorar sus habilidades en el idioma; es decir, perciben el curso como una oportunidad para practicar su uso de L2.

Las respuestas en esta categoría temática reflejan una fuerte relación entre el curso EMI referido aquí y la línea de cursos de inglés (L2). En ese sentido, el curso EMI se percibe como una extensión de la enseñanza del inglés (L2), como lo ejemplifica esta respuesta: “La materia es parte de idiomas, por lo tanto, debería darse completamente en inglés”. Se observa cierta expectativa de que el curso EMI cumpla la función de ofrecerles más oportunidades para continuar reforzando y afinando sus habilidades comunicativas en L2. Con ello se corre el riesgo de perder el foco sobre los aprendizajes particulares del curso EMI. La siguiente respuesta pone en evidencia los aspectos que se asocian con el uso de L2 en el curso EMI: “Pienso que si de verdad queremos ver mejoras en nuestra *habla, comprensión y vocabulario* del idioma, entonces, debería usarse [L2] en todo

momento y omitir el uso de nuestra lengua madre” (énfasis agregado). Como se ve, a pesar de que el curso no lo exige, algunos estudiantes se autoexigen el uso exclusivo de la L2 para fines ajenos a los objetivos centrales del curso y que no favorecen el translingüismo.

Llama la atención una respuesta que no percibe la posibilidad de practicar y reforzar la L2 dentro del curso, sino que sugiere la instrucción de un hablante nativo: “Ya se cursaron todas las materias de inglés y se supone que ya lo sabes, si es para practicar, mejor hablar con alguien nativo y puede ser tanto presencial o virtual”. Si bien esta respuesta muestra una percepción del uso de L2 en el curso EMI más allá de la continuidad con la línea de aprendizaje del inglés, también se puede inferir en la respuesta que el uso de L1 en un curso de EMI se asocia a la falta de capacidad en el uso de L2, incluso sugiere practicar con hablantes nativos para compensar lo que no se ha aprendido en los cursos de inglés (L2). La preferencia de hablantes nativos para la enseñanza del inglés sigue siendo común entre estudiantes e incluso instituciones, pues se asocia con aprendizajes más auténticos en pronunciación y vocabulario, aunque algunos autores (Hakimian, 2024; Koley, 2019, Lasagabaster y Sierra, 2002; Romadhon *et al.*, 2024) encuentran que los profesores no nativos son valorados cuando se requiere la explicación de conceptos difíciles, para empatizar con los retos de los estudiantes y para crear ambientes de aprendizaje más confortables. Así, el uso de L1, más que un recurso, es visto como un impedimento para el aprendizaje de L2.

Facilitar el aprendizaje

Algunos estudiantes (10 % de las personas encuestadas) perciben positivamente el uso de L1, pues lo relacionan con el contexto de enseñanza del curso. En ese sentido, algunos de ellos consideran que fomentar discusiones combinando ambas lenguas podría enriquecer los debates sobre temáticas globales. Las respuestas agrupadas en esta categoría temática son particularmente importantes, pues relacionan la alternancia de lenguas con la generación de sentido (García y Wei, 2015); es decir, la relación con los objetivos de aprendizaje del curso. Con ello, se favorece el translingüismo, ya que los diversos mecanismos para hacer sentido se integran como un solo recurso y se fortalecen entre sí.

La construcción de sentido en el curso aquí estudiado implica una reflexión crítica sobre temas de identidad, cultura y lengua. Por ello, la alternancia de lenguas en las interacciones dentro de clase es una oportunidad para motivar esa reflexión crítica. Al respecto, un estudiante comenta:

Pienso que esto [el uso de L1] permite dinamizar las clases. Si bien hablar inglés es parte de la práctica continua en la materia, la interacción en español también cumple con la finalidad cultural. No es únicamente un curso de inglés, sino que, en ocasiones, debatir y reflexionar en ambos idiomas permite fluidez en los contenidos que hablan de cultura global.

Al relacionar el uso del español (L1) con una finalidad cultural y, sobre todo, con la reflexión en ambos idiomas sobre los contenidos, esta percepción sí puede asociarse con el fomento del translingüismo en el curso.

La integración de L1 y L2 en el contexto del curso también se percibió con potencial para favorecer la aplicación fluida de recursos lingüísticos (García y Wei, 2015). Al respecto, un participante percibe positivamente este tipo de fluidez lingüística y comenta que le es útil “para ir interactuando con ambas lenguas y poder aprender a intercambiarlas y ocuparlas en nuestra vida cotidiana”. Esta posición refleja una valoración más equitativa de cada lengua involucrada e incluso señala cierta fluidez en el intercambio cotidiano de una por otra. A diferencia de algunas visiones representadas en las categorías previas, aquí no se refleja las asimetrías existentes en el uso del inglés (Kuteeva, 2020). Llama la atención, además, la conexión específica con la vida cotidiana pues denota una atribución de importancia a las prácticas de translingüismo más allá de las expectativas particulares del curso.

Discusión

El estudio identificó que el 88 % de los estudiantes encuestados considera el uso de L1 como un medio válido para facilitar la comunicación. Dentro de este porcentaje, destacan aquellos que utilizan L1 como un recurso para explicar conceptos complejos o para expresar ideas con mayor detalle (47 %). La evidencia indica que estas prácticas de los estudiantes favorecen una comprensión más profunda del contenido estudiado, con lo que se fortalecen tanto las habilidades de uso del lenguaje como el aprendizaje académico (Xie y Sun, 2023). Sin embargo, aunque los participantes del estudio reconocen su utilidad, varias respuestas reflejan que L1 se percibe como un recurso que se utiliza frente a la insuficiencia de L2 (23 %) o como un obstáculo para el uso del inglés (18 %), y no como parte de un proceso comunicativo integral.

Sobre la percepción de L1 desde un enfoque asistencial, los resultados revelan que existe la noción de *heterogeneidad* entre los estudiantes. En algunas respuestas, por ejemplo, el uso de L1 no solo se menciona como un recurso individual, sino que se vislumbra desde una perspectiva solidaria para favorecer la participación. No obstante, algunos testimonios reflejan que L1 se percibe como algo que debe utilizarse hasta que los estudiantes alcancen un cierto nivel de dominio del idioma inglés.

En cuanto al enfoque monolingüe, los estudiantes evidenciaron que conciben la clase como una extensión de sus cursos de enseñanza de inglés. A pesar de no representar una mayoría (18 % de los participantes), esta percepción refleja que algunos estudiantes no están comprendiendo los objetivos de una clase de EMI. Esta visión, además de limitar su potencial para desarrollar aprendizajes más complejos, contribuye a reforzar una perspectiva en la cual el uso de L1 se interpreta como una práctica inadecuada e impulsa la idea de estatus del idioma inglés y el posicionamiento del hablante (Kuteeva, 2020).

Por su lado, las respuestas analizadas bajo un enfoque de fortalecimiento del aprendizaje (10 %) ofrecen una visión más acorde con los objetivos del curso, al vincularlo con la construcción de sentido y la reflexión crítica sobre temas como la cultura y la lengua. Este grupo de participantes parece adoptar una postura coherente con el translingüismo como un medio para la construcción de sentido a través de los recursos lingüísticos que les aportan L1 y L2 (Chang, 2018; García y Wei, 2015; Jia *et al.*, 2023), pero, además, para favorecer la problematización de sus percepciones acerca del uso de L1 (Kuteeva, 2020).

Estos resultados sugieren que, aunque el uso de L1 es percibido por los estudiantes como un medio para facilitar la comunicación y el aprendizaje, aún prevalecen concepciones que lo subordinan a un recurso de compensación frente a L2, más que como una estrategia legítima de aprendizaje. En consecuencia, esta visión revela la necesidad de implementar enfoques que aprovechen los alcances educativos de diversas prácticas de translingüismo y, en el proceso, que reconozcan y valoren la diversidad del repertorio lingüístico de estudiantes y docentes.

Hacia ese fin, de estos hallazgos se pueden desprender algunas consideraciones pedagógicas. En principio, los datos que señalan el reforzamiento de percepciones de estatus en el uso del inglés dentro del curso deben considerarse en el contexto de la internacionalización de la educación superior y de su papel potencial para mantener condiciones de desigualdad social. En realidades como la mexicana, los cursos de EMI podrían aprovecharse para señalar este potencial y generar una reflexión sobre la función del inglés en la transformación del mundo y de la vida de las personas que lo utilizan (Motha, 2014). El papel de las profesoras y los profesores es crucial para conseguir que se aplique una perspectiva crítica a las interacciones que combinan L1 y L2. Por ello, es necesario propiciar que ellos y ellas dialoguen activamente sobre sus puntos de vista y posiciones al respecto de las prácticas de translingüismo, del papel global del inglés y del suyo en la configuración social dentro del aula.

Los hallazgos también mostraron que el uso de L1 se relaciona con una falta de competencias en el idioma inglés no solo de estudiantes, sino también de docentes. El uso de L1 no es considerado un recurso adicional para hacer sentido. Esto deja ver el valor asimétrico con el que se percibe cada lengua y la perspectiva de aspiración que se asocia con el inglés. En relación con esto, resulta lógico que los participantes indiquen una

preferencia a aprender con hablantes nativos y muchos no logren ver el potencial para desarrollar sus prácticas de translingüismo. Para desarrollar una visión ampliada de los recursos lingüísticos con los que cuentan tanto estudiantes como profesores, es importante que se visibilicen las prácticas de translingüismo como estrategias que generan valor en los contextos académico y social.

Al apostar por la internacionalización, las instituciones de educación superior también se adhieren a una visión particular sobre el papel del inglés a nivel global, el cual permea en la orientación pedagógica de los cursos EMI. Una visión que favorezca las prácticas de translingüismo deberá considerar la diversidad de realidades que confluyen en la interacción intercultural, realidades en las que existen más hablantes para quienes el inglés no es su primera lengua. En esos contextos, desplegar prácticas de translingüismo resulta no solo útil, sino académica y socialmente necesario. Para ello, hace falta legitimar la confluencia de L1 y L2 en los discursos pedagógicos. Concretamente, se puede comenzar por construir objetivos de aprendizaje para los cursos EMI que integren las prácticas de translingüismo como una herramienta de aprendizaje y generación de sentido. Además, conviene desarrollar actividades de aprendizaje que propicien posicionamientos críticos que reconozcan e interroguen las creencias asociadas al inglés como idioma de mayor estatus.

En México, esto es especialmente importante, pues cerca de doce millones de mexicanos radican en los Estados Unidos (Instituto Nacional de Estadística y Geografía [Inegi], 2023). Las prácticas de translingüismo en esta población suceden de forma espontánea y constante, por lo que se vuelve prioritario que las y los estudiantes de educación superior en México incorporen también estas prácticas, para así mantener y aprovechar el contacto con sus paisanos en la Unión Americana.

Por último, los hallazgos señalan que el curso EMI se asoció fuertemente con la línea de cursos del programa de inglés. Esto ayuda a explicar por qué se valoró el uso de L2 por encima de L1. Si bien los cursos de inglés tienen el aprendizaje de esa lengua como meta, esto no está en detrimento de una valoración de las prácticas de translingüismo. Es deseable construir andamiajes a lo largo de distintos momentos del programa de inglés para visibilizar las prácticas de translingüismo y discutir sus usos más allá de estos cursos.

Conclusiones

Este estudio buscó analizar qué prácticas de translingüismo se evidencian en las percepciones de los estudiantes acerca del uso de L1 y L2 en el contexto de un curso de EMI. Los datos se agruparon en dos categorías para el análisis de las prácticas de translingüismo: aquellas que facilitan la comunicación y las que facilitan el aprendizaje. Si bien los datos mostraron que efectivamente se llevan a cabo prácticas de translingüismo en las interacciones cotidianas dentro del curso estudiado, el análisis de las percepciones de esta población sobre su uso mostró que pocas prácticas favorecen la reflexión y el logro de los aprendizajes del curso. En algunos casos, incluso refuerzan la visión de estatus del inglés como lengua global o privilegian un enfoque monolingüe.

Los hallazgos indican que, aunque las prácticas de translingüismo se llevan a cabo, la mayoría de los participantes no percibe su relación con procesos de construcción de sentido o aprendizajes diferentes a los asociados con el dominio de L2. Es necesario que las prácticas de translingüismo se orienten intencionalmente hacia posicionamientos analíticos y críticos tanto de la lengua como del contenido que se aprende. Ciertamente, el diseño del curso favorece las prácticas de translingüismo, pero esto no es suficiente para promover posicionamientos analítico-críticos. Para enfrentar las tendencias globales y locales que asocian el uso exclusivo del inglés con estrategias de internacionalización, es necesario identificar y problematizar el efecto particular de este enfoque de apertura global en la enseñanza del inglés dentro las instituciones de educación superior del sur global y continuar ofreciendo opciones que fomenten el translingüismo.

Aunque el curso en cuestión tiene una orientación EMI, la percepción sobre este abreva de las creencias asociadas al programa de enseñanza de inglés. Los requisitos de ingreso al curso (habilidades comprobables

en el uso del inglés) pueden estar comunicando el mensaje de que los diversos recursos lingüísticos no son importantes e incluso pueden existir en detrimento del dominio del inglés. Aunque los requisitos asociados con el uso del inglés están pensados para facilitar la comunicación y el aprendizaje en el curso, deben presentarse a los estudiantes como parte un repertorio más amplio de recursos lingüísticos que les serán de utilidad; esto para no propiciar una visión jerárquica, monolingüe o de estatus. Dada la natural relación que hacen los estudiantes con la línea de cursos de inglés, resulta necesario alinear sus objetivos con los de los cursos EMI. De cómo se construya esa relación puede depender el éxito en el desarrollo de prácticas de translingüismo.

Más allá de fomentar su uso en el curso, es necesaria una formación docente enfocada en el translingüismo como estrategia pedagógica. En ese sentido, este estudio proporciona insumos valiosos para alimentar una conversación informada entre pares profesionales y derivar estrategias concretas hacia una pedagogía translingüe en los cursos EMI. También sería valioso considerar la evolución de las percepciones de estudiantes antes y después de tomar el curso y, sobre todo, analizar también las percepciones de los profesores para encontrar correlaciones o tendencias comunes. Sin duda, indagar sobre las percepciones de todos los involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje es indispensable para diseñar estrategias situadas y efectivas hacia el fomento de las prácticas de translingüismo.

Referencias

- Canagarajah, A. S. (2013). Negotiating Translingual Literacy: An Enactment. *Research in the Teaching of English*, 48(1), 40-67.
- Cenoz, J. y Gorter, D. (2022). Pedagogical Translanguaging and Its Application to Language Classes. *RELC Journal*, 53, 342-354. <https://doi.org/10.1177/00336882221082751>
- Chang, S. (2018). Beyond the English Box: Constructing and Communicating Knowledge Through Translingual Practices in the Higher Education Classroom. *English Teaching & Learning*, 43, 23-40. <https://doi.org/10.1007/S42321-018-0014-4>
- Dearden, J. (2015). *English as a Medium of Instruction – A Growing Global Phenomenon*. British Council. http://www.britishcouncil.es/sites/default/files/british_council_english_as_a_medium_of_instruction.pdf
- Donley, K. (2022). Plugging in Translanguaging: Thinking across Theory for Methodological Innovation in English Learner and Multilingual Education. *International Multilingual Research Journal*, 17, 51-67. <https://doi.org/10.1080/19313152.2022.2103116>
- Fang, F., Jiang, L. y Yang, J. (2023). To Impart Knowledge or to Adhere to Policy: Unpacking Language Ideologies and Practices in Chinese EMI Courses through a Translanguaging Lens. *Language Teaching Research*, 1-30. <https://doi.org/10.1177/13621688231183771>
- García, O. y Lin, A. M. Y. (2017). Translanguaging in Bilingual Education. En O. García, A. M. Y. Lin y S. May (eds.), *Bilingual and Multilingual Education. Encyclopedia of Language and Education*, (pp. 117-130). Springer, Cham.
- García, O. y Wei, L. (2015). Translanguaging, Bilingualism, and Bilingual Education. En W. E. Wright, S. Boun y O. García (eds.), *The Handbook of Bilingual and Multilingual Education* (pp. 223-240). Wiley-Blackwell.
- Hakimian, L. (2024). TEFL Students' Perceptions of Native and Non-Native EFL School Teachers and University Lecturers: A Case Study. *European Journal of Teaching and Education*, 6(2), 12-30. <https://doi.org/10.33422/ejte.v6i2.1224>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (Inegi). (2023). *Innovación en la medición del mercado de trabajo (INNAMETRA)*. Autor. <https://www.inegi.org.mx/eventos/2023/innametra/>
- Jia, W., Fu, X. y Pun, J. (2023). How Do EMI Lecturers' Translanguaging Perceptions Translate into Their Practice? A Multi-Case Study of Three Chinese Tertiary EMI Classes. *Sustainability*, 15(6), 4895. <https://doi.org/10.3390/su15064895>

- Koley, S. (2019). Non-Native Educators in English Language Teaching. *International Journal of English Learning & Teaching Skills*.
- Kuteeva, M. (2020). Revisiting the 'E' in EMI: students' perceptions of standard English, lingua franca and translingual practices. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 23, 28-300. <https://doi.org/10.1080/13670050.2019.1637395>
- Lasagabaster, D. y Sierra, J. (2002). University Students' Perceptions of Native and Non-native Speaker Teachers of English. *Language Awareness*, 11, 132-142. <https://doi.org/10.1080/09658410208667051>
- Macaro, E. (2018). *English Medium Instruction*. Oxford University Press.
- Moore, P. (2017). Unwritten Rules: Code Choice in Task-Based Learner Discourse in an EMI Context in Japan. En B. Fenton-Smith, P. Humphreys, I. Walkinshaw (eds.), *English Medium Instruction in Higher Education in Asia-Pacific* (pp. 299-320). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-51976-0_16
- Motha, S. (2014). *Race, Empire, and English Language Teaching. Creating Responsible and Ethical Anti-racist Practice*. Teachers College Press.
- Navarro, F., Lillis, T., Donahue, T., Curry, M. J., Ávila Reyes, N., Gustafsson, M., Zavala, V., Lauría, D., Lukin, A., McKinney, C., Feng, H. y Motta-Roth, D. (2022). Rethinking English as a Lingua Franca in Scientific-Academic Contexts. A Position Statement. *Journal of English for Research Publication Purposes*, 3(1), 143-153. <https://benjamins.com/catalog/jerpp.21012.nav>
- Otheguy, R., García, O. y Reid, W. (2015). Clarifying Translanguaging and Deconstructing Named Languages: A Perspective from Linguistics. *Applied Linguistics Review*, 6(3), 281-307.
- Pino Rodríguez, A. M., Trujillo Sáez, F. y González Vázquez, A. (2019). Translingüismo: revisión de la literatura y aplicación didáctica para la enseñanza de ELE y ELE2. *Foro de profesores de ELE*, (15), 287-296.
- Romadhon, S., Indrayanti, I., Firmansyah, S. y Qurohman, M. (2024). Native Vs Nonnative English Teacher: A Qualitative Study Towards Student Perception in Vocational EFL Classroom. *Journal of English Language Learning*, 8(2), 678-684. <https://doi.org/10.31949/jell.v8i2.11384>
- Vaish, V. (2020). *Translanguaging in Multilingual English Classrooms*. Springer Singapore.
- Xie, D. y Sun, Y. (2023). Pedagogical Implications of Translingual Practices for Content and Language Integrated Learning. *Applied Linguistics Review*, 15(6), 2475-2492. <https://doi.org/10.1515/applirev-2023-0057>

Notas

- * Artículo de investigación

Licencia Creative Commons CC BY 4.0

Cómo citar: Villagrán Mora, A. y Libreros Galicia, E. D. (2026). ¿Está bien hablar español?: percepciones sobre el uso de L1 en un curso de EMI. *Signo y Pensamiento*, 45. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.syp45.ebhe>