

# Internacionalizar la universidad española Estrategias, prácticas docentes y lenguas

Emma Dafouz (ed.)



# **Internacionalizar la universidad española**

## **Estrategias, prácticas docentes y lenguas**

La colección Lingüística y Comunicación de Ediciones Complutense es un espacio dedicado a la difusión y transferencia de la investigación en lingüística y comunicación, en el marco de un proyecto editorial académico de relevancia científica impulsado por la Universidad Complutense de Madrid y dirigido a la comunidad académica internacional y al público en general.

## Comité científico de la colección

### **Dirección**

Joaquín Garrido  
Universidad Complutense de Madrid, España

Raquel Ángela Hidalgo Downing  
Universidad Complutense de Madrid, España

### **Secretaría**

Teresa Rodríguez Ramalle  
Universidad Complutense de Madrid, España

### **Asesoría**

Carmen Caffarel Serra  
Universidad Rey Juan Carlos, España

Maria Vittoria Calvi  
Universidad de Milán, Italia

Emma Dafouz Milne  
Universidad Complutense de Madrid, España

Beatriz Gallardo Paúls  
Universidad de Valencia, España

Marta García Negróni  
Universidad de San Andrés, Argentina

Uta Helfrich  
Universidad de Gotinga, Alemania

Silvia Iglesias Recuero  
Universidad Complutense de Madrid, España

Manel Lacorte  
Universidad de Maryland, Estados Unidos

Eugenio Ramón Luján Martínez  
Universidad Complutense de Madrid, España

Rosina Márquez Reiter  
Universidad Abierta, Reino Unido

Luisa Martín Rojo  
Universidad Autónoma de Madrid, España

Shen Qi 沈骑  
Universidad de Tongji, Shanghai, China

Augusto Soares da Silva  
Universidad de Braga, Portugal

Francisco Yus Ramos  
Universidad de Alicante, España

# **Internacionalizar la universidad española**

## **Estrategias, prácticas docentes y lenguas**

Emma Dafouz (ed.)

Primera edición: enero de 2025

© 2025, De los textos: sus autores  
© 2025, Ediciones Complutense  
Universidad Complutense de Madrid  
Pabellón de Gobierno  
Isaac Peral s/n  
28015 Madrid  
913 941127  
info.ediciones@ucm.es  
www.ucm.es/ediciones-complutense

ISBN (PDF): 978-84-669-3876-1  
DOI: <https://dx.doi.org/10.5209/ling.003>

Diseño de cubiertas de la colección: Koln Studio  
Imagen de cubierta: Imaginima a través de iStock.



Esta publicación se edita con licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International. Esta licencia permite copiar y distribuir el material en cualquier medio o formato, pero sin crear derivados ni adaptaciones de la obra, únicamente con fines no comerciales y siempre que se otorgue la atribución al creador. La atribución se debe hacer de la siguiente manera:

Dafouz, Emma, ed. 2025. *Internacionalizar la universidad española. Estrategias, prácticas docentes y lenguas*. Madrid: Ediciones Complutense.  
<https://doi.org/10.5209/ling.003>

Cualquier material de terceros contenido en este libro no está cubierto por la licencia Creative Commons. En caso de reutilizar material de terceros, es necesario obtener los permisos directamente del propietario de los derechos de autor.

Ediciones Complutense garantiza un riguroso proceso de selección y evaluación de los trabajos que publica.

# Índice

<b>Agradecimientos</b> .....	13
<b>Prólogo</b> .....	15
<b>1. Introducción. La internacionalización universitaria: un concepto dinámico en un escenario cambiante</b> .....	19
1. Introducción.....	20
2. Fases y tipos de internacionalización.....	22
3. La internacionalización de la educación superior en España.....	27
4. Panorámica de los capítulos.....	34
Referencias bibliográficas.....	37
<b>2. Construyendo Europa desde la universidad: la experiencia de Una Europa</b> .....	41
1. Introducción.....	42
2. Las nuevas alianzas de universidades y su significado para Europa y para los ciudadanos .....	43
3. Una Europa: génesis y puesta en marcha de un campus universitario transnacional (2017-2019) .....	48
4. Programas innovadores conjuntos desarrollados por la alianza Una Europa: retos y oportunidades.....	55
5. Conclusiones.....	64
Referencias bibliográficas.....	64
<b>3. CIVIS: universidades y ciudadanos implicados con su entorno a través de programas educativos transnacionales.</b> 67	
1. Introducción.....	68
2. CIVIS .....	69
3. Retos .....	79
4. Conclusión.....	82
Referencias bibliográficas.....	83

<b>4. La Universidad Nacional Autónoma de México como miembro de la Unión Iberoamericana de Universidades (UIU). Apuntes sobre la internacionalización regional mediante redes universitarias</b> .....	85
1. Sobre la internacionalización de la UNAM: una perspectiva histórica.....	86
2. Participación de la UNAM en la Unión iberoamericana de Universidades .....	87
3. El trabajo en redes después de la pandemia: retos a la vista	92
4. Conclusiones.....	94
Referencias bibliográficas .....	95
<b>5. Erasmus Student Network (ESN): 33 años fomentando la movilidad internacional</b> .....	97
1. Introducción.....	97
2. Erasmus Student Network (ESN): la mayor asociación de estudiantes de Europa .....	99
3. Retos o aspectos a mejorar .....	109
4. Conclusiones.....	111
Referencias bibliográficas .....	112
<b>6. La acreditación de idioma extranjero en la universidad española del siglo XXI: compromiso con el rigor y desafío digital</b> .....	115
1. Introducción.....	116
2. La acreditación en la universidad española del EEES .....	118
3. Buenas prácticas y retos en acreditación lingüística en el ámbito universitario.....	125
4. Conclusiones.....	130
Referencias bibliográficas .....	131

<b>7. «Somos una universidad con una fuerte vocación internacional»: la internacionalización como misión institucional transversal de las universidades públicas españolas</b> .....	135
1. Introducción.....	136
2. La internacionalización como estrategia transversal de universidad.....	137
3. Retos y oportunidades .....	149
4. Conclusión.....	152
Referencias bibliográficas .....	153
<b>8. Internacionalizar la investigación: retos e identidades desde la perspectiva de los investigadores.</b> .....	157
1. Introducción.....	157
2. Los retos principales para el investigador internacionalizado .....	159
3. Las oportunidades de la internacionalización para los investigadores.....	166
4. Algunas propuestas de apoyo institucional a los investigadores.....	166
5. Conclusión.....	169
Referencias bibliográficas .....	170
<b>9. El sistema educativo español en el extranjero con una metodología de la enseñanza semipresencial: los estudios de Filología de la UNED</b> .....	173
1. El contexto educativo de la UNED.....	174
2. Los estudiantes en el extranjero .....	176
3. Los centros asociados y aulas de examen en el extranjero	179
4. Aspectos de mejora .....	182
5. Conclusiones.....	183
Referencias bibliográficas .....	184
Anexo I.....	185
Anexo II .....	186

<b>10. La internacionalización de la Universidad Internacional Menéndez Pelayo desde 1932 hasta 2023</b> .....	189
1. Presentación .....	190
2. Desde sus orígenes hasta la transición .....	191
3. Desde la transición hasta el final del siglo xx .....	195
4. Desde el umbral del siglo xxi hasta la actualidad .....	197
5. Mirando al futuro: retos y oportunidades de la UIMP en el ámbito de la internacionalización .....	200
6. Conclusión .....	203
Referencias bibliográficas .....	203
<b>11. Internacionalizar en español: retos y recursos</b> .....	205
1. Noventa años de enseñanza del español en la Universidad Complutense .....	206
2. El Centro Complutense para la Enseñanza del Español (CCEE) .....	208
3. Retos para un centro universitario de español .....	211
4. El futuro del centro de español y la internacionalización de la universidad .....	214
Referencias bibliográficas .....	216
<b>12. El papel del programa Erasmus de movilidad docente en los procesos de internacionalización de las universidades</b> .....	219
1. Introducción .....	220
2. Aspectos positivos del programa Erasmus .....	221
3. Resultados de cinco universidades españolas .....	223
4. Oportunidades y retos de los intercambios para la internacionalización .....	231
5. Conclusiones .....	233
Referencias bibliográficas .....	234

<b>13. La formación del profesorado en los programas de instrucción en inglés: necesidades formativas, acreditación lingüística y retos futuros.</b>	<b>237</b>
1. Introducción.	238
2. El contexto europeo	239
3. El contexto español	241
4. El caso de la UPV/EHU	246
5. Conclusiones: retos y oportunidades.	249
Agradecimientos	250
Referencias bibliográficas	251
<b>14. «¡Me tocó!»: panorama y opiniones de la docencia y de la evaluación de contenidos en inglés en la Universidad de Lleida</b>	<b>253</b>
1. Introducción.	254
2. Panorama sobre la docencia de grado en inglés (EMI) en la UdL.	256
3. Líneas de actuación para EMI.	260
4. Opiniones del profesorado sobre EMI	263
5. Retos de la implementación de EMI en la UdL	269
6. Conclusiones.	271
Agradecimientos	272
Referencias bibliográficas	272
Anexo: Preguntas encuesta profesorado	274
<b>15. La multimodalidad en la docencia internacional en inglés.</b>	<b>275</b>
1. Introducción.	276
2. Estudios de multimodalidad	277
3. La multimodalidad en el discurso del profesorado.	278
4. Recursos pedagógicos multimodales: vídeos y PechaKuchas	280
5. Reflexión crítica	288
6. Conclusión	289
Referencias bibliográficas	290

<b>16. El desarrollo de la competencia escrita en inglés en un contexto universitario español internacionalizado</b> . . . . .	293
1. Introducción. . . . .	294
2. El desarrollo de la competencia escrita en asignaturas impartidas en inglés . . . . .	296
3. Datos del estudio . . . . .	297
4. Resultados . . . . .	299
5. Discusión de los resultados . . . . .	303
6. Retos y oportunidades de internacionalización. . . . .	306
7. Conclusiones. . . . .	307
Referencias bibliográficas . . . . .	308
Anexo: Escala de análisis de la producción escrita (adaptada de Friedl y Auer 2007) . . . . .	310
<b>Epílogo</b> . . . . .	313

# Agradecimientos

Una obra de esta envergadura solo puede ser producto de la colaboración y el entusiasmo de muchas personas. Mi agradecimiento sincero se extiende, por tanto, a todos y cada uno de los/las autores/as que, sin dudarlo, aceptaron la invitación para escribir un capítulo sobre cómo se concibe y desarrolla la internacionalización en sus respectivas universidades e instituciones. Asimismo, debo mencionar a los evaluadores externos cuyos valiosos comentarios han mejorado, sin duda, el producto final. También quería nombrar a Ignacio Lizaola y a Gabriel Pérez Alcalá por las interesantes conversaciones mantenidas sobre la universidad española y su proceso de internacionalización. Por último, a los directores de la colección Lingüística y Comunicación, Raquel Hidalgo Downing y Joaquín Garrido Medina, por confiarme este trabajo y a la directora de Ediciones Complutense, Alicia Castillo, y a su equipo, por hacerlo realidad.

Esta contribución está financiada por el proyecto de investigación, SHIFT, «Understanding the Internationalisation of Higher Education from the Student Perspective: A Longitudinal Examination of Disciplinary Literacies in English-medium education» PID2019-103862RB-100 (Ministerio de Ciencia e Innovación).



# Prólogo

José Manuel Pingarrón Carrazón<sup>1</sup>

La internacionalización es uno de los pilares básicos sobre los que se sustenta un sistema universitario abierto e inclusivo como es el sistema español. Esto se pone de manifiesto en la nueva Ley Orgánica del Sistema Universitario (LOSU) 2/2023, de 22 de marzo, en la que, por primera vez en una ley de universidades, se dedica un título entero a este tema. En efecto, el título VII, Internacionalización del sistema universitario, en sus artículos 23 al 30, establece como principio general que las universidades fomentarán la internacionalización de la docencia, la investigación, la transferencia e intercambio del conocimiento, de la formación y de sus planes de estudio, así como la acreditación institucional de los mismos especialmente en el Espacio Europeo de Educación Superior. Asimismo, el Ministerio de Universidades, sin perjuicio de las competencias de las comunidades autónomas y de las propias universidades, articulará las medidas que resulten precisas para impulsar el Espacio Iberoamericano de Educación Superior y del Conocimiento y otras áreas de cooperación regional.

En este contexto, el Gobierno, en colaboración con las comunidades autónomas y las universidades, se compromete a aprobar la Estrategia de Internacionalización del Sistema Universitario en la que se definirán los principios básicos y los objetivos generales y específicos, así como sus indicadores de seguimiento y evaluación de resultados.

En los artículos 25 a 30 de la LOSU se abordan temas tan trascendentes para el sistema universitario como las alianzas interuniversitarias, así como la participación en proyectos internacionales o supranacionales con instituciones de educación superior y organismos de investigación pertenecientes a otros países u organizaciones internacionales. Se tratan también los títulos y progra-

<sup>1</sup> Secretario General de Universidades, Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades (2018-2024). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2271-1383>

mas conjuntos, incentivando, en particular, los doctorados en cotutela internacional, y el reconocimiento de dichos títulos y programas conjuntos. La movilidad internacional de la comunidad universitaria es otro aspecto clave en el contexto de la internacionalización del sistema. Es imprescindible promover programas de movilidad e intercambio del estudiantado, del personal docente e investigador y del personal técnico, de gestión y de administración y servicios asegurando la igualdad de oportunidades y la no discriminación. En este sentido, las administraciones deben promover y difundir los programas de movilidad financiados por la Unión Europea, con particular referencia al programa Erasmus+.

La atracción de talento internacional al sistema universitario español es otro vector clave de la Estrategia, mediante la promoción de programas de información, acogida, orientación, acompañamiento y formación para facilitar la incorporación del estudiantado, del personal docente e investigador y del personal técnico, de gestión y de administración y servicios internacionales. En este contexto, el Gobierno se ha comprometido a agilizar y simplificar los trámites de homologación y declaración de equivalencia de los títulos expedidos en el extranjero y los procedimientos de acceso a las universidades atendiendo al principio de reciprocidad. Asimismo, el Gobierno ha acordado agilizar los procedimientos migratorios legalmente establecidos para el estudiantado, el personal docente e investigador y el personal técnico, de gestión y de administración y servicios internacionales.

La posibilidad de que las universidades creen centros en el extranjero, que impartan enseñanzas conducentes a la obtención de títulos universitarios de carácter oficial o títulos propios, por sí solos o mediante acuerdos con otras instituciones nacionales, supranacionales o extranjeras, es otro elemento destacable dentro de la Estrategia de Internacionalización del Sistema Universitario. Finalmente, y no por ello menos importante, las universidades juegan y jugarán un papel clave en la cooperación internacional para la cooperación y el desarrollo en el marco del cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo Sostenible.

En definitiva, se trata de que las administraciones con competencias en la materia y las propias universidades trabajen conjuntamente para que la Estrategia diseñada dé sus frutos y, a corto y medio plazo, podamos mejorar sustancialmente uno de los indicadores clave, como es el de la internacionalización, para posicionar el sistema universitario español entre los más avanzados del mundo.

En este marco de actuación, el libro que tienen ante ustedes aborda, de manera precisa, todas las cuestiones aquí mencionadas. A través de ejemplos

concretos y detallados, provenientes del territorio nacional e iberoamericano, esta obra proporciona una visión global de los desafíos, estrategias y logros relacionados con la internacionalización del contexto universitario español. Desde las recientemente creadas alianzas universitarias, pasando por la promoción de la movilidad de todos los agentes universitarios, el uso de diferentes lenguas según contextos, hasta la colaboración académica a nivel global, este libro abarca una amplia gama de aspectos que permiten comprender de qué manera las instituciones educativas en España han abrazado la internacionalización como una parte fundamental de su misión, contribuyendo así al enriquecimiento de la educación superior en nuestro país.



# 1. Introducción.

## La internacionalización universitaria: un concepto dinámico en un escenario cambiante

Emma Dafouz<sup>1</sup>

### Resumen

Este capítulo introductorio reflexiona sobre la evolución del concepto de internacionalización en la educación superior, haciendo hincapié en la escasa visibilidad que las lenguas han tenido tanto en la teorización como en los procesos de internacionalización de las universidades. Partiendo de planteamientos sociolingüísticos y etnolingüísticos contemporáneos, que examinan el creciente multilingüismo de las sociedades actuales y sus universidades, al tiempo que defienden la importancia de preservar la riqueza y diversidad lingüística de sus hablantes, este trabajo tiende puentes entre internacionalización y lenguas, destacando las tensiones a menudo existentes entre ambos. En la primera parte, se identifican cuatro etapas fundamentales en los procesos de internacionalización de las universidades europeas, desde estrategias relacionadas con la política exterior de bloques, pasando por la movilidad, el mercado global de la educación y llegando a una internacionalización más inclusiva. Asimismo, y ya en clave nacional, la segunda parte de este capítulo se centra en cómo el sistema universitario español ha desarrollado sus propias estrategias de internacionalización, coincidentes o no en tiempo y forma con los modelos europeos. En este punto se aborda, de manera específica, el papel de las lenguas, tanto extranjeras como cooficiales, en el recientemente estrenado marco de la Ley Orgánica del Sistema Universitario (LOSU), reclamando la creación de equipos interdisciplinares con la incorporación de lingüistas en los planes y procesos de internacionalización de las universidades. Esta introducción concluye con una panorámica de los diferentes capítulos incluidos en el volumen, su articulación en

<sup>1</sup> Departamento de Estudios Ingleses: Lingüística y Literatura, Universidad Complutense de Madrid. edafouz@ucm.es. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2396-7391>

**Cómo citar:** Dafouz, Emma. 2025. «Introducción al volumen. La internacionalización universitaria: un concepto dinámico en un escenario cambiante». En *Internacionalizar la universidad española: estrategias, prácticas docentes y lenguas*, editado por Emma Dafouz, 19-39. Madrid: Ediciones Complutense. <https://doi.org/10.5209/ling.003.01>

la estructura general del libro y propone futuras líneas de trabajo en el campo de la internacionalización educativa.

### **Palabras clave**

Tipos de internacionalización, inglés como lengua de instrucción, lenguas extranjeras, LOSU, español, lenguas cooficiales.

## **1. Introducción**

Afirmar que la internacionalización es un rasgo esencial del sistema universitario puede parecer a estas alturas un lugar común, puesto que, desde sus orígenes, las primeras universidades europeas, como Bolonia, Cambridge o La Sorbona, ya admitían estudiantes y profesores de diversas partes de Europa en lo que se conocía como la *peregrinatio academica*. No obstante, lo que sí resulta especialmente destacable del proceso de internacionalización de la universidad contemporánea es su alcance y dimensión. Según datos del 2020<sup>2</sup>, 6,3 millones de estudiantes cursan sus estudios fuera de su país de origen, frente a los 2 millones del año 2002. En el caso concreto de Europa, esta tendencia ha experimentado un crecimiento exponencial, coincidiendo con la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) a principios del milenio. Este crecimiento se aprecia en la participación de programas como Erasmus, donde España ocupa año tras año los primeros puestos en la recepción de estudiantes internacionales. Así en el curso 2020-2021 se recibieron 48.203 universitarios (15,0% del total), por delante de Francia (30.045), Alemania (29.549), Italia (27.239), o Reino Unido (22.555)<sup>3</sup>.

Además de la movilidad, existen numerosísimas experiencias de internacionalización menos conocidas pero igualmente interesantes para la configuración de las universidades del siglo XXI. Es precisamente en este contexto de oportunidades y retos en donde se inscribe este libro. El título «Internacionalizar la universidad española: estrategias, prácticas docentes y lenguas» alude a la multitud de actuaciones que pueden ponerse en práctica para internacionalizar la educación superior. En este sentido, el volumen viene a ocupar un espacio editorial relativamente desierto al proporcionar en un mismo título una visión actualizada de los

<sup>2</sup> Véase <https://stats.oecd.org/Index.aspx?DataSetCode=RFOREIGN>

<sup>3</sup> Datos obtenidos del estudio de la Fundación Conocimiento y Desarrollo (2023) [www.fundacioncyd.org/publicaciones-cyd/el-reto-de-la-internacionalizacion-de-la-universidad-espanola](http://www.fundacioncyd.org/publicaciones-cyd/el-reto-de-la-internacionalizacion-de-la-universidad-espanola)

diferentes tipos de estrategias de internacionalización desarrolladas en universidades españolas de muy distinto tipo (grandes, pequeñas, presenciales, a distancia, etc.) situadas en los cuatro puntos cardinales de nuestro territorio. Contamos para ello con las voces autorizadas de un nutrido grupo de autores con perfiles y experiencias muy diferentes y también con el testimonio de los responsables de organizaciones dedicadas específicamente al apoyo de la internacionalización en nuestro país, tales como el Servicio Español para la Internacionalización de la Educación (SEPIE) o el Erasmus Student Network (ESN).

Con pleno conocimiento de causa, este libro se ha escrito en español y adopta un enfoque eminentemente divulgativo para llegar a un público amplio, que incluya desde responsables de políticas universitarias, hasta profesores, estudiantes y personal no académico; un público vinculado (o no) con la universidad, pero unido por un interés común de conocer ejemplos de buenas prácticas de internacionalización. Como obra perteneciente a la Colección de Lingüística y Comunicación de la Editorial Complutense, y a diferencia de la gran mayoría de publicaciones sobre internacionalización, en este trabajo se da visibilidad a las lenguas que confluyen en estos nuevos escenarios internacionales. Prestamos especial atención al inglés y al español por su claro protagonismo en el contexto educativo que nos ocupa sin olvidar la diversidad lingüística de nuestro país ni la apuesta por el multilingüismo<sup>4</sup> que ha caracterizado a la Unión Europea desde sus orígenes (Comisión Europea, 1995). Tomando como punto de partida la sociolingüística postmoderna (Blommaert 2010; Kramsch 2014), el volumen recoge, a lo largo de sus diferentes capítulos y con diferentes niveles de intensidad, ejemplos de la complejidad y diversidad de los usos lingüísticos y prácticas docentes surgidos en los nuevos contextos educativos, investigadores y administrativos de nuestras universidades actuales (véase Dafouz y Smit 2020). Además, adoptando un enfoque ecolingüístico de respeto a la diversidad de lenguas (Haugen 1972), este trabajo busca reflexionar sobre las tensiones existentes entre los principios de la internacionalización, a menudo asociados con la uniformidad lingüística o anglicación de los sistemas educativos (Wilkinson y Gabriëls 2021), y la conservación de la diversidad lingüística y cultural de las universidades y sus miembros.

Para ello comenzaremos por el concepto mismo de internacionalización y su evolución en el tiempo. Describir, aunque brevemente, el contexto histórico

<sup>4</sup> El término multilingüismo se empleará al referirnos al uso de varias lenguas empleadas en contextos sociales o geográficos, en tanto que el plurilingüismo se centra en el uso del repertorio lingüístico de un individuo.

reciente en el que se ha desarrollado la internacionalización universitaria es esencial para comprender su estado actual y las estrategias y dinámicas lingüísticas que se han abandonado con los años o bien perduran en el tiempo. A continuación, abordaremos el proceso de internacionalización de la universidad española, con especial atención al momento actual (año 2024) y el indudable «papel social y político» que juegan las lenguas en todo este proceso (Martín Rojo y Pujolar Cos 2020, 12). El último apartado concluye con una panorámica de los diferentes capítulos, su articulación en la estructura general del libro y propone la integración sistemática de las lenguas en los estudios de internacionalización educativa.

## 2. Fases y tipos de internacionalización

La internacionalización de la educación superior está estrechamente ligada a las transformaciones sociopolíticas, económicas y educativas de países y gobiernos. Aunque existen numerosas definiciones, partimos aquí de la clásica de Knight (2008, 22-24), que la describe como «el proceso de integrar una dimensión internacional, intercultural o global dentro del propósito, las funciones y el suministro de la enseñanza postsecundaria». Esta definición se centra en el ámbito educativo, no obstante, a medida que la internacionalización pasa de ser una «cuestión reactiva a una cuestión proactiva, de ser un valor añadido, a estar generalizada» (De Wit 2022, 77), el término va ampliándose para adquirir, como veremos, tintes globales, políticos y económicos.

Con el fin de ilustrar la evolución del concepto, proponemos aquí una división de la internacionalización en cuatro fases<sup>5</sup>, basada *grosso modo* en los trabajos de Teichler (2004), Bedenlier *et al.* (2018) y De Wit y Leca (2020).

La primera fase de la internacionalización (1950-1990) se desarrolla inicialmente en un contexto de Guerra Fría en el que, a través de las ayudas a la movilidad, las potencias intentan atraer a las élites de las antiguas colonias (África o Asia) o de aquellos lugares con los que tenían intereses políticos y económicos (Latinoamérica). Se podría decir que la movilidad en estos primeros años, tras la contienda mundial, forma parte de la política exterior de bloques. De manera paralela y no excluyente, la internacionalización en este periodo también persigue el desarrollo del capital humano procedente de zonas

<sup>5</sup> Como en la mayoría de las clasificaciones, somos conscientes de que las fases aquí descritas no están siempre nítidamente establecidas pudiendo haber solapamientos.

menos desarrolladas hacia instituciones académicas prestigiosas en el extranjero. Esta internacionalización, conocida como vertical (Teichler 2004), permite ascender en la jerarquía académica o laboral de una institución. A estas razones se une también la capacitación lingüística, principalmente en inglés, a través de becas como las Fulbright (1946), pero también en otras lenguas europeas como el francés y el alemán (Servicio Alemán de Intercambio Académico o DAAD).

En una segunda fase (1990-2010), con la llegada de un mayor número de alumnos a la universidad, fruto del crecimiento demográfico mundial y las políticas de acceso, la movilidad se dispara. Más de la mitad de la movilidad mundial se produjo como resultado de la creación del programa Erasmus (1987). Este programa busca promover la idea de una ciudadanía europea, que se caracterice, entre otras cosas, por ser plurilingüe. El plurilingüismo se perfila así como una característica fundamental de los ciudadanos europeos, con el fin de facilitar la comunicación en la sociedad del conocimiento, el entendimiento intercultural y el sentido de pertenencia a una Europa unida pero a la vez multilingüe y multicultural. Ello no solo implica dominar varios idiomas, sino también valorar y respetar las lenguas y culturas diversas presentes en el continente.

Tras más de una década de programa Erasmus, a finales de los 90, y coincidiendo con la consolidación del Espacio Europeo de Educación Superior, surge en Suecia el concepto de ‘internacionalización en casa’ (Nilsson 1999). La internacionalización en casa se dirige principalmente a los muchos estudiantes (más de un 80%) que no pueden disfrutar de estancias de formación en el extranjero por motivos económicos o personales. Tiene como objetivo diseñar planes de estudio con un enfoque transnacional (lo que se conoce como ‘internacionalización del currículo’, Leask 2015), y ofrecer prácticas profesionales para el desarrollo de las competencias interculturales y globales del estudiantado sin necesidad de salir al extranjero.

Desde una perspectiva lingüística, esta internacionalización en casa se tradujo en un crecimiento notable de la oferta académica en lengua inglesa (English-medium instruction o EMI) en países no angloparlantes, como es el caso de España. Dicho incremento se calcula en más de un 300% entre finales de los años 90 y la primera década del 2000 (Wächter y Maiworm 2014). Este uso del inglés como lengua de instrucción responde a dos objetivos principales: por una parte, emplear la lengua inglesa para que el estudiantado desarrolle un nivel de competencia adecuado y resulte empleable en un mercado laboral cada vez más globalizado; por otra, utilizarlo como estrategia para atraer a un estu-

diantado internacional con conocimiento escaso o nulo de la lengua de la universidad de acogida. Las posturas ante esta estrategia de internacionalización están claramente divididas. Algunos lo interpretan como una anglificación (*Englishization*) de la universidad, es decir, como una pérdida de identidad nacional y un peligro para la diversidad lingüística y el multilingüismo europeo (Wilkinson y Gabriëls 2021). Para otros se trata de una decisión práctica que, bien planteada, puede contribuir precisamente a la expansión de un multilingüismo educativo (Dafouz y Smit 2022, Doiz *et al.* 2013), a una mayor movilidad del estudiantado y profesorado, y, en definitiva, a una mejor preparación académica y profesional en un mundo interconectado. Justamente por esta diversidad de perspectivas, varios capítulos de este trabajo describen los diferentes retos y oportunidades que el uso del inglés ha supuesto para las universidades, tanto desde un punto de vista institucional como desde la perspectiva del profesorado, alumnado y personal técnico de gestión y de administración y servicios, reflexionando sobre su relación con la lengua española y otras lenguas cooficiales (véase apartado 3).

En la tercera fase (2010-2020), podríamos decir que la internacionalización deja de formar parte de la política exterior de los países para dar paso al mercado universitario global. En esta etapa se produce una «feroz competencia por atraer el talento internacional» (de Wit y Luca 2020, 7), con la consiguiente mercantilización de la internacionalización, reflejada en la presencia de indicadores, parámetros, índices de impacto y *rankings*<sup>6</sup>. En esta década maduran también los grandes grupos de universidades internacionales tanto con fines lucrativos (por ejemplo, Laureate International Universities) como no lucrativos (Compañía de Jesús), con grandes diferencias entre ellos, pero que coinciden en el interés por la creación de redes de instituciones académicas en un gran número de países.

Otro ejemplo de expansión global es la creación de campus en el exterior. Los campus en el exterior son extensiones físicas de una institución educativa ubicadas fuera de su país de origen, con el fin de exportar programas académicos, cursos especializados u oportunidades de investigación en ubicaciones geográficas estratégicas (véase capítulo 9 con la experiencia de la UNED en el extranjero). Como ejemplo, si en 2002 había 24 de estos campus en el mundo,

<sup>6</sup> Tres son los *rankings* más conocidos: el ARWU (Academic Ranking of World Universities o de Shanghái) el THE (Times Higher Education) y QS World University Ranking. Cada uno tiene su enfoque y metodología particular para evaluar y clasificar a las universidades a nivel mundial, lo que se traduce en notables diferencias en las posiciones que ocupan las instituciones universitarias en cada lista.

esta cifra se disparó a 200 solo una década después (British Council 2017). Es también el momento de los *providers*, muy comunes en el ámbito norteamericano y el asiático, que actúan como intermediarios tanto de experiencias internacionales universitarias, como de títulos occidentales para alumnos extracomunitarios, y de ferias internacionales de educación superior (NAFSA, EAIE, etc.).

En esta época surge la denominada ‘internacionalización transversal’ o ‘sistémica’ (*comprehensive internationalization*, Hudzic 2011). Este término concibe la internacionalización de manera integral, de forma que implique a todas y cada una de las estructuras de la institución universitaria y a todos los colectivos, desde los órganos de decisión, pasando por el profesorado, alumnado y, por supuesto, el personal de administración y servicios, particularmente de las oficinas de relaciones internacionales. Se trata de una estrategia más holística que busca infundir una mentalidad o *ethos* global en toda la estructura y cultura de la institución, y que requiere de un gran esfuerzo de coordinación y colaboración por parte de toda la comunidad universitaria (véase capítulo 7 en el que se recogen los programas electorales de internacionalización transversal en dieciséis universidades españolas).

Desde la perspectiva lingüística, en esta fase continua el uso creciente de la lengua inglesa en las titulaciones de numerosos países, sobre todo a nivel de postgrado (Agnew y Neghina 2021). En este contexto, el inglés se percibe prácticamente como una destreza básica, es decir como una habilidad fundamental, ya adquirida por los estudiantes en etapas educativas previas, y necesaria para poder participar plenamente en los programas académicos y en la vida profesional. Un ejemplo muy llamativo es el caso de los Países Bajos en donde la presencia del inglés alcanzó niveles tan altos en las primeras décadas del milenio que se temió pudiera afectar al dominio del neerlandés por parte de los propios estudiantes holandeses. Tras debates incluso a nivel parlamentario, recientemente se han puesto en marcha medidas, como el denominado ‘multilingüismo receptivo’ (véase Gooskens 2019), para equilibrar el uso del inglés y el neerlandés en el contexto educativo, y mantener de este modo la diversidad cultural y lingüística en las universidades holandesas (Krüger *et al.* 2018).

La cuarta fase de internacionalización (2020-actualidad) podríamos decir que se gesta durante la pandemia de la COVID-19, cuando se produce un periodo de desaceleración o suspensión forzosa de la movilidad y se cierran fronteras. Esta nueva fase supone un «cambio de orientación» (de Wit y Luca 2020, 7) y quizás una oportunidad para que las universidades se replanteen ciertas decisiones, minimizando así la hiperinternacionalización y la compe-

tencia desmedida del pasado. El objetivo ahora es centrarse más en la calidad que en la cantidad de la movilidad, desarrollando programas de movilidad virtual (Erasmus Virtual o Clases Espejo) para reducir el número de desplazamientos de corta duración y, a su vez, el impacto medioambiental asociado. La digitalización de la educación, acelerada por la pandemia, se ha visto reflejada en un comunicado de enero de 2022<sup>7</sup> de la Unión Europea y la Comisión Europea en el que, entre otros asuntos clave como son la brecha digital o la dependencia de las tecnologías, se propone un viraje a una internacionalización en la que se combine lo presencial y lo remoto con modelos de aprendizaje mixtos, como los Programas Intensivos Combinados (Blended Intensive Programs o BIPS). Con ello se evitarían situaciones de saturación como la que apareció en prensa en enero de 2023 con el titular «Exceso de internacionalización»<sup>8</sup> en donde el gobierno holandés solicitó a sus universidades que dejaran de captar estudiantes extranjeros para «paliar la carga docente y la falta de alojamiento para el alumnado».

En este contexto de redefinición, algunos autores hablan de una ‘internacionalización inteligente’ (Godwin y de Wit 2020). Se trata de una estrategia que busca maximizar los beneficios de la internacionalización, utilizando de manera eficiente los recursos disponibles y teniendo en cuenta el entorno cercano de la universidad. Otros emplean el término ‘internacionalización inclusiva’ (Van Mol y Pérez-Encinas 2022) cuya finalidad es incluir a otros colectivos menos representados en las estrategias internacionales habituales ya sea por motivos socioeconómicos (véase capítulo 5 sobre las ayudas proporcionadas por Erasmus Student Network), culturales, étnicos o de género. La idea es ampliar los segmentos tradicionales para incorporar a una población universitaria cada vez más diversa (y escasa), que no siempre puede participar de una experiencia educativa internacional. Este tipo de estrategia, además, se alinea con los objetivos sostenibles de la UNESCO al promover la equidad de acceso a la educación de calidad para todos, fomentando la diversidad cultural y fortaleciendo la colaboración global para alcanzar un desarrollo sostenible y equitativo.

En definitiva, como este breve recorrido histórico ha intentado reflejar, la internacionalización es un concepto dinámico cuya puesta en práctica respon-

<sup>7</sup> Véase Declaración Europea sobre los Derechos y Principios Digitales para la Década Digital [www.consilium.europa.eu/es/press/press-releases/2022/12/15/declaration-on-digital-rights-and-principles-eu-values-and-citizens-at-the-centre-of-digital-transformation/](http://www.consilium.europa.eu/es/press/press-releases/2022/12/15/declaration-on-digital-rights-and-principles-eu-values-and-citizens-at-the-centre-of-digital-transformation/)

<sup>8</sup> <https://elpais.com/educacion/2023-01-05/paises-bajos-pide-a-sus-universidades-dejar-de-captar-estudiantes-extranjeros-ante-el-exceso-de-internacionalizacion.html> (*El País*, Educación, 5 de enero 2023, Isabel Ferrer.

de a un conjunto de factores que incluye desde aspectos educativos, tales como mejorar la docencia y la investigación, captar talento, innovar o desarrollar destrezas interculturales y multilingües, hasta estrategias políticas como difundir valores o sistemas políticos y formar élites, sin olvidarnos de factores económicos de oportunidad de negocio.

El siguiente apartado se adentra en el ámbito de la universidad española para explorar cómo se han desarrollado los procesos de internacionalización, qué tipos de internacionalización han predominado en nuestro contexto y cuál ha sido y es el papel actual de las lenguas en dicho proceso.

### **3. La internacionalización de la educación superior en España**

Sin miedo a equivocarnos, se puede decir que España ha participado en las fases de internacionalización de manera análoga a otros países de su entorno, aunque posiblemente no siempre al mismo tiempo o con igual intensidad. A comienzos del siglo xx, la universidad española disfrutaba ya de una dimensión internacional, como reflejan las experiencias en el extranjero de parte de su profesorado y los cursos de lengua y cultura española que ofertaba la Universidad Internacional Menéndez Pelayo a estudiantes europeos, estadounidenses y asiáticos allá por los años 30 (véase capítulo 10 para una evolución histórica de esta institución).

Con la llegada de la democracia, y más concretamente la incorporación de nuestro país a la Unión Europea en 1986, la internacionalización universitaria vuelve a activarse de manera significativa. En esta segunda fase (1990-2010), España se va consolidando como uno de los destinos preferidos para la movilidad de estudiantes Erasmus. Sin embargo, todavía no se desarrollan políticas de internacionalización propiamente dichas, a pesar de importantes referencias en el informe Universidad 2000, también conocido como informe Bricall<sup>9</sup> (2000).

En la tercera fase (2010-2020), con la expansión global de la internacionalización, el Ministerio de Universidades desarrolla una estrategia nacional, denominada Estrategia para la Internacionalización de las Universidades Españolas (2015-20)<sup>10</sup>, articulada en torno a 4 grandes ejes estratégicos:

<sup>9</sup> [www.espaciosdeeducacionsuperior.es/01/04/2022/la-ilusion-por-la-universidad-20-anos-del-informe-bricall/](http://www.espaciosdeeducacionsuperior.es/01/04/2022/la-ilusion-por-la-universidad-20-anos-del-informe-bricall/).

<sup>10</sup> Véase <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/estrategia-para-la-internacionalizacion-de-las-universidades-espanolas-2015-2020/universidad/21475>

1) consolidar un sistema universitario altamente internacionalizado, 2) aumentar el atractivo internacional de las universidades, 3) promover la competitividad internacional del entorno y 4) intensificar la cooperación en educación superior con otras regiones del mundo. Durante este periodo, entre otros objetivos, se persigue «incrementar el número de programas de grado y máster bilingües, impartidos en español e inglés u otras lenguas extranjeras» y «promover el aprendizaje de un nivel suficiente de inglés por todo el PDI, PAS y cargos académicos». Como se señaló en el apartado anterior, el inglés se convierte en un instrumento clave para la ‘internacionalización en casa’ de la universidad española.

Aunque los motivos son muchos y complejos (Dafouz y Smit 2020), uno de los principales es la velocidad con la que se pusieron en marcha estos programas. Muchas universidades españolas ofrecieron programas en inglés para diferenciarse de otras instituciones, pero a menudo sin una planificación o financiación adecuada y sin tener en cuenta los recursos humanos con los que contaban para impartir dicha docencia. Como varios de los capítulos de este volumen destacan, el crecimiento exponencial de esta estrategia no siempre ha sido bien entendido o recibido por los agentes implicados ni ha contado con el suficiente respaldo gubernamental e institucional. Aspectos tales como el nivel de acreditación lingüística en lengua inglesa como requisito de entrada del estudiantado no se ha abordado de manera sistemática (como describe de manera detallada el capítulo 6). Tampoco se ha examinado convenientemente el impacto de la movilidad Erasmus del profesorado en sus prácticas docentes y lingüísticas (véase el estudio con sesenta profesores de diferentes universidades españolas en el capítulo 12). Otros trabajos critican que la formación lingüística y pedagógica del profesorado ha dependido con excesiva frecuencia de las iniciativas personales de los implicados (como sugiere el capítulo 14 en la Universidad de Lleida) y no de las instituciones responsables, que no han respaldado las políticas de internacionalización con la formación necesaria ni han coordinado estrategias (véase capítulo 13 para una panorámica europea, nacional e institucional de este tema).

Todo ello, sumado a la frecuente falta de una estrategia de internacionalización transversal que implicara a toda la comunidad universitaria, más allá de los institutos de idiomas o los departamentos de lengua (inglesa) y la ausencia de políticas lingüísticas acordes, ha llevado a cuestionar la calidad académica de los programas en inglés.

Varios capítulos en este volumen desvelan la falta de apoyo lingüístico al estudiantado para enfrentarse a la compleja tarea de cursar materias en lengua

inglesa. En general, la falta de respaldo está relacionada con el perfil no lingüístico del docente involucrado y con la falsa creencia de que el requisito de idioma extranjero para matricularse en estos programas (normalmente un B2 según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, MCERL) garantiza el aprendizaje de contenidos. Se confunde peligrosamente la capacidad lingüística en inglés con las aptitudes académicas específicas requeridas en la universidad (toma de apuntes, lectura crítica, redacción académica, etc.), lo que ha llevado incluso a la eliminación de los cursos de inglés para fines específicos (English for specific purposes o ESP) de los planes de estudio de algunas universidades españolas (Arnó-Macià y Macho-Barés 2015; Dafouz 2021). Este asunto se trata en dos capítulos que ofrecen pruebas de que los cursos de inglés para fines específicos pueden mejorar la capacidad de comunicación multimodal (o no verbal) del profesorado y con ello ayudar al estudiantado a entender los contenidos académicos (como recogen las experiencias de la Universitat Jaume I del capítulo 15). Estas mejoras se reflejan también en la redacción de textos por parte del alumnado que ha recibido formación específica en los géneros, logrando por ende resultados académicos más satisfactorios (véase capítulo 16 para un estudio empírico en la Universidad de Almería).

Otra crítica que se ha hecho a estos programas, sobre todo en su primera etapa, es que adolecían de una visión realmente multilingüe. Con la llegada del inglés se había sustituido un entorno monolingüe en español por otro monolingüe en inglés. De esta forma, en lugar de desarrollar una competencia plurilingüe para que los estudiantes se desarrollaran académica y profesionalmente tanto en el extranjero como en su propio país, el monolingüismo del *English-only* dominaba el entorno educativo. Sin embargo, las investigaciones más recientes nos descubren el interés del estudiantado por desarrollar destrezas lingüísticas tanto en inglés como también en su lengua local (español u otra lengua vernácula). Esto es lo que hemos definido y defendido como una competencia lingüística *glocal* (Dafouz y Smit 2022), que consiste en la habilidad de comunicarnos de manera efectiva en un entorno global con los recursos lingüísticos necesarios, y también en un contexto local específico, empleando las dinámicas lingüísticas propias de ese entorno. Además, esta habilidad *glocal* admite distintos niveles de competencia en nuestros repertorios lingüísticos y en el uso de las destrezas (véase Hidalgo Downing 2013).

En lo que respecta a la internacionalización del currículum a menudo se han dado dos escenarios de signo opuesto pero relacionados. En un escenario, la utilización del inglés como medio de instrucción ha desvelado la posible im-

portación de contenidos académicos procedentes de contextos anglófonos, especialmente en algunas disciplinas más internacionales o globales, como pueden ser la economía o los negocios (y el riesgo creciente de solo publicar en inglés, como describe el capítulo 8). En otro, se ha visto que el uso del inglés no siempre significa una internacionalización del programa sino simplemente un cambio de código lingüístico (Knight 2011). Todo ello nos recuerda que resulta esencial revisar de manera crítica el grado de interculturalidad que se presupone en los programas ofertados como internacionales.

Situados ya en la cuarta fase de la internacionalización (2020-actualidad) y tras casi 20 años de implantación de los primeros programas en inglés, nuestro sistema de educación superior, en línea con Europa, parece haber iniciado un viraje hacia una internacionalización más acorde con su entorno cercano. En la preparación de la estrategia para la internacionalización de las universidades (EIUE 2021-27)<sup>11</sup> que sustituya a la Estrategia 2015, se vislumbran cambios de paradigma. Para empezar, se propone que las universidades españolas se midan primero por su relevancia en el entorno socioeconómico más cercano, es decir, a nivel nacional como instituciones líderes en sus respectivos contextos regionales y nacionales (*flagship universities*). Después, las universidades pueden valorar ampliar esa influencia al ámbito europeo y global (*world class universities*) si lo consideran necesario o factible.

Otro cambio destacado en la EIUE (2021-27) gira en torno a la inclusión del español como lengua para la internacionalización. El español se convierte en un instrumento esencial para atraer nuevos perfiles de estudiantes procedentes de todos los rincones del mundo, que buscan aprender un idioma con enorme proyección económica y cultural (como se refleja de manera detallada en el capítulo 10, en la Universidad Internacional Menéndez Pelayo y el 11 centrado en el Centro Complutense para la Enseñanza del Español). Con una cifra que supera los 600 millones de hablantes en todo el mundo<sup>12</sup>, el español se ve como un activo a tener muy presente en la internacionalización de nuestro sistema universitario. Asimismo, si bien los lazos históricos, lingüísticos y culturales con América Latina tradicionalmente han facilitado el flujo de alumnos, docentes e investigadores con universidades españolas, estas colaboraciones se han visto intensificadas ahora con la reciente creación de alianzas como la Unión

<sup>11</sup> [http://sepie.es/doc/comunicacion/jornadas/2020/3\\_septiembre/estrategia\\_internacionalizacion.pdf](http://sepie.es/doc/comunicacion/jornadas/2020/3_septiembre/estrategia_internacionalizacion.pdf)

<sup>12</sup> Véase Instituto Cervantes. El español: una lengua viva. Informe 2022. ([https://cvc.cervantes.es/lengua/espanol\\_lengua\\_viva/pdf/espan](https://cvc.cervantes.es/lengua/espanol_lengua_viva/pdf/espan)).

Iberoamericana de Universidades (UIU) en donde el uso del español como lengua común favorece, sin duda, un modelo de cooperación horizontal entre universidades situadas en dos continentes diferentes (véase el capítulo 4 con el ejemplo de la Universidad Nacional Autónoma de México). Finalmente, la presencia del español resulta también un activo en el marco de las denominadas alianzas interuniversitarias europeas en donde el multilingüismo se convierte en un objetivo prioritario a conseguir con el diseño de cursos de idiomas y escuelas de verano con formatos bilingües que van más allá del inglés para incluir el español, el francés, el alemán e incluso el árabe (véase capítulo 2 sobre la alianza UNA Europa y capítulo 3 con el ejemplo de la alianza CIVIS). En este punto, no podemos olvidar el papel del español en la internacionalización de la investigación, tanto en la producción de conocimiento como en su difusión, aspectos que merecen ser analizados en profundidad (como se recoge en el capítulo 8).

El tercer cambio en la EIUE (2021-27) está relacionado con impulsar una internacionalización más inclusiva que favorezca no solo el acceso a experiencias internacionales de estudiantes con menos recursos sino también la llegada de estudiantes internacionales de zonas menos favorecidas. Se trata, en definitiva, de internacionalizar como estrategia de cohesión social, puesto que, con el auge de los nacionalismos y los populismos, son muchos los países que han puesto en marcha políticas migratorias restrictivas también a los estudiantes. Para contrarrestar estas medidas, está previsto que el Ministerio de Universidades alargue el permiso de residencia durante todo el periodo formativo sin necesidad de renovaciones anuales. Se está trabajando también en el diseño de los mecanismos necesarios para la retención del talento internacional que se ha formado en nuestro país.

Desde el punto de vista lingüístico, no obstante, este proceso no está exento de retos, y requerirá de unas políticas lingüísticas concretas y de una financiación adecuada. De momento, son muchas las universidades que han diseñado cursos de español para extranjeros, así como cursos de inglés u otros idiomas necesarios para las clases y la vida universitaria (capítulos 7 y 10). También se proporcionan servicios de apoyo lingüístico, como tutorías o cursos de escritura académica, donde los estudiantes internacionales puedan mejorar sus habilidades lingüísticas. Asimismo, la comunicación multilingüe en forma de carteles, comunicados, páginas web y material informativo formaría parte también de estas estrategias multilingües.

A la espera de la publicación oficial de esta nueva estrategia, que esperamos no se haga esperar demasiado, la recientemente aprobada Ley Orgánica 2/2023

del Sistema Universitario (LOSU) dedica por primera vez un apartado completo a la internacionalización de la universidad en el Título VII. Los seis temas prioritarios incluidos en este título son: las alianzas interuniversitarias, los títulos y programas conjuntos, la movilidad internacional de la comunidad universitaria, la atracción de talento, los centros en el extranjero y la cooperación internacional universitaria para la solidaridad y el desarrollo. Como ya se ha puesto de manifiesto a lo largo de este capítulo, aunque estas iniciativas ya se venían desarrollando, esta es la primera vez que cobran visibilidad en una normativa de carácter nacional.

Desde la perspectiva lingüística, uno de los aspectos más novedosos del Título VII de la LOSU se encuentra en el artículo 26, en donde se establece que se «fomentará la elaboración de títulos y programas conjuntos que incorporen como opción el uso de idiomas extranjeros». Esta mención expresa a los idiomas extranjeros abre la posibilidad de ampliar el abanico de lenguas más allá del inglés, en línea con las propuestas de multilingüismo planteadas reiteradamente por la Unión Europea y ya comentadas. Aunque el inglés seguirá siendo la primera opción como idioma extranjero en muchos casos por su condición de lengua franca, resultará interesante comprobar si las universidades se aventurarán a ofrecer otras lenguas y, de ser así, qué lenguas valorarán como opción. En este sentido, para tomar una decisión adecuada se deberán tener en cuenta tanto factores educativos (perfil del alumnado, competencia lingüística, profesorado cualificado, disciplinas ofrecidas, recursos y materiales, etc.) como socioeconómicos (demanda de los cursos, impacto en la empleabilidad, viabilidad financiera, potencial de crecimiento, desarrollo regional, situación geográfica, etc.). Algunos ejemplos pioneros de políticas universitarias multilingües pueden encontrarse en las regiones bilingües de nuestro territorio, donde a la lengua española y lenguas autóctonas (catalán, euskera, gallego) se le ha sumado generalmente la lengua inglesa como lengua extranjera (véase Armengol *et al.* 2013, Fortanet-Gómez 2013). La incorporación de otras lenguas extranjeras, como el alemán o el francés, aparece recogida, por ejemplo, en el Plan de Plurilingüismo de la Universidad del País Vasco (2005) pero, hasta la fecha, con un porcentaje bastante bajo de oferta académica en estos idiomas (véase capítulo 13). Queda por ver si las universidades españolas contemplarán la incorporación de otras lenguas extranjeras además de las europeas en los próximos años, según su función estratégica (chino mandarín, árabe, hindi, etc.) y cómo se articularán en sus planes de proyección internacional y multilingüismo.

La segunda mención expresa a las lenguas aparece recogida en el artículo 27 de la LOSU donde se postula «la movilidad internacional asegurando la

igualdad de oportunidades, la no discriminación y la inclusión de las lenguas oficiales del Estado español». De nuevo, las opciones lingüísticas se amplían, al sumar otras lenguas oficiales del territorio nacional al proceso de internacionalización de la universidad. Ahora bien, a diferencia del caso interior, que persigue principalmente desarrollar una competencia plurilingüe entre el estudiantado, a la vez que atraer talento internacional, la inclusión de las lenguas cooficiales busca preservar la identidad cultural y lingüística de la comunidad regional o local. Es decir, se trata de garantizar el acceso a la educación universitaria en las lenguas cooficiales, de manera que se conserve su uso en la comunidad educativa en general, y por ende en el entorno socioeconómico y profesional más inmediato. No obstante, los desafíos a los que se enfrentan estas lenguas en un contexto más amplio de internacionalización son evidentes (véase Soler y Gallego-Balsà 2019; Haberland y Preisler 2015). La presión por utilizar lenguas globales, como el inglés, pero también el español, puede afectar la presencia de las lenguas cooficiales y reducir su uso en ámbitos académicos y profesionales. En el caso de los alumnos internacionales, además, la percepción de una menor utilidad de estas lenguas, su competencia lingüística limitada o nula, la falta de tiempo y de continuidad para aprenderlas en estancias internacionales generalmente breves (véase capítulo 5), pueden dificultar el desarrollo de programas de estudio en estos idiomas. En este sentido sería interesante comprobar los efectos de la internacionalización en la matriculación de estudiantes en programas educativos en lenguas cooficiales para comprobar las tendencias de los últimos años.

En definitiva, aunque la referencia explícita a las lenguas, tanto internacionales como cooficiales, en el marco de la LOSU resulta un avance importante con respecto a iniciativas anteriores, visibilizar es solo el primer paso. En palabras de Martín Rojo y Pujolar Cos (2020, 14-15) en referencia al multilingüismo y la multiculturalidad, «reconocer su existencia no basta para solucionar las cuestiones que plantea la convivencia entre personas de diferentes pueblos». Estas alusiones lingüísticas deben ir acompañadas de estrategias precisas que sirvan para diseñar políticas lingüísticas bien fundamentadas y acordes con los momentos sociales que vivimos. Además, dichas políticas han de diferenciar entre cada una de las lenguas en cuestión, pues no es lo mismo diseñar un plan de política lingüística para lenguas extranjeras que para lenguas cooficiales. Las universidades han de planificar siempre en función de su contexto específico, sin perder de vista la visión multilingüe, diversa y *glocal* en la que nos hallamos inmersos. Para ello, reclamamos la presencia de equipos interdisciplinarios de trabajo (véase Dafouz 2022) en donde participen los pro-

fesionales adecuados, no solo responsables y gestores universitarios, sino también lingüistas (sociolingüistas, especialistas en política y planificación lingüística, expertos en la enseñanza de lenguas). En resumen, profesionales que ayuden a examinar los factores sociales, culturales, ideológicos y contextuales que influyen en el uso de las lenguas y contribuyan a diseñar unas políticas lingüísticas consensuadas y adecuadas.

Volviendo al inicio de este capítulo, recordemos que la perspectiva ecolingüística de la que partíamos, defiende una visión inclusiva y diversa de las lenguas. Ahora bien, somos conscientes de que mantener en equilibrio la utilidad de las lenguas, por un lado, y la identidad de sus hablantes, por otro, no resulta nada fácil. Se trata de un delicado continuo en donde, como hemos ido señalando en esta introducción, entran en conflicto los aspectos utilitarios, económicos y políticos de las lenguas con los factores culturales e identitarios (Studer 2021). En este sentido, y a sabiendas de todo el trabajo que queda por hacer, confiamos en que las diferentes experiencias de internacionalización incluidas en este volumen sirvan tanto para mostrar los logros obtenidos como para reflexionar sobre los retos aún pendientes.

#### **4. Panorámica de los capítulos**

A lo largo de sus dieciséis capítulos, este libro presenta una descripción detallada de diversos tipos de internacionalización en diferentes universidades españolas con ejemplos concretos y situaciones reales. Todos los ejemplos evidentemente proceden del momento actual con lo cual son muestra de lo que significa la internacionalización en España hoy día. Sin embargo, las fases esbozadas en secciones anteriores nos sirven para entender qué estrategias se mantienen, cuáles no y por qué. Cada uno de los capítulos sigue una estructura compartida que examina tanto las oportunidades generadas por la internacionalización como los retos que esta plantea, concluyendo con una serie de recomendaciones prácticas que sirven de guía en contextos universitarios diversos. El volumen adopta un enfoque tripartito, abarcando tres niveles de análisis: macro, meso y micro. La división en estos niveles responde a una cuestión eminentemente organizativa pues, las realidades aquí expuestas están intrínsecamente interrelacionadas, de modo que ningún nivel por sí solo proporciona una explicación completa.

En el nivel macro se explican estrategias y actuaciones que engloban un marco de actuación supranacional, nacional y regional. Cinco son los capítulos

dentro de este nivel macro de actuación. Las alianzas universitarias europeas son el tema de los dos primeros capítulos con los que se abre este volumen. El capítulo 2 describe la génesis de estas universidades europeas, centrándose en el caso concreto de Una Europa, mientras que el capítulo 3 explica la Alianza CIVIS. Aunque muy diferentes en sus objetivos principales y sus socios, estos dos capítulos coinciden en la oportunidad que supone crear estas alianzas y a la vez destacan la complejidad burocrática e incluso legal que a menudo supone gestionarlas. El capítulo 4 aborda un ejemplo de alianza con el continente Latinoamericano como es la Unión Iberoamericana de Universidades (UIU), haciendo hincapié en los logros y retos que ha supuesto para uno de sus cinco miembros participantes, la Universidad Nacional de México (UNAM). El capítulo 5 cambia el enfoque y da voz al colectivo de los estudiantes representado en el Erasmus Student Network (ESN), organización que apoya la integración de estudiantes internacionales a través de diferentes actuaciones y hace hincapié en la necesidad de ser más inclusivos social y económicamente a la hora de participar en la experiencia Erasmus.

En los niveles meso y micro, encontramos diez capítulos. El capítulo 6 se centra en los diferentes avances que se han realizado en materia de acreditación de lenguas extranjeras en Europa, primero, y en España, después, para ahondar en una nueva realidad educativa como son los exámenes de acreditación lingüística a distancia. El capítulo 7 se centra en los programas electorales de dieciséis candidaturas a rectorado e identifica cuáles son los temas principales que las universidades asocian con el concepto de internacionalización, a la vez que ofrece ejemplos muy diferentes de cómo se ponen en práctica. Con un foco en la investigación, el capítulo 8 aborda el uso que los investigadores españoles hacen de las diferentes lenguas con las que trabajan e identifica tres contextos en los que la presencia de una u otra(s) lenguas varía según se trate de producción del conocimiento, diseminación y formación para la investigación.

En el capítulo 9 la UNED examina sus trece centros en el extranjero (Europa, América Latina y África), el perfil de su alumnado y los motivos por los que escogen estudiar en estos centros. El capítulo 10 se centra en la Universidad Internacional Menéndez Pelayo, institución que celebra su 90 aniversario reflexionando sobre cómo ha cambiado el perfil del aprendiz de idiomas desde su fundación y las nuevas lenguas y estrategias de internacionalización. El Centro Complutense para la Enseñanza del Español constituye el eje del capítulo 11, donde se describe cómo el español se ha convertido en instrumento para la atracción de talento internacional, modificando el perfil del docente tradicional y del estudiantado, así como la oferta académica. La movilidad

docente con el programa Erasmus se desarrolla en el capítulo 12, en el que se identifican ventajas para el profesorado implicado tales como la innovación docente y la mejora de la lengua meta.

Centrándonos ya en ejemplos de universidades concretas, el capítulo 13 se adentra en el tema de la formación del profesorado para la enseñanza de contenidos en lengua inglesa, comparando los contextos europeos, español y, de manera más detallada, el caso de la Universidad del País Vasco. El capítulo propone unificar criterios a la hora de poner en marcha los programas en inglés y diseñar una política lingüística homogénea y compartida. El capítulo 14, situado en la Universidad de Lleida, persigue conocer las opiniones de su profesorado acerca de la implementación de la docencia en inglés, concluyendo que, a pesar de estar satisfechos con su implicación en estos programas, por la mejora que supone para el desarrollo de ciertas destrezas y de un vocabulario específico, la baja capacitación lingüística en inglés del alumnado local y la falta de reconocimiento docente por parte de la institución son aspectos claramente mejorables.

Finalmente, el nivel micro de enseñanza-aprendizaje en el aula lo componen dos capítulos. El capítulo 15 explora la multimodalidad en la docencia a través de la lengua inglesa y su importancia para una buena comunicación, ahondando en la creciente digitalización de las aulas y aportando recursos concretos. El capítulo 16 compara los resultados obtenidos entre alumnos que han recibido apoyo lingüístico con clases de inglés para fines académicos y alumnos sin apoyo lingüístico. El estudio muestra que la intervención lingüística repercute positivamente en la competencia escrita de los estudiantes.

El libro cierra con un epílogo del director del Servicio Español para la Internacionalización de la Educación (SEPIE) en donde se señala el buen momento que vive la internacionalización de nuestro sistema universitario y el papel clave que juega el SEPIE en la implementación de este proceso.

Como conclusión a este capítulo introductorio, nuestro recorrido por las diversas etapas de internacionalización universitaria en España ha mostrado que la amplitud de estas vivencias es muy diversa y, por tanto, inabarcable en un único volumen. Nos faltan experiencias relacionadas, por ejemplo, con las acciones virtuales de internacionalización, las prácticas de las universidades privadas, el relato del personal no académico o el impacto de la inteligencia artificial en todo este proceso, desde la comunicación multilingüe hasta la investigación colaborativa. Hemos logrado, no obstante, dar mayor visibilidad a las lenguas en los procesos de internacionalización de la educación superior para que el público lector sea consciente de que la elección de una lengua sobre otra nunca es arbitraria y de que existen ideologías, a menudo inconscientes, que construyen

nuestra visión de las lenguas. Sirva este retrato actual de la internacionalización de la universidad española como punto de partida para conocer de primera mano dónde estamos y hacia dónde queremos ir en este viaje.

## Referencias bibliográficas

- Agnew, Megan y Carmen Neghina. 2021. *The Changing Landscape of English-Taught Programmes*. British Council / Study Portals. Fecha de consulta: 22 de enero de 2023. [https://studyportals.com/wp-content/uploads/2021/12/British-Council\\_Studyportals\\_The-changing-landscape-of-English-taught-programmes-in-2021.pdf](https://studyportals.com/wp-content/uploads/2021/12/British-Council_Studyportals_The-changing-landscape-of-English-taught-programmes-in-2021.pdf)
- Armengol, Lurdes, Josep M. Cots, Enric Llurda y Guzmán Mancho-Barés. 2013. *Universitats internacionals i plurilingües? Entre les polítiques i les pràctiques a les universitats de Catalunya*. Edicions de la Universitat de Lleida.
- Arnó-Macià, Elisabeth y Guzmán Mancho-Barés. 2015. «The role of content and language in content and language integrated learning (CLIL) at university: Challenges and implications for ESP». *English for Specific Purposes*, 37: 63-73. <http://hdl.handle.net/2117/26517>
- Bedenlier, Svenja, Yasar Kondakci y Olaf Zawacki-Richter. 2018. «Two Decades of Research into the Internationalization of Higher Education: Major Themes in the Journal of Studies in International Education (1997-2016)». *Journal of Studies in International Education*, 22, n.º 2, 108-135.
- Blommaert, Jan. 2010. *The Sociolinguistics of Globalization*. Cambridge: Cambridge University Press.
- British Council 2017. *The Shape of Global Higher Education: International Mobility of Students, Research and Education Provision*. Fecha de consulta: 20 de octubre 2023. [www.britishcouncil.org/education/ihe](http://www.britishcouncil.org/education/ihe)
- Comisión Europea. 2022. *Estrategia europea para las universidades*. Fecha de consulta: 20 de septiembre de 2023. <https://eurlex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/uri>
- Dafouz, Emma. 2021. «Crossing disciplinary boundaries: English-medium education (EME) meets English for Specific Purposes (ESP)». *Ibérica*, 41: 13-38. <https://doi.org/10.17398/2340-2784.41.13>
- Dafouz, Emma. 2021. «Exploring the conceptualisation of linguistic diversity and multilingualism in the construction of (Transnational) European Universities: the case of UNA Europa», *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 45, n.º 4: 759-774. <https://doi.org/10.1080/01434632.2021.1920964>
- Dafouz, Emma y Ute Smit. 2020. *ROAD-MAPPING English-medium education in the internationalised university*. Palgrave-MacMillan.

- Dafouz, Emma y Ute Smit. 2022. «Towards multilingualism in English-Medium highereducation: A student perspective». *Journal of English-Medium Instruction*, 1, n.º 1, 29-47. <https://doi.org/10.1075/jemi.21018.daf>
- De Wit, Hans y Ligia Deca. 2020. Internationalization of Higher Education, Challenges and Opportunities for the Next Decade. En *European Higher Education Area: Challenges for a New Decade* (pp. 3-11) editado por Adrian Curaj, Ligia Deca y Remus Pricopie. Springer.
- Doiz, Aintzane, David Lasagabaster y Juan Sierra. 2013. «Globalisation, internationalisation, multilingualism and linguistic strains in higher education», *Studies in Higher Education*, 38, n.º 9: 1407-1421.
- Fortanet-Gómez, Inmaculada. 2013. *CLIL in higher education: Towards a multilingual language policy*. Bristol: Multilingual Matters.
- Fundación CyD (Conocimiento y Desarrollo). 2023. *El reto de la internacionalización de la universidad española. Análisis comparado y propuestas*. Fecha de consulta: 20 de septiembre de 2023. [www.fundacioncyd.org/wp-content/uploads/2023/04](http://www.fundacioncyd.org/wp-content/uploads/2023/04)
- Godwin, Kara A. y Hans de Wit, eds. 2020. *Intelligent Internationalization. The Shape of Things to Come*. Brill Sense. Boston: Leiden.
- Gooskens, Charlotte. «Receptive multilingualism» en *Multidisciplinary Perspectives on Multilingualism: The fundamentals*, editado por Montanari, Simona y Suzanne. Quay, 149-174. Berlín: De Gruyter Mouton.
- Haberland, Harmut y Bent Preisler. 2015. «The position of Danish, English and other languages at Danish universities in the context of Danish society». *Language policy in higher education: The case of medium-sized languages* editado por Xavier Vila y Vanessa Bretxa, 15-42. Bristol: Multilingual Matters.
- Haugen, E. 1972. «The ecology of language» en *The Ecology of Language* 325-339, editado por Anwar S. Dil. Stanford: Stanford University Press.
- Hidalgo Downing, Raquel. 2013. «De la intercomprensión a la práctica del plurilingüismo. Una nueva relación entre lenguas» en *El plurilingüismo en la enseñanza en España*, editado por María Matesanz del Barrio, 173-193. Madrid: Editorial Complutense.
- Hudzik, John, K. 2011. *Comprehensive internationalization: From concept to action*. NAFSA. Association of International Educators. Routledge.
- Knight, Jane. 2008. *Higher Education in Turmoil. The Changing World of Internationalization*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Knight, Jane. 2011. «Five Myths about Internationalization». *International Higher Education*, 62. <https://doi.org/10.6017/ihe.2011.62.8532>
- Kramsch, Claire. 2014. «Teaching foreign languages in an era of globalization: Introduction». *The Modern Language Journal*, 98, n.º 1: 296-311.

- Krüger, Karsten, Martí Parellada, Daniel Samoïlovich y Andrée Surssock, eds. 2018. *Governance reforms in European university Systems: The Case of Austria, Denmark, Finland, France, the Netherlands and Portugal*. Cham: Springer.
- Leask, Betty. 2015. *Internationalizing the Curriculum*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315716954>
- Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario. Fecha de consulta: 15 de septiembre de 2023. [www.boe.es/eli/es/2023/03/22/2/con](http://www.boe.es/eli/es/2023/03/22/2/con)
- Martín Rojo, Luisa y Joan Pujolar Cos. 2020. «Introducción: claves para entender el multilingüismo contemporáneo». *En claves para entender el multilingüismo contemporáneo* editado por Luisa Martín Rojo y Joan Pujolar, 9-30. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza.
- Nilsson, Bengt. 1999. «Internationalisation at home: Theory and praxis». *EAI Forum*, 12: 20-21.
- Soler, Josep y Lidia Gallego-Balsà. 2019. *The Sociolinguistics of Higher Education: Language policy and Internationalisation in Catalonia*. Palgrave-MacMillan. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-16677-9>
- Studer, Patrick. 2021. «Internationalization, Quality and Multilingualism in Higher Education: A Troublesome Relationship» En *Developing and Evaluating Quality Bilingual Practices in Higher Education* editado por Fernando Rubio-Alcalá y Do Coyle, 9-30. Bristol: Multilingual Matters.
- Teichler, Ulrich. 2004 «The Changing Debate on Internationalisation of Higher Education», *Higher Education*, 48, n.º 1: 5-26.
- Van Mol, Christof y Adriana Pérez-Encinas. 2022. «Inclusive internationalisation: do different (social) groups of students need different internationalisation activities?» *Studies in Higher Education*, 47, n.º 12: 2523-2538.
- Wächter, Bernd y Friedhelm Maiworm. 2014. *English-taught programmes in European higher education*. Brussels: ACA.
- Wilkinson, Robert y René Gabriëls, eds. 2021. *The Englishization of higher education in Europe*. Amsterdam: Amsterdam University Press.



## 2. Construyendo Europa desde la universidad: la experiencia de Una Europa

José María Coello de Portugal<sup>1</sup>, Isabel Durán Giménez-Rico<sup>2</sup> y Begoña García Greciano<sup>3</sup>

### Resumen

Las Universidades Europeas son alianzas transnacionales que se convertirán en las universidades del futuro, con la misión de promover la identidad y los valores europeos y revolucionar la calidad y competitividad de la educación superior europea. La alianza Una Europa, que actualmente aúna a once universidades de todos los confines de Europa, se conforma para crear un campus europeo donde la investigación de excelencia esté continuamente vinculada al aprendizaje y al pensamiento crítico e innovador, favoreciendo un entorno interuniversitario como laboratorio continental de colaboración en educación, investigación e innovación. Los programas educativos innovadores desarrollados hasta ahora en la alianza Una Europa, facilitan el multilingüismo, promueven la multidisciplinariedad, fomentan la integración entre la docencia, la investigación y la innovación, crean espacios internacionales que combinan la movilidad física y virtual, estimulando el aprendizaje activo a través de la implementación de pedagogías de alto impacto. En el presente capítulo se hace una reflexión sobre la importancia de las universidades europeas dentro del EEES, para repasar a continuación el devenir de la alianza Una Europa, desde su origen y construcción dentro de la Universidad Complutense de Madrid (UCM), hasta la puesta en marcha de programas educativos concretos, en especial el Bachelor of Arts in European Studies (BAES), primer grado conjunto de una alianza europea.

<sup>1</sup> Departamento de Derecho Constitucional. Facultad de Derecho, UCM. jmcoello@der.ucm.es. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9326-4915>

<sup>2</sup> Departamento de Estudios Ingleses: Lingüística y Literatura. Facultad de Filología, UCM. idurangi@ucm.es. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6026-0184>

<sup>3</sup> Departamento de Análisis Económico y Economía Cuantitativa. Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales, UCM. greciano@ccee.ucm.es

**Cómo citar:** Coello de Portugal, José María, Isabel Durán Giménez-Rico y Begoña García Greciano. 2025. «Construyendo Europa desde la universidad: la experiencia de Una Europa». En *Internacionalizar la universidad española: estrategias, prácticas docentes y lenguas*, editado por Emma Dafouz, 41-65. Madrid: Ediciones Complutense. <https://doi.org/10.5209/ling.003.02>

## Palabras clave

Universidades Europeas, Alianza Una Europa, titulaciones conjuntas internacionales, implementación de titulaciones conjuntas.

## 1. Introducción

Desde la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y el Espacio Europeo de Investigación (EEI), iniciado en 1999 con el proceso de Bolonia, las instituciones de educación superior han experimentado un proceso de evolución hacia un sistema universitario más flexible y armonizado permitiendo el reconocimiento de las titulaciones obtenidas en los países de la Unión Europea, promoviendo el intercambio de los estudiantes, impulsando la formación y facilitando la empleabilidad. Más de una década antes de que iniciara este proceso, en 1987, el programa de movilidad Erasmus ya revolucionó el panorama universitario europeo al permitir a los estudiantes realizar uno o dos semestres de sus estudios, con pleno reconocimiento, en otra universidad europea.

En este contexto, las universidades europeas han tenido que afrontar diversos cambios en sus sistemas educativos para adaptarse al EEES, cambios en los planes de estudio, en la metodología enseñanza/aprendizaje y en la gestión de las universidades para incorporar aspectos como la movilidad de estudiantes y personal o el aseguramiento de la calidad a nivel de titulación o a nivel institucional, de acuerdo con los criterios y directrices de la ENQA<sup>4</sup>. Junto a esta transformación, las universidades han promovido otros mecanismos que han facilitado el intercambio de estudiantes y la internacionalización en distintos contextos como son Internationalization at Home (IaH), English as a Medium of Instruction (EMI), Internationalization of the Curriculum (IoC) o las dobles titulaciones internacionales.

En definitiva, con el programa de movilidad Erasmus, el EEES y el EEI, se habían sentado las bases para la construcción de verdaderos campus europeos dando un paso definitivo con la actual iniciativa de «Universidades Europeas» que permiten ofrecer oportunidades de apoyo a diversos modelos de cooperación. Las Universidades Europeas son «alianzas transnacionales que marcarán el camino hacia las universidades del futuro, promoviendo los valores y la identidad europeos y revolucionando la calidad y la competitividad de la educación supe-

<sup>4</sup> ENQA (European Association for Quality Assurance in Higher Education) es la Asociación Europea para el aseguramiento de la calidad en la educación superior, organización paraguas que representa a las organizaciones de aseguramiento de la calidad de los estados miembros del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

rior europea». (<https://education.ec.europa.eu/es/education-levels/higher-education/european-universities-initiative>). Hasta la fecha, la Comisión Europea ha realizado tres convocatorias de esta iniciativa a través del programa Erasmus+ (2019, 2020 y 2022)<sup>5</sup> y, en la actualidad, hay 44 Universidades Europeas en funcionamiento integradas por 340 instituciones de educación superior.

La alianza Una Europa, seleccionada en la primera convocatoria en 2019 con el proyecto 1Europe<sup>6</sup>, está compuesta actualmente por once prestigiosas universidades europeas de investigación: Universidad Complutense de Madrid, Freie Universität Berlin, Alma Mater Studiorum Università di Bologna, University College Dublin, University of Edinburgh, Helsingin Yliopisto, Universiteit Leiden, Uniwersytet Jagielloński w Krakowie, KU Leuven, Université Paris 1 Panthéon-Sorbonne y Universität Zürich. Durante los tres años de duración del proyecto 1Europe, Una Europa se ha consolidado como un ecosistema universitario, apoyando la cooperación internacional, la integración de la educación superior y creando la universidad del futuro en un entorno interuniversitario verdaderamente europeo.

En el siguiente apartado, José María Coello de Portugal realiza una reflexión sobre la importancia de las universidades europeas dentro del EEES. A continuación, Isabel Durán repasa el devenir de la alianza Una Europa, desde su origen hasta su implementación en el ámbito de la UCM. Finalmente, en el cuarto apartado, Begoña García Greciano describe la puesta en marcha de programas innovadores conjuntos desarrollados en Una Europa, con especial mención al BAES (Bachelor of Arts in European Studies).

## **2. Las nuevas alianzas de universidades y su significado para Europa y para los ciudadanos**

### **2.1. ¿Qué son y qué significan las alianzas europeas de universidades?**

Si bien la educación ha sido siempre uno de los ejes vertebradores del proyecto europeo<sup>7</sup>, hace ya más de tres décadas que la Comisión Europea puso

<sup>5</sup> La convocatoria de 2022 ha permitido dar continuidad a la convocatoria de 2019 cuya duración fue de tres años.

<sup>6</sup> ERASMUS+ 612661-EPP-1-2019-1-BE-EPPKA2-EUR-UNIV.

<sup>7</sup> «La idea de Europa ha sido por ello desde su misma génesis un proyecto que ha tenido en cuenta la educación y la cooperación entre los Estados miembros de la Unión y en materia

en marcha una política inteligente que decidió construir Europa desde la universidad. Hasta entonces el proyecto europeo había dado importantes pasos en materia educativa pero nunca uno tan firme, ni que con el tiempo alcanzase tanta popularidad entre los ciudadanos, como el programa Erasmus. La idea consistía, básicamente, en generalizar la oportunidad de que los jóvenes europeos pudieran cursar parte de sus estudios en una universidad de otro Estado de la Unión, distinta de su universidad de origen. Con este programa, que hoy cuenta con más de tres décadas, se conseguía no solo aumentar la calidad de la educación en Europa, sino promover el contacto entre las universidades europeas, aumentar la movilidad y la convivencia entre jóvenes europeos de diferentes nacionalidades y, mediante todo ello, dar un paso fundamental hacia la construcción del *demos* europeo que pronto caracterizará a la Unión como unidad política agrupada en torno a los valores de libertad, democracia, Estado de Derecho y protección de los derechos fundamentales<sup>8</sup>.

Con esta política, no solo se convirtió a los jóvenes universitarios en protagonistas de la construcción europea y se dotó de verdadero contenido los derechos educativos derivados de la ciudadanía de la Unión<sup>9</sup>, sino que los efectos del programa Erasmus pronto aumentarían también la apertura a Europa de los jóvenes profesionales, contribuirían a dinamizar el tejido social y el mercado laboral, la competitividad e internacionalización de las empresas y, por consiguiente, el incremento del bienestar y del nivel de vida de ciudadanos de todos los rincones de Europa.

Tres décadas más tarde, con un programa Erasmus plenamente consolidado e integrado en la vida de los jóvenes universitarios europeos y de sus familias, se han puesto en marcha dos importantes acciones dirigidas a reforzar aún más la educación universitaria en Europa y a convertir a los jóvenes europeos en

educativa se fija la misma línea de la construcción europea. En realidad, la idea misma de una idea políticamente unida y de una comunidad europea es solo comprensible desde las raíces de una cultura occidental y de una educación común que esta cultura ha generado a lo largo de los siglos». (Martínez Castro 2019, 29).

<sup>8</sup> «La universidad es el último tramo formativo en el que el estudiante se puede convertir, con plena conciencia, en ciudadano; es el lugar de debate donde, por definición, el espíritu crítico tiene que florecer: un lugar de confrontación no una isla donde el alumno desembarca para salir con un diploma». (Saramago 2010, 36).

<sup>9</sup> Si bien la ciudadanía de la Unión nace en 1992 con el Tratado de la Unión Europea y, por tanto, años después del programa Erasmus, es indiscutible que este programa de movilidad ha significado uno de los mejores ejemplos de ciudadanía europea activa, especialmente entre los jóvenes ciudadanos.

protagonistas de su futuro y en beneficiarios de la acción educativa de la Unión Europea.

La primera acción ha sido el diseño del proceso de Bolonia y la reforma de los planes de estudios de una mayoría de Estados y universidades de la Unión, a través de la cual se ha unificado el espacio universitario europeo y renovado su proyecto educativo. La segunda acción, mucho más reciente, ha consistido en la puesta en marcha de las nuevas alianzas de universidades europeas. Una política educativa de la que solo con el tiempo conoceremos sus éxitos y que puede que, por venir acompañada de una generosa financiación comunitaria, está generando una enorme ilusión entre los universitarios desde su génesis misma, a diferencia de la reforma de Bolonia que nació con una cierta crítica social y cuya implementación supuso un enorme esfuerzo a las universidades.

El nuevo programa de alianzas significa, básicamente, que en el futuro dejarán de existir instituciones universitarias aisladas y que cada una de ellas pertenecerá a un circuito de instituciones académicas de diferentes latitudes de Europa, con las que compartirá su profesorado, su investigación, sus titulaciones y sus programas y, por supuesto, la movilidad de estudiantes, investigadores y administradores que integran la universidad. Con esta nueva política de alianzas, todos los ciudadanos europeos vinculados de una u otra forma a la comunidad universitaria, podrán moverse de forma libre por un espacio formado por un conjunto de universidades en las que estudiar, investigar o profundizar en su formación y en las que poder ejercer su derecho a la educación en diferentes entornos educativos y culturales y disfrutar de su condición de activos ciudadanos europeos. Esta nueva política de alianzas europeas, como en su día el programa Erasmus, no solo impulsará aún más la construcción de una nueva generación plenamente europea, sino que también conseguirá dinamizar el contenido de la ciudadanía comunitaria, profundizar en la investigación, transferir conocimiento y competitividad a la sociedad europea y reforzar el bienestar de los ciudadanos.

No existen estados miembros de la Unión Europea sin universidades y, de hecho, la universidad, además de una aportación original del viejo continente, es una de las instituciones más antiguas de Europa y que de forma más eficaz ha contribuido a la construcción de una identidad europea. Con la nueva política de alianzas de universidades, Europa ha impulsado decididamente la universidad como institución, pero lo ha hecho de una forma enormemente sugestiva: devolviéndole su papel original como institución abierta al conocimiento de vocación universal. Es inimaginable un continen-

te europeo sin universidades porque la universidad es en sí misma un resumen de los ideales de Europa.

## **2.2. ¿Qué acciones promoverán las nuevas alianzas de universidades europeas?**

Las nuevas universidades europeas están diseñadas para ser circuitos abiertos al conocimiento y al futuro. Con ellas no se ha diseñado un programa cerrado que las universidades deban aplicar para desarrollar un proyecto concreto. Por el contrario, las nuevas alianzas invitan a los universitarios a ser protagonistas y a pensar en las más imaginativas formas de relación entre ellas y de construcción de nuevos mecanismos para que universidades geográficamente distantes trabajen juntas en todos los quehaceres propios de la actividad académica. Las acciones de las alianzas universitarias europeas no han nacido, por ello, cerradas o tasadas, sino abiertas a la creatividad y a la innovación docente y científica y a la eficiencia y sostenibilidad en la gestión.

Dentro de esta apertura al futuro, se han puesto en marcha numerosas acciones concretas, que seguro serán pronto superadas, pero que hoy representan el mérito de constituir los primeros pasos en la integración de este programa. En realidad, el carácter abierto de estas alianzas hace que resulte casi impredecible la forma en que cada agrupación construirá sus propias actividades, ya que sus límites se encuentran en la frontera de la imaginación. Nuevas titulaciones con vocación europea en todas las áreas del conocimiento, un carnet de biblioteca unificado entre varias universidades, plataformas permanentes de movilidad de investigadores, grupos internacionales de investigación, laboratorios y centros tecnológicos integrados, codirecciones de investigaciones predoctorales y doctorales, o una movilidad docente e investigadora prácticamente sin límites y sin restricciones, son ahora realidades al alcance de todos gracias a esta nueva política universitaria en que la esencia no son las medidas concretas, sino la construcción de circuitos universitarios en los que casi cualquier medida resultará posible eliminando barreras a la movilidad y al conocimiento.

En el plano de la docencia, sin ánimo de exhaustividad, la apertura de nuevas titulaciones oficiales de grado impartidas conjuntamente, aprobadas según el procedimiento europeo de acreditación de titulaciones, constituyen programas internacionales conjuntos cuya europeidad es por ello doble, por la forma de su acreditación y por la implicación en su docencia de profesorado y alum-

nado de todos los rincones del continente europeo. Y, esto resulta también importante porque estas nuevas titulaciones oficiales gozarán de un componente reforzado de movilidad física y virtual en las diversas latitudes de Europa. En la docencia de programas de máster, por ejemplo, es previsible que en poco tiempo se pongan en marcha titulaciones de postgrado de forma compartida entre diferentes universidades que combinarán la especialización y la aplicación del conocimiento de todas las ramas del saber, con la experiencia de participar en entornos educativos internacionales. Finalmente, en el ámbito de las enseñanzas de doctorado, la mención internacional de los programas, la movilidad de doctorandos y la realización de estancias predoctorales entre estudiantes de universidades asociadas con seguridad aumentará, del mismo modo que la codirección internacional de investigaciones doctorales por docentes de las nuevas universidades asociadas.

Pero todo esto es solo el principio. El principal mérito de estas nuevas alianzas vendrá dado por la creación de un campus internacional o espacio unificado de universidades distantes entre sí, cuyas acciones docentes, científicas, de movilidad o de extensión universitaria, no tendrá más límite que la voluntad de quienes integran la comunidad universitaria y la financiación que les otorguen los poderes públicos. Una nueva forma de entender la universidad y un nuevo vínculo entre universidades definido por la ampliación y al tiempo por la aproximación del horizonte internacional a todas las instituciones académicas de Europa para dimensionar su actividad a escala europea<sup>10</sup>.

Asimismo, en el plano de la investigación, se ha desarrollado una cooperación estable y preferente entre universidades de diferentes latitudes de Europa que dentro de cada alianza universitaria generará una estabilidad en los vínculos y en los programas y equipos de investigación. Sus efectos aflorarán a medio y largo plazo, pero solo pueden redundar en la mejora propia de la experiencia compartida y en un aumento de la creatividad en la actividad investigadora en todas las áreas del conocimiento. Todo ello, sin mencionar que este nuevo marco investigador de dimensión europea que dota de más libertad a los universitarios, resultará mucho más eficiente para el desarrollo de una investigación transferible y útil para el conjunto de los ciudadanos de Europa, que

<sup>10</sup> «Surgen nuevos bloques de coordinación supranacional y regional. A lo largo de la última década se han multiplicado las políticas que impulsan la formación de conglomerados supranacionales y regionales de educación superior. La formación del Espacio Europeo de Educación Superior en Europa, así como otras agrupaciones en América, Asia y Oceanía, constituyen un nuevo esquema que ejerce un profundo influjo en la transformación de los sistemas y de las instituciones universitarias» (Casanova 2012, 33).

pronto se traducirá en el aumento de la competitividad económica de las empresas europeas y, en última instancia, en el aumento del bienestar y de la calidad de vida de los ciudadanos y, por tanto, en una gran inversión social y económica.

Por último, no cabe olvidar la inmensa utilidad que el contacto permanente entre el personal técnico, de gestión y de administración y servicios de las diversas universidades asociadas generará en términos de eficiencia para la docencia y la investigación, así como para el aprendizaje mutuo entre profesionales universitarios del mismo sector. Las alianzas europeas, unidas a las nuevas ventajas del entorno digital, implican por ello una gran oportunidad para la construcción de nuevas autopistas de la información administrativa que incrementarán decisivamente la eficiencia de los procesos de gestión y vincularán progresivamente la estructura de comunicación y administración entre universidades pertenecientes a una misma alianza, así como el contacto entre sus integrantes.

En suma, las alianzas de universidades europeas no constituyen una nueva medida administrativa educativa de la Comisión Europea a propósito de la universidad, sino que han sido diseñadas y planteadas como un hito fundamental en el desarrollo de la política universitaria europea de los próximos años y están llamadas a convertirse en el referente educativo fundamental de los próximos decenios. Con la consolidación de esta política, Europa se ha acercado a una sociedad del conocimiento competitiva y sostenible con el apoyo de la universidad, al tiempo que continúa construyendo el *demos* europeo del siglo XXI.

### **3. Una Europa: génesis y puesta en marcha de un campus universitario transnacional (2017-2019)**

Todo empezó un 29 de septiembre de 2017 en Oxford. El entonces rector y la vicerrectora de Relaciones Internacionales de la UCM habían acudido a esta ciudad inglesa para participar en la celebración del 25 aniversario de EUROPAEUM, una red de dieciocho universidades a la que pertenece la universidad madrileña.

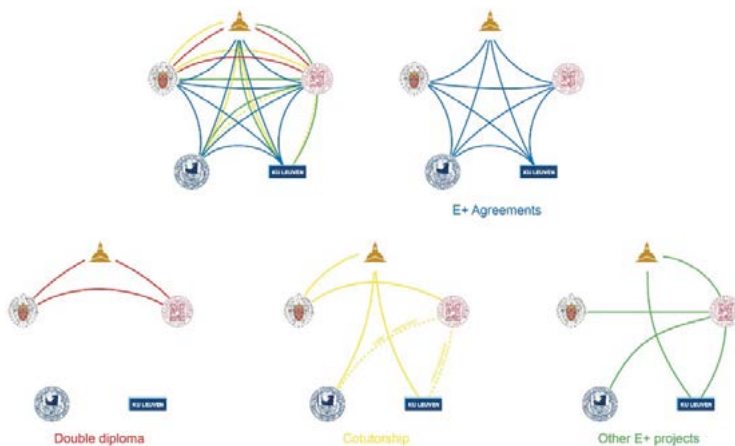
Aprovechando el encuentro en Oxford, se reunieron la entonces vicerrectora de la UCM (Isabel Durán) y su homóloga de la Universidad Paris 1 Panthéon Sorbonne (Maria Gravari-Barbas) y esta mencionó un proyecto de alianzas de universidades europeas que recientemente había presentado en el

Parlamento Europeo el presidente francés Emmanuel Macron, y al que la Sorbona quería unirse, junto a la UCM. La Sorbona ya había contactado con otras dos universidades de gran prestigio, la Freie de Berlin y la KU Leuven de Bélgica. Tras horas de conversación motivadora e ilusionante, el equipo rectoral de la UCM supo que nuestra universidad debía formar parte de esta alianza. Desde la UCM se contactó con el rector de la Universidad de Bolonia para proponerles ser el quinto miembro de esta incipiente alianza. El 12 de diciembre recibimos la respuesta del rector de la universidad más antigua de Europa: «la propuesta de un campus transnacional nos parece muy interesante y estimulante: es un gran placer y un honor entrar a formar parte del equipo».

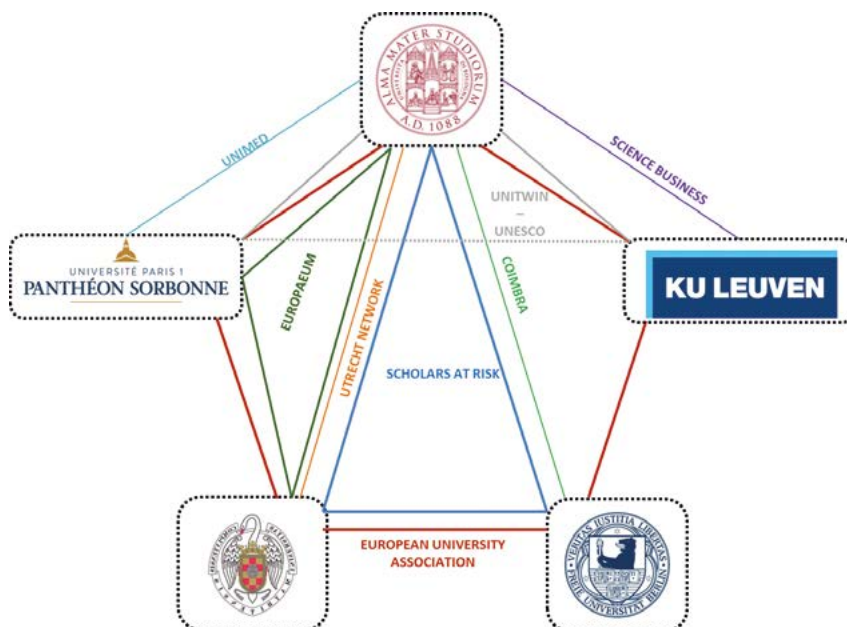
La alianza ya estaba en marcha: éramos cinco prestigiosas universidades que compartíamos innumerables principios y realidades: llevamos casi mil años educando a Europa; somos universidades arraigadas en nuestras ciudades y culturas; estamos inextricablemente vinculados a la tradición intelectual de Europa; individualmente somos universidades grandes y generalistas, entre las principales universidades de investigación en cada uno de nuestros países, con reputación y alcance mundial; en conjunto, educamos a más de 350.000 estudiantes en nuestros cinco campus; compartimos una vocación por la diversidad, que se sustenta en principios comunes como interdisciplinariedad, internacionalización, innovación, interacción, inclusión e impacto; y, finalmente, estamos comprometidos con la promoción de los valores europeos fundamentales.

El 13 de febrero de 2018 los representantes de estas cinco universidades europeas antes mencionadas se reunieron en la Sorbona para debatir sobre las perspectivas de la creación de una universidad europea. El nombre no fue difícil de elegir entre varias propuestas: el acrónimo UNA (Universities Alliance), unido a Europa en su acepción latina (como lengua franca) fue la opción elegida. Un nombre que, además, cobraba en español un doble significado más allá del acrónimo, en su acepción de numeral que sugiere unicidad y unidad (en la actualidad, se ha adaptado el nombre a «Una Europa»).

La convicción que movía a las cinco instituciones es que para fomentar el desarrollo estructural del EEES y del EEI, así como para reforzar los vínculos entre la investigación y la educación, es esencial la necesidad de crear asociaciones a largo plazo, sostenibles, sólidas y dinámicas entre las instituciones europeas de educación superior. Desde luego, las cinco universidades ya contaban con un amplio historial de cooperación a través de acuerdos para el intercambio de estudiantes, dobles titulaciones, cotutela de tesis, así como la participación conjunta en proyectos y redes financiados por Europa (ver figuras 1 y 2).

**Figura 1. Diversos acuerdos compartidos**

Fuente: elaboración propia.

**Figura 2. Pertenencia a redes**

Fuente: elaboración propia.

Pero, más allá de estos estrechos vínculos, el proyecto de una universidad europea aspiraba a crear una asociación innovadora basada en la sinergia de

las disciplinas de las instituciones en programas conjuntos y proyectos de I+D+i. Los estudiantes de las universidades europeas, además, podrían seguir un plan de estudios integrado en varios países e idiomas. Así, durante la cumbre inaugural de París, los cinco rectores y sus equipos exploraron los diferentes tipos de acciones prácticas que debían emprenderse en materia de educación, investigación e innovación a través de la movilidad de estudiantes y personal, titulaciones comunes, cooperación en el marco de convocatorias y redes europeas, actos conjuntos y proyectos de investigación sobre temas interdisciplinarios. Entre las cinco universidades se firmó una carta de intenciones, y se estableció una agenda de trabajo que podría conducir, en etapas sucesivas, a la construcción de una universidad europea. Para dar una breve idea de lo que se expresaba en esa carta de intenciones valga citar el primer apartado:

Las cinco universidades establecen esta Carta de Intenciones para fomentar la cooperación internacional en materia de educación e investigación, con el fin de conseguir: una voz conjunta y coordinada tanto en el debate como en el posicionamiento internacional de los grandes temas que afectan y son compartidos por estas cinco universidades públicas europeas, con características y objetivos similares; el desarrollo de acciones conjuntas, especialmente en el marco académico y con presencia internacional, incluyendo redes y asociaciones universitarias internacionales; y la promoción de un europeísmo académico transnacional y del multilingüismo.

En esta reunión fundacional en París, también se empezó a trabajar sobre la base de las disciplinas que eran comunes a, al menos, tres de las cinco universidades, basándose en el mapeo de las disciplinas existentes en las universidades asociadas. Varias disciplinas (Derecho, Humanidades) eran comunes a todas las universidades y muchas otras (Ciencias, Medicina) a, por lo menos, tres. También se decidió poner en marcha un programa común sobre «Sustainable Entrepreneurship» (Emprendimiento y sostenibilidad) y otro sobre Europa como tema interdisciplinario de estudio, dado que los estudios europeos son fundamentales para poner de relieve tanto los valores específicos de Europa (cultura, patrimonio, etc.) como los retos a los que se enfrenta Europa hoy en día (trabajo, inmigración o demografía). Finalmente, se decidió organizar una primera reunión de decanos/as cuyas facultades albergan estos estudios en las cinco universidades (principalmente de Humanidades y Ciencias Sociales) para definir más específicamente los temas. La Universidad de Lovaina fue la

anfitriona de esta reunión de decanos/as, que tuvo lugar los días 29 y 30 de junio de 2018.

Esta intensa reunión de trabajo fue el germen académico definitivo para la puesta en marcha de los proyectos y las acciones conjuntas que acabarían creándose. Por parte de la UCM acudieron, junto a los entonces vicerrectores de Relaciones Internacionales (Isabel Durán) y de Investigación (Ignacio Lizasoain), los profesores Begoña García Greciano (la entonces decana de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales) y José María Coello de Portugal (el entonces vicedecano de Relaciones Internacionales de la Facultad de Derecho), coautores de este ensayo, entre otros representantes.

Mientras tanto, las cinco universidades empezaron a organizar actividades conjuntas que sirvieran de «entrenamiento» para trabajar como un campus transnacional (escuela de verano, *doctoral workshops*) y también una *staff week*, conscientes de que para lograr que esta alianza funcionara, la involucración del PTGAS (Personal Técnico de Gestión y de Administración y Servicios) era tan importante como la del PDI (Personal Docente e Investigador).

**Figura 3. Ampliación de Una Europa**



Fuente: elaboración propia.

Tras la celebración de la Cumbre de Gotemburgo antes mencionada, ya se sabía que la UE, a través de Erasmus+, iba a lanzar una convocatoria KA2 llamada European Universities a la que, evidentemente Una Europa tenía que concurrir, pues se anunciaba la financiación de varias decenas de millones de euros durante tres años, repartidos entre un número indeterminado de alianzas que fueran seleccionadas. Entre los requisitos que se anunciaban en reuniones informativas previas a la convocatoria, una condición primordial era una am-

plia cobertura geográfica de las alianzas. Conscientes de que en la alianza de cinco habíamos descuidado el norte y el este de Europa, se invitaron a las Universidades de Cracovia y Edimburgo a unirse a Una Europa, algo que aceptaron de inmediato. La inicial alianza de cinco se amplió así a una alianza de siete universidades (ver Figura 3).

Fue entonces cuando se iniciaron seis meses de frenética actividad entre los siete socios, para elaborar el proyecto que presentaríamos a la Acción K2. Sabíamos que, dada la importancia de las siete universidades miembro, teníamos la obligación de ser una de las alianzas seleccionadas para el programa piloto a lo largo de 2019. Un abreviado cronograma geográfico de las acciones presenciales emprendidas desde la reunión fundacional en febrero de 2018 sirve para dar cuenta de la movilidad entre los siete países, y de la implicación de todas sus instituciones: a la primera reunión fundacional y firma de carta de intenciones (París, febrero de 2018), le siguió otra reunión de rectores para definir las áreas estratégicas de cooperación (Bolonia, abril, 2018). Eventos sucesivos siguieron convocándose: reunión de decanos/as para definir cronogramas hacia futuras actuaciones (Lovaina, junio de 2018); presentación de las escrituras de la alianza y distribución de los «paquetes de trabajo» para la acción KA2 (Madrid, julio de 2018); reunión del Comité de Dirección para la creación del logotipo, la web, la oficina, la secretaría general, etc. (Berlín, septiembre de 2018); y reunión para la firma de los rectores de las escrituras y del acuerdo multilateral, revisión de la convocatoria y programación de acciones futuras (Cracovia, enero de 2019).

El *modus operandi* para la elaboración del proyecto fue un modelo de colaboración internacional y de trabajo en equipo en que, tras las reuniones de trabajo locales de cada vicerrector/a con su equipo de trabajo, todo se ponía en común con el resto de las universidades mediante correos, reuniones virtuales a siete bandas, reuniones presenciales, siempre inspirados por una alta dosis de ilusión. Así, semana a semana, mes a mes, reunión tras reunión, fuimos elaborando los *Work Packages* y definiendo las titulaciones conjuntas que propondríamos en nuestro proyecto. El resultado final fue un proyecto de casi cien páginas, cuyo objetivo se describió como la creación de un campus europeo aplicando y probando modelos de cursos/programas conjuntos y planes de movilidad innovadores, centrándose en cuatro áreas principales de colaboración: Patrimonio Cultural, Estudios Europeos, Sostenibilidad e Inteligencia Artificial y Ciencia de los Datos.

En el caso de los Estudios Europeos y Sostenibilidad, se proyectó la puesta en marcha de grados conjuntos y en el resto de las áreas se proponían titula-

ciones de doctorado o formación permanente, según los casos. Pero en todos ellos, los principios rectores que debían guiar el diseño de los contenidos eran: multilingüismo, multidisciplinariedad, integración de la investigación en la educación, integración del espacio de aprendizaje físico y virtual, participación de las comunidades locales, promoción de los valores comunes europeos, y centrarse en las habilidades transferibles: conciencia intercultural, resolución de problemas, habilidades empresariales, etc.

La alianza se describía en el proyecto como un laboratorio vivo que desarrollaría formatos innovadores conjuntos para la educación y la movilidad, combinando la enseñanza y el aprendizaje presencial, mixto y en línea. Además, el diseño de cursos y planes de estudio basado en la investigación implicaba una tasa de movilidad estudiantil del 100%. Así quedó redactado el párrafo resumen del proyecto:

Las incubadoras académicas internacionales pretenden desarrollar y poner en marcha grados conjuntos en Estudios Europeos y Sostenibilidad, un doctorado conjunto en Patrimonio Cultural y títulos de Formación Permanente en Ciencia de Datos e Inteligencia Artificial, Patrimonio Cultural y Sostenibilidad. Los JIFs (Joint Innovative Formats) para la movilidad se pondrán a prueba simultáneamente. Como centros de conocimiento de referencia, las incubadoras conducirán a un Campus Internacional que ofrecerá grados, másteres y doctorados multilaterales. Como ecosistema universitario europeo, Una Europa construye comunidades, facilita modelos modernos de administración y contribuye a las políticas nacionales y de la UE optimizando la normativa, lo que conduce a un EEES unido y competitivo.

El proyecto, denominado 1Europe, se presentó el 28 de febrero de 2019. Pero antes y después de esta fecha, Una Europa demostró estar llena de vida y de energía. En apenas dieciocho meses (2018-2019) se celebraron dos seminarios doctorales (sobre patrimonio en la UCM y sobre sostenibilidad en Berlín); dos congresos sobre museos y patrimonio (Lovaina y París), una mesa redonda sobre investigación (París), una cumbre de estudiantes (Lovaina) y una escuela de verano (El Escorial, UCM).

El 26 de junio de 2019, La Comisión Europea anunció por fin los centros de enseñanza superior de toda Europa que formarían parte de las primeras alianzas de Universidades Europeas. Supimos entonces que, de las 54 candidaturas recibidas, se seleccionaron 17 universidades europeas, en las que participábamos 114 instituciones de enseñanza superior de 24 Estados miem-

bros, sobre la base de una evaluación realizada por 26 expertos externos independientes, entre ellos rectores, profesores e investigadores, nombrados por la Comisión. ¡Una Europa era una de las 17 universidades europeas seleccionadas! (European Commission a). Cada alianza recibiría una considerable financiación durante los siguientes tres años, con el fin de empezar a poner en práctica sus planes y allanar el camino a otras instituciones de enseñanza superior de toda la UE. Era el principio de un sueño que empezaba a parecer posible.

Tibor Navracsics, comisario de Educación, Cultura, Juventud y Deporte, manifestó que las primeras 17 Universidades Europeas, serán un modelo para otras en toda la UE: «Permitirán a las próximas generaciones de estudiantes vivir la experiencia de Europa estudiando en distintos países. Estoy convencido de que esta iniciativa, que es un elemento clave del Espacio Europeo de Educación, supondrá un verdadero punto de inflexión en la enseñanza superior en Europa e impulsará la excelencia y la inclusión» (European Commission a).

#### **4. Programas innovadores conjuntos desarrollados por la alianza Una Europa: retos y oportunidades**

Con la iniciativa de las Universidades Europeas, la Comisión Europea da un paso firme hacia la integración de la educación superior, facilitando las posibilidades de construir titulaciones conjuntas a todos los niveles: grado, máster<sup>11</sup>, doctorado y formación permanente. Las alianzas europeas posibilitan el desarrollo conjunto de planes de estudio entre varias universidades, así como la acreditación y el reconocimiento del título. En definitiva, se trata de «ofrecer currículos centrados en el estudiante impartidos conjuntamente en campus interuniversitarios, donde diversos cuerpos estudiantiles pueden crear sus propios programas y experimentar la movilidad en todos los niveles de estudio» (<https://education.ec.europa.eu/es/education-levels/higher-education/european-universities-initiative>).

<sup>11</sup> La Comisión Europea ya había iniciado el camino hacia la integración de la educación superior con másteres conjuntos bajo las convocatorias Erasmus Mundus, «cuyo objetivo era promover la excelencia y la internacionalización a nivel mundial de las instituciones de educación superior a través de programas de estudio –a nivel de máster– impartidos y reconocidos conjuntamente por instituciones de educación superior establecidas en Europa y abiertos a instituciones de otros países del mundo» (European Commission b).

El reto más destacado de Una Europa ha sido precisamente el desarrollo y la implementación de pilotos educativos conjuntos, trabajo liderado por la Universidad Complutense de Madrid dentro del paquete de trabajo WP5 (Pilots and implementation)<sup>12</sup> del proyecto 1Europe. Los programas conjuntos han constituido a su vez una oportunidad para favorecer la integración de los campus y la internacionalización en todas sus dimensiones. Los estudiantes podrán cursar un programa impartido por varias universidades de la alianza y elegir su propia trayectoria de movilidad, con unas características comunes como son la multidisciplinariedad, el multilingüismo y la integración entre docencia, investigación e innovación.

#### 4.1. Pilotos educativos conjuntos

La tabla 1 recoge los pilotos conjuntos desarrollados en los tres años del proyecto 1Europe, que se extendió desde diciembre de 2019 hasta noviembre de 2022. En Una Europa, los Joint Innovative Formats (JIFs) testados a modo de pilotos abarcan desde titulaciones como grados o doctorados hasta cursos como microcredenciales, MOOCs o certificados de formación continua. Como ya se ha indicado, estos pilotos conjuntos han estado focalizados en cuatro áreas multidisciplinarias: European Studies, Sustainability, Cultural Heritage y Data Science and Artificial Intelligence, posteriormente, estas áreas se han extendido a dos nuevas: One Health y Future Materials.

**Tabla 1. Pilotos conjuntos implementados en la alianza Una Europa (WP5 Pilots and implementation)**

	<b>Joint Bachelor</b>	<b>Joint Doctorate</b>	<b>Workshop</b>	<b>Joint Micro-Credentials</b>	<b>Joint Moocs</b>	<b>Joint Lifelong Learning Certificates</b>
Sustainability	Joint Bachelor in Sustainability			Joint Micro-Credentials in Sustainability	MOOCS as part of Micro-Credentials	LLC in Sustainability

<sup>12</sup> Begoña García Greciano ha liderado el paquete de trabajo WP5 (Pilots and implementation) del proyecto 1Europe de la alianza Una Europa.

	<b>Joint Bachelor</b>	<b>Joint Doctorate</b>	<b>Workshop</b>	<b>Joint Micro-Credentials</b>	<b>Joint Moocs</b>	<b>Joint Lifelong Learning Certificates</b>
European Studies	Joint Bachelor in European Studies					
Cultural Heritage		Doble Doctorate in Cultural Heritage	PhD workshop in Cultural Heritage			LLC in Cultural Heritage
Data Science & Artificial Intelligence					Joint MOOC on the societal impact of AI	LLC in Data Science & AI

Fuente: Una Europa y elaboración propia.

Excede del objeto de este trabajo detallar la elaboración e implementación de todos los pilotos elaborados en Una Europa, por lo que nos centraremos en revisar de manera sucinta tres pilotos conjuntos (grado, doctorado y microcredenciales) que por su innovación e impacto han supuesto, además de grandes retos, un hito en el sistema de educación superior.

#### 4.1.1. Grados conjuntos

La elaboración de un grado conjunto, debido a las legislaciones nacionales, es sin duda el programa conjunto que cuenta con mayores dificultades de desarrollo e implementación. A pesar de ello, Una Europa apostó desde el principio por dos grados conjuntos, el Bachelor in European Studies, que comenzó a ofrecerse en el curso 2022-2023 matriculándose la primera cohorte de estudiantes, y el Bachelor in Sustainability, que se encuentra en fase de desarrollo y se implementará en la próxima etapa.

El Bachelor in European Studies (BAES), de tres años de duración, es el primer grado conjunto implantado por una alianza de Universidades Europeas, situando a Una Europa a la cabeza de las alianzas europeas. Este grado conjunto es el piloto que ha requerido un mayor esfuerzo y dedicación y se

ha podido desarrollar gracias a la intensa colaboración de las ocho universidades que conformaron inicialmente la alianza. No obstante, durante su elaboración surgieron numerosas barreras que impidieron la incorporación de la mitad de las universidades de alianza como socios que otorgaban el título, pasando a ser socios de movilidad<sup>13</sup>. En consecuencia, solo cuatro universidades otorgarán el título del BAES que son: Universidad Complutense de Madrid, KU Leuven, Alma Mater Studiorum – Università di Bologna y Uniwersytet Jagiellński w Krakowie.

El BAES es un programa que cumple con los principios rectores de Una Europa y que supone un avance en el panorama académico al conformarse como un programa innovador, internacional, multidisciplinario y multilingüe, aportando un valor añadido en el mercado laboral europeo. Este valor añadido también es evidente en los objetivos de aprendizaje, académicos y transversales del grado. Los estudiantes no solo se sumergirán en el contexto europeo, sus instituciones, su política y su integración, sino que también podrán avanzar sus conocimientos y especializarse durante el grado. Además, podrán utilizar su experiencia internacional como un activo en el mercado laboral nacional e internacional.

El plan de estudios del BAES consta de un bloque de asignaturas obligatorias que conforman el *truncus communis* y un bloque de asignaturas optativas agrupadas en módulos de especialización denominados ‘majors’ y ‘minors’. El *truncus communis* a su vez se compone de módulos dedicados al estudio de la Unión Europea, introducción a distintas disciplinas, idiomas (los estudiantes estudiarán un segundo idioma europeo, además del inglés) y un módulo de iniciación a la investigación. Las especializaciones se podrán cursar en distintas disciplinas como son economía, empresa, derecho, historia, filosofía, política, relaciones internacionales, idiomas y cultura, comunicación o educación, siempre con un enfoque europeo. Los estudiantes podrán realizar prácticas en empresa de forma optativa y finalizarán sus estudios con el Trabajo Fin de Grado.

Como grado ofrecido por Una Europa, la movilidad es fundamental en el BAES. A partir del primer curso, los estudiantes podrán cursar entre tres y cuatro semestres de movilidad, pudiendo realizar su estancia hasta en tres universidades distintas eligiendo entre las ocho universidades anteriormente enunciadas.

Otra novedad fue el sistema de acreditación utilizado para acreditar el grado conjunto. Se siguió el procedimiento denominado European Approach for

<sup>13</sup> Las cuatro universidades de la alianza actúan como universidades socias de movilidad son: Freie Universität Berlin, University of Edinburgh, Helsingin Yliopisto/ Helsingfors Universitet y Université Paris 1 Panthéon-Sorbonne.

Quality Assurance of Joint Programmes (EQAR 2022), desarrollado en el 2015 para facilitar la garantía externa de la calidad de programas conjuntos. Este procedimiento europeo permite a las universidades participantes en un programa conjunto, realizar un único proceso de acreditación sin aplicar criterios nacionales adicionales<sup>14</sup>, tomando como denominador común las Normas y Directrices para la Garantía de la Calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior (Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area, ESG). Este método de acreditación europea facilita los enfoques integrados de la garantía de calidad de los programas conjuntos y refleja realmente su carácter conjunto.

#### **4.1.2. Doctorados conjuntos**

En el área de patrimonio cultural, se ha desarrollado un programa de doctorado conjunto que se está implementando en dos etapas. En la primera etapa, se ha puesto en marcha el Double PhD in Cultural Heritage (Una-Her-Doc) con siete universidades de la alianza implicadas y, en la segunda etapa, se está desarrollando el Joint PhD in Cultural Heritage.

En el curso académico 2021-2022, se ha matriculado la primera cohorte de estudiantes del programa Una-Her-Doc. El doble doctorado, con contenidos flexibles y ajustables, permite a los doctorandos construir su propia carrera doctoral en concierto con sus supervisores y co-supervisores. Ofrece material educativo de alta calidad coproducido por las universidades de Una Europa y contribuye al desarrollo profesional de los investigadores. El programa tiene entre sus objetivos crear cohortes de doctorandos que interactúen regularmente entre sí, en Workshops de doctorado (PhD Workshops in Cultural Heritage), en equipos de investigación transnacionales o en cursos y seminarios conjuntos.

Como parte de Una-Her-Doc, también se ofrecen los PhD Workshops in Cultural Heritage. Durante el proyecto 1Europe, se han implementado cuatro workshops conjuntos de doctorado en patrimonio cultural.

<sup>14</sup> No todos los países de la UE reconocen este sistema de acreditación, como es el caso de Italia, por lo que la Universidad de Bolonia tuvo que acreditar el BAES bajo su sistema y agencia nacional.

### 4.1.3. Microcredenciales conjuntas

En el proyecto 1Europe se ha implementado un Joint Microcredential in Sustainability que se compone cinco Massive Online Open Courses (MOOCs) a cuyo contenido han contribuido cinco universidades de la alianza, ofertándose a los estudiantes en 2022.

En Una Europa, las microcredenciales están alineadas con la definición europea y con los objetivos de la alianza preparando a los estudiantes para los desafíos globales del futuro y brindándoles una educación de calidad. El 25 mayo de 2022, el Consejo de la Unión Europea elaboró la «Recomendación del Consejo relativa a un enfoque europeo de las microcredenciales para el aprendizaje permanente y la empleabilidad» (Consejo de la Unión Europea 2022). El consejo recomienda a los Estados miembros que adopten y fomenten el uso de la siguiente definición de «microcredencial»:

El registro de los resultados del aprendizaje que ha obtenido un aprendiz a raíz de un pequeño volumen de aprendizaje. Dichos resultados se habrán evaluado con arreglo a criterios transparentes y claramente definidos. Las experiencias de aprendizaje que dan lugar a la obtención de microcredenciales están diseñadas para proporcionar al aprendiz conocimientos, capacidades y competencias específicos, que responden a las necesidades sociales, personales, culturales o del mercado de trabajo. Las microcredenciales son propiedad del aprendiz, se pueden compartir y son portátiles. Pueden ser independientes o acumularse en credenciales más amplias. Están respaldadas por una garantía de calidad con arreglo a normas acordadas en el sector o ámbito de actividad pertinente (apartado 5, letra a) de la recomendación, p. 13).

Por lo tanto, el enfoque europeo de microcredencial garantiza la transparencia, la portabilidad, la calidad y el reconocimiento de este tipo de formación, así como contribuye a las ambiciones establecidas en el plan de acción del pilar europeo de derechos sociales. Las microcredenciales representan una parte integral de la estrategia de Una Europa para el aprendizaje permanente, contribuyen a cumplir con la responsabilidad social de las universidades, respaldando las ambiciones de la alianza de crear una sociedad del conocimiento.

## 4.2. Fases de implementación de los pilotos educativos conjuntos

Junto al desarrollo de los programas conjuntos, otro reto destacable fue su implementación, lo que implicó la superación de numerosas dificultades y barreras promulgadas por las distintas legislaciones nacionales o las regulaciones de las propias universidades. Distintos proyectos y estudios han desarrollado mecanismos para ayudar en la elaboración de titulaciones conjuntas. En Becker (2020), por ejemplo, se proporciona una guía de referencia práctica e integrada sobre las cuestiones a considerar cuando se desarrollan programas conjuntos con uno o más socios de otro país.

En el proyecto 1Europe de Una Europa, dentro del paquete de trabajo de implementación de los pilotos que ha liderado la UCM, se elaboró un proceso de fases que va desde su diseño inicial hasta la implementación final del programa, con la finalidad de facilitar la elaboración de los pilotos educativos conjuntos, actuales y futuros.

### *Descripción general del proceso de fases*

Fase 1: Diseño y esquema general. En esta fase se describen las características generales del programa conjunto a implementar y los objetivos que muestren el interés científico del piloto para la alianza Una Europa.

En el primer bloque, se especifican la denominación del programa conjunto, el área multidisciplinar de Una Europa, las universidades participantes, el Marco Europeo de Cualificaciones, su duración y número de ECTS, así como el idioma/s de impartición de la docencia, la metodología docente y el tipo de movilidad incluida en el programa.

En el segundo bloque, se detallan los objetivos generales, las referencias a otros programas, el público objetivo al que va dirigido el programa, los objetivos de empleabilidad, líneas de investigación relacionadas con el programa y las referencias a los formatos educativos y de movilidad (Joint Innovative Formats o JIFs) de Una Europa, así como las características que identifica a los programas según los principios rectores de la dimensión Una Europa anteriormente expuestos.

Fase 2: Barreras y procedimientos. Tras un estudio exhaustivo de las distintas legislaciones y normativas, en esta fase se identifican las barreras que han aparecido durante el diseño del programa y las iniciativas y procedimien-

tos, europeos y nacionales, llevados a cabo para la implementación de los pilotos. Las barreras hacen referencia a limitaciones encontradas para desarrollar programas conjuntos por razones legislativas y/o normativas y que, en el caso más extremo pueden impedir a una universidad participar en un programa conjunto. Se han clasificado en barreras en tres niveles: europeo, nacional y de la propia universidad.

La tabla 2, ofrece un resumen de las barreras identificadas durante el desarrollo del BAES y que se pueden encontrar a la hora de elaborar grados conjuntos.

**Tabla 2. Identificación de barreras para la elaboración de grados conjuntos**

<p><b>1. Barreras a nivel europeo</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- financiación</li> <li>- movilidad</li> </ul> <p><b>2. Barreras a nivel nacional</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- acreditación</li> <li>- afiliación disciplinar</li> <li>- objetivos de aprendizaje y Marco de Cualificaciones Nacional (NQF)</li> <li>- número de ECTS (180/240 ECTS)</li> <li>- tasas nacionales</li> <li>- calendario académico fijo</li> <li>- diploma conjunto</li> <li>- número total de exámenes</li> <li>- estructura de Gobernanza</li> <li>- restricciones de idioma</li> <li>- número de ECTS obligatorios/optativos</li> <li>- número de ECTS por semestre o curso</li> <li>- número de ECTS de TFG</li> <li>- número de ECTS de prácticas</li> </ul> <p><b>3. Barreras a nivel de universidad</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- necesidad de recursos (PID, PTGAS y otros)</li> <li>- calendario académico</li> <li>- modelo financiero</li> <li>- número de estudiantes</li> <li>- admisión y matrícula</li> <li>- interoperabilidad de datos</li> </ul>
--

Fuente: Una Europa y elaboración propia.

La forma de superar estas barreras ha sido, o bien incorporarlas al programa a modo de restricciones a tener en cuenta en su desarrollo, o bien tratar de eliminarlas, cuando era posible. Cuando se trataba de barreras a nivel de universidad, se han promulgado cambios en las normativas internas. Las universidades también han trabajado para impulsar cambios legislativos a nivel nacional favoreciendo la implementación de programas desarrollados en el ámbito de Universidades Europeas. En este último caso, cabe destacar el cambio de legis-

lación llevado a cabo por el Ministerio de Universidades del Gobierno de España relativo a la nueva organización de las enseñanzas universitarias y el procedimiento de aseguramiento de su calidad, en el BOE, RD 822/2021 (Ministerio de Universidades 2021), que incluye la disposición adicional séptima referida a las «Titulaciones universitarias conjuntas internacionales en el marco del Programa de Universidades Europeas de la Comisión Europea».

Las barreras detectadas se han ido recopilando en un documento considerado abierto, para incorporar nuevas barreras o eliminar algunas de las existentes durante las fases de desarrollo o de implementación.

Fase 3: Desarrollo. La fase de desarrollo consiste en la elaboración de la estructura del programa, la recopilación de los recursos y servicios de apoyo de las universidades, la preparación y firma del convenio de cooperación y la descripción del sistema integrado de garantía de calidad. Esta fase finaliza, a nivel interno, cuando el programa conjunto es aprobado por el Comité Ejecutivo de Una Europa o, a nivel externo, cuando es acreditado por una agencia de acreditación, cuando sea necesario.

En un primer bloque, se detallan los objetivos y resultados de aprendizaje, contenidos del plan de estudios, metodología de enseñanza/aprendizaje, sistema de evaluación, tabla de equivalencias de calificaciones y la referencia a los JIFs educativos y de movilidad de Una Europa, así como los roles de las universidades de Una Europa y su contribución.

El segundo bloque recopila los recursos humanos y materiales, el perfil de admisión de los estudiantes y procedimientos de selección, el reconocimiento de títulos y de periodos de estudios, la oferta de estudiantes, las tasas y becas, el modelo financiero, los servicios a estudiantes incluidos los de apoyo a la movilidad y las instalaciones e infraestructuras.

Finalmente, se debe describir el convenio de cooperación entre las universidades, tanto si otorgan el título como si son socias de movilidad, incluyendo la estructura de gobernanza y el sistema de garantía de calidad del programa conjunto, así como el procedimiento de acreditación y la agencia de calidad, si procede.

Fase 4: Implementación. Esta última fase comienza una vez que el documento de desarrollo ha sido aprobado por el Comité Ejecutivo de Una Europa o el programa conjunto ha recibido la acreditación positiva de la agencia de calidad. Durante esta fase, las universidades deberán mostrar de forma clara la oferta del programa con la identidad de Una Europa y el calendario

de implantación, prestando especial atención a la publicidad y transparencia. La fase de implementación finaliza con tres informes para asegurar el seguimiento continuo y la evaluación interna periódica de los programas: informe de inscripción de estudiantes, informe financiero e informe de control de calidad. Estos informes se generarán para cada cohorte de estudiantes del programa.

## 5. Conclusiones

Durante los tres últimos años, Una Europa se ha consolidado realmente como un ecosistema universitario, apoyando la cooperación internacional, la integración de la educación universitaria y creando la universidad del futuro en un entorno interuniversitario verdaderamente europeo.

Con los programas educativos conjuntos implementados en Una Europa se pretende repensar el currículo internacional para hacerlo más escalable, accesible, flexible y de alta calidad. Los estudiantes recibirán una educación interdisciplinar, transnacional e integradora, que apoye a los futuros ciudadanos europeos, con programas y planes de estudios basados en desafíos, módulos (inter)activos y orientados a problemas, vinculando educación, investigación e innovación. El programa conjunto más innovador ha sido el BAES, primer grado conjunto de una alianza europea.

A modo de recomendación, se debe avanzar dentro de la Unión Europea hacia normativas educativas comunes que favorezcan la elaboración e implementación de titulaciones conjuntas internacionales y que contemplen financiación suficiente para favorecer la movilidad, con el apoyo de los gobiernos nacionales que promuevan cambios legislativos para eliminar barreras y compensen la necesidad de recursos.

## Referencias bibliográficas

- Becker, Rosa. 2020. «Joint Programmes from A to Z. A reference guide for practitioners FaBoTo+ project». The Hague, April 2020. Fecha de consulta: 19 de diciembre de 2022. <https://impea.eu/wp-content/uploads/2020/12/Joint-Programmes-from-A-to-Z-Report-2020.pdf>
- Casanova Cardiel, Hugo. 2012. *El gobierno de la universidad en España*. Oleiros (La Coruña): Ed. Netbiblo.

- Comisión Europea. Selección de las primeras 17 «Universidades Europeas»: un importante paso hacia la construcción de un Espacio Europeo de Educación». Fecha de consulta: 14 de enero de 2023. [https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/es/IP\\_19\\_3389](https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/es/IP_19_3389)
- Consejo de la Unión Europea. «Propuesta de Recomendación del Consejo relativa a un enfoque europeo de las microcredenciales para el aprendizaje permanente y la empleabilidad». Fecha de consulta: 14 de enero de 2023. <https://data.consilium.europa.eu/doc/document/ST-9237-2022-INIT/es/pdf>
- EQAR (European Quality Assurance Register for Higher Education) «European Approach for Quality Assurance of Joint Programmes». Fecha de consulta: el 12 de diciembre de 2022. [www.eqar.eu/kb/joint-programmes/](http://www.eqar.eu/kb/joint-programmes/)
- European Commission a. «Iniciativa Universidades Europeas». Fecha de consulta: 15 de enero de 2023. <https://education.ec.europa.eu/es/education-levels/higher-education/european-universities-initiative>
- European Commission b. «Acción Erasmus Mundus». Fecha de consulta: 14 de enero de 2023. <https://erasmus-plus.ec.europa.eu/es/programme-guide/part-b/key-action-2/erasmus-mundus>
- Martínez Castro, Sonia María. 2019. *Políticas y programas educativos de la Unión Europea y su influencia en el sistema educativo español*. Cizur Menor (Navarra): Thomson Reuters Aranzadi.
- Ministerio de Universidades. 2021. «Real Decreto 822/2021, de 28 de septiembre, por el que se establece la organización de las enseñanzas universitarias y del procedimiento de aseguramiento de su calidad». Ministerio de Universidades «BOE» núm. 233, de 29 de septiembre de 2021. Referencia: BOE-A-2021-15781.
- Saramago, José. 2010. *Democracia y universidad*. Col. Foro Complutense. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Una Europa. Página web. Fecha de consulta: 15 de enero de 2023. [www.una-europa.eu/](http://www.una-europa.eu/)



# 3. CIVIS: universidades y ciudadanos implicados con su entorno a través de programas educativos transnacionales

Nadia Fernández-de-Pinedo<sup>1</sup> e Irene Martín<sup>2</sup>

## Resumen

CIVIS es una alianza de once universidades, entre las que se encuentra la Universidad Autónoma de Madrid, perteneciente al grupo pionero de los diecisiete primeros consorcios que vieron la luz en 2019 en el marco de la Iniciativa de Universidades Europeas impulsada a través del programa Erasmus+. El eje de transformación educativa en CIVIS ha priorizado el modelo de aprendizaje basado en retos desde el compromiso cívico. Se trata de una alianza temáticamente generalista, cuyas actividades giran en torno a cinco grandes desafíos sociales: clima, entorno, y energía; sociedad, cultura y patrimonio; salud; ciudades, territorios y movilidad; y transformación digital y tecnológicas. La seña de identidad de CIVIS es fomentar «universidades cívicas» en las que la investigación y la educación se pongan al servicio de la sociedad para la identificación y resolución de problemas, ofreciendo una formación que se adecúe, no solo a un mercado laboral incierto y cambiante, sino también a la sensibilización en valores que permitan a las futuras generaciones afrontar cualquier reto desde el compromiso con su entorno. Dos de los aspectos más innovadores y transformadores son el compromiso con el territorio próximo, al mismo tiempo que la alianza se sitúa en el ámbito internacional, conscientes de que vivimos en un mundo globalizado. Para lograr estos objetivos las universidades que forman parte de

<sup>1</sup> Departamento de Análisis Económico, Teoría económica e historia económica. Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales. Universidad Autónoma de Madrid. [nadia.pinedo@uam.es](mailto:nadia.pinedo@uam.es). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6708-1480>

<sup>2</sup> Vicerrectora de Internacionalización. Departamento de Ciencia Política y Relaciones Internacionales. Facultad de Derecho. Universidad Autónoma de Madrid. [irene.martin@uam.es](mailto:irene.martin@uam.es). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4180-6559>

**Cómo citar:** Fernández-de-Pinedo, Nadia e Irene Martín. 2025. «CIVIS: Universidades y ciudadanos implicados con su entorno a través de programas educativos transnacionales». En *Internacionalizar la universidad española: estrategias, prácticas docentes y lenguas*, editado por Emma Dafouz, 67-84. Madrid: Ediciones Comlutense. <https://doi.org/10.5209/ling.003.03>

CIVIS colaboran con los agentes sociales relevantes de su entorno más inmediato en «Open Labs», y se esfuerzan por integrar en todas las actividades a sus universidades socias ubicadas en el Mediterráneo y África. La innovación pedagógica y el multilingüismo tienen un lugar preeminente en esta labor transformadora.

### **Palabras clave**

CIVIS, alianza europea, open labs, socios africanos, implicación cívica.

## **1. Introducción**

La investigación y la educación superior han demostrado ser dos actores clave en el ámbito económico, pero también en los procesos de reconstrucción y construcción nacional, en el desarrollo tecnológico o en la integración regional e internacional (Wit y Altbach 2021). El siglo xx es un claro ejemplo de ello. El fin de la segunda guerra mundial y los programas de ayuda mutua, favorecieron la cooperación entre Europa y Estados Unidos. El programa de becas Fullbright (1946) es su máximo exponente. Tras la guerra fría y la disolución de la Unión Soviética, la internacionalización ha experimentado una expansión sin precedentes y, en consecuencia, en los últimos cincuenta años se han multiplicado los intercambios multilaterales y la cooperación (Wende 2010). El siglo xxi, con las tecnologías de la información y la comunicación, ha magnificado la importancia de la internacionalización.

En Europa, el programa Erasmus (1987), ha sido junto con los programas de investigación y educación (Programa Marie Curie, ERC, etc.), el proceso de Bolonia y el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), uno de esos grandes motores de la internacionalización de la enseñanza superior que han permitido no solo mejorar la calidad de la educación y la investigación sino hacer una contribución significativa a la sociedad (Altbach y Knight 2007). La internacionalización ha logrado formar ciudadanos con miradas más amplias, más tolerantes y responsables gracias a la movilidad de estudiantes y personal académico y administrativo sobre la base de un entendimiento mutuo, del conocimiento de diferentes lenguas y culturas, de la cooperación y transferencia de capacidades y, por supuesto, de conocimientos.

Sin duda, el intercambio de estudiantes y personal, y los programas de estudio conjuntos son elementos clave en la estrategia de internacionalización de la educación superior. En un paso más hacia la integración de la enseñanza de educación superior, la Comisión Europea creó el programa Erasmus Mundus

(2004), con la idea de establecer una oferta académica conjunta a nivel de máster. A pesar de que el proceso de Bolonia ha logrado armonizar los diferentes sistemas en la Unión Europea (UE) favoreciendo, entre otros, el reconocimiento mutuo de la oferta educativa, siguen existiendo diferencias sustanciales entre ellos. Por señalar algunos ejemplos, todavía queda mucho camino por recorrer en lo que se refiere a los sistemas de acreditación conjunta o el reconocimiento mutuo de acreditaciones de títulos, así como en los mecanismos de financiación que faciliten los vínculos con instituciones socias. Estas diferencias influyen en la propia internacionalización tanto de las instituciones como de sus ciudadanos. Es precisamente este deseo de favorecer la oferta académica conjunta la que subyacía a las preocupaciones expresadas en la Cumbre de Gotemburgo de 2017, en la que los dirigentes de la Unión Europea esbozaron una visión de la educación y la cultura instando a los estados miembros, al Consejo y a la Comisión a impulsar asociaciones estratégicas entre instituciones de enseñanza superior. A lo largo de las tres convocatorias que han tenido lugar hasta el momento se han creado ya 44 Universidades Europeas integradas por 340 instituciones de educación superior<sup>3</sup>. CIVIS es uno de estos campus universitarios que aspira a impulsar la internacionalización de la educación superior en todas sus dimensiones.

## 2. CIVIS

En sus inicios en 2019, CIVIS comenzó como una Alianza Universitaria Europea de ocho universidades (Universidad de Aix-Marsella, Universidad Nacional Kapodistriaca de Atenas, Universidad de Bucarest, Universidad Libre de Bruselas, Universidad Autónoma de Madrid, Universidad La Sapienza de Roma, Universidad de Estocolmo, y Universidad Eberhard-Karls de Tubinga). Muchas de estas universidades están ubicadas en capitales y, entre todas, forman un amplio crisol de experiencias y conocimientos en lo que se refiere a su historia, tradiciones, geografía, lengua, cultura, áreas temáticas de interés y, también, formas de gobierno y organización<sup>4</sup>. Durante la fase inicial (2019-2022), coincidente con el primer proyecto financiado a través del programa Erasmus+,

<sup>3</sup> <https://education.ec.europa.eu/es/education-levels/higher-education/european-universities-initiative>

<sup>4</sup> <https://education.ec.europa.eu/sites/default/files/document-library-docs/european-universities-factsheet-civis.pdf>

CIVIS amplió su número de miembros de ocho a once universidades con la incorporación de la Universidad de Glasgow, la Universidad de Salzburgo y, la Universidad de Lausanne.

CIVIS nace con el compromiso de ser una alianza universitaria de referencia para las conexiones europeas con las regiones del Mediterráneo y África en materia de investigación, educación e innovación. Durante los primeros tres años de vida de CIVIS, se han puesto las bases para la colaboración con seis universidades socias en el continente africano: Universidad Hassan II de Casablanca (Marruecos), Universidad Cheikh Anta Diop de Dakar (Senegal), Universidad Eduardo Mondlane (Mozambique), Universidad Makerere (Uganda), Universidad de Sfax (Túnez) y Universidad de Witwatersrand (Sudáfrica).

Todas las universidades han dado pasos hacia la creación de estructuras para una movilidad cada vez más ágil, incluyendo acuerdos Erasmus entre todos los socios de CIVIS. Esta amalgama de universidades aúna desde el punto de vista lingüístico, ocho lenguas nacionales. El inglés es la principal lengua de comunicación a nivel de la alianza, pero se ha experimentado con la celebración de reuniones de rectores con interpretación simultánea en inglés y francés. Existe un grupo de trabajo explorando posibilidades de avanzar en el terreno del multilingüismo en el seno de la alianza, y se incentiva la adquisición de lenguas extranjeras y el intercambio de experiencias lingüísticas y culturales en varios formatos como son los cafés o tandems lingüísticos. Si bien el inglés domina en la oferta académica conjunta, se han desarrollado actividades en ocho lenguas distintas, y algunas escuelas de verano han adoptado formatos bilingües (inglés/español; inglés/francés; inglés/alemán). Esta apuesta por el multilingüismo ha permitido también impulsar las cotutelas de tesis doctorales, y la apertura hacia universidades no europeas tanto anglófonas, como francófonas o lusófonas.

Un elemento central de CIVIS son, cómo no, los estudiantes. La alianza cuenta con un Consejo de Estudiantes en el que se reúnen y deliberan cuatro representantes de cada universidad miembro. Este órgano se gestionó de forma autónoma y redactó su propio reglamento interno por el que el/la presidente/a y secretario/a del comité de dirección actúan como los representantes de los estudiantes en los diversos órganos de gobierno y gestión de CIVIS. Su papel activo de asesoramiento y retroalimentación ha sido crucial para la consolidación de la alianza. La labor del colectivo ha trascendido la propia alianza ya que diecisiete representantes de estudiantes de CIVIS participaron en la primera Asamblea Europea de Estudiantes (ESA) que tuvo lugar en marzo de 2022 en el Parlamento Europeo de Estrasburgo. En ella se redactaron 89 propuestas incluidas en el Manifiesto sobre el futuro de las universidades en Europa que fueron presentadas

a la Comisión Europea<sup>5</sup>. Esta exitosa experiencia, permite reunir una vez al año a los representantes estudiantiles de las Alianzas Universitarias Europeas para que dialoguen en el seno de las propias instituciones europeas sobre los retos a los que Europa debe dar respuesta como son el multilingüismo, el multiculturalismo o el propio futuro de las universidades europeas.

Además de los representantes en los órganos de gestión y representación, cada universidad designa internamente «embajadores CIVIS» que actúan como punto de contacto con sus compañeros informando y promoviendo la participación de los estudiantes en las distintas actividades que se fraguan en CIVIS<sup>6</sup>. Los embajadores reciben formación para mejorar sus habilidades comunicativas e interpersonales, y son informados periódicamente de las novedades, actividades y oportunidades en el marco de la Alianza.

## 2.1. Implicación cívica

La tercera misión de la universidad, junto con la docencia y la investigación, tiene que ver con todos aquellos aspectos relacionados con el servicio que la universidad debe prestar a la sociedad. Esto engloba la formación continua, la transferencia de conocimiento o tecnología, o el compromiso social. Existe una amplia literatura que destaca el papel de las instituciones de educación superior para atender las necesidades de sus comunidades o entornos más próximos y contribuir al avance del conocimiento y de la sociedad. La investigación ha demostrado que la participación en actividades de compromiso cívico puede aumentar el capital social y la confianza, mejorar la salud pública y promover el desarrollo económico.

De los diecisiete Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) aprobados en 2015, el ODS 4 es el que hace referencia a la educación. Concretamente, la meta 4.3 propone «De aquí a 2030, garantizar a todos los hombres y mujeres una enseñanza técnica, profesional y superior de calidad, incluida la universitaria». La educación superior es también un elemento fundamental para alcanzar otros objetivos: fin de la pobreza (ODS 1); salud y bienestar (ODS 3); igualdad de género (ODS 5); trabajo digno y crecimiento económico (ODS 8); producción y consumo responsables (ODS 12); acción por el clima (ODS 13); y paz, justicia e instituciones sólidas (ODS 16).

<sup>5</sup> [https://eucinitiative.wordpress.com/actions-for-europe/action-2-2/esa-policy\\_proposals\\_2022/](https://eucinitiative.wordpress.com/actions-for-europe/action-2-2/esa-policy_proposals_2022/)

<sup>6</sup> <https://civis.eu/es/civis-ambassadors>

CIVIS nace con el espíritu de crear una universidad europea abierta, inclusiva y participativa, con el compromiso firme de promover un sistema común de valores compartidos como la democracia, la integración europea, la sostenibilidad, la diversidad, la inclusión y la equidad. Facilitar el acceso a la educación a estudiantes de diversos orígenes y niveles socioeconómicos y, a través de ella, la interacción con su entorno no puede sino contribuir al desarrollo económico y social.

Este compromiso de las universidades que integran la alianza se ha recogido en el manual elaborado por el grupo de trabajo de CIVIS sobre «Implicación cívica» donde se ha consensuado un concepto de trabajo a partir de los que se manejan en cada universidad socia, y se han recogido las diversas acciones y políticas llevadas a cabo en cada institución<sup>7</sup>. El resultado es un concepto amplio y una serie de recomendaciones que servirán de orientación para las futuras líneas de trabajo conjuntas. Estas últimas se pueden resumir en el desarrollo de actividades como a) acciones formativas conjuntas centradas en los estudiantes y relacionadas con la atención a la diversidad, los refugiados, cuestiones de género o la relación entre la universidad y la sociedad civil; b) promoción de la metodología de aprendizaje-servicio; c) gestación de un campus internacional comprometido con la Agenda 2030 y los ODS, haciendo visible el compromiso cívico con la diversidad, la inclusión, la igualdad y la sostenibilidad medioambiental; d) desarrollo de programas de movilidad conjuntos que permitan a los estudiantes participar en actividades de voluntariado o prácticas curriculares en contextos donde el compromiso y la adquisición de valores como la tolerancia o el respeto a otras realidades sociales tienen una presencia preeminente.

El marcado carácter cívico de la alianza se materializa en cada universidad a través de la colaboración entre docentes, investigadores y los propios estudiantes en proyectos que tienen una repercusión significativa en la sociedad. Un instrumento que ha contribuido a esa interacción en el marco de la alianza CIVIS entre agentes locales y universidades ha sido la creación de Open Labs en las distintas universidades socias<sup>8</sup>.

## 2.2. Open Labs

La respuesta en tiempo real a los retos que se presentan en la sociedad puede ser una realidad si se favorece la creación de instrumentos o canales que per-

<sup>7</sup> [https://civis.eu/storage/files/building-our-civic-identity\\_2.pdf](https://civis.eu/storage/files/building-our-civic-identity_2.pdf)

<sup>8</sup> <https://civis.eu/en/activities/civis-openlab>

miten esa conexión con el entorno en el que se ubican las universidades. Muchos de estos retos locales son comunes a distintos entornos, de ahí que compartir experiencias pueda ayudar a buscar soluciones a nivel global. Abordar los retos y comprometerse con la sociedad han sido precisamente las piedras angulares de la misión de CIVIS. El instrumento que ha posibilitado esa conexión con la sociedad a nivel local ha sido la creación de Open Labs en todas las universidades de la alianza, sobre la base de una metodología desarrollada en común para impulsar el compromiso, la participación y la influencia de los actores no académicos (a menudo denominados en inglés *stakeholders*) en la oferta educativa. Por esta vía, se trata de desarrollar la confianza en la ciencia, el acceso a la información abierta, la comprensión mutua de problemas sociales complejo, y la búsqueda conjunta de soluciones.

Los Open Lab están siendo un instrumento muy útil para desarrollar el compromiso cívico e involucrar a los actores locales para tener un impacto directo en el territorio. De entre todos los proyectos, a modo de ejemplo, destacaremos tan solo unos pocos por razones de espacio<sup>9</sup>. Podemos destacar el Open Lab de la Universidad Autónoma de Madrid, que fue el primero que se puso en marcha en mayo de 2020<sup>10</sup>. En el marco de este, distintos proyectos plantearon propuestas en respuesta a retos y necesidades como salud e inclusión, economía circular, medio ambiente y sostenibilidad, y educación y transformación digital. El proyecto «Ciudades circulares: cómo dar forma a nuestro futuro urbano a través de la economía circular» propuso un plan de acción para mejorar la gestión del reciclaje de los residuos domésticos, su recuperación y el uso sostenible de los recursos. Entre otras actividades, el proyecto incluyó un estudio de diagnóstico para evaluar el grado actual de aplicación de las medidas de circularidad y una investigación sobre los modelos de recogida selectiva de residuos y la gestión sostenible. El objetivo era trabajar con las ciudades para mejorar la visibilidad de la gestión de los residuos, así como para concienciar a la población sobre la importancia del reciclaje. Fruto de esta colaboración entre la universidad y los agentes locales, se organizó el «Foro para la Movilidad Sostenible en el eje UAM-Sierra de Guadarrama»<sup>11</sup>, que se celebró en línea en septiembre de 2020, con el objetivo de crear un espacio común donde los municipios de la zona Norte de Madrid pudieran reunirse, compartir experiencias y buenas prácticas

<sup>9</sup> Para más información sobre los Open Lab CIVIS ver: <https://civis.eu/es/activities/civis-openlab>

<sup>10</sup> [www.uam.es/uam/media/doc/1606900902428/programa.pdf](http://www.uam.es/uam/media/doc/1606900902428/programa.pdf)

<sup>11</sup> [www.fundacionactualfisio.org/blog/post/foro-para-la-movilidad-sostenible-sierra-de-guadarrama/](http://www.fundacionactualfisio.org/blog/post/foro-para-la-movilidad-sostenible-sierra-de-guadarrama/)

en materia de movilidad sostenible, accesible e inclusiva, en el terreno de la movilidad urbana e interurbana, así como en la movilidad entre los campus de la UAM y los municipios de la zona Norte de Madrid.

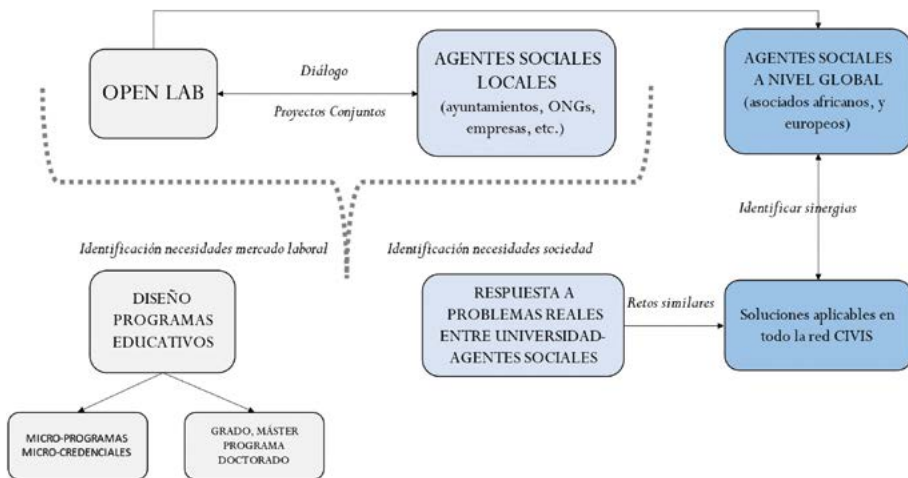
También resultan interesantes algunos proyectos desarrollados fuera de nuestras fronteras, como es el denominado «Smart & Civic Port Marseille» desarrollado por la Universidad de Aix-Marseille (AMU), que ha facilitado la colaboración entre la universidad y el puerto de Marsella para tratar de integrarlo y reconciliarlo con la ciudad<sup>12</sup>. La enorme presión económica ejercida sobre el puerto a través de la actividad de los cruceros tiene un gran impacto en términos de contaminación y obliga a encontrar soluciones sostenibles. A través del Open Lab se pretende sensibilizar a los responsables políticos de Marsella, pero también a los ciudadanos y a las empresas multinacionales, a las compañías de cruceros y a los investigadores de la universidad, para que colaboren en la transformación y en la planificación urbana de la ciudad. Se trata de problemas que no son ajenos a muchas de nuestras ciudades portuarias españolas que han visto como este nuevo tipo de turismo impacta sobre el entorno y ecosistema de múltiples maneras y no siempre de forma armónica. Los resultados de este Open Lab son transferibles a otros entornos gracias a CIVIS. De ahí que soluciones locales tengan también un impacto a nivel global.

Además de desarrollar proyectos a nivel local (50) en cada ciudad donde se ubican las universidades que conforman la alianza, se ha promovido la creación de dos iniciativas transnacionales sobre migración y compromiso cívico. El objetivo no era otro que crear un marco común en el que poder compartir iniciativas dentro de las universidades asociadas que permitiesen conectar a los agentes locales con las necesidades de los migrantes, los refugiados y los solicitantes de asilo. Los objetivos eran aumentar la colaboración entre Open Lab, incorporar a las universidades socias africanas, y vincular los proyectos de los Open Lab con la oferta educativa conjunta de forma creciente.

Todas estas actividades están abiertas a la participación y a la posibilidad de que los propios estudiantes se conviertan también en «actores del cambio» y contribuyan activamente a superar los retos de la sociedad.

Si los Open Labs son la herramienta que permite el contacto estrecho con los problemas locales y la sociedad civil, el otro pilar de CIVIS es la investigación a través de una estructura de nodos temáticos basados en retos —los denominados «Hubs»—, que han permitido que la innovación educativa se centre en problemáticas reales y acercar a los estudiantes la ciencia y la investigación.

<sup>12</sup> <https://civis.eu/es/activities/civis-openlab/civis-open-lab-aix-marseille>

**Gráfico 1. Funcionamiento de los Open Labs de CIVIS**

Fuente: elaboración propia.

### 2.3. Hubs

CIVIS, desde sus inicios, se fijó como objetivo trabajar en áreas temáticas relacionadas con los principales desafíos sociales y con los Objetivos de Desarrollo Sostenible de Naciones Unidas (ODS). Si los Open Labs permiten acercarse a los problemas reales que afectan al entorno más inmediato, y favorecen la colaboración estrecha entre investigadores y agentes sociales, los Hubs son nodos temáticos e interdisciplinarios de investigación y educación que permiten crear programas de estudios y de investigación innovadores centrados en los desafíos sociales que existen a nivel global. Es imprescindible preparar a los estudiantes para que sean ciudadanos informados, comprometidos y reflexivos, y para que estén capacitados para los retos a los que se enfrentarán en el siglo XXI.

Cada Hub en CIVIS está liderado por, al menos, dos universidades, y cuenta con representantes de todas las demás. Todos ellos forman los denominados ‘Consejos de los Hubs’ (Hub Councils). El diseño de los programas educativos cuenta con la participación de académicos de diferentes campos para favorecer enfoques inter y transdisciplinarios. La tendencia dentro de la alianza es que los Hubs cada vez colaboren más entre sí, y también con profesionales ajenos al mundo académico a través de los Open Labs.

En la primera fase de CIVIS, de carácter exploratorio, la mayoría de las experiencias educativas puestas en marcha hasta la fecha han sido de corta duración, entre 5 y 10 días de media, y se han impartido bajo la modalidad virtual e híbrida debido a las excepcionales circunstancias que la pandemia ocasionada por la COVID-19 impuso. No obstante, la movilidad y la presencialidad han estado entre los objetivos de CIVIS desde un primer momento. En la fase de consolidación que comenzó en octubre de 2022, el foco se irá centrando en la creación de programas educativos conjuntos entre varios miembros de la alianza y con participación de las universidades socias africanas, en todos los niveles (grados, másteres, programa de doctorado, formación continua). En el curso académico 2021-2022 se implementaron, por ejemplo, 269 actividades educativas de distinto tipo (cursos, escuelas de verano, *bootcamps*, *webinars*, etc.) que sirvieron de base para crear redes entre docentes de la alianza y detectar los temas que atraen al alumnado.

**Tabla 1. Actividades desarrolladas en CIVIS (2019-2022)**

<b>Tipología</b>	<b>Número de actividades</b>
Joint PhD	1
Orchestra Academy	1
Joint Master Proposals	8
Micro-Programme	8
Workshop	40
Academic/Professional Network	45
Webinar	49
Course	54
Summer School	63
<b>TOTAL</b>	<b>269</b>

Fuente: elaboración propia.

También se han desarrollado nueve propuestas de másteres /grados conjuntos y múltiples. La marca CIVIS siempre implica la cooperación de al menos tres universidades de la alianza, y aspira a fomentar el reconocimiento de ECTS, la promoción del multilingüismo, el compromiso cívico, el desarrollo de pedagogías innovadoras, el enfoque basado en retos, y la colaboración con las partes interesadas a través de la interacción con los Open Labs.

CIVIS ha creado un catálogo de las posibles iniciativas académicas que permite consensuar y definir la tipología de las propuestas con agilidad y precisión. El tiempo ha enseñado la importancia de que todos los miembros de la alianza manejen el mismo lenguaje, por lo que se ha hecho un gran esfuerzo en acordar una terminología común, así como una misma medida del volumen de trabajo de los estudiantes bajo el sistema europeo de transferencia y acumulación de créditos (ECTS).

También se ha creado una plantilla para los acuerdos de supervisión conjunta de doctorado. Este modelo elimina la mayor parte de la carga administrativa generalmente asociada a las cotutelas y fomenta de forma eficaz la supervisión conjunta entre las universidades miembros de CIVIS, en beneficio tanto de los estudiantes de doctorado como de los académicos que los supervisan.

A los acuerdos de cotutelas, se han sumado plantillas para facilitar el diseño e implementación de grados, máster y programas de doctorado conjuntos dentro de la alianza.

## **2.4. Campus CIVIS**

CIVIS fue concebido como una universidad europea centrada en los estudiantes. El conjunto de estos se acerca al medio millón si sumamos la totalidad de universidades miembros. Los estudiantes son los primeros beneficiarios de una amplia oferta educativa en sus diversas modalidades y formatos.

En este sentido, el Campus Digital es una herramienta interconectada creada en el seno de CIVIS para hacer frente al reto de la digitalización en el ámbito de la educación, y también para armonizar los procedimientos mediante la conexión informática entre las universidades miembros. La creación del Campus Digital facilita la puesta en marcha de las iniciativas académicas, el uso de nuevas herramientas informáticas, los espacios de comunicación y cooperación, y las plataformas administrativas comunes que permiten agilizar los procesos y poner en común las mismas prácticas. El campus digital CIVIS también actúa como una plataforma de credenciales digitales para todas las experiencias de aprendizaje de los estudiantes gracias a la creación del pasaporte CIVIS, que permite registrar las competencias transversales informales o los conocimientos adquiridos fuera del marco académico tradicional, ambos cada vez más valorados en el mercado laboral.

Las estrategias de internacionalización de las instituciones de enseñanza superior han ido haciéndose cada vez más inclusivas. A través de la denomi-

nada «internacionalización en casa» se permite que todos los estudiantes, independientemente de que participen en programas de movilidad que entrañen el desplazamiento físico, tengan experiencias internacionales a lo largo de su formación universitaria (Van Mol y Pérez-Encinas 2022). En este sentido, otro de los éxitos más tangibles de contar con un campus digital ha sido la posibilidad de desarrollar cursos de «movilidad virtual». La flexibilidad y el ahorro de costes son dos elementos a tener en consideración cuando hablamos de internacionalización inclusiva permitiendo así que estudiantes con escasos recursos o dificultades de movilidad, que de otra manera no se podrían permitir el desplazamiento, alojamiento u otros gastos relacionados con la vida en un país extranjero, tengan la posibilidad de hacerlo en formato online. A estas ventajas se suma el hecho de poder tener acceso a una amplia variedad de actividades y oferta educativa a la que tampoco los programas tradicionales de movilidad dan acceso. Las opciones en una alianza conformada por once universidades se multiplican a la hora de escoger cursos o formaciones específicas, que además potencian el aprendizaje de idiomas. Este tipo de movilidad virtual ayuda a los estudiantes a desarrollar habilidades importantes como la adaptabilidad, la independencia y la comunicación intercultural. A esta modalidad se suma ahora la «movilidad de corta duración» a través los recientemente creados Blended Intensive Programs —conocidos como BIPs— y financiados por el programa Erasmus. Estos programas combinan el aprendizaje en línea con el presencial de corta duración.

Ligado, en parte, a estos cambios en la movilidad, la innovación pedagógica se ha beneficiado de un gran impulso. En primer lugar, porque ha permitido poner en contacto a muchos docentes e investigadores e intercambiar buenas prácticas. En segundo lugar, porque la pandemia COVID-19 forzó un cambio a marchas forzadas en la impartición de la docencia, en particular en las universidades con marcado carácter presencial y, de alguna manera, fue el acicate de transformaciones que hasta entonces se producían, en muchos casos, de forma aislada. En el seno de la alianza CIVIS, un equipo docente multidisciplinar llevó a cabo un mapeo de las prácticas más innovadoras en formatos mixtos o virtuales<sup>13</sup>, pero también en formato presencial<sup>14</sup>. La formación continua del profesorado es crucial, por lo que desde su creación CIVIS ha velado por brindar a sus docentes la posibilidad de conocer las metodologías más

<sup>13</sup> <https://civis.eu/en/news/discover-civis-new-handbook-on-virtual-mobility>

<sup>14</sup> <https://civis.eu/storage/files/innovative-pedagogies-ways-into-the-process-of-learning-transformation.pdf>

transformadoras en el campo de la educación gracias a un programa de talleres formativos en innovaciones pedagógicas<sup>15</sup>. Poder compartir y, sobre todo, debatir con otros docentes las metodologías activas que en otras instituciones se han implementado en las aulas es siempre enriquecedor, especialmente para los profesores e investigadores en sus primeras etapas profesionales. La internacionalización de la formación docente refuerza también la importancia de la formación lingüística del profesorado.

La plataforma CIVIS-Moodle, por su parte, ha facilitado la creación de cursos conjuntos sobre metodologías docentes proporcionando asesoramiento pedagógico. Esto ha sido posible gracias a la figura de un especialista en innovación pedagógica y a la existencia de un paquete de trabajo dedicado enteramente a la difusión e implementación de buenas prácticas en formación docente. Desde este grupo, se ha velado por garantizar que la oferta académica cumpla con altos estándares de calidad adaptando, transformando y creado estrategias formativas autónomas, colaborativas, que favorezcan la práctica reflexiva, la adquisición de competencias, la competencia digital, o el enfoque basado en retos.

### 3. Retos

CIVIS nace con el espíritu de colaborar, de compartir conocimientos y experiencias, de promover la movilidad de toda la comunidad universitaria (desde los estudiantes al personal de administración, pasando por el personal docente e investigador), y en particular, de fomentar el desarrollo de proyectos educativos conjuntos, sin descartar la colaboración en otros ámbitos como la investigación o la innovación. Los estudiantes de la alianza deben enfrentarse a un entorno que dejó de estar ceñido a lo local hace mucho tiempo, y para quienes la internacionalización ya no es excepcional. Un proyecto tan ambicioso, no podía sino encontrarse con retos de calado. A continuación, señalamos algunos de los que afectan a la alianza CIVIS en particular, y que se suman a los que afronta el conjunto de universidades europeas:

- a. Diferencias organizativas, culturales y lingüísticas. Es indudable que la variedad es sinónimo de riqueza y esta es una apuesta clara de CI-

<sup>15</sup> Workshop Series on Innovative Pedagogies: <https://civis.eu/storage/files/civis-innovative-pedagogies-workshops-2021.pdf>

- VIS, que acoge en su seno universidades de distintas regiones de Europa. Su apuesta por establecer relaciones privilegiadas con sus universidades socias africanas es un paso más en esta dirección. No es de sorprender que la diversidad de costumbres, valores, idiomas, estructuras organizativas y formas de trabajar suponen un reto añadido en el empeño de construir un campus interuniversitario. Resultaría ingenuo pensar que esas diferencias desaparezcan a corto o medio plazo, pero, sin duda, una alianza como CIVIS permite un aprendizaje y adaptación rápidos.
- b. El diseño e implementación de programas conjuntos. Si bien la creación de titulaciones conjuntas constituye el objetivo principal de la iniciativa de Universidades Europeas desde el inicio, las legislaciones nacionales y regionales y las normativas internas de cada universidad a menudo difieren en aspectos relevantes para hacerlo posible. El Proceso de Bolonia supuso un gran avance, pero los sistemas de acreditación de los distintos países a menudo ralentizan, cuando no obstaculizan, estos procesos haciéndolos excesivamente costosos. Aunque existen agencias europeas de calidad como la European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA)<sup>16</sup>, European Quality Assurance Register for Higher Education (EQAR)<sup>17</sup> o la European Quality Improvement System (EQUIS)<sup>18</sup> entre otras, las universidades europeas siguen basándose en gran medida en sistemas propios de garantía de calidad que establecen estándares de calidad con requisitos diferenciados, cuando no está presente un cierto halo proteccionista y un recelo frente a posibles cesiones de autonomía, tanto por parte de los Estados como de las universidades. Con el fin de limar estas diferencias y reticencias, la Comisión Europea lanzó una convocatoria en 2022 con vistas a diseñar un sello de títulos

<sup>16</sup> Red de organizaciones nacionales de garantía de calidad en la educación superior en Europa. Ayuda a asegurar la calidad de la educación superior en Europa mediante la promoción de la mejora continua y la colaboración entre los distintos sistemas nacionales de garantía de calidad.

<sup>17</sup> Registro de agencias de garantía de calidad en la educación superior que han sido evaluadas y han cumplido con los estándares de la ENQA. Las agencias registradas en EQAR son reconocidas a nivel europeo como ofreciendo una garantía de calidad sólida y consistente.

<sup>18</sup> Sistema de acreditación de la calidad de las instituciones de educación superior que está gestionado por la European Foundation for Management Development (EFMD). Las instituciones que obtienen la acreditación EQUIS son reconocidas a nivel internacional como ofreciendo una educación de alta calidad y excelencia.

Europeos (European Degree Label) que identifique y certifique la calidad de las titulaciones conjuntas. El proyecto presentado por CIVIS y liderado por la Universidad Autónoma de Madrid, bajo el acrónimo SMARTT (Screening, Mapping, Analysing, Recommending, Transferring, and Transforming HE international programmes) fue uno de los seis que obtuvo financiación y afrontará el reto de identificar estos obstáculos que afectan tanto a sus miembros, como a los de otras alianzas<sup>19</sup>.

- c. Entidades legales versus alianzas de universidades. Las alianzas permiten a las instituciones compartir conocimientos y recursos y son el lugar privilegiado para generar nuevas oportunidades y sinergias. Sin embargo, también pueden presentar desafíos a la hora de tomar decisiones conjuntas de forma ágil, ya que implican la coordinación de una gran cantidad de instituciones. Estas dificultades se hacen patentes, por ejemplo, a la hora de comprometerse como alianza frente a terceros, o de intentar buscar recursos que sirvan para el cumplimiento de fines comunes a la alianza, ya que los procedimientos se multiplican por cada una de las instituciones miembro. Constituir una entidad legal con personal propio facilita la gobernanza y administración, la captación de fondos y permite tomar decisiones de forma ágil. Generar un consenso en torno a esta opción, ya explorada con éxito por algunas universidades europeas, constituye uno de los grandes desafíos a los que se enfrentará CIVIS en los próximos tiempos.
- d. Movilidad inclusiva. En CIVIS, desde un principio, se ha priorizado la movilidad para que los estudiantes puedan seguir parte de sus estudios en los campus físicos de otras universidades socias. El programa Erasmus y las ayudas económicas que lleva aparejadas son, sin duda, el instrumento más valioso. Pero la movilidad física supone un coste elevado que no todos los estudiantes se pueden permitir. Los recursos a disposición de las alianzas no siempre permiten cubrir estos costes por dos razones. Por un lado, las alianzas requieren de estructuras organizativas complejas que absorben una gran cantidad de recursos. Por otro, el objetivo es crear sistemas de movilidad que resulten sostenibles en el tiempo. En este sentido, CIVIS ha apostado de forma decidida por la movilidad híbrida y, concretamente, por explorar las posibilidades que ofrece el nuevo programa de movilidad Erasmus+ denominado BIP<sup>20</sup>.

<sup>19</sup> <https://civis.eu/es/actualidad/civis-gets-smartt-eu-selects-civis-to-pave-the-way-for-european-joint-degrees>. Para saber más sobre SMARTT ver: <https://civis.eu/en/smartt>

<sup>20</sup> Blended Intensive Program (BIP). <https://civis.eu/es/blended-intensive-programmes>

Este programa incide en la movilidad de corta duración, y está dirigido especialmente a los estudiantes con menos recursos. Los retos que esto supone se trasladan a la necesidad de recursos de las herramientas necesarias para poder llevarla a cabo (conexión a internet, dispositivos, etc.) que no siempre están repartidos de forma igualitaria.

- e. Movilidad verde. La construcción de una comunidad universidad formada a partir de campus universitarios ubicados en distintos países constituye un reto sin precedentes. En el caso de CIVIS, sus integrantes se hayan dispersos por toda Europa, así como de norte a sur del continente africano. Los campus virtuales son de gran ayuda en este empeño. No obstante, la movilidad física y la educación presencial siguen aportando un valor añadido indudable. Uno de los retos a los que se enfrentan las alianzas es hacer el contacto humano compatible con la sostenibilidad medioambiental.
- f. Apertura a socios no europeos. Existe una cierta contradicción entre el impulso a crear vínculos más allá de la Unión Europea, y los instrumentos disponibles para ello. En el caso de CIVIS, el deseo de impulsar una mayor integración de las universidades socias africanas se ve frenado por la escasez de programas europeos que faciliten la movilidad y la financiación. Las políticas de extranjería de algunos países también suponen un reto a la hora de conceder visados con la agilidad suficiente como para favorecer los intercambios que requiere la colaboración en el marco de la educación y la investigación.

#### **4. Conclusión**

CIVIS representa una oportunidad desde múltiples puntos de vista, el más evidente es el académico ya que supone un incentivo para la transformación de la oferta educativa de nuestras universidades modernizándola y adaptándola a los retos sociales globales en colaboración con universidades de otras regiones europeas y del mundo. En ese sentido, esta iniciativa es fundamental en un ámbito a menudo caracterizado por la inercia y un cierto aislamiento con respecto a las necesidades de la sociedad.

CIVIS no solo aspira a favorecer la inserción laboral de sus estudiantes, sino también de inculcarles un fuerte sentido del compromiso social formando a ciudadanos concienciados con su entorno más inmediato, y también con los retos globales. Los primeros veinte años del siglo XXI han demostrado lo com-

pleja e imprevisible que puede ser la realidad, y la importancia de una educación multidisciplinar combinada con la formación en competencias y habilidades transversales.

CIVIS tiene un compromiso y un reto: demostrar que puede ayudar a crear una sociedad más justa, igualitaria y solidaria. Valores que no solo se adquieren en un entorno local, sino con una experiencia internacional que permite a nuestras y nuestros estudiantes apreciar lo diverso y diferente que es el mundo. Solo entendiendo esa diversidad seremos capaces de cambiar el futuro.

## Referencias bibliográficas

- Altbach, Philip y Jane Knight. 2007. «The Internationalization of Higher Education: Motivations and Realities». *Journal of Studies in International Education* 11, n.º 3-4: 290-305.
- Arias, Silvia, Maite Palma, Iris-Miki Nikolopoulos y Viorel Mihaila, eds. 2022. «Building our Civic Identity. Towards a Socially Responsible University: Walking together to achieve a positive and transformative impact on society». *CIVIS a European Civic University* 1, n.º 22: 1-38.
- Ciolan, Lucian, Romiță Iucu, Anca Nedelcu, Cosmina Mironov y Alexandru Cartis. 2021. «Innovative Pedagogies: Ways into the Process of Learning Transformation». *CIVIS, a European Civic University* 2, n.º 19: 1-110.
- Chouat, Khaldia, Roxane Galindo, Claire Grard, Lou Grimal y Marie Marchand. 2022. «The new European Universities Community: putting students first». *EIAE*. Fecha de consulta: 5 de julio de 2022. [www.eaie.org/blog/european-universities-community.html](http://www.eaie.org/blog/european-universities-community.html)
- European Education Area. «About the European Universities initiative». *European Commission*. Fecha de consulta: 5 de julio de 2022. <https://education.ec.europa.eu/education-levels/higher-education/european-universities-initiative>
- Goddard, John, Ellen Hazelkorn, Louise Kempton y Paul Vallance. 2016. «Introduction: why the civic university?» En *The Civic University*, editado por John Goddard, Ellen Hazelkorn, Louise Kempton y Paul Vallance, 3-15. Elgaronline.
- Gerholz, Karl-Heinz, Holger Backhaus-Maul y Paul Rameder. 2018. «Editorial: Civic Engagement in Higher Education Institutions in Europe». *Zeitschrift Für Hochschulentwicklung* 13, n.º 2: 9-19.
- Hans de Wit y Philip G. Altbach. 2021. «Internationalization in higher education: global trends and recommendations for its future». *Policy Reviews in Higher Education* 5, n.º 1: 28-46.

- Kenworthy, Lane. 1997. «Civic engagement, Social Capital, and Economic Cooperation». *American Behavioral Scientist* 40, n.º 5: 645-656.
- O'Connor, John S. 2006. «Civic Engagement in Higher Education», *Change: The Magazine of Higher Learning* 38, n.º 5: 52-58.
- Pinheiro, Romulo. 2018. «The civic university: the policy and leadership challenges». *European Journal of Higher Education* 9, n.º 6: 1-4.
- McCall, Lorraine. 2002. «Social Capital, Civic Engagement, and Civic Literacy: Reviewing, Refining, and Defining the Concepts». *Public Performance & Management Review* 25, n.º 4: 440-445.
- Van Mol, Christof y Adriana Perez-Encinas. 2022. «Inclusive internationalisation: do different (social) groups of students need different internationalisation activities?», *Studies in Higher Education* 47, n.º 12: 2523-2538.
- Wende, Marijk. 2010. «Internationalization of Higher Education». En *International Encyclopedia of Education*, editado por Penélope Peterson, Eva Baker y Barry MacGraw, 540-545.
- Zus, Roxana, Nadia Fernández-de-Pinedo, Lucia Vennarini, Anișoara Dumitrache, Alexandru Carțiș y Romiță Iucu. 2022. «A Responsive Approach to the New Academic Mobility. Building a Conceptual Framework for Embedding Digitally Enhanced Mobility in a European University». *Fostering Recovery Through Metaverse Business Modelling, Sciendo*: 458-468.

# 4. La Universidad Nacional Autónoma de México como miembro de la Unión Iberoamericana de Universidades (UIU). Apuntes sobre la internacionalización regional mediante redes universitarias

Sergio Joel Paz Díaz<sup>1</sup> y Francisco José Trigo Tavera<sup>2</sup>

## Resumen

El presente artículo realiza un recorrido por los esfuerzos de internacionalización de la UNAM en lo particular; y pretende en paralelo dar una visión de una de sus colaboraciones estratégicas con las demás universidades que conforman la Unión Iberoamericana de Universidades (UIU), con el propósito de compartir lo trascendente de una internacionalización que conlleve al inherente enriquecimiento del trabajo académico, así como la mejora en la calidad de la docencia e investigación, de las universidades miembros de la UIU. Esta unión es reflejo de la colaboración ya existente entre académicos e investigadores de la región Iberoamericana, y con la creación de esta se persigue la contribución en la reflexión y la posibilidad de aportar conocimientos prácticos en la solución de las problemáticas actuales que repercuten de distinta manera en cada país. Por lo anterior se espera que este breve recorrido

<sup>1</sup> Coordinación de Relaciones y Asuntos Internacionales: Unidad de la Red de Macrouiversidades Públicas de América Latina y el Caribe, Universidad Nacional Autónoma de México. [sergiopaz@unam.mx](mailto:sergiopaz@unam.mx)

<sup>2</sup> Coordinación de Relaciones y Asuntos Internacionales: Excoordinador, Universidad Nacional Autónoma de México. [trigo@unam.mx](mailto:trigo@unam.mx)

**Cómo citar:** Paz Díaz, Sergio Joel y Francisco José Trigo Tavera. 2025. «La Universidad Nacional Autónoma de México como miembro de la Unión Iberoamericana de Universidades (UIU). Apuntes sobre la internacionalización regional mediante redes universitarias». En *Internacionalizar la universidad española: estrategias, prácticas docentes y lenguas*, editado por Emma Dafouz, 85-96. Madrid: Ediciones Complutense. <https://doi.org/10.5209/ling.003.04>

por la creación y el hacer de la UIU promueva la integración y colaboración entre universidades para poder ser consideradas como una fuente objetiva de respuestas y conocimientos que puede emitir recomendaciones a las políticas públicas.

### **Palabras clave**

Alianzas, Unión Iberoamericana de Universidades, Universidad Nacional Autónoma de México.

## **1. Sobre la internacionalización de la UNAM: una perspectiva histórica**

Cada día se observan avances en materia de internacionalización en las universidades de América Latina, derivados de la exigencia del contexto global y el acompañamiento de los desarrollos tecnológicos en las propias sociedades que en su mayoría propician una mayor conectividad y relacionamiento social. Todo ello ha repercutido al interior de las universidades y ha requerido que el grado de la institucionalización del proceso de internacionalización sea mayor, es decir que ya no consiste solo en esfuerzos y beneficios individuales de quienes participan de algún programa de movilidad, ya sea que se trate del alumnado, la planta académica o los investigadores, sino que promueven a la par el desarrollo de habilidades interculturales y también la internacionalización del currículo (Gacel 2022); sin duda esto último se puede interpretar como repercusión de la pandemia del COVID-19.

Para la UNAM este proceso de internacionalización se remonta prácticamente a sus inicios como universidad pública. Con su origen que data del 21 de septiembre de 1521 y con su refundación el 22 de septiembre de 1910 la universidad deja de manifiesto su vocación para desempeñar el rol de universidad de la nación y desde entonces también establece los primeros pasos para impulsar su internacionalización, al acompañarse de las universidades de Salamanca (España), la Sorbona de París (Francia) y la de California en Berkeley (Estados Unidos), quienes darían fe de la declaración de surgimiento de la Universidad Nacional de México manifestando así la colaboración académica que hasta la fecha perdura (Trigo y Fernández 2020).

Con la creación, en 1921, de la Escuela de Verano por parte del rector José Vasconcelos y Pedro Henríquez Ureña, se marca el punto de partida oficial para la internacionalización de la Universidad, que en el año de 1929 obtuvo su autonomía para ser denominada propiamente a partir de entonces la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Con la difusión de la cultura mexica-

na a estudiantes extranjeros a través de cursos de lengua y literatura españolas e historia y arte de México, en español e inglés, la UNAM buscaba incorporar a México en el ámbito cultural a nivel mundial. Dicha Escuela de Verano sería, en cierta forma, la precursora del establecimiento de las sedes de la UNAM en el Extranjero, con el inicio, en 1944, de los cursos que más adelante constituirían la Escuela Permanente de Extensión en San Antonio, Texas, Estados Unidos.

Actualmente, la UNAM cuenta con doce sedes en siete países. La disposición de estas corresponde al establecimiento de actividades de vinculación con universidades e instituciones internacionales, con el afán de propiciar la colaboración académica que favorezca principalmente el fortalecimiento en el manejo de lenguas y otras habilidades profesionales para la comunidad estudiantil y académica de la UNAM.

Para continuar con la idea inicial de Vasconcelos, también dedican gran parte de sus esfuerzos para privilegiar la difusión de la cultura mexicana, así como propiciar la enseñanza y certificación del español. Además, en aquellos países donde el fenómeno de la migración es notable apoyan a la comunidad mexicana que radica en la zona de influencia de las sedes.

Este conjunto de iniciativas y actividades demuestran que la internacionalización de la UNAM, así como de las universidades en general, no es un acontecimiento nuevo, por lo que se han ido acompañando de avances institucionales al interior de la propia UNAM (Trigo y Fernández 2020). Tales iniciativas se encuentran actualmente organizadas desde la Coordinación de Relaciones y Asuntos Internacionales (CRAI), cuya creación en 2015 como parte de la administración central de la UNAM se realiza para evitar la dispersión de los esfuerzos y encaminarlos con políticas y estrategias que permitan la viabilidad, así como la consolidación del proceso de internacionalización.

Con esta estrategia organizacional, complementada por la Dirección General de Cooperación e Internacionalización y el Centro de Enseñanza para Extranjeros que dependen directamente de la CRAI, se ha conseguido un avance significativo para la integración de los aspectos internacionales e interculturales dentro de las políticas de desarrollo institucional.

## **2. Participación de la UNAM en la Unión iberoamericana de Universidades**

La formación de ciudadanía global es una demanda que va en aumento en las sociedades actuales, todo ello potenciado por el uso y apropiación de las

tecnologías de información y comunicación contemporáneas. Dicho fenómeno repercute y hace eco en las universidades como instituciones que desde su fundación han sido catalizadores de sus sociedades. De ahí que los procesos de internacionalización que las Instituciones de Educación Superior (IES) van estableciendo cobren mayor relevancia y se requiera un especial énfasis en la revisión de objetivos para la selección de los socios estratégicos que contribuyan a un intercambio que impulse un desarrollo mutuo de su comunidad académica y estudiantil.

Un esfuerzo para propiciar en sus comunidades universitarias la inserción es el constituido por las universidades integrantes de la Unión Iberoamericana de Universidades (UIU), con un respaldo académico, en la «aldea global» que vislumbró Marshall McLuhan (1990) y en el escenario transnacional. Esta unión surge considerando las fortalezas académicas de dos alianzas previas: la conformada por la Universidad Complutense de Madrid y la Universitat de Barcelona así como la «Alianza Académica Latinoamericana» que incluía a la Universidad de Buenos Aires, la Universidade de São Paulo y la Universidad Nacional Autónoma de México.

El 23 de junio de 2016, en la Universidad de Barcelona, los rectores de estas cinco instituciones públicas, con amplia tradición y prestigio académico dentro de sus países, suscribieron el acuerdo a través del que se comprometieron a desarrollar acciones académicas conjuntas y privilegiar estrategias de internacionalización conjuntas, en beneficio de sus respectivas comunidades académicas.

La Unión Iberoamericana de Universidades constituye así, una alianza estratégica desde la que las universidades miembros han impulsado iniciativas de investigación conjunta que favorezcan el posicionamiento como referentes internacionales para la toma de decisiones respecto a las políticas públicas que impactan en sus sociedades. En el convenio se destaca que estas entidades tienen retos similares frente a la rápida evolución de la enseñanza superior en su entorno y en el mundo. Entre los aspectos que facilitarán su trabajo están los numerosos lazos científicos y académicos ya existentes entre profesores, departamentos y centros de estas universidades, de lo que deriva un buen conocimiento mutuo y una larga y positiva experiencia de colaboración.

Desde su creación en 2016, la UIU ha propiciado la reflexión en temas emergentes, prioritarios de interés internacional, el intercambio de experiencias entre universidades y la adopción de acciones conjuntas en temas tales como: enfermedades transmisibles, ciudades inteligentes, biodiversidad, patrimonio cultural y museos, estudios hispanoportugueses e innovación educativa. Estas

son áreas en las que se detectaron trabajos en común y especialistas que se encuentran desarrollando proyectos similares y que incluso ya se encontraban colaborando en cierta medida; por lo cual se decidió impulsar una suerte de diálogo entre investigadores(as) de las cinco universidades que pudiera dar visibilidad a esta serie de temas concretos para establecer un sello diferenciador en los trabajos y el enfoque de esta red en las áreas de investigación que preferentemente abordaran temas emergentes donde a la vez se pudiera incentivar la formación de futuros investigadores y especialistas en estas áreas del conocimiento que han ido cobrando mayor trascendencia en lo cotidiano. Para ello se han realizado seis «Escuelas de Verano», celebrándose al menos una en cada universidad miembro. En dichas Escuelas han participado estudiantes de posgrado de las cinco universidades, teniendo como principales ponentes a investigadores(as) y académicos(as) que en la modalidad de coloquios propician que las y los estudiantes participantes interactúen con las principales autoridades en las áreas del conocimiento de cada una de las Escuelas. Cabe señalar que dichas estancias cortas refuerzan el proceso de internacionalización para promover la investigación conjunta.

Por lo que hace al impulso de la investigación conjunta, la UIU ha publicado dos convocatorias interuniversitarias (2017 y 2019) para desarrollar proyectos de investigación; con lo cual se han financiado 37 proyectos que trabajan temas emergentes con los cuales se exploran soluciones a problemáticas tanto de carácter local, así como de interés internacional. Esto se ha conseguido con la participación de equipos de trabajo de las universidades miembro en cada proyecto consolidando así un intercambio de conocimientos y la generación de vínculos de colaboración. Con esta convocatoria se busca la creación de grupos de investigación interuniversitaria de las cinco universidades que puedan convertirse en referentes para las temáticas abordadas, a la vez que se fomenta la participación de alumnos(as) de posgrado para que complementen su formación en investigación y puedan extender y reforzar las redes de colaboración académica que se van estableciendo. Los temas financiados han sido diversos y multidisciplinarios atendiendo problemáticas como la del estudio de las ondas de calor para la previsión de los efectos en todas las áreas; así como también la red de vigilancia de enfermedades transmitidas mediante los alimentos y amenazas de origen zoonótico; pasando por el uso de cannabinoides para el tratamiento de enfermedades cerebrales, así como otras más que aportan en el área de las humanidades como el tratamiento de la creación artística actual y su preservación como patrimonio de mañana en Iberoamérica; o los estudios de caso de políticas públicas en estrategias de

desarrollo. Con estos proyectos se busca la creación de un repositorio para que dichos trabajos estén disponibles para la consulta de los interesados.

Para apuntalar este intercambio de conocimientos, también se han organizado congresos y encuentros académicos, con investigadores(as) y académicos(as) especialistas, que desarrollan líneas de investigación afines que pueden aportar soluciones o tratamientos novedosos para las problemáticas distintas como: igualdad de género, la ética y la universidad, enfermedades transmisibles, y enseñanza por medios digitales, entre otras que se presentan en cada país de las universidades que integran la UIU.

Ejemplo de la trascendencia, para los estudiantes de licenciatura de las actividades de internacionalización que se han emprendido en el marco de la UIU, es la participación en los años 2021 y 2022, en el Concurso de Modelización Matemática del Instituto de Matemática Interdisciplinar de la Universidad Complutense de Madrid. En ambos certámenes se extendió la invitación para que las universidades integrantes participaran con alumnos(as) representantes de las escuelas y facultades que imparten las disciplinas matemáticas.

Participan también equipos de otras veinte universidades de España para presentar la mejor propuesta que resuelva desafíos de lo cotidiano, como el de implementar una red de cableado óptima (edición 2021) a través de modelos matemáticos, considerando su economía y eficiencia, para que de igual forma disminuya considerablemente la contaminación visual de los tendidos de cables que se observan en las calles de varias ciudades de nuestros países.

Otro desafío cotidiano se presentó en la edición de 2022 buscando el mejoramiento de sorteos para competencias deportivas, mediante la creación de un algoritmo matemático de sorteo que evite suspicacias, como la ocurrida en el año 2021 para la competencia de fútbol Champions League. Entonces se tuvo que repetir el sorteo para disputar los encuentros de octavos de final porque según lo indicado por la UEFA se debió «a un problema técnico con el *software* de un proveedor de servicios externo que da instrucciones a los oficiales sobre qué equipos son elegibles para jugar entre sí» (El Universal 2021). Estos retos les permiten a los estudiantes aplicar los conocimientos aprendidos en el aula y les vuelve tangible la teoría.

En especial para los(as) alumnos(as) de la UNAM ha resultado significativo participar como finalistas de este concurso, obteniendo el segundo lugar en el año 2021 y el primer lugar en el 2022. Esto representa un impacto positivo en su formación para reforzar las habilidades de colaboración en ámbitos académicos internacionales al explorar los campos de posibles aportaciones para

soluciones de impacto global. Y en el ámbito institucional, la retribución de dichos logros repercute para que la administración central implemente las políticas adecuadas para el debido apoyo y difusión que facilite y promueva los esfuerzos de internacionalización (Aponte y Ramírez 2017).

En el caso de la UNAM esto abona para continuar avanzando en la tradición de internacionalización que ha marcado su misión como la mayoría de las universidades de América Latina.

## **2.1. Importancia de la cooperación en redes como la UIU**

Para las universidades de América Latina, como es el caso de la UNAM, la conformación e interacción mediante redes universitarias ha resultado propicia para crear condiciones que impulsen la superación académica y proporcionen espacios para el planteamiento de problemas comunes, favoreciendo la interacción de sus comunidades universitarias.

En particular en el caso de la UIU, ha representado una oportunidad de integración para la inclusión de agendas regionales que abarcan un gran espectro global de problemáticas emergentes; y al estar constituida por universidades que han avanzado ya en sus procesos de internacionalización, al grado de establecer claramente en sus planes de desarrollo institucional políticas reconocidas que tienen como meta la integración de la dimensión internacional e intercultural (Gacel 2000). Esta unión constituye un esfuerzo para recalcar la necesaria inclusión de la educación superior pública en la agenda de cooperación de los gobiernos iberoamericanos con los apoyos que esto implica.

Al tener en común las funciones sustantivas de generación de conocimiento mediante la docencia e investigación, así como la difusión y desarrollo de actividades culturales las redes universitarias resultan incubadoras de colaboración académica ya que facilitan la investigación conjunta y nutren la formación de futuros(as) investigadores(as) que al haberse formado con este precepto de colaboración serán más proclives a replicarlo.

De igual forma existen recomendaciones a considerar para procurar una larga y exitosa duración de estas redes universitarias (Sebastián 2003), de entre las que se destacan las de mantener una interacción regular, apoyada por programas de colaboración periódica y planificada en consenso; evitar la colaboración asimétrica, fomentando un nivel de compromiso con las reuniones regulares de las oficinas de internacionalización y académicos(as) encargados(as) de las áreas principales de interacción. En el caso de la UIU, se deberá

fortalecer la interacción de los(as) coordinadores(as) de las áreas de investigación señaladas como prioritarias desde su creación: biodiversidad, ciudades inteligentes, enfermedades transmisibles, estudios hispano-portugueses, patrimonio y museos.

### **3. El trabajo en redes después de la pandemia: retos a la vista**

La reciente pandemia de la COVID-19 ha evidenciado los retos para la UIU, ahora que atraviesa su fase de relanzamiento, una vez que superó el inicio de la colaboración y el establecimiento de relaciones de intercambio académico entre sus comunidades de alumnos(as) e investigadores(as) (2016-2021).

Uno de los principales retos es atender la consolidación de su estructura organizativa para definirse como un interlocutor en una gran región como la que comprende el espacio Iberoamericano. El reunir a cinco grandes universidades, no solo por su tamaño e infraestructura, sino también por el peso como referentes en el desarrollo de investigación de sus respectivos países, se requiere una mayor cohesión para poder ejercer la influencia en el ámbito educativo. Dicha cohesión debe ponerse de manifiesto, principalmente, en las agendas de quienes definen las políticas públicas y la trascendencia del quehacer de estas universidades, no solo en lo que corresponde a la creación de oportunidades y acceso a la educación, sino sobre todo en la generación de conocimiento. Con ello se podrá hacer tangible la contribución y el aporte de las universidades, para conseguir así un mayor impulso con recursos presupuestales que la universidad pública requiere sin regateo.

Para conseguir esta relevancia se requiere tener mayor visibilidad en el espectro de la innovación y aplicación de la ciencia, con lo cual se podrá argumentar de mejor manera la importancia de las universidades para quienes no comprenden ni ven la aportación de la educación superior, para ellos y ellas se requiere explicar la aplicación que tiene la teoría de las ciencias duras a lo cotidiano.

Esto plantea el reto de focalizar los esfuerzos en temas específicos que puedan presentarse en palabras simples para explicar su aplicación y alcance de investigaciones que presenten soluciones a problemas como: una mejora en los tiempos de traslado en el transporte público, haciendo uso de fórmulas matemáticas que permitan calcular la mejor sincronía entre cada corrida de los trenes del transporte subterráneo; o un programa de aprovechamiento de los desechos de los hogares, para su utilización en la manufactura de fertilizantes más accesibles y ecológicos que beneficien a los pequeños agricultores. La

lista de ejemplos es tan larga como las problemáticas que se debaten e ideas que se incuban en las aulas y laboratorios de nuestras universidades.

Sin lugar a duda, el mayor reto es el financiamiento para todas las labores de desarrollo e impulso de investigaciones. Actualmente cada universidad de la UIU, aporta un apoyo económico a cada uno de los proyectos, lo que básicamente sirve para establecer los contactos y la agenda de trabajo entre el grupo de investigadores (as). Por ello, se ha pensado en presentar proyectos de investigación conjunta, ante organismos e instituciones que pueden aportar mayores recursos para que los trabajos se desarrollen debidamente y la difusión sea la adecuada, y así alcanzar por completo los objetivos de cada proyecto.

Se puede echar mano de los aprendizajes recientes, derivados de la pandemia, ya que puso de manifiesto las posibilidades colaborativas gracias a las tecnologías de información y comunicación (TICs), pero también dejó claro las brechas de desigualdad, en todos sentidos. En América Latina puso de manifiesto los distintos grados de atraso, no solo en la conexión e infraestructura tecnológica digital, sino que evidenció el analfabetismo informático que en algunos aspectos alcanzó a las IES.

Otro reto que afloró fue las relaciones de dependencia Norte-Sur. En general, la COVID-19 dejó la lección de revalorar el apoyo regional y procurar un mayor establecimiento de relaciones regionales de forma horizontal, como medida para romper la dependencia del conocimiento e impulsar que las comunidades académicas adquieran una interculturalidad que redunde en una creciente identificación nacional que posteriormente se pueda reflejar en una aportación global.

El modelo de cooperación horizontal se ha establecido en la UIU desde el comienzo de la Escuela de Verano, en la cual, como se mencionó al inicio de este trabajo, participan alumnos (as) y académicos (as) de las cinco universidades para intercambiar conocimientos y aproximaciones al tema de cada escuela. A manera de ejemplo, en este ámbito de intercambio de conocimiento la UNAM ha participado en diversas ocasiones en distintos foros que tienen como finalidad el compartir las buenas prácticas en materia de internacionalización, beneficiando así a muchas oficinas de internacionalización de otras universidades de América Latina y de igual forma ha permitido que la propia UNAM instaure programas de acompañamiento para estudiantes de movilidad gracias a la estructura de internacionalización con la que cuenta la Universidad de São Paulo.

La Escuela de Verano y los proyectos de investigación en la UIU, pueden constituir el inicio de una cooperación que abarque otras áreas y niveles de

colaboración que impliquen una mayor participación, como por ejemplo la que hoy en día está planteando la Dirección General de Cómputo y de Tecnologías de Información y Comunicación de la UNAM, que en conjunto con varias universidades de América Latina (entre ellas São Paulo y Buenos Aires) se encuentran en la etapa de análisis de los servicios de almacenamiento informático con que cuenta cada universidad involucrada, para que en breve se pueda constituir un servicio de nube regional que brinde servicio a dichas universidades con la utilización cooperativa de la infraestructura que ya tienen instalada.

#### **4. Conclusiones**

La pasada emergencia sanitaria volvió a colocar en el punto central de la generación y comunicación del conocimiento a las instituciones académicas y sobre todo a las áreas de investigación, en ese sentido las redes universitarias cobran relevancia al convertirse en interlocutores calificados para ser factores de influencia y fuentes de información para la toma de decisiones, ofreciendo experiencias internacionales a los gobiernos y comunidades de sus países y regiones.

En este sentido, las enseñanzas son tanto aleccionadoras como alentadoras. Así para el funcionamiento de las redes, se fomenta las innovaciones tecnológicas como un facilitador para la cooperación y maximizar sinergias que estimulen la producción del saber a través de la investigación conjunta y la formación mediante la enseñanza mediada por las TICs.

También se pone de manifiesto la trascendencia de las universidades, como centros creadores de conocimientos que nos ayudan a validar los saberes e información que se propagan mediante las plataformas que las sociedades han adoptado como principales fuentes de información y comunicación, e incluso para establecer relaciones sociales a distancia. Por ello en el área educativa la UNAM generó recursos educativos digitales y de difusión del conocimiento accesibles en habla hispana para subsanar la búsqueda de recursos de enseñanza con visiones diversas.

De igual forma expertos en varias universidades analizan ya las implicaciones de la digitalización del proceso de conocimiento y los usos de la tecnología informática y digital para la investigación, con lo cual también vuelve a llamar la atención el tema de la ciencia abierta y su posible articulación de manera seminstitutionalizada (Durán, Enríquez, Hernández, Moreno y Sánchez 2022).

Al respecto la UNESCO resalta que: «La ciencia abierta puede marcar un punto de inflexión en la respuesta a los apremiantes desafíos planetarios y

socioeconómicos, así como contribuir a reducir las brechas de ciencia, tecnología e innovación (CTI) que existen tanto entre países, como al interior de ellos» (UNESCO 2020).

Es así, que en el contexto actual las universidades debaten al interior los desafíos de la educación superior digitalizada, ya sea en su implementación mixta o totalmente a distancia, impulsados por la enseñanza remota de emergencia. Pero en el caso de la UNAM, gracias al establecimiento de redes, puede intercambiar experiencias de primera mano con pares de otros países, e incluso de otros continentes como es el caso de la UIU, para proporcionar una mejor experiencia de enseñanza en las aulas, físicas o virtuales, que privilegien la interacción social con la finalidad de seguir construyendo esa interculturalidad que se constituya en el diferenciador para preservar los valores de universalidad que desde el principio han sido inherentes a la universidad como concepto.

## Referencias bibliográficas

- Aponte, María Claudia y María del Pilar Ramírez. 2017. «Gestión de redes y asociaciones de internacionalización de la educación superior en el mundo». *Ciencia y Educación*, n.º 1, 47-55.
- Durán Macedo, Horacio, Larisa Enríquez Vázquez, Myrna Hernández Gutiérrez, José Gerardo Moreno Salinas y José Manuel Sánchez Sordo. 2022. «Investigación y transferencia de conocimientos en entornos digitales». *Documento de Trabajo* n.º 66. Fundación Carolina.
- Gacel Ávila, Jocelyne. 2000. «La dimensión internacional de las universidades mexicanas». *Educación Superior y Sociedad*. Vol. 11 n.º 1 y 2: 121-142. IESALC, UNESCO.
- Gacel-Ávila, Jocelyne. 2022. «Internacionalización inclusiva en América Latina y el Caribe: Desafíos y factibilidad». *Revista Educación Superior y Sociedad (ESS)*, n.º 34, 401-421.
- McLuhan, Marshall y Bruce R. Powers. 1990. *La aldea global*. Barcelona: Gedisa.
- Sebastián, Jesús. 2003. *Estrategias de cooperación universitaria para la formación de investigadores en Iberoamérica*. Madrid: Organización de los Estados Iberoamericanos.
- Trigo Tavera, Francisco y Federico Fernández Christlieb. 2020. «Cien años de internacionalización en la UNAM». En *La internacionalización de la universidad pública: retos y tendencias (una visión desde la UNAM)*, Coor. por Federico Fernández Christlieb, 107-126. México: UNAM.

UNESCO. 2021: Draft text of the UNESCO Recommendation on Open Science, París, Unesco. Fecha de consulta: 5 de julio de 2023. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000378381.locale=en>

Universal, El. 2021. «La UEFA repite el sorteo de la Champions League por curioso error». Fecha de consulta: 13 de diciembre de 2021. [www.eluniversal.com.mx/universal-deportes/futbol/champions-league-la-uefa-repite-el-sorteo-por-curioso-error](http://www.eluniversal.com.mx/universal-deportes/futbol/champions-league-la-uefa-repite-el-sorteo-por-curioso-error)

# 5. Erasmus Student Network (ESN): 33 años fomentando la movilidad internacional

Inés S. Gascón Varea<sup>1</sup>

## Resumen

Este capítulo ofrece la visión del alumnado de la Universidad Complutense de Madrid respecto a la internacionalización de la educación. No obstante, no solo da esa perspectiva, sino que este capítulo parte de la visión de la juventud asociada, para así exponer la labor que realiza Erasmus Student Network (ESN) en relación con la movilidad internacional y su impacto en la sociedad. ESN, una de las mayores asociaciones de estudiantiles sin ánimo de lucro en Europa, fundada en 1989 para la ayuda y el desarrollo del intercambio de estudiantes, se encuentra presente en 520 instituciones de 44 países. En España se encuentran presentes en 38 ciudades y colaboran con más de 30 universidades a través de más de 1500 personas voluntarias, dando servicio a, aproximadamente 52.000 estudiantes internacionales que vienen a España cada curso académico.

## Palabras clave

Erasmus Student Network, voluntariado, asociacionismo, estudiantado internacional, movilidad internacional.

## 1. Introducción

El programa Erasmus es el programa estrella de movilidad internacional en la Unión Europea, «empezó en 1987 con 3.000 estudiantes de Educación Superior. Hoy ya son más de 12 millones, las personas que se han podido beneficiar

<sup>1</sup> Voluntaria de ESN UCM Madrid. Expresidenta de la asociación. ines.gascon@gmail.com

**Cómo citar:** Gascón Varea, Inés 2025. «Erasmus Student Network (ESN): 33 años fomentando la movilidad internacional». En *Internacionalizar la universidad española: estrategias, prácticas docentes y lenguas*, editado por Emma Dafouz, 97-113. Madrid: Ediciones Complutense. <https://doi.org/10.5209/ling.003.05>

del proyecto de movilidad europeo» (*Educaweb* 2022). Además, España es uno de los países más solicitados como destino por parte del estudiantado internacional, situándose en tercera posición como país emisor de estudiantes, con 40.949, por detrás de Alemania, con 44.682, y Francia, con 41.928 y muy por delante del resto de países del Programa (Italia, Reino Unido, Turquía, Países Bajos, Polonia...). También cabe destacar que en el resto de los sectores educativos (Educación Escolar, Formación Profesional y Educación de Personas Adultas), nuestro país se sitúa en los primeros puestos de este *ranking* europeo. En este sentido, España se posiciona como el primer país Erasmus+ al que vienen más estudiantes de Formación Profesional para realizar un periodo de prácticas en empresas, tal como lo indican estos informes (*Educaweb* 2022).

Es de vital importancia entender cómo es el funcionamiento del programa Erasmus puesto que será central en este capítulo. Erasmus nació en 1987, aunque desde comienzos de la década de los 80 ya estaban en marcha varios programas piloto de intercambio. Desde entonces, ha ido creciendo, acogiendo a más estudiantes y profesores, llegando a más países y abarcando más niveles (además de educación superior, también cubre la formación profesional o la escolar). Desde 2014, el programa se llama Erasmus+, denominación que unifica bajo un mismo paraguas varias iniciativas de intercambio ya existentes. Su ejecución es anual, pero funciona en ciclos de siete años porque esa es la duración del marco financiero plurianual (MFP) de la UE, que fija los límites máximos del gasto. En 2021, por ejemplo, ha comenzado un nuevo marco que se extenderá hasta 2027 y que eleva el presupuesto desde los 14.700 millones del ciclo anterior hasta los 26.200 (*El Confidencial* 2021).

De la importancia del programa Erasmus, en el cual «cada año participan en Erasmus cientos de miles de personas de Europa y otras partes del mundo que disfrutan de un intercambio académico y cultural que más adelante influye en sus carreras profesionales» (*El Confidencial* 2021), nace una asociación de voluntarios que pretende dar apoyo al estudiantado internacional en la integración en sus comunidades locales durante el tiempo que dure su movilidad: Erasmus Student Network (ESN). Así ESN se dedica a promover y mejorar la internacionalización de la educación, además de organizar actividades para conectar al estudiantado internacional con la comunidad local durante su intercambio, en línea con la misión de la organización de «enriquecer la sociedad a través del estudiantado internacional».

Esta asociación realiza una gran labor de promoción de la internacionalización de la educación. A su vez, promueve y hace valer la importancia de que todos los niveles educativos tengan muy presente el carácter global de la so-

ciudad actual, tendiendo puentes entre diferentes culturas. ESN busca hacer de la experiencia de movilidad internacional, una experiencia completa y dotarla de un factor diferenciador mediante la organización de actividades y viajes que permitan conocer su ciudad de destino al resto del estudiantado internacional y, por supuesto, a la juventud local. El objetivo es lograr la mezcla y aprendizaje mutuo entre estudiantes de diversas culturas y orígenes. Es importante saber que ESN es una asociación compuesta por personas voluntarias y sin ánimo de lucro, por lo que no obtienen ningún tipo de beneficio económico.

A lo largo de este capítulo se describirán las características generales de la asociación ESN y sus funciones de manera general y después en los distintos niveles en los que opera: local, regional, nacional e internacional. Con ello se logra, comprender todo el espectro que abarca ESN y se destacan los principales retos o aspectos a mejorar de la asociación en relación con la internacionalización de la educación. De esta manera, se podrá comprender bien qué es ESN como asociación y después como red o *network*. El capítulo parte lo concreto a lo general para dar una mayor relevancia a ESN UCM Madrid y después entender a esta asociación dentro de su entorno de ESN.

## **2. Erasmus Student Network (ESN): la mayor asociación de estudiantes de Europa**

Erasmus Student Network (ESN) tiene como misión representar a los estudiantes internacionales, proporcionando así las oportunidades para el entendimiento cultural y el autodesarrollo bajo el principio de «Students Helping Students». Además, esta asociación es una red que se estructura en distintos niveles (local, regional, nacional e internacional), todos ellos unidos por una serie de reglas comunes. Este marco común está compuesto por la visión, la misión, los principios, los valores y las causas de ESN.

La misión de ESN es el enriquecimiento de la sociedad a través del estudiantado internacional (ESN Spain s.f.).

ESN se funda como asociación en base a ocho principios:

- Trabajar en el interés del estudiantado internacional.
- Trabajar para mejorar la integración social y práctica del estudiantado internacional.
- Representar las necesidades y derechos del estudiantado internacional a nivel local, nacional e internacional.

- Proporcionar información relevante sobre los programas de movilidad.
- Trabajar en la reintegración del estudiantado que vuelve a sus países de origen.
- Contribuir a mejorar y facilitar la movilidad del estudiantado.
- Velar por sus miembros.
- Promover los valores de voluntariado y ciudadanía activa.

La visión de ESN dicta que, para 2025, ESN será la red global de la generación Erasmus, comprometida con mejorar la educación internacional y brindar oportunidades de autodesarrollo a dos millones de jóvenes, fomentando el entendimiento intercultural y creando un cambio positivo en la sociedad. (¿Qué es ESN?, s.f.). Los valores que guían a ESN son siete:

- Unidad en la diversidad, diversidad en la unidad;
- Estudiantes ayudando a estudiantes;
- Divertirse en la amistad y el respeto;
- Dimensión internacional de la vida;
- Amor por Europa como un espacio de paz e intercambio cultural;
- Apertura con tolerancia; y
- Cooperación en la integración (ESN Spain, s.f.).

Las causas de ESN, en base a las cuales actúa como asociación (ej. organizando eventos y actividades para estudiantes internacionales) son seis:

- Educación y Juventud
- Sostenibilidad
- Salud y Bienestar
- Empleabilidad
- Cultura
- Inclusión Social (ESN Spain s.f.)

Los alumnos que pasan a formar parte de la asociación reciben una ESN *card* que les reconoce como miembros. La tarjeta les adscribe a una sección local de ESN, y por ello, a la red de ESN. Su razón de ser es dar acceso a todos los servicios y descuentos ofrecidos por ESN.

La tarjeta ESN card incluye a los siguientes grupos:

- Estudiantes Erasmus+.

- Erasmus+ en prácticas.
- Estudiantes extranjeros Erasmus+ de titulación internacional completa.
- Estudiantes internacionales entrantes o en prácticas en un programa de movilidad distinto de Erasmus+.
- Estudiantes internacionales de grado o posgrado con titulación completa.
- Participantes en el EVS.
- Voluntarios de ESN: activos a nivel local, nacional o internacional.

## 2.1. Erasmus Student Network UCM Madrid

Erasmus Student Network UCM es la delegación, internamente llamada sección, de Erasmus Student Network España en la Universidad Complutense de Madrid. Lleva 30 años acogiendo al estudiantado internacional que llega a la Universidad Complutense de Madrid. En el curso 2021-2022 se dió cobertura a más de mil estudiantes, mediante la labor de voluntariado de más de sesenta personas.

El 9 de septiembre de 2022 se celebró una Gala 30 Aniversario a la que acudieron personas voluntarias y exvoluntarias de ESN UCM, ESN Madrid y ESN España (por ejemplo, de ESN Granada). Además, hubo representación de la Universidad Complutense de Madrid (Oficina de Relaciones Internacionales, Casa del Estudiante, Unidad de Diversidad e Inclusión de la UCM,), de asociaciones amigas como JEF Madrid o Movimiento Europeo y se contó con dos diputados de la Asamblea de Madrid (Javier Guardiola y Elisa Vigil).

Un periodo que resaltar dentro del voluntariado en ESN son los «Welcome Days». Se trata del momento más importante de cada cuatrimestre porque es cuando la asociación se da a conocer al estudiantado internacional. Aquí es donde comienza el trabajo con el estudiantado internacional porque es cuando nos conocen como asociación.

Al inicio de cada cuatrimestre ESN UCM organiza un mes (tiempo aproximado) lleno de actividades, viajes o eventos para que los estudiantes internacionales puedan disfrutar de la ciudad de Madrid y sentirse como en casa. Durante los Welcome Days se organizan actividades de diversa índole tales como cursos de teatro de improvisación, *free tours* por Madrid, actividades deportivas, visitas a museos, etc. Además, se suele organizar un *day trip* a ciudades cercanas a Madrid como Segovia o Cuenca y el «Integration Weekend». El Integration Weekend es el evento estrella y consiste en un fin de semana de campamento o casa rural para estudiantes internacionales. Este viaje permite que se conozcan entre ellos y «hagan piña», de manera que se formen grupos

de amigos. Todo aquello que se oferta en los *welcome days* está organizado por voluntarios de ESN, sin ningún tipo de incentivo económico.

Una de las principales iniciativas de ESN, que ayuda a la educación informal del estudiantado internacional, aportando un carácter diferenciador en sus experiencias de movilidad internacional, es el Programa Tutor o *buddy program*. Se trata de uno de los programas estrella de ESN UCM en el cual se enlazan estudiantes internacionales y estudiantes locales de la universidad en una especie de programa de mentorías. ESN UCM gestiona este programa colaborando así con la Oficina de Relaciones Internacionales de la UCM en la acogida a los estudiantes entrantes o estudiantes internacionales que llegan a la Universidad con un programa de movilidad internacional como el programa Erasmus+.

Un tutor o *buddy* guía a varios erasmus en sus primeros pasos por Madrid y hace de embajador de Madrid y de España. Por un lado, el tutor debe cumplir una serie de tareas con los estudiantes internacionales como: guiarles por la ciudad, darles apoyo académico, etc. Por otro lado, el tutor puede solicitar créditos ECTS en la universidad por haber cumplido con este programa, es decir, deberá acudir a una reunión inicial en la que voluntarios de ESN UCM explican el programa, cumplen con sus funciones con los estudiantes que se le asignen y rellenan una cartilla de tutor.

Este programa ayuda a un gran número de estudiantes internacionales, integrándoles en Madrid y en la universidad de acogida y su vez aporta un ambiente internacional a los estudiantes españoles.

## 2.2. ESN Madrid

En ESN el siguiente nivel después del local (ESN UCM Madrid), es el regional. Esto se debe a que ESN España, de la cual hablaremos más tarde, se divide en regiones. Además, hace dos años se inició un proceso de cooperación entre las distintas ESN de la Comunidad de Madrid, con el fin de ofrecer al estudiantado internacional la mejor de las experiencias. Este proceso de colaboración ha concluido con la creación de ESN Madrid. La región madrileña se constituyó como una Federación de asociaciones el sábado 3 de diciembre de 2022.

ESN Madrid está compuesta por 6 asociaciones: ESN UCM Madrid, ESN UAM, ESN URJC, ESN UC3M, ESN UPM y ESN Alcalá. Actualmente cuenta con una Junta Federal compuesta por el cargo de la Presidencia, la Secretaría y la Tesorería. Además, se compone de comités como, por ejemplo,

el comité de comunicación regional o el comité de deportes regional y de grupos de trabajo para temas concretos como los *team buildings*. De nuevo, estos comités componen una estructura que ofrece la posibilidad a las personas voluntarias de desarrollar su voluntariado en el área de ESN que más les interese a nivel personal.

Además, ESN Madrid cuenta con eventos formativos propios como la Plataforma Regional que se organiza de forma anual y con viajes regionales para estudiantes internacionales de la Comunidad de Madrid.

A nivel humano, ESN Madrid cuenta con la participación de más de 170 personas voluntarias. Dichos voluntarios y voluntarias dieron un paso importante en su labor entrando a formar parte del Consejo de la Juventud de la Comunidad de Madrid como entidad de pleno derecho. El 22 de enero del 2022 ESN pasó a formar parte del Consejo de la Juventud de la Comunidad de Madrid como ESN España, representando a las secciones de Madrid. Ese día tuvo lugar una Asamblea Ejecutiva en la cual se renovó la Comisión Ejecutiva del Consejo y se votó a los miembros. Personalmente, tuve el enorme placer de ser la persona voluntaria que fue a la Asamblea Ejecutiva a presentar a ESN delante del resto de entidades. Tras esa presentación y votación pasamos a ser una de las entidades de pleno derecho del Consejo de la Juventud de la Comunidad de Madrid (CJCM). Contamos con cuatro votos en base al número de personas voluntarias que componen ESN Madrid y con ellos intentamos aportar la visión de la generación Erasmus.

El Consejo de la Juventud es un espacio de oportunidad para ESN UCM que se dedica a hacer incidencia política y está compuesto por diversas entidades: acoge a más de treinta asociaciones juveniles de diversos ámbitos: sociales, políticas, secciones juveniles de partidos políticos y sindicatos, estudiantiles, feministas, ecologistas, etc. (CJCM s.f.).

En este sentido las distintas asociaciones de la Comunidad de Madrid son más fuertes y tienen más peso unidas. Como se ha explicado, el CJCM ayuda a ESN a lograr cambios políticos tangibles gracias a la incidencia política:

Incidencia política (en inglés, *advocacy*) es el término en el que se engloba cualquier acción destinada a influir en actuaciones, comportamientos, posiciones y decisiones públicas, privadas y particulares con el objetivo de conseguir una transformación social: cambiar lo que es por lo que debería ser, considerando esto último como una mejora ya sea en relación al interés general o a un interés particular (Collado 2015). La incidencia política (o, simplemente, el «hacer política») es una necesidad para toda persona, colectivo, proyecto, empresa desde tiempos inmemoriales, aunque sus procedi-

mientos se hayan modernizado en algunos aspectos (sociedad de masas, tecnologías de la información). El caso del tercer sector como actor sociopolítico es especialmente interesante, pues su existencia se justifica concretamente en la necesidad de conseguir un cambio social que beneficie a toda la ciudadanía y, por lo tanto, la incidencia política es su razón de ser. La incidencia política desde el tercer sector es la consecuencia de una ciudadanía comprometida (Collado 2015).

ESN aporta un factor diferencial respecto a otras entidades, porque es una entidad única. Es muy internacional al basarse en principios transnacionales y sin fronteras. Además, es transversal y funciona a base de intersecciones. Desde la educación adopta la inclusión.

Por otro lado, ESN forma parte del Consejo de la Juventud porque para ESN España ha sido una prioridad promocionar la importancia de involucrarse en los consejos por la Federación de ESN. De esta forma,

- ESN Valladolid forma parte del Consejo local y provincial;
- ESN Bilbao y ESN UEx están teniendo reuniones para entrar;
- ESN en UV está en el consejo local de juventud de Valencia;
- ESN Castellón forma parte en el Consejo Local de Castellón;
- ESN Santander forma parte del consejo de Cantabria; y
- ESN España es entidad de pleno derecho del Consejo de la Juventud de España.

### 2.3. ESN España

A un nivel por encima del regional, nos encontramos con ESN España. Esta es la asociación de referencia en el ámbito de la movilidad internacional en nuestro país, representando los intereses de la generación Erasmus a nivel nacional y local. ESN España está formada por 39 asociaciones locales repartidas por 25 provincias y es miembro de ESN Association Internationale Sans But Lucratif (ESN AISBL) o ESN internacional.

ESN España es una federación de asociaciones que cuenta con más de 1.500 personas voluntarias, unidas por el lema «Students helping Students». ESN España se dedica a promover y mejorar la internacionalización de la educación, además de organizar actividades para conectar al estudiantado internacional con la comunidad local durante su intercambio, en línea con la misión de la organización de «enriquecer la sociedad a través del estudiantado internacional».

ESN España está compuesta por diferentes regiones que agrupan ESN locales: ESN Madrid, ESN Barcelona, Región Castellana, Región Norteña y Región Levantina. ESN cuenta con representación local en los dos archipiélagos: el canario y el balear. No obstante, no existe ESN ni en Ceuta ni en Melilla y es necesario destacar la falta de presencia en ciertas comunidades autónomas como La Rioja o Aragón o en provincias como Gerona o Huelva. Por otro lado, ESN trata de estar presente en cada universidad pública para así poder seguir llevando a cabo nuestra misión. Además, ESN se encuentra presente en algunas universidades privadas como la Universidad Católica de Valencia. Idealmente, ESN debería tener presencia en cada universidad o provincia del país, pero resulta vital cuidar y mantener a las secciones de ESN ya existentes. Este hecho en ocasiones se convierte en una dicotomía que hace difícil el crecimiento porque mientras se unen nuevas asociaciones a ESN, otras dejan de formar parte, manteniéndose así un número casi constante de entidades.

En relación con la composición o estructura de ESN España, esta ha variado a lo largo de los años. Actualmente (curso 2022-2023) su organigrama es el siguiente:

Figura 1. Estructuras de ESN España 2022/2023



Fuente: Asociación de ESN.

Se puede observar que ESN España cuenta con un Junta Nacional compuesta por seis cargos o puestos:

- Presidencia, que se encarga de la representación institucional entre otros asuntos;
- Vicepresidencia, que gestiona la formación de las personas voluntarias entre otros asuntos;
- Secretaría, gestiona la legalidad de las asociaciones, entre otros temas;
- Tesorero, gestiona el presupuesto de la asociación, entre otros;
- Communication Manager, dirige las redes sociales de la ESN España, además de otras funciones como elaborar y maquetar documentos internos; y
- National Representative, se encarga de las relaciones con otros entes de la federación como las ESN de otros países, por ejemplo.

Además, cada cargo cuenta con una serie de grupos o personas de apoyo, como se puede observar en el organigrama. La Presidencia cuenta con la figura del Social Impact Coordinator, que a su vez cuenta con un grupo de apoyo, con un o una Education Officer y con la Laisson Office que trabaja temas como juventud y empleabilidad, cultura y Europa. Por otro lado, la Vicepresidencia cuenta con el apoyo del Network Care Team que es un grupo de personas que vela por el buen funcionamiento de la Federación de ESN y de sus secciones, como es ESN UCM y del Events Manager (dirige la organización de los eventos de la red de ESN) y su grupo de apoyo. La Secretaría cuenta con el apoyo del departamento de subvenciones y legalidad. El cargo de Tesorería tiene un grupo de apoyo que es la Financial Task Force y además cuenta con un Partnership Manager que gestiona los diferentes *partners* de ESN España y sus contratos. Además, a la figura de National Representative le ayuda el International Affairs Team y a la de Communication Manager el departamento de comunicación y una Web Project Administrator que su vez, cuenta con un grupo de apoyo llamado Information and Technology Team. Además, hay un equipo de auditoría que vela por el buen funcionamiento de las estructuras de ESN España y un equipo de moderación que desempeña su labor durante las asambleas de la federación. El equipo de moderación se compone por el secretario de la Asamblea de ESN España y la Moderadora de la Asamblea, que tratan de velar por el buen funcionamiento de la misma y por el cumplimiento de las normas de moderación.

Todas las personas que forman parte de ESN España son personas voluntarias, bien, elegidas por las secciones de ESN España para desempeñar ese

cargo, o por la persona que desempeña el cargo para que le ayuden en sus funciones. Las personas que componen el secretariado son las únicas que no son voluntarias. El secretariado comenzó estando formado por una persona y actualmente no para de crecer y cuenta con una oficina física en Madrid. La directora del secretariado es Marta Fuentes, que ejerce su cargo desde 2021. Las prioridades del secretariado son fomentar las siguientes áreas:

- Incidencia política o *advocacy*: con el fin de reforzar el posicionamiento de ESN España como referencia de la generación Erasmus y la internacionalización de la educación, en el que la perspectiva de las personas jóvenes y el carácter europeísta esté presente.
- Financiación y proyectos: con el propósito de garantizar la sostenibilidad de la financiación de la federación y favorecer el desarrollo de proyectos sobre las principales áreas de actuación de ESN.
- Crecimiento: con el objetivo de continuar fortaleciendo la labor de ESN España y poder aumentar nuestro alcance, se plantean las principales áreas en las que el secretariado debe expandirse.

Asimismo, ESN España organiza eventos tanto para estudiantes internacionales como de carácter interno para sus miembros. Sobre los eventos internos, se celebran tres asambleas por año, de las cuales una es ejecutiva y se elige a la nueva Junta Directiva y al resto de cargos electos de las estructuras. A las dos primeras asambleas se les llama Plataformas Nacionales y la última se le llama Reunión Anual de la Federación Española y es electiva.

También se organizan eventos formativos de carácter interno para mejorar los conocimientos y aptitudes de las personas voluntarias de ESN como el SITE (Social Impact Training Event), con temática de impacto social y formaciones en igualdad y género, ecologismo, inclusión o KINESI (Knowledge Transfer Improvement Networking Experience Stimulation Innovation). KINESI es un evento que apuesta por la formación y la adquisición de habilidades y competencias transversales a través de la metodología de la educación no formal, con el objetivo de reforzar la red nacional de ESN, proporcionar un aprendizaje y herramientas de calidad a sus miembros, crear un espacio diverso de trabajo donde poder mantener un intercambio global de ideas, la interconexión de buenas prácticas, así como establecer sinergias entre los distintos voluntarios y niveles de la organización.

Todos los eventos formativos tienen formato de fin de semana y están organizados por un grupo de personas voluntarias que presentan sus candidaturas

para que sean votadas en las asambleas de la federación. Suele haber otros eventos además de los explicados, denominados eventos externos o para estudiantes internacionales, que se ejemplifican a continuación:

- ESN Ibiza Trip: se trata de un viaje de todos los Erasmus de España y del sur de Italia a la isla de Ibiza. El viaje dura cinco días y reúne a más de 1.700 estudiantes internacionales y personas voluntarias de ESN.
- Eventos nacionales: se celebran dos a lo largo del curso escolar. Son viajes de todos los Erasmus de España a una misma ciudad del país. Durante el curso 2022-2023 el primer evento nacional tuvo lugar en Valencia y el segundo en Madrid. Suelen participar unos 1.200 o 1.500 estudiantes internacionales y voluntarias de ESN.
- Otros eventos: en esta categoría encontraríamos eventos como los National Erasmus Games que son unas competiciones deportivas en las cuales participan estudiantes internacionales de toda España.

## 2.4. ESN Internacional

En el nivel internacional nos encontramos con que, en total, ESN Internacional está presente en 41 países del Espacio Europeo de Educación Superior, cuenta con más de 510 asociaciones locales vinculadas a cerca de 1.000 instituciones de Educación Superior y les da servicio a aproximadamente 350.000 estudiantes internacionales. Algunos de los países en los que ESN está presente son: Ucrania, Turquía, Reino Unido, Rusia, Portugal, Moldavia, o Albania.

ESN Internacional está liderada por la Junta Internacional. Esta junta está compuesta por seis cargos electos por el mandato de un año. Los seis miembros de la Junta Internacional cubren los siguientes puestos: President, Vice President for Network, Vice President for Training and Development, Treasurer, Communication Manager y Web Project Administrator. Estas personas trabajan para ESN, recibiendo un sueldo a cambio y viven en Bruselas. El presidente actual de ESN Internacional, Juan Rayón, comenzó su trayectoria en ESN España y fue presidente de ESN España. Además, ESN Internacional cuenta con el apoyo del secretariado, compuesto por varios empleados que trabajan en la sede de Bruselas. El secretariado se ocupa de la cooperación general y la administración de la red de ESN. La composición del secretariado es variable en función de los proyectos y becas internacionales que ESN AISBL gestione.

Asimismo, ESN Internacional cuenta con el apoyo de distintos comités formados por voluntarios de los diferentes países que forman ESN AISBL. Estos comités son:

- International Committee for Education, grupo que se encarga de los temas relacionados con la educación.
- Network Committee, comité que vela por el buen funcionamiento de la red de ESN.
- Communication Committee o comité de comunicación
- IT Committee o comité de tecnología e información.

En ESN también existen eventos a nivel internacional, organizados por voluntarios de la red. En 2023 el principal evento internacional de ESN fue: EGM 2023 (Erasmus Generation Meeting) celebrado en Bucarest. En 2022 este evento se celebró la primera edición de este evento, en Oporto. Su finalidad es reunir a la generación Erasmus a nivel internacional para debatir y aprender sobre el futuro del programa Erasmus+ y de la movilidad internacional.

### **3. Retos o aspectos a mejorar**

No cabe duda de que ESN ha alcanzado logros importantes en los últimos treinta años desde su creación. No obstante, aún existen algunos retos o aspectos a mejorar que se resumen a continuación.

Uno de los principales retos es conseguir que cuando se hable de Erasmus Internacional se cuente con ESN. Es decir, que en los procesos de toma de decisiones tanto locales, como regionales o autonómicos, nacionales o europeos se cuente con la opinión y la voz de ESN y por ende de la generación Erasmus. ESN está compuesto por jóvenes y por desgracia, hoy en día, los principales *decision makers* no cuentan con la voz de las personas jóvenes a la hora de llevar a cabo sus políticas. En otras palabras, se tiende a hablar de los jóvenes, sin contar con los jóvenes. En este sentido, un objetivo a alcanzar es lograr una mayor visibilidad en los medios de comunicación de tal manera que cuando se hable de movilidad internacional se contacte con ESN siempre y podamos así aportar la visión del estudiantado internacional.

Además, una de las grandes demandas de ESN sigue siendo lograr que haya más y mejores becas cuando se realiza una movilidad internacional. De hecho, «La movilidad Erasmus está sustentada en un programa de becas, del que se

puede afirmar que es a un tiempo imprescindible e insuficiente» (Ariño, Soler y Llopis 2014). Para ello, es esencial realizar una mayor incidencia política o *advocacy*, poniendo en el punto de mira los problemas actuales en relación a las becas Erasmus+. El programa Erasmus «aún tiene mucho margen de mejora para reducir esa brecha socioeconómica, su gran tarea pendiente» (*El Confidencial* 2021). En este sentido, es importante introducir el Observatorio de Cofinanciación y la Calculadora de becas que constituyen la mayor campaña de *advocacy* de ESN España en marcha desde 2020. El evento de Observatorio de Cofinanciación del programa Erasmus+ cuenta con cuatro ediciones. La última edición tuvo lugar en la Sala Europa de la Oficina del Parlamento Europeo en España el martes 8 de noviembre de 2022. En este evento ESN España presentó el cuarto informe y contó con la presencia de instituciones como el Parlamento Europeo, SEPIE, Fundación ONCE y el Consejo de la Juventud de España, entre otras. El informe reúne y analiza la cofinanciación nacional y autonómica en España. Esta iniciativa tiene su motivo en que una de las mayores barreras que se encuentran las personas a la hora de hacer una movilidad internacional es la financiación. Erasmus+ sigue siendo un programa elitista, al alcance de aquellos que pueden permitírselo.

Aunque el programa pretende ser cada vez más inclusivo y dar oportunidades a cualquier persona, aún queda mucho por hacer para que esto sea totalmente cierto. Es por ello que, como representantes de la generación Erasmus, estamos en la obligación de reclamar un programa inclusivo y esto pasa, en primer lugar, por reclamar más y mejores becas. Esto se plasma en la creación de una plataforma *online* pionera en España que reúne toda la información sobre cómo realizar una movilidad internacional y qué becas y ayudas están disponibles para el estudiantado, fomentando la movilidad internacional especialmente entre personas procedentes de entornos desfavorecidos y con discapacidad. Dentro de esta iniciativa, ESN España ha lanzado la Calculadora de becas que es un web que permite al estudiantado español saliente saber cuál sería el importe de su beca si realizara una movilidad internacional (se puede visitar en: <https://erasmus.esn-spain.org/calculadora-de-becas>). Con la Calculadora de becas «cualquier estudiante puede conocer con exactitud cuál sería la cuantía de su beca dependiendo de su comunidad autónoma, así como a qué otras becas públicas y privadas complementarias podría tener acceso». (ESN SPAIN 2022).

Por último, resulta vital mantener y mejorar la profesionalidad de las personas voluntarias de ESN. La asociación cuenta con empresas privadas que hacen la competencia en la gestión de los trámites. En este sentido, cuanto más

serios sean los eventos y mejor coordinados estén, mayor reconocimiento recibirá ESN de los *decision makers* y de las entidades colaboradoras (desde otras asociaciones, hasta los *partners* o las universidades participantes). Un ejemplo de cómo empresas privadas hacen la competencia a ESN es que existe una empresa que organiza un viaje para estudiantes internacionales muy similar al ESN Ibiza Trip, justo dos días después del organizado con ESN. Como se ha explicado, ESN acoge, en formato empresarial: «da servicio» a más de 350.000 estudiantes internacionales al año y dichos estudiantes mueven grandes cantidades de dinero, por lo que surgen empresas que tratan de suplantar la labor de ESN. Estas empresas no han conseguido acabar con el rol de ESN, en mi opinión, por un factor tan importante como el voluntariado y la calidad humana de las personas que componen ESN. Los voluntarios y las voluntarias de ESN acaban siendo amigos y amigas de los estudiantes internacionales y les mueve una pasión que difícilmente se encuentra fuera de la asociación.

También, considero importante terminar de desligar la imagen de ESN con la fiesta, dado que como se puede leer a lo largo del capítulo, ESN es mucho más que una asociación que organiza fiestas para erasmus. Es decir, el programa Erasmus+ ha estado ligado a una imagen de diversión y absentismo en las aulas. Se trata de una percepción llena de prejuicios con la cual también se ha ligado a ESN. Considero que con el paso de los años este problema se ha ido diluyendo y cada vez ESN funciona de una forma más profesional y formal.

#### **4. Conclusiones**

Se pueden extraer varias conclusiones sobre el papel de ESN en la internacionalización de la educación superior. En primer lugar, ESN es la principal asociación de estudiantes internacionales, en su mayoría antiguos erasmus, como fue mi caso, que después de su experiencia erasmus deciden entrar en esta gran comunidad cuya principal misión es fomentar ese desarrollo de la generación Erasmus, ayudar a los estudiantes durante sus experiencias de movilidad y animar a que más estudiantes se vayan fuera de sus países de movilidad

En segundo lugar, ESN incide en la experiencia del alumnado internacional durante su estancia de movilidad de diversas maneras ya explicadas, pero en relación con la educación, la asociación impacta principalmente en la educación o el currículo informal. El programa Erasmus es muy valioso, tanto en el nivel personal como en el nacional e internacional y ESN tiene mucha impli-

cación en ello. Es decir, ESN completa la formación del estudiantado internacional mediante unas competencias y habilidades que no se obtienen en las clases. En tercer lugar, ESN a su vez, incide en la sociedad local mediante la internacionalización en casa. Parte del estudiantado nunca realiza una movilidad internacional, principalmente por motivos económicos, pero mediante el contacto con ESN (realizando un voluntariado, acudiendo a actividades, yendo a ferias de asociaciones...) puede tener contacto con el estudiantado internacional y por ende con diferentes culturas, realidades y estilos de vida. Esto impacta positivamente en los estudiantes locales sacándoles de su zona de confort y aportándoles los *soft skills* que tan útiles son en la sociedad actual.

En cuarto lugar, la labor que realiza ESN ayuda a potenciar el sentimiento de pertenencia a la Unión Europea siendo el programa Erasmus+ uno de los mayores potenciadores de la ciudadanía europea. Como nos gusta decir en ESN: «Once Erasmus, always Erasmus», un lema que hace alusión a un sentimiento de generación Erasmus que une personas a lo largo del mundo. Además, otra conclusión que se extrae de este capítulo es la gran importancia que tiene el voluntariado en las vidas de las personas voluntarias que componen toda la red de ESN y hace que este sea el motor de su pasión por mejorar la movilidad internacional y el impacto que esta tiene en los países de acogida.

Por último, en ESN creemos que la movilidad internacional es la mayor experiencia de desarrollo y transformación personal que una persona puede vivir, concentrada en el menor espacio de tiempo, y por ello nos apasiona promoverla.

## Referencias bibliográficas

- CJCM, s.f. «CJCM», *CJCM.ES*. Fecha de consulta: 6 de enero de 2023. <https://cjcjcm.es/>
- ESN Spain, s.f. «ESN España presenta la IV Edición del Observatorio de Cofinanciación Erasmus+». *Esn-spain.org*. Fecha de consulta: 20 de diciembre de 2022. [www.esn-spain.org/news/lanzamiento-observatorio-2022-2023](http://www.esn-spain.org/news/lanzamiento-observatorio-2022-2023)
- ESN Spain. s.f. «¿Qué es ESN?». *Esn-spain.org*. Fecha de consulta: 20 de junio de 2022. [www.esn-spain.org/que-es-esn](http://www.esn-spain.org/que-es-esn)
- Collado, Hernán. 2015. «Incidencia política: concepto, importancia y herramientas Herramienta para redes y entidades de custodia del territorio». Fecha de consulta: 15 de marzo de 2023. [https://xcn.cat/wp-content/uploads/2015\\_incidencia\\_politica.pdf](https://xcn.cat/wp-content/uploads/2015_incidencia_politica.pdf)
- Educaweb. S.f. «España es el primer país Erasmus+ al que vienen más estudiantes de FP para realizar prácticas en empresas». *Educaweb.com*. Fecha de consulta: 27 de

enero de 2023. [www.educaweb.com/noticia/2022/07/01/espana-es-primer-pais-erasmus-vienen-mas-estudiantes-fp20964/#:~:text=Espa%C3%B1a%20sigue%20ocupando%20el%20primer,o%20Reino%20Unido%2C%20con%2022.555](http://www.educaweb.com/noticia/2022/07/01/espana-es-primer-pais-erasmus-vienen-mas-estudiantes-fp20964/#:~:text=Espa%C3%B1a%20sigue%20ocupando%20el%20primer,o%20Reino%20Unido%2C%20con%2022.555)

Ojeda, Darío. 2021. «Erasmus a dos velocidades». Fecha de consulta: 21 de marzo de 2023. *Elconfidencial.com*. [www.elconfidencial.com/mundo/europa/2021-12-28/erasmus-dos-velocidades-programa-ue-desigualdad\\_3348913/](http://www.elconfidencial.com/mundo/europa/2021-12-28/erasmus-dos-velocidades-programa-ue-desigualdad_3348913/)

Ariño, Antonio, Soler, Inés y Ramón Llopis. 2014. «La Movilidad Estudiantil Universitaria en España». *Ojs.uv.es* Fecha de consulta: 21 de marzo de 2023. <https://ojs.uv.es/index.php/RASE/article/view/10193/9451>



# 6. La acreditación de idioma extranjero en la universidad española del siglo XXI: compromiso con el rigor y desafío digital

Dolores González Álvarez<sup>1</sup>

## Resumen

En 1995 la Comisión Europea establece el objetivo de que los ciudadanos europeos dominen tres lenguas comunitarias y subraya la necesidad de que los países miembros se aseguren de que el aprendizaje de lenguas no esté reservado a una élite, sino que esté presente en los sistemas educativos de manera generalizada. La declaración de Bolonia de 1999 marcó un antes y un después en las políticas lingüísticas universitarias, convirtiendo el plurilingüismo y la comunicación intercultural en objetivos claves en la educación superior. Cuando se diseñaron y verificaron los nuevos títulos adaptados al Espacio Europeo de Educación Superior, varias universidades españolas incluyeron la certificación de un nivel de una lengua extranjera para la obtención del título. Las autoridades académicas empezaron en ese momento a pensar en cómo certificar esos niveles. No había consenso en el nivel a exigir pero tampoco en los procedimientos para acreditar dichos niveles. A medida que la universidad avanzó en internacionalización, la necesidad de acreditar niveles lingüísticos se extendió a otros ámbitos: participar en programas de movilidad, acceder a programas de máster, o matricularse en titulaciones impartidas en inglés (u otra lengua extranjera). Esta necesidad se hizo extensiva al profesorado que se incorporó a los nuevos títulos bilingües/plurilingües y al PAS. Aquí de nuevo se constataron discrepancias entre las universidades no solo con respecto a los requisitos y el nivel de exigencia sino también a la forma de verificarlo. La Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE), consciente de esta heterogeneidad, determinó la creación de Mesas Lingüísticas con el fin de consensuar criterios a la hora de acreditar niveles de conocimiento

<sup>1</sup> Departamento de Filología Inglesa, Francesa y Alemana, Facultad de Filología y Traducción, Universidade de Vigo. dglez@uvigo.gal. ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-1847-4794>

**Cómo citar:** González Álvarez, Dolores. 2025. «La acreditación de idioma extranjero en la universidad española del siglo XXI: compromiso con el rigor y desafío digital». En *Internacionalizar la universidad española: estrategias, prácticas docentes y lenguas*, editado por Emma Dafouz, 115-133. Madrid: Ediciones Complutense. <https://doi.org/10.5209/ling.003.06>

de diferentes lenguas extranjeras y elaborar recomendaciones sobre los certificados de nivel (CRUE 2011). Sus recomendaciones, junto con las llevadas a cabo por su Comisión de Política Lingüística (CRUE 2017) y el trabajo en materia de acreditación de ACLES definitivamente han contribuido a estandarizar criterios en cuanto a la certificación de niveles lingüísticos. Este capítulo da cuenta de los enormes avances en este sentido, así como de los retos que aún quedan por afrontar, en especial los derivados del cambio tecnológico y la aparición de los exámenes en remoto.

### **Palabras clave**

Evaluación, acreditación lingüística, certificación, competencia lingüística.

## **1. Introducción**

El aprendizaje de lenguas y sus culturas es uno de los grandes desafíos que se ha planteado Europa. Ya en 1995, la Comisión Europea estableció el objetivo de que los ciudadanos europeos dominasen tres lenguas comunitarias y subrayó la necesidad de que los países miembros se asegurasen de que el aprendizaje de lenguas no estuviera reservado a una élite sino que estuviera presente en los sistemas educativos de manera generalizada<sup>2</sup>. En el año 2000, la Estrategia de Lisboa incluyó explícitamente la necesidad de dominar tres lenguas comunitarias, necesidad que hizo aún más patente el Consejo de Barcelona de 2002 con el logo: 1+2, una lengua materna más dos lenguas extranjeras<sup>3</sup>. A estas declaraciones se sumaron medidas para establecer un marco de acción común, como el lanzamiento del Sello Europeo de las Lenguas o del Año Europeo de las Lenguas en 2001 y, sobre todo, la publicación del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación (en adelante MCERL) también en 2001.

La universidad no podía estar de espaldas a este desafío puesto que su misión principal es preparar a su alumnado para el mercado de trabajo y ofrecer oportunidades de formación en las competencias transversales necesarias en un mercado laboral globalizado. Si el Año Europeo de las Lenguas y el MCERL marcaron un antes y un después en las políticas lingüísticas europeas, la declaración de Bolonia firmada en junio de 1999 hizo lo propio en las políticas lin-

<sup>2</sup> Resolución del Consejo, de 31 de marzo de 1995, relativa a la mejora de la calidad y la diversificación del aprendizaje y de la enseñanza de las lenguas en los sistemas educativos de la Unión Europea (*Diario Oficial n.º C 207 de 12/08/1995 p. 0001 - 0005*).

<sup>3</sup> Consejo Europeo de Barcelona de 15 y 16 de marzo de 2002; Conclusiones de la Presidencia, parte I, apartado 43.1. recogido en Comisión Europea (2005).

güísticas universitarias. Con ella se inició un proceso de convergencia que tenía entre sus objetivos facilitar la movilidad de profesorado y alumnado entre los países miembros de la Unión Europea. En los nuevos estudios de grado, adaptados al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), el dominio de una lengua extranjera se convirtió en una necesidad transversal y varias universidades españolas comenzaron a exigir la acreditación de un determinado nivel de idioma para la obtención del título o para tener acceso a los nuevos másteres. En algunos casos no fueron las universidades sino las comunidades autónomas las que establecieron un requisito lingüístico para finalizar los estudios de grado (e.g. Andalucía (B1) o Cataluña (B2)<sup>4</sup>). En otros casos, fue el propio Ministerio quien fijó directrices lingüísticas específicas para acceder a determinados estudios o becas, B1 en el caso del Máster en Formación del Profesorado o B2 para la solicitud de Becas Erasmus+, por ejemplo. La necesidad de certificar los niveles lingüísticos comenzó, pues, en 2010 por una razón muy sencilla: certificar el nivel de idioma de los estudiantes de los últimos cursos de los nuevos grados, que necesitaban una acreditación lingüística para graduarse y acceder a algunos másteres. Casi de manera simultánea, surgió también la necesidad de certificar el nivel de lengua extranjera de los estudiantes que participaban en programas de movilidad, ya que un buen número de universidades de acogida comenzó a establecer un requisito lingüístico.

Una vez adaptados los planes de estudios al EEES se hicieron necesarias nuevas medidas para avanzar en internacionalización, entre las que aparece, como prioritaria, el promover el uso del inglés como lengua vehicular, de manera que las universidades puedan ofrecer un catálogo de materias (si no titulaciones completas) impartidas en inglés en todas las áreas de conocimiento<sup>5</sup>. La introducción de materias en inglés ha supuesto un atractivo añadido para muchas universidades europeas (y del mundo en general) pues contribuye a atraer más estudiantes locales<sup>6</sup>, hacer la institución más atractiva para los es-

<sup>4</sup> El Decreto Ley 22/2021 de la Generalitat de Cataluña modifica el artículo 211 de la Ley 2/2014 eliminando el requisito de B2 de una lengua extranjera para la obtención del título de grado en las universidades catalanas.

<sup>5</sup> Nos referimos aquí tanto a los programas de instrucción a través del inglés (English-Medium Instruction o EMI) como a los programas de integración de contenido y lengua en la educación superior (Integrating Content and Language in Higher Education, ICLHE). Aunque la lengua vehicular de estos programas es mayoritariamente el inglés, somos conscientes de que se ofrecen también líneas en francés, alemán y otras lenguas en algunas universidades.

<sup>6</sup> El uso del EMI resulta particularmente adecuado para los programas de internacionalización en casa, dirigidos a aquellos estudiantes que, por diversas razones, no pueden acceder a los programas de movilidad.

tudiantes extranjeros, conseguir un equilibrio en el intercambio con universidades de habla inglesa (EE.UU., Canadá, Reino Unido, etc.), fomentar la movilidad del alumnado, profesorado y PTGAS, incrementar las oportunidades para titulaciones dobles o conjuntas, preparar a los estudiantes locales para un mercado laboral globalizado o mejorar la posición en los *rankings* de las instituciones. Pero el uso del inglés (u otro idioma extranjero) como lengua vehicular no está exento de problemas e incluso detractores. Entre las cuestiones que suscitan debate están que el profesorado tiende a sobrevalorar su propia competencia en inglés, que el nivel académico del curso puede verse limitado por la competencia lingüística del profesorado o que un dominio del inglés insuficiente por parte del alumnado y/o profesorado puede afectar al proceso de aprendizaje (Coleman 2006, 6-7; Kling y Hjulmand 2008, 192-193; Doiz, Lasagabaster y Sierra 2011, 347, 354-55). Surge por tanto también la necesidad de acreditar la competencia lingüística tanto del alumnado como del profesorado que participa en programas impartidos en inglés, para garantizar así la calidad de dichos programas.

En este contexto algunas preguntas clave que abordaremos en este capítulo son ¿Cómo han afrontado las universidades españolas el reto de acreditar el conocimiento de un idioma extranjero tanto al alumnado como al profesorado y personal de administración y servicios (PTGAS)? ¿Se facilita desde la universidad esa acreditación lingüística? ¿Cómo se ha gestionado la proliferación de títulos acreditativos del dominio de idioma en unos tiempos en que la acreditación lingüística se ha convertido en un negocio lucrativo para las empresas que la administran?

## **2. La acreditación en la universidad española del EEES**

A principios del año 2010, tras la implantación de las primeras titulaciones adaptadas al EEES, Halbach, Lázaro y Pérez-Guerra hacen un diagnóstico de la situación de las universidades españolas en lo que a requisitos y vías de acreditar la competencia lingüística de los distintos miembros de la comunidad universitaria se refiere en un trabajo en colaboración con el British Council. Las conclusiones de aquel estudio dejaron al descubierto una gran diversidad no solo en cuanto a los requisitos de nivel de inglés establecidos por las universidades, sino también en lo relativo a los mecanismos utilizados para certificar los diferentes niveles. Estos diferían enormemente, desde pruebas internas (diseñadas por la propia universidad), pasando por estancias en el extranjero (programas Erasmus u otros),

la consecución de una serie de créditos en inglés o la realización de exámenes internacionales (Cambridge, TOEFL, etc.), a menudo confundiendo formación y acreditación. Por este motivo, al final del trabajo se recomendaba una mayor homogeneización de criterios a la hora de establecer en las universidades las diferentes vías por la que los estudiantes pudieran acreditar un determinado nivel de competencia en inglés (Halbach, Lázaro y Pérez-Guerra 2010, 16).

Tras la presentación de este estudio, y considerando las propuestas que se mencionaron en él, hubo avances relevantes en la universidad española: en noviembre de 2010 la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (en adelante CRUE) creó una Comisión para el Análisis y Estudio de la Acreditación y la Formación en Idiomas, cuyo objetivo era analizar y elaborar un informe relativo al sistema de acreditación en idiomas en las Universidades españolas<sup>7</sup>. El objetivo último era coordinar los criterios utilizados en las distintas universidades y elaborar recomendaciones sobre los certificados de nivel (CRUE 2011)<sup>8</sup>. Uno de los resultados importantes fue la creación de cinco mesas lingüísticas (para alemán, inglés, francés, español como lengua extranjera y portugués) a las que recientemente se ha unido una sexta (de italiano) en estrecha colaboración con la Asociación de Centros de Lenguas en la Enseñanza Superior (ACLES) con la misión de homogeneizar criterios a la hora de certificar los niveles de conocimiento de diferentes lenguas extranjeras. En particular, las mesas estudian «la conveniencia de reconocer diplomas o certificados que acrediten un determinado nivel de competencia de la lengua», recogen sugerencias, aclaran dudas y atienden demandas por parte de las universidades y otras instituciones<sup>9</sup>, y emiten «recomendaciones a las universidades sobre la aplicación de los acuerdos tomados por la Comisión para el análisis y estudio de la acreditación y formación en idiomas»<sup>10</sup>.

El conjunto de recomendaciones que desde entonces han emitido tanto ACLES como las Mesas Lingüísticas ha contribuido a estandarizar criterios en

<sup>7</sup> Esta comisión sigue en activo y aborda cualquier cuestión relativa a la acreditación y formación en idiomas <https://proyectos.crue.org/acreditacion/comision-para-el-analisis-y-estudio-de-la-acreditacion-y-formacion-en-idiomas/>

<sup>8</sup> Cf. «Propuestas para la acreditación de idiomas». Acuerdo de la CRUE de 8 de septiembre de 2011.

<sup>9</sup> Las mesas reciben consultas no solo sobre la validez de determinadas certificaciones, sino también sobre cuestiones relativas a la caducidad de las mismas, su posible reconocimiento en créditos ECTS, o la equivalencia de nivel de diferentes titulaciones como el Bachillerato Internacional o los grados de corte lingüístico como los de Filología o Traducción.

<sup>10</sup> Véase <https://proyectos.crue.org/acreditacion/funciones/>

cuanto a la certificación de niveles lingüísticos. Así lo pone de manifiesto un segundo estudio de Halbach y Lázaro (2015), que recoge los avances realizados en materia de acreditación lingüística desde la publicación de su primer estudio. Entre las conclusiones más notables de este segundo estudio se desprende que la universidad española sigue haciendo una apuesta decidida por fomentar la adquisición de la competencia en una lengua extranjera, no solamente entre el alumnado, sino también entre el profesorado y el PTGAS. Prueba de ello es la existencia de centros de lenguas en todas las universidades estudiadas, la provisión de cursos de formación lingüística, la oferta de un número creciente de asignaturas impartidas en lengua inglesa u otras lenguas extranjeras, el diseño de dobles titulaciones internacionales y la administración de exámenes de nivel de lengua extranjera. Se constata además que aumenta el número de universidades que exigen un nivel mínimo de idioma, B1 en unos casos y B2 en otros, para la obtención del título de grado. Sin embargo, sorprendentemente, este requisito no es frecuente para los estudios de máster y de doctorado en muchas universidades. Tampoco son muchas las universidades que establecen unos niveles mínimos en sus programas de movilidad internacional, siendo una mayoría las que lo dejan al criterio del centro de destino, a pesar de que el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte ha empezado, desde 2014, a exigir un nivel mínimo de B2 para sus ayudas «Erasmus.es» (Halbach y Lázaro 2015).

Por último, se advierten importantes diferencias en lo que respecta a los requisitos lingüísticos exigidos al profesorado y alumnado que participan en programas internacionales. Diversos estudios coinciden en señalar la importancia de la competencia lingüística y metodológica del profesorado a la hora de garantizar la calidad y la adecuada implantación de los programas internacionales. Asimismo, informes de varios organismos europeos destacan la necesidad de verificar estas competencias (Baumann *et al.* 2006, 3; Lauridsen 2013, 8). Sin embargo, existe una falta de consenso entre las universidades españolas sobre cuál debe ser el nivel aceptable de inglés para impartir asignaturas en ese idioma a nivel universitario. Halbach y Lázaro (2015, 8) muestran que el 38% de las 50 universidades españolas participantes en su estudio exigen un B1 o B2, el 28% por ciento un C1, y el 34% restante no tienen requisito alguno. Y no solo hay grandes discrepancias en cuanto a los requisitos (o falta de ellos) y en cuanto al nivel exigido —si ese requisito existiera—, sino también en la forma de verificarlo (O'Dowd 2018, 9). Algunas universidades se basan en evidencias de la competencia comunicativa de los docentes, otras en la observación del aula o incluso en la evaluación de los estudiantes que asisten a clases, mientras que otras exigen que la competencia lingüística se

demuestre mediante la realización de un proceso de evaluación formal. Por otro lado, la experiencia en enseñanza, tanto universitaria como no universitaria, ha demostrado que poseer un nivel avanzado en lengua extranjera no es suficiente para impartir docencia en esa lengua de manera eficiente, sino que resulta fundamental adaptar la metodología y los recursos lingüísticos a las necesidades específicas del alumnado que estudia en un idioma extranjero (Lauridsen 2017, 25; Dafouz 2021). Algunas universidades, conscientes de la importancia de las habilidades metodológicas, han desarrollado sus propios sistemas de verificación de competencias, que son obligatorios para el profesorado que se incorpora a programas bilingües/plurilingües. Sin embargo, la mayoría de las universidades adopta sistemas mucho menos rigurosos, simplemente recomendando la asistencia a cursos de formación metodológica.

Por lo que respecta al alumnado de estos programas, aunque estudios recientes han demostrado que el nivel de inglés de la gran mayoría de los estudiantes de primer año en España es bastante bajo (B1 o menos; véase, por ejemplo, Cots 2013, 108; EF 2022)<sup>11</sup> y, por lo tanto, claramente insuficiente para hacer frente a la formalidad, la abstracción y la precisión que se espera en los cursos universitarios tanto en términos de habilidades receptivas como productivas, más de la mitad de las universidades españolas carecen de requisito lingüístico de acceso para el alumnado, y muchas no ofrecen ningún apoyo a los estudiantes de estos programas. Un pequeño pero creciente número de universidades está comenzando a exigir un nivel de ingreso, aunque las decisiones sobre los niveles a menudo dependen de la oferta y la demanda.

No nos hemos referido todavía al personal de administración y servicios, cuyo papel, clave en la implementación de políticas institucionales específicas en la universidad, ha sido a menudo ignorado, aunque siempre se ha contado con que se adaptara a las cambiantes necesidades institucionales, con o sin la capacitación adecuada. Para llevar a cabo una política de internacionalización con éxito es necesario contar con personal administrativo multilingüe, pero no basta con la formación en inglés u otras lenguas extranjeras. El PTGAS debe adquirir competencias interculturales para que la universidad se convierta en un espacio acogedor de aprendizaje multicultural y multilingüe. La realidad es que cuando se le brinda capacitación, rara vez se ofrece de manera sistemática y/o adaptada a necesidades administrativas específicas y no siempre es reconocida formalmente a los efectos de la promoción profesional. La acreditación

<sup>11</sup> Índice EF de nivel de inglés. Una clasificación de 111 países y regiones en función de su nivel de inglés. Actualización 2022, [www.ef.com/epi](http://www.ef.com/epi)

de nivel de idioma, no obstante, es ya necesaria en algunas universidades para participar en programas de movilidad y para acceder a puestos en servicios tales como las oficinas de relaciones internacionales o de información al alumnado (véase Pérez-Guillot *et al.* 2020, 25-27).

En este contexto, el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte publica la Estrategia para la Internacionalización de las Universidades Españolas 2015-2020<sup>12</sup>, en la que recomendaba, entre otras medidas para aumentar el atractivo internacional de nuestras universidades, «incrementar el número de programas de grado y máster bilingües, impartidos en español e inglés u otras lenguas extranjeras» y «promover el aprendizaje de un nivel suficiente de inglés por todo el PDI, PTGAS y cargos académicos». En ausencia de una norma común (a excepción de las recomendaciones antes citadas), la implementación de estas medidas se produjo de forma extremadamente desigual en todo el país. Este escenario despertó el interés por elaborar una política lingüística global para la universidad española con directrices, objetivos y procedimientos comunes. Fue la CRUE nuevamente la que lideró la iniciativa en 2015 al encargar a su subgrupo de política lingüística la elaboración de un documento marco que recogiera las acciones y procesos clave que se requieren para dar respuesta a las necesidades de la universidad multilingüe del siglo XXI. Tras un intenso debate en el que participaron representantes de más de 25 universidades, la CRUE presentó un conjunto de recomendaciones para una política lingüística universitaria, que fue respaldada en mayo de 2017 por las 76 universidades (públicas y privadas) que en aquel momento eran miembros de la misma (Bazo-Martínez *et al.* 2017; González-Álvarez 2021). El objetivo del documento no era prescribir una política lingüística específica o ser utilizado como una lista de verificación, sino proporcionar una serie de pautas que facilitaran la toma de decisiones en cuanto a la internacionalización lingüística por parte de las autoridades universitarias.

La acreditación es uno de los ejes fundamentales de dicho documento (junto con la formación y la incentivación). En este contexto, se entiende por acreditación únicamente la superación de una prueba de dominio, quedando excluidos otros procedimientos tales como la realización de cursos de idiomas, estancias lingüísticas o cursar materias en otros idiomas. El documento de la CRUE no solo hace recomendaciones sobre los niveles de competencia lingüística que deben de alcanzar los miembros de cada uno de los tres colectivos

<sup>12</sup> <https://sede.educacion.gob.es/publivena/estrategia-para-la-internacionalizacion-de-las-universidades-espanolas-2015-2020/universidad/21475>

de la comunidad universitaria (profesorado, estudiantado y PTGAS) sino que propone líneas de actuación concretas en materia de acreditación, tanto transversales, como «velar por el rigor de los procesos de acreditación» (p.6), como específicas de cada uno los colectivos. Así, insta a las universidades a que reduzcan «las tasas para la realización de pruebas conducentes a la acreditación de la competencia lingüística [del alumnado]» (p.19) e incluyan en el SET «el nivel de salida de los egresados debidamente acreditado [...] con objeto de visibilizar el valor añadido del conocimiento de lenguas extranjeras» (p.15), a que promuevan «procedimientos debidamente subvencionados para que el profesorado pueda acreditar su capacitación específica para la docencia en lengua extranjera» (p.16) y a que incluyan «la posesión de un nivel acreditado (B2-C1-C2) como mérito específico para la contratación de nuevo profesorado y la promoción en la carrera docente» (p.19) o a que contemplen «la inclusión de un requisito lingüístico (entre B1 y C1 según el servicio) en la promoción de determinados puestos de la administración así como en las plazas de nuevo ingreso» (p.16).

En 2020, tres años después de la publicación del *Documento Marco*, ACLES hace un diagnóstico de la situación de las universidades con respecto a las recomendaciones que se hacen en este documento con el fin analizar el impacto ha tenido en la internacionalización en el sistema universitario español (Pérez-Guillot *et al.* 2020). El estudio, en el que han participado 58 universidades, demuestra que en líneas generales las universidades españolas son conscientes de la necesidad de fomentar la competencia multilingüe y multicultural. La mayoría de las universidades (80%) afirma velar por el rigor de los procesos de acreditación del alumnado, que han cobrado mucha importancia, y lo hace según las recomendaciones de ACLES y la CRUE, admitiendo únicamente certificaciones estandarizadas con reconocimiento internacional. La mayoría, además, incentiva la internacionalización de su estudiantado con una inversión tanto en formación como en acreditación lingüística subvencionada o a precio reducido.

En el caso del profesorado, no todas las universidades consideran la acreditación obligatoria para participar en líneas impartidas en lengua extranjera. Entre las que la consideran obligatoria, algunas han diseñado pruebas específicas no solo centradas en la competencia lingüística, sino que también contemplan habilidades metodológicas. No existe pues unanimidad en los procesos de acreditación, ni tampoco en los niveles. En lo que sí coinciden es en dotar de presupuesto a las actividades dirigidas a la formación y acreditación para la docencia en inglés u otras lenguas extranjeras. Hay además un compromiso

claro con facilitar la acreditación dentro de la propia institución. Un avance importante es que el 39% de las universidades ya incluye la posesión de un nivel acreditado (B2-C2) como mérito específico para la contratación de nuevo profesorado y la promoción en la carrera docente. Es un indicador más de cómo las universidades buscan activamente la internacionalización de sus plantillas de Personal Docente e Investigador.

Pero quizás el dato más sorprendente del estudio sea la apuesta firme por la internacionalización del PTGAS. Es este colectivo donde mayor esfuerzo se está haciendo en la oferta de formación lingüística y en la reducción de tasas, tanto en formación como en acreditación. Así vemos como el 60% de las universidades ha puesto en marcha cursos específicos para la formación en el puesto de trabajo, el 71% aplica reducciones en las tasas de formación y acreditación y el 60% promueve la certificación entre el colectivo del PTGAS, aunque esta apuesta por el conocimiento de lenguas no se ve reflejada en la contratación o promoción de personal, pues solo un 41% de universidades afirma considerar un mérito específico contar con una acreditación de conocimiento de lenguas para la nueva contratación de personal de administración o para la promoción interna.

En resumen, en los diez años que han transcurrido desde el primer diagnóstico de la situación de las universidades en lo que a requisitos y vías de acreditación lingüísticos se refiere (Halbach y Lázaro 2010) se han producido avances notables, auspiciados, en buena medida, por el papel proactivo que tanto la CRUE como de ACLES han tenido en la puesta en marcha de las políticas lingüísticas de las universidades españolas para la internacionalización. Cabe destacar, para concluir este recorrido por la situación de la acreditación lingüística en la historia reciente de la universidad española, que la gran mayoría de las universidades, a través de sus centros de lenguas, ha trabajado o lo están haciendo en la actualidad en la oferta de certificaciones de competencia lingüística propias, como CertAcles, un «modelo de acreditación de exámenes de dominio desarrollado por ACLES, que nace de la necesidad detectada por parte de las direcciones de los centros universitarios españoles asociados de unificar criterios a la hora de acreditar niveles de conocimiento de diferentes lenguas extranjeras» (Pérez-Guillot *et al.* 2020, 59). ACLES está trabajando también, junto con CercleS (Confederación Europea de Centros de Lengua de la Enseñanza Superior)<sup>13</sup> y la red NULTE (Network of University Language Testers in Europe)<sup>14</sup>, en el reconocimiento mutuo de la certificación

<sup>13</sup> <https://cercles.org>

<sup>14</sup> [www.acles.es/248-network-of-university-language-testers-in-europe-nulte](http://www.acles.es/248-network-of-university-language-testers-in-europe-nulte)

de competencia a nivel europeo. NULTE, que promueve la estandarización de los niveles de dominio del idioma y los sistemas de evaluación, ha establecido un sistema que pretende «dar garantía de calidad a las pruebas de idiomas universitarias, contribuyendo también a la profesionalización de los evaluadores de idiomas universitarios» (Pérez-Guillot *et al.* 2020, 59).

A pesar de los enormes avances en materia de acreditación hay aún mucho camino por recorrer y nuevos retos que afrontar, como los derivados de los cambios tecnológicos, acelerados por la situación generada por la pandemia de COVID-19, que abordaremos a continuación, junto con una serie de recomendaciones orientadas a servir de guía a la hora de acreditar el nivel de idiomas a los miembros de la comunidad universitaria.

### **3. Buenas prácticas y retos en acreditación lingüística en el ámbito universitario**

Con independencia de las legítimas diferencias y estrategias propias de cada universidad resultado de la autonomía universitaria, hay una serie de pautas a seguir en materia de acreditación recomendables para todas las instituciones. Dichas pautas suscriben los principios de política lingüística propios del Consejo de Europa y se adhieren a los procedimientos establecidos por la Comisión para el Análisis y Estudio de la Acreditación y la Formación en Idiomas de la CRUE y por ACLES<sup>15</sup>.

La primera de las recomendaciones tiene que ver con los certificados de acreditación de nivel. Como consecuencia de las políticas lingüísticas universitarias descritas en el apartado anterior, la demanda de certificados de competencia lingüística aumentó de forma considerable en los últimos años. El efecto más inmediato ha sido la proliferación de títulos acreditativos del dominio de idioma, pues se trata de un negocio que mueve mucho dinero. Por este motivo, las autoridades educativas han tenido que poner orden en el sistema de certificación y velar por el rigor de los procesos de acreditación. Algunas comunidades autónomas, como la Comunidad Valenciana (DOCV 20 de mayo de 2013), Aragón (BOA 3 de diciembre de 2014), Murcia (BORM 13 de marzo de 2015) y Cataluña (DOGC de 2 de junio de 2015), han regulado la

<sup>15</sup> Las buenas prácticas que se recogen en este trabajo están en línea con las propuestas por los representantes de CRUE (Alberto Lázaro Lafuente) y ACLES (Juana Sanmartín) en la Jornada de Acreditación en Idiomas de la CRUE celebrada el 23 de noviembre de 2022 en la Universidad Pompeu Fabra.

verificación del requisito lingüístico<sup>16</sup>. En Cataluña y Andalucía, además, las universidades, por medio de comisiones creadas a tal efecto y con el apoyo de sus respectivos gobiernos autonómicos, trabajan coordinadamente a la hora de acreditar niveles de conocimiento de lenguas extranjeras. ACLES, en colaboración con las Mesas Lingüísticas de la CRUE, por su parte, ha elaborado y actualiza periódicamente unas tablas de certificaciones que facilitan la toma de decisiones con respecto al reconocimiento o no de una certificación de nivel concreta<sup>17</sup>. Todas las certificaciones reconocidas por ACLES y la CRUE se basan en un examen presencial de dominio de las cuatro destrezas (*i.e.* producción oral y escrita y comprensión oral y escrita) cuyos resultados están alineados al MCERL<sup>18</sup>.

Hasta la publicación del MCERL las instituciones encargadas de la administración de pruebas oficiales de certificación de la competencia lingüística determinaban su propia escala de niveles, por lo que la equiparación real entre los exámenes de los diferentes países era imposible. La publicación del MCERL (2001, 2020) ha posibilitado la comparación entre las certificaciones de las distintas instituciones, tanto internacionales como nacionales, siempre y cuando, previamente, cada una de ellas haya relacionado sus pruebas con los diferentes niveles establecidos en el mismo. La propia División de Política Lingüística del Consejo de Europa (2009) ha publicado un manual para relacionar los exámenes de idiomas al MCERL. Eso hace posible que las tablas de certificados reconocidos por ACLES y CRUE incluyan certificados de idiomas como el rumano, el griego o el turco e incluso de idiomas no europeos como el chino. El objetivo último es que el nivel de competencia lingüística que se acredita sea real y que los certificados de los diferentes países e instituciones sean equiparables, de manera que puedan ser reconocidos entre universidades para el acceso a estudios, programas de movilidad y obtención de títulos, así como para la posterior incorporación de los egresados al mercado laboral.

En resumen, a la hora de verificar la competencia lingüística de los miembros de la comunidad universitaria, las universidades deberían admitir como válidas solamente las certificaciones estandarizadas de instituciones nacionales

<sup>16</sup> Otras comunidades autónomas como Galicia, Castilla-León, Castilla-La Mancha o Madrid han regulado únicamente acreditación de la competencia lingüística en lenguas extranjeras del profesorado que imparte docencia en centros bilingües o plurilingües.

<sup>17</sup> Tablas de certificados reconocidos por ACLES y CRUE (actualizadas 11/11/22): [www.acles.es/uploads/archivos/TablasACLES/TablasdecertificadosreconocidosporACLES.pdf](http://www.acles.es/uploads/archivos/TablasACLES/TablasdecertificadosreconocidosporACLES.pdf)

<sup>18</sup> CRUE y ACLES solo consideran como válidos los exámenes realizados de forma presencial y que incluyan las cuatro destrezas (véase <https://proyectos.crue.org/acreditacion/>).

e internacionales reconocidas en el ámbito de la evaluación (*e.g.* Asociación europea de examinadores de lenguas (ALTE), mesas lingüísticas o ACLES). Esto enlaza con la segunda de las recomendaciones, separar la acreditación de nivel de idioma de la formación. La superación de un curso de lengua extranjera no equivale a la adquisición de un determinado nivel lingüístico, aunque este nivel se incluya en el programa de dicho curso. Todavía hay universidades que reconocen un nivel de idioma por la realización de un curso en su Centro de idiomas, por cursar un número determinado de créditos impartidos en una lengua extranjera o por la posesión de una determinada titulación (típicamente un grado de Filología o Traducción). Con los exámenes de dominio alineados al MCERL se consigue una comparabilidad que los cursos y asignaturas no proporcionan.

La coordinación dentro de cada universidad y entre universidades en materia de acreditación constituye la tercera de las recomendaciones. Las universidades (muchas ya lo hacen) deben de dotarse de comisiones de política lingüística que regulen los mecanismos de verificación del nivel de lengua extranjera, sirvan de portal que dé respuesta a las consultas de la comunidad universitaria (sobre asuntos tan diversos como el reconocimiento de créditos o la validez de los certificados) y den visibilidad a la información sobre acreditación, que todavía es de difícil acceso en muchas universidades<sup>19</sup>. Estas comisiones deberían coordinarse con las de otras universidades de su entorno (como ya hacen las de las universidades catalanas y andaluzas) y del estado. Además, desde el Ministerio de Universidades se debería de asumir un papel protagonista a la hora de establecer una coordinación entre las diferentes autoridades educativas (a nivel estatal, de comunidad autónoma, etc.).

La cuarta recomendación se refiere a la financiación. Las universidades deben destinar una partida presupuestaria suficiente para cuestiones relacionadas con la acreditación lingüística de manera que los miembros de la comunidad universitaria puedan acreditar su nivel de lengua a través de una de las certificaciones recomendadas por la CRUE. Estas pruebas de dominio cuestan dinero y debemos garantizar que nadie (sobre todo el alumnado) quede fuera por razones económicas. Sería deseable asimismo que las universidades sub-

<sup>19</sup> Dar visibilidad a la información sobre acreditación tanto dentro como fuera de las universidades constituye un reto en sí mismo. El público en general desconoce la diferencia entre acreditación de nivel, curso de idiomas de un determinado nivel, prueba de dominio, prueba de nivel, y tampoco está familiarizado con las tablas de certificaciones reconocidas internacionalmente o las normativas autonómicas sobre la verificación de dominio lingüístico, pues esta información no está centralizada en portales de común acceso.

vencionaran cursos de formación para el alumnado y el PTGAS que necesita acreditar un determinado nivel y el profesorado que participa en programas impartidos en una lengua extranjera. Para la consecución de estos objetivos es necesario que las universidades sigan dando peso y visibilidad a sus centros de lenguas, que han sido y son agentes importantes en la internacionalización tanto en la enseñanza como en la acreditación.

Por último, las universidades deben demostrar capacidad de adaptarse a un panorama de internacionalización universitaria cambiante, sin relajar los estándares de calidad. En los últimos documentos del Consejo de Europa (*e.g.* MCERL 2020) se insiste una vez más en la formación de hablantes plurilingües y pluriculturales. Ser plurilingüe significa desarrollar una competencia de las distintas lenguas del repertorio de un hablante, con distinto grado de dominio de cada destreza según sus necesidades. Probablemente los cursos ya no tengan que ser tan generales, y las pruebas tampoco, y deban enfocarse a necesidades concretas o competencias parciales. De hecho, el MCERL cambia de dirección en su actualización de 2020 para convertirse en una herramienta que ayude «a la planificación de currículos, de cursos y de *exámenes* partiendo de lo que los usuarios o aprendientes *necesitan* ser capaces de hacer mediante la lengua» (2020,35; énfasis agregado). La evaluación no es ajena a este nuevo enfoque y de hecho las universidades españolas, como hemos visto en el apartado anterior, han diseñado una prueba de dominio (CertAcles) adaptada a las necesidades de la comunidad universitaria así como pruebas específicas de acreditación del profesorado para la docencia en una lengua extranjera, como HELA (Higher Education Lecturer Accreditation) de la Universidad de Vigo<sup>20</sup> o CLUC-EMI (Certificat de Llengües de les Universitats de Catalunya) de las universidades catalanas<sup>21</sup>. En línea con las necesidades del profesorado involucrado en programas internacionales, las competencias lingüísticas que se evalúan en ambas se encuentran en algunos casos en la franja del nivel B2 del MCERL y, en otros casos, en el nivel C1. Quizás las universidades deban plantearse elaborar también pruebas de dominio que evalúen las destrezas académicas de los estudiantes, pues los exámenes que certifican un determinado nivel de competencia general no miden las competencias académicas, por lo que no son los más adecuados, por ejemplo, a la hora de determinar si los estudiantes de movilidad están capacitados para cursar con éxito programas universitarios en el extranjero (Llorián 2019; Juana Sanmartín, comunicación personal, diciembre 2022).

<sup>20</sup> Véase González-Álvarez (2014).

<sup>21</sup> [www.cifalc.cat/es/certificado-de-ingles-cluc-emi/](http://www.cifalc.cat/es/certificado-de-ingles-cluc-emi/)

Además de este catálogo de recomendaciones y buenas prácticas en materia de acreditación, hay un tema que ocupa el presente del debate en torno a la acreditación de lenguas y que sin duda constituye el mayor reto a afrontar por las universidades en el futuro inmediato: los avances tecnológicos ligados a la enseñanza y la evaluación en remoto, inevitablemente acelerados por la situación derivada de la pandemia de COVID-19. Las únicas certificaciones reconocidas hasta el momento por ACLES y la CRUE son las que se realizan de modo presencial. Pero las pruebas de acreditación en remoto son ya una realidad por sus indiscutibles ventajas: facilitan la evaluación, permiten que esta sea asíncrona y consiguen evaluar a un mayor número de estudiantes. Sin embargo, no están exentas de problemas, entre los que destacan dos que están estrechamente ligados entre sí: la necesaria preservación de la integridad académica y los aspectos relacionados con la privacidad y vulneración de derechos fundamentales asociados al *proctoring*. El *proctoring* surge como una forma de trasladar la supervisión que se hace en los exámenes presenciales a un escenario totalmente *online*. Estos sistemas facilitan la identificación, monitorización y vigilancia del alumnado para evitar el fraude académico durante las pruebas de evaluación *online*. Cuando hablamos de fraude nos referimos a suplantación de identidad, acceso a recursos no permitidos, copia de otras personas que realizan la prueba o consulta y apoyo de terceros. El problema es que estas tecnologías están poco bien vistas por las autoridades de protección de datos y son altamente invasivas. Cualquier penetración en un entorno domiciliario, incluidas las de carácter virtual, constituye una violación de la inviolabilidad del domicilio e infringe la carta europea de derechos fundamentales. Un acto administrativo (y un examen lo es) ejecutado con violación de derechos fundamentales es nulo de pleno derecho. No hay además una sola base jurídica en la Ley Orgánica de Universidades que permita utilizar estas tecnologías. Las universidades no deben por tanto atribuir validez a una prueba de acreditación que se obtuvo vulnerando derechos fundamentales y deberán instar al legislador a que dote de seguridad jurídica suficiente a un entorno que permita acomodar sus prácticas de evaluación, seguimiento y control a la realidad tecnológica<sup>22</sup>.

<sup>22</sup> Hay más cuestiones que abordar desde el punto de vista jurídico. Los datos que se obtienen son susceptibles de ser usados para análisis comportamental o conductual. Hay que regular, por tanto, cuestiones como qué tipo de datos se pueden recopilar, dónde se almacenan y durante cuánto tiempo, quién tiene acceso a ellos, etc. Para una visión más amplia de los problemas legales asociados a las pruebas en remoto, véase Martínez (2022).

A estos problemas de índole jurídica se añade la brecha digital, que se hizo patente durante la pandemia de COVID-19. Para hacer uso de estas tecnologías es necesario contar con dispositivos al alcance de toda la comunidad universitaria, pero también con conectividad, no solo para la realización de las propias pruebas sino también para la instalación de *software* adicional. La pandemia evidenció que un porcentaje importante de estudiantes no dispone de ordenador personal ni tiene contratado ningún servicio de internet. Las universidades deben velar por preservar el principio de igualdad de oportunidades en todos los procesos de evaluación, incluidas las pruebas de dominio de idioma.

#### **4. Conclusiones**

La integración de la universidad española en el EEES supuso un aumento importante de la movilidad de estudiantes y personal, lo que, junto a la mejora de la empleabilidad que proporciona el conocimiento de lenguas, ha supuesto que la acreditación de competencia lingüística se haya convertido en un elemento clave en la carrera no solo del docente sino también del egresado universitario; en definitiva, de todos los miembros de la comunidad universitaria. La necesidad de acreditar el nivel de idiomas ha dado lugar, por un lado, a una gran heterogeneidad en los mecanismos de verificación de dicho nivel por parte de las universidades y, por otro, a la proliferación de los títulos acreditativos de dominio de idioma. La CRUE y ACLES han liderado las iniciativas encaminadas a velar por el rigor de los procesos de acreditación, pues si se relajan los estándares de calidad de cualquier parte del proceso, tanto en la administración como en el constructo de las pruebas, se corre el riesgo de que la posesión de cualquiera de ellos pierda su valor. Han trabajado también en el fomento de políticas lingüísticas universitarias que sean rigurosas en los mecanismos de verificación de los niveles de lengua extranjera y en el reconocimiento mutuo de certificaciones entre las universidades no solo españolas sino también europeas.

Se ha avanzado mucho en materia de acreditación desde la implantación de los primeros títulos adaptados al EEES en el 2010. La mayoría de las universidades reconocen solamente certificaciones estandarizadas para acreditar un nivel de lengua extranjera e invierten no solo en facilitar la acreditación dentro de las propias universidades sino también en subvencionar la formación para la superación de las pruebas. Un número creciente incluye ya la posesión de un nivel acreditado para la contratación de nuevo profesorado y/o PTGAS y la

promoción en la carrera profesional. Por lo que respecta al alumnado, cada vez son más las universidades que reconocen en créditos el nivel acreditado de lengua extranjera al alumnado con el fin de poner en valor el conocimiento de idiomas. Este es uno de los temas que ocupan el presente del debate en torno a la acreditación de lenguas. Aunque sin duda el mayor desafío al que se enfrentan las universidades es el de los exámenes de idioma en remoto y todos los problemas asociados a los mismos: brecha tecnológica, deshonestidad académica, protección de datos o vulneración de derechos fundamentales. Este es un reto que las universidades no podrán afrontar solas sin los necesarios cambios legislativos.

## Referencias bibliográficas

- ACLES. 2014. *CertaAcles. Modelo de acreditación de los exámenes de ACLES*. Fecha de consulta: 1 de abril de 2023. [www.acles.es/uploads/archivos/examenes/certacles-modelo-acreditacion-examenes-acles.pdf](http://www.acles.es/uploads/archivos/examenes/certacles-modelo-acreditacion-examenes-acles.pdf)
- Bazo, Plácido, Aurora Centellas, Emma Dafouz, Alberto Fernández, Dolores González y Víctor Pavón. 2017. *Documento marco de política lingüística para la internacionalización del sistema universitario español*. CRUE Universidades Españolas. Fecha de consulta: 1 de abril de 2023. [www.crue.org/wp-content/uploads/2020/02/Marco\\_Final\\_Documento-de-Politica-Linguistica-reducido.pdf](http://www.crue.org/wp-content/uploads/2020/02/Marco_Final_Documento-de-Politica-Linguistica-reducido.pdf)
- Coleman, James A. 2006. «English-medium teaching in European higher education». *Language Teaching* 39: 1-14.
- Comisión Europea, Dirección General de Educación, Juventud, Deporte y Cultura. 2005. *Promover el aprendizaje de idiomas y la diversidad lingüística: plan de acción 2004-2006*. Oficina de Publicaciones.
- Consejo de Europa. 2001. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Estrasburgo: Servicio de publicaciones del Consejo de Europa.
- Consejo de Europa. 2009. *Relating Language Examinations to the Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR) – A Manual*. Estrasburgo: División de Política Lingüística, Consejo de Europa.
- Consejo de Europa. 2020. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Volumen complementario. Estrasburgo: Servicio de publicaciones del Consejo de Europa.
- Cots, José María. 2013. «Introducing English-medium instruction at the University of Lleida, Spain: Intervention, beliefs and practices». En *English medium instruction*

- at universities. Global challenges*, editado por Aintzane Doiz, David Lasagabaster y Juan Manuel Sierra, 106-117. Bristol: Multilingual Matters.
- Dafouz, Emma. 2021. «Repositioning English-medium instruction in a broader international agenda: Insights from a survey on teacher professional development». *Alicante Journal of English Studies* 34: 15-38.
- Doiz, Aintzane, David Lasagabaster y Juan Manuel Sierra. 2011. «Internationalisation, multilingualism and English-medium instruction». *World Englishes* 30: 345-359.
- González-Álvarez, Dolores. 2014. «HELA (Higher Education Lecturing Accreditation): La acreditación del profesorado universitario para la docencia en inglés en la Universidad de Vigo». En *Nuevos retos para los centros de lenguas: Estándares de calidad*, editado por Servicio de Lenguas Modernas, 44-54. Girona: Universitat de Girona.
- González-Álvarez, Dolores. 2020. «Languages and Internationalisation: Strategies and Policies». En *Languages and the Internationalisation of Higher Education* editado por Dolores González-Álvarez y Esperanza Rama-Martínez, 10-28. Newcastle Upon Tyne: Cambridge Scholars.
- Halbach, Ana, Alberto Lázaro Lafuente y Javier Pérez Guerra. 2013. «La lengua inglesa en la nueva universidad española del EEES». *Revista de Educación* 362: 105-132.
- Halbach, Ana y Alberto Lázaro Lafuente. 2015. La acreditación del nivel de lengua inglesa en las universidades españolas: Actualización 2015. Fecha de consulta: 1 de abril de 2023. [www.britishcouncil.es/sites/default/files/british-council-la-acreditacion-del-nivel-de-lengua-inglesa.pdf](http://www.britishcouncil.es/sites/default/files/british-council-la-acreditacion-del-nivel-de-lengua-inglesa.pdf)
- Kling Joyce y Lise-Lotte Hjulmand. 2008. «PLATE – Project in Language Assessment for Teaching in English». En *Realizing content and language integration in higher education*, editado por Robert Wilkinson y Vera Zegers, 191-200. Maastricht: Universidad de Maastricht.
- Lauridsen, Karen M. 2013. Higher Education Language Policy. European Language Council. Fecha de consulta: 21 de septiembre de 2023. <https://pure.au.dk/portal/files/52416455/HELLanguagePolicyFinal2013wsummary.pdf>
- Lauridsen, Karen M. 2017. «Professional development of international classroom lecturers». En *Integrating Content and Language in Higher Education: Perspectives on Professional Practice*, editado por Jenny Valcke y Robert Wilkinson, 25-37. Frankfurt am Main, Germany: Peter Lang.
- Llorián González, Susana. 2019. «Análisis del contenido y evidencias de validez del constructo en los exámenes de español con fines generales y académicos» *RLA: Revista de Lingüística Teórica y Aplicada* 57: 65-86
- Martínez Martínez, Ricard. 2022. «Los exámenes de idioma en remoto, limitaciones tecnológicas y protección de datos». Comunicación presentada en la Jornada de

Acreditación en Idiomas de la CRUE, celebrada en la Universidad Pompeu Fabra el 23 de noviembre de 2022. Enlace al vídeo de la presentación: Fecha de consulta: 11 de diciembre de 2022. [www.youtube.com/watch?v=CQHnDrikDVM](https://www.youtube.com/watch?v=CQHnDrikDVM)

O'Dowd, Robert. 2018. «The training and accreditation of teachers for English medium instruction: an overview of practice in European universities». *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 21: 1-11.

Pérez-Guillot, Cristina, Andreu Pulido, Juana Sanmartín, Marta Estella y Alfredo Fernández. 2020. *La internacionalización de las universidades españolas: impacto en la enseñanza y la acreditación de lenguas extranjeras*. ACLES.



# 7. «Somos una universidad con una fuerte vocación internacional»: la internacionalización como misión institucional transversal de las universidades públicas españolas

Ana Bocanegra-Valle<sup>1</sup>

## Resumen

Las universidades europeas conciben la internacionalización como una parte fundamental de su misión institucional. Esto ha llevado a que, durante la última década, las universidades españolas se hayan esforzado por desarrollar una agenda de internacionalización y, hoy día, se encuentren inmersas en actuaciones diversas que les ayuden a alcanzar un nivel de internacionalización competitivo y posicionarse en un mundo cada vez más globalizado. En este trabajo intentamos discernir si las universidades públicas españolas entienden la internacionalización como un fin en sí mismo, o como un medio para alcanzar otras metas. Para ello, nos centraremos en los programas electorales de varias candidaturas a rector/a e identificaremos cuáles son los temas que las universidades asocian con el concepto de internacionalización a través de estos textos. Los resultados nos ayudarán a conocer mejor qué significa para las universidades españolas la internacionalización, en qué consiste el proceso de internacionalización, cuáles son sus implicaciones en ámbitos diversos como la docencia, la investigación, la política lingüística o la extensión universitaria y, finalmente, mediante qué acciones se trasladan los objetivos de internacionalización a la comunidad universitaria y a la sociedad en general.

## Palabras clave

Internacionalización, educación superior, prestigio, proyección, rectores.

<sup>1</sup> Departamento de Filología Francesa e Inglesa. Área de Filología Inglesa. Universidad de Cádiz. ana.bocanegra@uca.es. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2856-0814>

**Cómo citar:** Bocanegra-Valle, Ana. 2025. «“Somos una universidad con una fuerte vocación internacional”: la internacionalización como misión institucional transversal de las universidades públicas españolas». En *Internacionalizar la universidad española: estrategias, prácticas docentes y lenguas*, editado por Emma Dafouz, 135-155. Madrid: Ediciones Complutense. <https://doi.org/10.5209/ling.003.07>

## 1. Introducción

Hasta hace relativamente poco tiempo el concepto de internacionalización en el contexto de la educación superior estaba ligado a la movilidad de estudiantes que se desplazaban a universidades extranjeras para vivir una experiencia formativa en otro país. Sin embargo, durante la última década, las universidades europeas y españolas se han esforzado por ampliar el concepto de internacionalización, promoviendo líneas de actuación variadas y ambiciosas. Se trataría de alcanzar una internacionalización integral que conecte globalmente todas las misiones de la educación superior para servir mejor a la comunidad universitaria y a la sociedad del siglo XXI (Hudzik 2015).

Hoy en día la internacionalización del sistema universitario español se entiende, por un lado, como una especie de «diplomacia pública» cuyo principal objetivo es el posicionamiento «de la Marca España» (Gentil Álvarez-Ossorio 2017, 23), y, por otro, como una oportunidad para proyectar la transferencia del conocimiento, fomentar la empleabilidad de los egresados y preparar a la educación superior para los retos de la sociedad actual (Bocanegra-Valle 2020). La internacionalización se caracteriza por sus múltiples facetas y por sus implicaciones para toda la comunidad universitaria (Rider-Grant s.f.); es decir, se caracteriza por su transversalidad.

Para entender mejor cuáles son los asuntos y las actuaciones que las universidades españolas asocian con la internacionalización, nos hemos adentrado en el estudio de los programas electorales de dieciséis candidato/as a rector/a que participaron en campañas electorales durante los años 2016 a 2022. Entendemos que son estos unos textos interesantes para su análisis ya que en ellos las candidaturas exponen y explican con detalle sus planes y líneas de acción para su periodo de gobierno; es en ellos donde articulan las medidas específicas que llevarán a cabo, donde recogen su pensamiento y concepción de la educación superior, donde exponen los objetivos que perseguirán durante su mandato, y donde, en definitiva, esbozan su universidad del futuro.

Para el análisis de estos textos hemos empleado una metodología de investigación cualitativa reforzada con la ayuda del programa informático NVivo 11 Pro. Un primer paso fue realizar búsquedas por Internet para localizar programas electorales de candidato/as a rector/a. Seguidamente seleccionamos dieciséis textos que constituían programas completos (no resúmenes o listas de objetivos), se encontraban en formatos de texto com-

patibles con NVivo (principalmente .docx o .pdf) y, además, eran representativos de distintas zonas del país<sup>2</sup>. Basándonos en bibliografía relevante sobre internacionalización, establecimos un listado de temas de partida (o «nodos») que fuimos aumentando y perfilando (en subtemas o «subnodos») a medida que avanzábamos en la lectura de los textos. La búsqueda de los términos «internacionalización», «globalización», «europeo», «inglés», así como de formas derivadas y otros términos relacionados («internacional», «internacionalidad», «global», «Europa», «español», «lengua» o «idioma») nos ayudó a identificar y delimitar esos extractos fuertemente vinculados a la idea de internacionalización. Asimismo, este procedimiento deductivo nos permitió determinar no solo cuáles eran las ideas principales o generales contenidas en cada extracto, sino descubrir ideas secundarias o matices subyacentes en la narrativa de lo/as candidato/as a rector/a. Los hallazgos más sobresalientes se abordan a continuación.

## **2. La internacionalización como estrategia transversal de universidad**

El estudio de los programas electorales nos muestra las múltiples facetas de la internacionalización, que se vertebran en torno a seis grandes temas (prestigio, formación, investigación, cooperación, multilingüismo y responsabilidad social). A lo largo de esta sección se desglosarán estos temas conforme a la estructura que parece predominar en los programas electorales analizados, en los que lo/as candidato/as a rector/a suelen partir de unas líneas generales que intentan poner de manifiesto el papel relevante de la universidad para, seguidamente, priorizar la formación e investigación, conceder un papel intermedio a la cooperación y reservar la responsabilidad social y otros asuntos para las partes finales de sus programas. No obstante, y antes de entrar en su discusión, conviene señalar que todas estas facetas se encuentran relacionadas entre sí. Por ejemplo, se entiende que la cooperación científica internacional potencia el liderazgo, y que destacar y adquirir visibilidad en la educación superior es sinónimo de prestigio.

<sup>2</sup> Para garantizar la protección de datos y el anonimato de las candidaturas analizadas, recogemos las palabras textuales de los programas electorales seguidas de un código (R+dígito) que permite conocer a grandes rasgos su perfil: candidatas a rectora (R1, R4, R5 y R15), candidatos a rector todos los restantes; universidades ubicadas en las zonas este (R1-R4), norte (R5-R8), centro (R9-R12) y sur de España (R13-R16).

## 2.1. Internacionalización es prestigio

Definitivamente, el grado de internacionalización es indicio del grado de prestigio de una universidad. Este prestigio se materializa a través de una internacionalización robusta, que redunde en la propia proyección de la institución, en su liderazgo y en su solvencia internacional. Es importante adquirir visibilidad no solo en el entorno local o nacional sino principalmente en el internacional, y esto se consigue: a) fomentando todo tipo de actividades de formación, de investigación, de colaboración o de extensión; b) aumentando la competitividad frente a otros centros nacionales y extranjeros e incrementando el impacto y alcance social de la universidad; y c) apostando por la proyección exterior. Es fundamental que las fortalezas de cada institución se hagan visibles en el entorno internacional con el fin de ganar reputación y solvencia, de atraer fondos e inversiones, de acoger a alumnado, profesorado e investigadores extranjeros, de crecer en oferta formativa, y, en definitiva, de posicionarse favorablemente en un contexto internacional.

Un candidato a rector explica que la visibilidad de una universidad «tiene en gran medida que ver con la excelencia, es decir con la capacidad de formar egresados con elevada empleabilidad, desarrollar una investigación de vanguardia y generar patentes, licencias o productos culturales demandados» (R8); para otro, la visibilidad se alcanza «generando una imagen de marca reconocida internacionalmente, con influencia en los foros de decisión, nacionales o internacionales, más importantes; asociada a la formación y a la promoción y gestión de proyectos de I+D» (R12). Efectivamente, las universidades evidencian la relación de la internacionalización con la calidad y la excelencia a través de una serie de logros. Uno de ellos consistiría en conseguir sellos y menciones internacionales de calidad, así como obtener acreditaciones muy positivas y premios que gocen de un reconocimiento mundial con impacto en la sociedad y en el tejido empresarial. Entre estos se hacen alusiones específicas al programa de Sellos Internacionales de Calidad (SIC) de ANECA, al sello de Excelencia en Recursos Humanos en la Investigación (HR Excellence in Research Award) que otorga la Comisión Europea así como a sellos específicos para ciertos servicios, como las certificaciones ISO9001 o el sello de excelencia europea EFQM (European Foundation for Quality Management). Junto a estos sellos de calidad se aspira a reconocer y acreditar internacionalmente los títulos ofrecidos tanto a nivel de grado como de posgrado y doctorado en todas las ramas de conocimiento mediante la obtención de menciones internacionales como

podieran ser EURO-ACE (Ingenierías), ECA (Educación), o EAEVE (Veterinaria).

Otro objetivo que reconocería el prestigio guarda relación con alcanzar el mejor posicionamiento posible en los rankings mundiales de universidades (Shanghai, QS, o Times Higher Education). Para ello, las universidades deben afanarse por, al menos mantener o, si es posible, «mejorar nuestra posición en los diferentes rankings para reforzar nuestra reputación internacional» (R14).

El prestigio de la institución también viene marcado por su potencial para la captación y retención de talento científico a nivel internacional. Las universidades apuestan por políticas proactivas que consigan atraer a estudiantes y docentes pero, sobre todo, a investigadores internacionales experimentados (*senior*) que puedan colaborar activamente con la universidad receptora potenciando líneas que permitan a la institución competir con éxito en programas internacionales y «garantice la excelencia del futuro» (R13). Esta última posibilidad redundaría además en la captación de fondos y ayudas, la creación de redes internacionales, la coordinación de proyectos europeos o la dirección de tesis doctorales de excelencia.

## 2.2. Internacionalización es formación

Una idea generalizada es que las universidades deben esforzarse por fortalecer y ampliar sus catálogos de títulos aplicando estrategias académicas novedosas, potenciando las habilidades sociales ('soft skills') y adoptando un marcado enfoque internacional que potencie un modelo educativo orientado a la inserción laboral que eleve las oportunidades de empleabilidad de sus egresados. Como explica un candidato, «la universidad debe formar a los mejores profesionales del futuro, capacitados para trabajar en ambientes multilingües y multiculturales, y debe estar presente en programas, proyectos y redes de cooperación internacional en formación, investigación e innovación» (R14).

Una segunda actuación que resulta inherente a la internacionalización de la formación, y que a su vez influye en la facilitación de la inserción laboral, es la que guarda relación con las oportunidades de movilidad que ofrezca una universidad, tanto para la entrada (movilidad entrante) como para la salida (movilidad saliente) de estudiantes, personal docente e investigador (PDI), y personal técnico, de gestión y de administración y servicios (PTGAS). Por ello, y especialmente en el afán de «promover activamente la empleabilidad internacional de los estudiantes tanto en instituciones privadas como organismos internacio-

nales» (R3), las universidades se afanan en conseguir nuevos acuerdos de intercambio y ampliar los ya establecidos así como implantar acciones inclusivas que permitan disfrutar de estancias internacionales a todos los miembros de la comunidad universitaria, con movilidades de menor duración, con estancias vinculadas a la realización de los trabajos de fin de grado y fin de máster, con el establecimiento de modalidades combinadas (movilidad física más un periodo en modalidad virtual), con el desarrollo de procesos de atención tutorial y de acogida más eficaces, así como con la implantación de procesos de solicitud más cortos y más simplificados. Las aspiraciones van más allá del entorno propiciado por los programas Erasmus y son muchas las instituciones que desean identificar otros nichos para la atracción de estudiantes y personal más allá del espacio europeo (por ejemplo, en Estados Unidos, Canadá, Asia Pacífico, el Magreb) así como potenciar especialmente la movilidad de estudiantes e investigadores ligados a grupos de investigación en áreas de especial impacto, alianzas estratégicas y campus de excelencia. Por último, la movilidad del PTGAS parece ser la opción menos demandada, de ahí que las universidades se esfuercen por favorecer la movilidad de este colectivo y a fin de que «redunde en una mejora de la capacitación técnica y del servicio público» (R12).

Estrechamente relacionado con la oferta de movilidad, se encuentra la apuesta de las universidades por desarrollar, por un lado, una oferta formativa que atraiga a estudiantes extranjeros, principalmente de posgrado y doctorado, y, por otro, programas específicos de estancias y visitas que atraiga a PDI extranjero de elevada reputación internacional con el fin de fortalecer la oferta de programas de posgrado y a las áreas necesitadas. Para la atracción de estudiantado extranjero se postulan diversas acciones: diseñar planes de promoción de los títulos de grado y posgrado a nivel internacional y apostar por su competitividad; fidelizar a los estudiantes que ya hayan conocido la universidad gracias a los programas de movilidad o de los cursos de enseñanza de español como lengua extranjera; mantener fases extraordinarias de preinscripción para estudiantes extranjeros; fomentar actividades de acogida que favorezcan la integración mediante un International Welcome Centre; crear nuevos programas de becas para estudiantes extranjeros; asistir a ferias internacionales de educación en diferentes países para darle visibilidad a la oferta académica existente; mejorar las instalaciones y alojamientos universitarios; o incrementar la oferta de estudios en inglés. Para la atracción de profesorado internacional se admite la necesidad de conseguir cambios en las normativas y en las figuras de contratación que hagan de la institución una opción competitiva que estimule la internacionalidad y las colaboraciones. Se podría apostar, por ejem-

plo, por programas específicos de estancias y visitas (Visiting Scholar), con docencia concentrada en quincenas, además de agilizar los procedimientos de traducción y homologación de títulos para atraer docentes con formación en el extranjero y contribuir así a la internacionalización de la plantilla.

Sin duda alguna, la oferta formativa de la institución, su alcance y su versatilidad, puede constituir una inmejorable carta de presentación que consiga reforzar la imagen internacional de la institución y atraer a estudiantes y PDI. En esta línea las universidades aspiran a internacionalizar los programas formativos (internacionalización del currículum), poniendo en marcha dobles grados y titulaciones (de máster y doctorado) conjuntas internacionales, programas de aprendizaje internacional colaborativo en línea o programas de movilidad combinada, así como fomentando la firma de acuerdos para el desarrollo de titulaciones internacionales de grado «desde una perspectiva multidisciplinar, multilingüe y multicultural» (R11). A todos estos efectos, los programas Erasmus Mundus o las alianzas estratégicas con las que se cuente (a través de los campus de excelencia o de los consorcios de universidades europeas) pueden brindar interesantes posibilidades al respecto. Las universidades entienden que es especialmente en el periodo de formación doctoral cuando se puede alcanzar el mayor grado de internacionalización a través de: la actuación de una Escuela Internacional de Doctorado; el régimen de cotutela internacional; la mención europea o internacional del título de doctor; doctorados industriales o doctorados empresariales con empresas extranjeras; programas como Erasmus Mundus Joint Master; la publicación de resultados en revistas internacionales de prestigio; el refuerzo de las competencias internacionales e interculturales de los doctorandos gracias a la generación de redes estables de colaboración con grupos de investigación de todo el mundo; una mayor participación de profesores internacionales en las actividades formativas de los programas de doctorado; o el apoyo a la formación postdoctoral con programas que favorezcan la sustitución del investigador en sus posibles tareas docentes. Se trataría, en definitiva, de equilibrar «el carácter predominantemente estable y local de la oferta de grados y el carácter más dinámico e internacional de la oferta de posgrado» (R5). Otra alternativa sería la creación de cursos propios mediante convenios con universidades extranjeras. Una tercera opción consistiría en favorecer la oferta de cursos masivos abiertos en línea (MOOCs) como parte de la oferta de internacionalización de la universidad, como complemento a la docencia presencial, o como instrumento para la captación de estudiantes, y especialmente en áreas que acrediten una calidad contrastada.

Una última manera de reforzar la internacionalización sería en el ámbito de las prácticas externas, ampliando la posibilidad de realizar prácticas en el extranjero, «articulando un sistema de reciprocidad en la recepción de estudiantes internacionales y de reconocimiento y convalidación» (R7), firmando más convenios de colaboración, e impulsando la cooperación con empresas en el extranjero o con organismos e instituciones en el exterior a estos efectos.

### 2.3. Internacionalización es investigación

La internacionalización de la investigación en aquellas áreas que distinguen a una universidad de otras en su entorno y le aportan singularidad, así como de sus investigadores destacados y de su infraestructura singular es «fundamental para conseguir un incremento en la visibilidad, la proyección y el impacto de nuestros resultados de investigación» (R2) y, por tanto, juega un papel importante en el reconocimiento de la institución como entidad de prestigio. La difusión de la investigación incentiva los vínculos y las alianzas con los diferentes agentes de innovación e internacionaliza la transferencia del conocimiento. Esta puede materializarse, como se verá en la siguiente sección, mediante la colaboración científica, pero, además, mediante el fomento de las publicaciones de los investigadores en revistas internacionales de impacto, la publicación en coautoría con investigadores y grupos extranjeros, y la potenciación de los servicios de publicaciones o editoriales universitarias con fines de internacionalización. Para esto último se debería: incentivar las coediciones con editoriales de prestigio internacional así como los convenios con universidades extranjeras; participar en las ferias del libro más importantes del mundo; publicar obras en inglés; incrementar la traducción de autores extranjeros de prestigio al español; traducir títulos propios de referencia al inglés; impulsar la edición de libros electrónicos; alcanzar un mejor posicionamiento de las revistas de producción propia en los índices internacionales de impacto así como su inclusión en las bases de datos internacionales de prestigio; o ampliar con contenidos en inglés la información relativa al catálogo editorial.

Otra fórmula para internacionalizar la investigación guarda relación con el mantenimiento y fomento de los programas de movilidad de personal investigador saliente y entrante. Una universidad internacionalizada tiene el potencial de atraer a investigadores internacionales en una diversidad de disciplinas (con la consiguiente internacionalización de sus grupos e institutos de investigación) pero además es capaz de captar el talento científico internacional en áreas que destaquen

por su actividad investigadora, por ejemplo, mediante contratos posdoctorales, mediante becas Beatriz Galindo, o mediante la contratación de investigadores de prestigio internacional para la dirección de tesis doctorales de excelencia.

Las universidades coinciden en la necesidad de contar con unidades de gestión de la investigación y de oficina de proyectos europeos e internacionales que sirvan de soporte y asesoría a investigadores que se muevan en el ámbito internacional y contribuyan al desarrollo de la misión investigadora de la institución así como a su proyección social. Como se explica en una candidatura, «si queremos fomentar la internacionalización es necesario contar con un personal especializado que ayude al PDI a gestionar las iniciativas de internacionalización» (R11), con lo que se hace necesario promover la formación de gestores cualificados y «facilitar el reconocimiento de la dedicación de coordinadores y participantes en proyectos internacionales» (R15). Las oficinas o los gestores de proyectos, además, pueden servir de ayuda tanto a los institutos como a los grupos de investigación para la captación de recursos así como para su concurrencia en convocatorias competitivas internacionales mediante la asesoría para la elaboración, administración, justificación y auditoría de solicitudes. Pueden asimismo colaborar en la difusión de convocatorias, promocionando acciones de financiación de la movilidad para la preparación de proyectos, o buscando sinergias entre los proyectos internacionales de naturaleza académica y de investigación. Asimismo, algunas universidades apuestan por otra serie de oficinas que reciben un nombre en inglés manifestando así una apuesta clara por la internacionalización de sus cometidos. Una de ellas, por ejemplo, propone una oficina internacional *Creative Thinking* que apueste por «el impulso de una política de investigación e internacionalización» y que ponga en marcha una serie de acciones que posicionen a esa universidad «como una institución competitiva en investigación internacional» (R12).

Pero no solo la obtención de proyectos fortalece la internacionalización de la investigación. También lo hace el «incremento del número de patentes y otras licencias de propiedad industrial, especialmente las europeas o internacionales» (R5), y por ello es fundamental facilitar los contratos con empresas e incentivar dichas licencias así como las patentes triádicas o las patentes internacionales reguladas por el Tratado de Cooperación de Patentes (PCTs).

## 2.4. Internacionalización es cooperación

Internacionalizar la universidad implica trabajar conjuntamente a varios niveles y en diversos ámbitos. Por un lado, la internacionalización significa cola-

boración en el ámbito científico más allá del contexto local y nacional, que se extienda no solo al ámbito de la Unión Europea y países del entorno, sino también a los ámbitos norteamericano, iberoamericano, africano y asiático. Mención especial merece la apuesta de las universidades por la colaboración y su proyección internacional a través de los campus de excelencia internacional o los consorcios de universidades europeas. Junto a estos dos hitos concretos, la colaboración científica conllevaría, además: la consolidación de acuerdos bilaterales existentes así como el establecimiento de nuevas alianzas y convenios con instituciones de prestigio, instalaciones internacionales de I+D+i y diferentes agentes a nivel mundial; la creación de cátedras universidad-empresas internacionales; el incremento de la cooperación interdisciplinar y el *coworking* entre investigadores; la participación activa en bases de datos que pudieran nutrir de información a los investigadores (por ejemplo, EUNIS); la participación en foros bilaterales de universidades así como en consorcios de investigación competitivos gracias a los cuales se pueda concurrir a convocatorias de innovación e investigación con altas tasas de éxito; la intervención en alianzas transnacionales y estratégicas de educación superior, así como en redes educativas, redes de excelencia y redes transfronterizas, que abran nuevas posibilidades a la colaboración académica así como a la proyección de la investigación, la transferencia y la divulgación científica (como los programas UNITWIN y de cátedras UNESCO); el apoyo a los institutos y grupos de investigación con proyección y conexiones internacionales; el refuerzo de las relaciones con universidades extranjeras geográficamente próximas; la cofinanciación de cursos propios conjuntos procurando la colaboración de profesionales de elevado impacto internacional; una mayor presencialidad en plataformas tecnológicas internacionales (como la Enterprise Europe Network para el apoyo a las pequeñas y medianas empresas europeas); apoyo a la participación en agencias y comités internacionales, incentivando de forma especial al PDI que ocupe presidencias o cargos de dirección en los organismos de investigación, comités organizadores de congresos y redes de excelencia internacionales; reconocimiento de la carga adicional de trabajo que supone la participación en consorcios y proyectos internacionales.

Por otro lado, una estrategia de internacionalización bien definida incorpora la cooperación al desarrollo, especialmente al desarrollo de los países más desfavorecidos. La conexión entre estos ámbitos parece ser tan evidente que incluso alguna universidad apuesta por un Vicerrectorado de Relaciones Internacionales y Cooperación al Desarrollo que tenga como objetivo la coordinación de acciones entre los distintos servicios y unidades «para la captación de

fondos que propicien el desarrollo sostenible y el progreso social, cultural e institucional de los países menos favorecidos» (R1). Con el fin de materializar esta cooperación al desarrollo parece fundamental: aumentar las partidas presupuestarias correspondientes (algunas candidaturas proponen el 0,7% del presupuesto); concurrir a convocatorias que permitan captar fondos destinados a cooperación para el desarrollo, ciudadanía global y derechos humanos; impulsar la firma de convenios con instituciones académicas y no académicas de países en vías de desarrollo así como con agentes sociales de cooperación; apostar por la consecución de proyectos y programas en el marco de la AECID y la AACID, los programas EUROPEAID y Erasmus+ (Dimensión Internacional), o el de la Fundación Mujeres por África; promover las iniciativas de aprendizaje-servicio; apoyar las ayudas a estudiantes iberoamericanos para estudios de máster y doctorado; fomentar las posibilidades de movilidad con países en vías de desarrollo; o incrementar las becas de movilidad para prácticas de cooperación.

Por último, la organización de eventos y el establecimiento de organismos también contribuyen a construir lazos de colaboración en diversos ámbitos (redes y alianzas, proyectos conjuntos, profesores extranjeros visitantes y salientes, etc.). Los eventos organizados pueden tener un alcance diverso, desde foros y ferias internacionales que permitan realizar campañas de promoción, mostrar los últimos avances en la investigación y su aplicabilidad o visibilizar la transferencia del conocimiento de la universidad, hasta congresos internacionales, reuniones de alto nivel (como el foro de rectores), celebración de semanas internacionales u organización de días de los países. Especialmente el trabajo de organismos dependientes, como pudieran ser asociaciones, institutos, aulas universitarias, o cátedras, contribuyen a estimular la colaboración, investigación, formación y sensibilización en muchas disciplinas al tener objetivos comunes y una actuación sostenida en el tiempo.

## 2.5. Internacionalización es multilingüismo

El conocimiento de distintas culturas y el uso de distintas lenguas es una condición indispensable para lograr una internacionalización amplia y de gran alcance, una forma de abrir la universidad al mundo en toda su dimensión. Como así lo expresa un candidato:

Queremos que la [nombre de la universidad] inserte la internacionalidad en su vida cotidiana, que sea un campus multilingüe y abierto a las demás

culturas del mundo, empezando por las más cercanas para nosotros (como las europeas, mediterráneas y latinoamericanas). Queremos educar en el reconocimiento y respeto a la diferencia; queremos transmitir cultura de paz, solidaridad y convivencia. Y queremos generar conocimiento y opinión sobre todo lo que pase en el mundo (R2).

La lengua inglesa es considerada la lengua de comunicación científica internacional que facilita el acceso al conocimiento en distintas disciplinas, fuera de nuestras fronteras y especialmente en el ámbito europeo, de ahí que sea la lengua extranjera más promocionada en todos los ámbitos de la universidad. Pero coincide que la lengua española es, también, una de las lenguas más habladas del mundo y, por ello, puede favorecer la movilidad y la colaboración con muchos países iberoamericanos principalmente. De ello son conscientes muchas universidades que aspiran a convertir a su institución en centro receptor para el aprendizaje y perfeccionamiento del español. Para ello quieren seguir potenciando los cursos y másteres de español como lengua extranjera (ELE); iniciar o mejorar las relaciones con el Instituto Cervantes y posibilitar la acreditación internacional de los cursos de ELE para el acceso a grados y másteres de alumnos extranjeros; firmar convenios específicos con instituciones extranjeras en cuyos países exista una elevada demanda de cursos de ELE y cultura española; promover la realización de másteres oficiales y doctorados con universidades iberoamericanas; o fomentar la realización de cursos en línea. Asimismo, algunas universidades tienen la peculiaridad de compartir una segunda lengua (como el catalán, el valenciano, el vasco o el gallego) y son conscientes del doble reto al que se enfrentan: promocionar esa lengua propia para conectar la institución con su entorno local y regional, pero al mismo tiempo fomentar la lengua española y otras lenguas extranjeras (principalmente la inglesa) por motivos de proyección, visibilidad, prestigio y alcance nacional e internacional.

Las universidades apuestan por la promoción de la lengua inglesa, entendida como lengua académica y científica, mediante varias acciones. En primer lugar, se pretende «impulsar la docencia en inglés para facilitar la internacionalización» (R4) aumentando para ello la oferta de titulaciones de grado y de máster en inglés y reconociendo la docencia impartida en inglés por parte del profesorado nacional que cuente con la competencia lingüística correspondiente. Algunas universidades incluso aspiran a ofrecer dobles titulaciones internacionales, grados y posgrados bilingües inglés-español, o «facilitar que algunas titulaciones se puedan cursar íntegramente en inglés» (R5). Asimismo, se pretende «diseñar y aplicar metodologías de *blended learning*» (R10) incre-

mentando la disponibilidad no solo de la oferta de asignaturas, sino también, de la elaboración de todo tipo de contenidos educativos en inglés. Se pretende abordar el reconocimiento de esta docencia bilingüe mediante la concesión de ayudas directas al profesorado para la realización de cursos de formación, una reducción de la carga docente en los planes de ordenación académica de cada curso, y otro tipo de incentivos para los centros que desarrollen proyectos conducentes a títulos bilingües.

Lógicamente la capacitación del profesorado para impartir esta docencia bilingüe, o íntegra en inglés u otra lengua extranjera (que no especifican las candidaturas), exige no solo la acreditación del profesorado, sino también la formación adecuada del profesorado en una correcta metodología de idiomas. En ambos casos los centros de idiomas o institutos de lenguas universitarios juegan un papel fundamental. Se hace necesario fomentar la acreditación y el reconocimiento de acreditaciones entre el PDI, pero también entre el alumnado y el PTGAS. Para ello se podrían ofertar exámenes de acreditación gratuitos o reconocer la acreditación a partir de un nivel determinado como mérito académico. La apuesta por la capacitación bilingüe o multilingüe implica impulsar talleres o ampliar la oferta de cursos de formación del profesorado para la docencia en inglés y otras lenguas extranjeras, ya sea a través de los centros de idiomas o mediante convenios con instituciones reconocidas. Estos cursos deben no solo ofrecer formación específica en competencias lingüísticas sino, además, en «metodologías para el desarrollo de la docencia en otras lenguas, en especial, en inglés» (R9). A este respecto se alude de forma explícita a la necesidad de formación en metodología integrada de contenidos y lengua (conocida como AICLE, o CLIL en sus siglas en inglés).

Por último, tal y como se desprende de los programas analizados, las universidades deben apoyar y asesorar a su personal en materia lingüística de manera que se puedan superar los obstáculos inherentes a un conocimiento deficiente del inglés para funcionar de forma solvente en el ámbito académico. Las propuestas de las universidades son muy diversas: apoyo en la preparación de material docente en inglés; asistencia al profesorado en la traducción al inglés de materiales docentes; dotar una unidad de servicios dedicada íntegramente a la traducción, a la interpretación y al asesoramiento lingüístico que ofrezca apoyo lingüístico al profesorado en su periodo de docencia inglés y al investigador en la traducción para la elaboración de proyectos y la publicación de trabajos de investigación en inglés; implantar herramientas de traducción que faciliten disponer de contenidos en inglés; establecer un programa de ayudas para la traducción o revisión de textos académicos o para la interpreta-

ción en eventos científicos; o dotar a las secretarías de los centros de personal con dominio del inglés para el apoyo a estudiantes y profesorado extranjero en sus gestiones administrativas.

## 2.6. Internacionalización es responsabilidad social

La contribución social de la universidad también se encuentra fuertemente vinculada a una estrategia de internacionalización. Así lo ponen de manifiesto las distintas candidaturas, que parecen esforzarse por acercarse a la sociedad con diversas actuaciones. Entre ellas destacan las relacionadas con el apoyo a empresas y a las iniciativas emprendedoras, a la extensión universitaria y a las acciones sociales y solidarias.

Se entiende que es importante aumentar y mejorar los servicios a las empresas vinculadas a la institución (*spin-offs*, *start-ups*) con el fin de impulsar su crecimiento, su consolidación y su internacionalización. Asimismo, se hace necesario apoyar a las empresas que trabajen en la búsqueda de socios tecnológicos, comerciales y financieros en el extranjero, lo que significa «apoyar la internacionalización de los proyectos empresariales desde su concepción inicial» (R8). Mediante el impulso a la «transnacionalización de la transferencia de conocimiento» (R15) así como el fortalecimiento de la internacionalización de los programas de emprendimiento se podrán desarrollar iniciativas emprendedoras que posibilitarán la incorporación de estudiantes extranjeros o la aportación de estudiantes propios a delegaciones o filiales de empresas en el extranjero.

Gracias a las iniciativas desarrolladas en el ámbito de la extensión universitaria la institución puede difundir sus actividades, resultar transparentes de cara a la sociedad y adquirir una mayor visibilidad internacional. Concretamente, gracias a la intervención de las oficinas o gabinetes de comunicación, se puede lograr una mejor adecuación a los objetivos de internacionalización y contribución social de la universidad. También la biblioteca universitaria, entendida como «otro de los indicadores visibles de calidad de una universidad» (R2), puede contribuir a aumentar la proyección internacional de la institución atrayendo a estudiantes de posgrado e investigadores extranjeros y como servicio que mejore la integración de las unidades relacionadas con la investigación y la internacionalización. Se puede, además, «impulsar la internacionalización de la actividad deportiva» (R1) a través de varias vías: incrementando la proyección internacional de la institución a través del deporte; apostando por alcanzar una mayor participación en competiciones internacio-

nales; firmando convenios con federaciones y clubes internacionales que, además, potencien la transferencia del conocimiento y la investigación en materia deportiva; apoyando a los equipos universitarios y federados en su participación en campeonatos internacionales; estableciendo un sistema de ayudas a deportistas; o reconociendo institucionalmente a los medallistas internacionales y los hitos deportivos alcanzados en el ámbito internacional. Junto al deporte, la organización de cursos de verano así como la internacionalización del arte, el folklore y otras expresiones culturales propias también pueden fortalecer la proyección de la universidad en el extranjero.

En el marco de colaboración con fines sociales y solidarios, las universidades ofrecen un amplio abanico de posibilidades. En primer lugar, se registra una sensibilidad especial hacia la inclusión y la atención a la diversidad, por lo que está en el ánimo de las instituciones movilizar recursos y adaptar infraestructuras para fomentar la internacionalización de personas con discapacidad e incrementar su participación en los programas de movilidad internacional. Un candidato, por ejemplo, aspira a convertir a su universidad «en el primer centro nacional universitario en la atracción de estudiantes extranjeros con discapacidad» (R12). En segundo lugar, se registra un apoyo institucional a los refugiados de manera que se pueda «promover y facilitar la formación de estudiantes solicitantes de protección internacional» (R14) mediante, por ejemplo, su participación en cursos de ELE. En tercer lugar, son varias las universidades que se esfuerzan por fomentar las actividades de voluntariado en el ámbito internacional, especialmente en los países en vías de desarrollo, y para ello pretenden fomentar los convenios para la realización del voluntariado internacional, certificar las actividades solidarias, e incentivar el voluntariado internacional universitario a través de ONGs y programas específicos de organismos públicos internacionales. Por último, y en colaboración con instituciones y asociaciones tanto nacionales como internacionales, se desea fomentar los programas de educación ambiental así como iniciativas en el seno del aula de mayores, gracias a las cuales se puedan emprender acciones de movilidad internacional destinadas a estudiantes mayores y organizar cursos de verano en conjunción con otros centros universitarios para mayores en el extranjero.

### **3. Retos y oportunidades**

La internacionalización como reto y oportunidad trasluce en el discurso de lo/as candidato/as a gobernar la universidad. Como señalan Stier y Börjesson

(2010), una universidad internacionalizada es una historia de éxito que produce conocimiento e innovación, un imán para la atracción de talento y las inversiones, y un bastión moral para salvaguardar la empleabilidad, garantizar la cooperación y contribuir al desarrollo positivo del orden mundial. Como hemos visto, las candidaturas enfatizan la aspiración unánime de abrir la institución al mundo y hacerse más visibles en una sociedad globalizada. La internacionalización se presenta, pues, como la oportunidad para lograrlo y, así, en sus programas electorales adoptan una actitud proactiva, voluntarista y dinámica que muestra su firme determinación de «apostar por», «impulsar», «activar», «aumentar la financiación», «incrementar las partidas», «apoyar», «reforzar», «estimular», «mejorar», «potenciar», «implementar», «afianzar», «acrecer», o «promover» sus medidas de internacionalización.

Pero conseguir avanzar en esa internacionalización haciendo que esta llegue a toda la actividad universitaria y sea interiorizada por todos los estamentos, servicios y unidades constituye el gran reto al que se enfrentan las universidades españolas. Como bien lo manifiesta una candidata a rectora:

El desafío es convertir la internacionalización en una **dimensión transversal de toda la actividad universitaria**: de la docencia, de su metodología o la lengua de impartición, de la composición del estudiantado y del profesorado; de la investigación generando redes estables de colaboración con grupos de investigación en todo el mundo; con una mayor proyección de una Universidad internacionalizada en la ciudad y en la provincia y con una incorporación plena de la cooperación al desarrollo en la política general de internacionalización (R15) (Texto resaltado en cita original).

Alcanzar esa transversalidad reforzará positivamente la proyección de la universidad, y esa proyección redundará en el crecimiento de la institución, en su liderazgo, en su posicionamiento, y en el cumplimiento de una misión de excelencia.

Sucede, además, que el sistema universitario español se encuentra fuertemente descentralizado con lo que resulta complicado consensuar y aplicar medidas comunes, y esto plantea un nuevo reto para alcanzar una internacionalización integral. No obstante, esta misma circunstancia puede también convertirse en una oportunidad al posibilitar que cada institución fomente aquellas medidas a través de las cuales prefiera promocionarse y encuentre más asequibles o convenientes para sus intereses. Estamos de acuerdo con Knight (2012) cuando afirma que no existe un modelo de internacionalización que sea

igual para todos, y cada institución debe establecer su propio enfoque individual basándose en objetivos claros y resultados esperados. En este sentido entendemos la internacionalización como oportunidad para forjar singularidades y construir identidades institucionales propias que refuercen su proyección exterior sin olvidar su contexto más inmediato.

La internacionalización, tal y como la conciben las universidades y ha quedado patente, es un instrumento transformador. Y transformar la educación superior es un reto en sí mismo. Se trata de ir más allá de fomentar acciones concretas, como la movilidad de estudiantes, para, por ejemplo, sensibilizarse de las exigencias de un creciente mercado laboral global y establecer conexiones entre la internacionalización de la educación superior y el desarrollo de destrezas transversales que sean valoradas por los empleadores (Gribble y Coelen 2020). Se hace necesaria una verdadera estrategia de internacionalización que palpite en mayor o menor grado en todas las iniciativas y acciones que se emprendan y por parte de toda la comunidad universitaria. Requiere, además, cambios normativos y legislativos importantes, así como un esfuerzo de inversión adicional.

Culminar las acciones desglosadas en la sección anterior relativas al prestigio, a la formación, a la investigación, al multilingüismo, a la cooperación y a la responsabilidad social, plantea, además, retos individuales complejos. Por ejemplo, promover el papel de la lengua española como instrumento de internacionalización es un desafío frente al uso global del inglés como lengua de comunicación científica, pero el hecho de que el español sea el segundo idioma del mundo en número de hablantes, y el consiguiente interés de aprendizaje que esto genera, así como la búsqueda de sinergias con los países iberoamericanos puede hacer que este reto se convierta en un «activo excepcional» (Kelly 2017, 50) en la estrategia de internacionalización. Pero, además, habría otras medidas que podrían contribuir de forma inmediata a internacionalizar la institución y favorecer la transversalidad esperada. Algunas universidades estudian diseñar y desarrollar planes de internacionalización, o ampliar y fortalecer los ya existentes impulsando un segundo plan. Estos planes son importantes en la medida de que en ellos se plantean unos objetivos claros de internacionalización y, además, suelen venir apoyados por una inversión presupuestaria que refuerza la gestión administrativa y apoya otra serie de acciones necesarias para su ejecución (como acreditación lingüística o la organización de eventos).

Implantar medidas específicas de internacionalización en casa (Internationalisation at Home) también puede ayudar a impulsar esa internacionalización transformadora y acercar la experiencia internacional al contexto más inmediato

y a la vida diaria en el campus (Jones 2020). Algunas de ellas ya resultan familiares, como el desarrollo de titulaciones conjuntas con universidades extranjeras, pero también existen otras posibilidades que permiten implicar a toda la comunidad universitaria en la experiencia internacional sin tener que optar por acciones de movilidad. Por ejemplo, como proponen los textos analizados, el PTGAS puede aprovechar las visitas de personal de otras universidades (conocidas como International Staff Week); se pueden organizar programas tándem que ponga en contacto a estudiantes y PDI extranjero visitante con los propios para beneficiarse de intercambios lingüísticos y culturales; se puede trabajar para traducir al menos al inglés la señalética de los campus, las guías docentes, los impresos de uso diario, o incluso los menús de las cafeterías.

Por último, los instrumentos que sirvan de «altavoz» y ayuden a promocionar la institución y sus actividades también constituyen una oportunidad para hacer visible el espíritu de internacionalidad. Por su importancia estratégica, fomentar el uso de las TICs y de las redes sociales, impulsar el papel de los centros de lenguas modernas, potenciar la actuación de los gabinetes de comunicación en su tarea de promoción exterior, o internacionalizar el portal web institucional con una versión en inglés «con garantías de calidad lingüística» (R1) serían algunas de las opciones. En este último sentido, la mayoría de los portales webs universitarios necesitarían mejorar sus contenidos y organización para mostrar la transversalidad de la internacionalización. Un primer paso sería apostar por una sección independiente en la página principal, con una pestaña propia que desplegara con detalle la estrategia de internacionalización de la institución (en muchas ocasiones la información pertinente forma parte de otras unidades, como estudiantes o investigación). Un segundo paso sería disponer al menos de una versión en inglés (y a ser posible, en otras lenguas extranjeras) que recogiera al completo todos los contenidos de la versión en español. Con demasiada frecuencia estas versiones en inglés se reducen a la traducción de títulos de secciones o a la información relativa al alumnado en movilidad entrante, con lo que las acciones restantes resultan invisibles y la proyección al exterior seriamente mermada.

#### **4. Conclusión**

El análisis de los programas electorales de las candidaturas a rector/a nos ha ayudado a identificar qué implica internacionalizar la educación superior, nos ha invitado a reflexionar sobre su importancia estratégica para el fortalecimiento de las universidades y nos ha mostrado el amplio abanico de posibles actuaciones

y medidas que afectarían de forma transversal a toda la comunidad universitaria, en todas sus áreas y niveles. Bien es cierto que algunos de los resultados obtenidos, como la búsqueda de la excelencia o el establecimiento de redes de trabajo, ya se recogen en documentos del Parlamento Europeo (Rumbley y Howard 2015), la Comisión Europea (2010) o la Secretaría General de Universidades (2016) como objetivos estratégicos que las universidades deben perseguir, pero poco se ha reflexionado hasta el momento sobre cuáles son las acciones concretas que se pueden acometer en cada ámbito universitario y por parte de todos los miembros de la comunidad universitaria. Asuntos como la internacionalización de las actividades deportivas o la implantación de servicios de asesoría lingüística son, por ejemplo, acciones no contempladas en los documentos oficiales, más centrados en ofrecer unas líneas maestras de aplicación generalizada.

Internacionalizar la educación superior es adoptar un enfoque sofisticado y comprometido que va más allá de los números de estudiantes extranjeros o de puestos en rankings (Woodin, Castro y Lundgren 2020). La internacionalización no es un fin en sí mismo sino, claramente, un medio para alcanzar otros fines, como prestigio y liderazgo, formación de calidad, alianzas, ayuda a países en desarrollo, empleabilidad de sus egresados, atracción de talento, captación de fondos, impulso a la investigación, o acercamiento a la sociedad. Una universidad internacionalizada es una universidad que trabaja la internacionalización de abajo hacia arriba, adoptando un enfoque ascendente con medidas concretas de aplicación inmediata que vayan construyendo programas de acción transversal. Por ejemplo, apoyar la acreditación lingüística del profesorado contribuirá a construir la docencia bilingüe, y esta, a su vez, a la creación de grados conjuntos con universidades extranjeras que conllevará la excelencia docente.

Internacionalizar es abrirse al mundo, pero también hacer que el mundo impacte en nuestros contextos local, regional y nacional para la creación de conocimiento, su transmisión a la sociedad, y la formación de ciudadanas y ciudadanos responsables. Como manifiestan algunas candidaturas, «internacionalizar la universidad es más que traer estudiantes extranjeros. Es pensar en múltiples dimensiones» (R10), es «ser una universidad en un mundo global» (R6), es, en definitiva, «una de las mejores inversiones de futuro» (R7).

## Referencias bibliográficas

Bocanegra-Valle, Ana. 2020. «Applied linguistics at the interface between scholarly research and society». En *Applied Linguistics and Knowledge Transfer*.

- Internationalisation, Employability and Social Challenges*, editado por Ana Bocanegra-Valle, 9-22. Berna: Peter Lang.
- Comisión Europea. 2010. Europa 2020. Una estrategia para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador. <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:2020:FIN:ES:PDF>
- Gentil Álvarez-Ossorio, Alfonso. 2017. «La internacionalización del sistema universitario español como diplomacia pública». En *Internacionalización de la educación superior en España. Reflexiones y perspectivas*, editado por Adriana Pérez-Encinas, Laura Howard, Laura E. Rumbley y Hans De Wit, 23-27. Madrid: SEPIE. [http://sepie.es/doc/comunicacion/publicaciones/SEPIE-ESP\\_internacionalizacion.pdf](http://sepie.es/doc/comunicacion/publicaciones/SEPIE-ESP_internacionalizacion.pdf)
- Gribble, Cate y Robert Coelen. 2020. «Introduction». En *Internationalization and Employability in Higher Education*, editado por Robert Coelen y Cate Gribble, 1-7. Nueva York: Routledge.
- Hudzik, John K., ed. 2015. *Comprehensive Internationalisation. Institutional pathways to success*. Londres: Routledge.
- Jones, Elspeth. 2020. «The role of languages in transformational internationalisation». En *Applied linguistics and knowledge transfer. Internationalisation, Employability and Social Challenges*, editado por Ana Bocanegra-Valle, 135-157. Berna: Peter Lang.
- Kelly, Dorothy. 2017. «Política lingüística para la internacionalización: El español como activo». En *Internacionalización de la educación superior en España. Reflexiones y perspectivas*, editado por Adriana Pérez-Encinas, Laura Howard, Laura E. Rumbley y Hans De Wit, 47-51. Madrid: SEPIE. [http://sepie.es/doc/comunicacion/publicaciones/SEPIE-ESP\\_internacionalizacion.pdf](http://sepie.es/doc/comunicacion/publicaciones/SEPIE-ESP_internacionalizacion.pdf)
- Knight, Jane. 2012. «Five truths about internationalization». *International Higher Education* 69: 4-5. <https://doi.org/10.6017/ihe.2012.69.8644>
- Rider-Grant, Elizabeth. s.f. «The internationalisation of higher education whitepaper». <https://www.jobs.ac.uk/media/pdf/careers/resources/the-internationalisation-of-higher-education-whitepaper.pdf>
- Rumbley, Laura y Laura Howard. 2015. «Spain». En *Internationalisation of Higher Education*, editado por Hans De Wit, Fiona Hunter, Laura Howard y Eva Egron-Polak, 167-176. Bruselas. [http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2015/540370/IPOL\\_STU\(2015\)540370\\_EN.pdf](http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2015/540370/IPOL_STU(2015)540370_EN.pdf)
- Secretaría General de Universidades. 2016. Estrategia para la internacionalización de las universidades españolas 2015-2020. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. [http://sepie.es/doc/universidad/Estrategia\\_Internacionalizacion.pdf](http://sepie.es/doc/universidad/Estrategia_Internacionalizacion.pdf)
- Stier, Jonas y Mats Börjesson. 2010. «The internationalised university as discourse: Institutional self-presentations, rhetoric and benchmarking in a global market».

*International Studies in Sociology of Education* 20(4): 335-353. <http://dx.doi.org/10.1080/09620214.2010.530863>

Woodin, Jane, Paloma Castro y Ulla Lundgren. 2020. «Internationalisation and higher education. Questions from an educationalist/intercultural dialogue perspective». En *Educational Approaches to Internationalization through Intercultural Dialogue*, editado por Ulla Lundgren, Paloma Castro y Jane Woodin, 211-226. Nueva York: Routledge.



# 8. Internacionalizar la investigación: retos e identidades desde la perspectiva de los investigadores

Rosana Villares<sup>1</sup>

## Resumen

Este trabajo hace una valoración crítica de la situación en la que se encuentran los investigadores españoles en el contexto de la internacionalización de las universidades. Utilizando como punto de partida los criterios de contratación, promoción y estabilización del personal investigador, se observa la necesidad de utilizar el inglés como lengua de comunicación científica en el ámbito investigador, y de forma más progresiva, en los ámbitos docente y de gestión. De este modo, en el capítulo se repasa la situación del inglés como lengua internacional, las percepciones de los investigadores respecto a su actividad laboral, los diferentes tipos de actividades académicas en las que participan y la presencia de la diversidad lingüística en las universidades españolas. Finalmente, se proponen una serie de acciones que las universidades pueden llevar a cabo para apoyar y facilitar el trabajo de sus «investigadores internacionalizados» en las áreas de formación, asesoramiento, incentivos y contratación.

## Palabras clave

Inglés como lengua internacional, actividades investigadoras, investigador internacionalizado, contratación universitaria, diversidad lingüística.

## 1. Introducción

Aunque el origen de la internacionalización de las universidades puede remontarse a siglos atrás, en las últimas décadas ha cobrado una especial importancia

<sup>1</sup> Departamento de Filología Inglesa y Alemana, Facultad de Economía y Empresa/Instituto Universitario de Investigación en Biocomputación y Física de Sistemas Complejos, Universidad de Zaragoza. rvillares@unizar.es. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6070-5526>

**Cómo citar:** Villares, Rosana. 2025. «Internacionalizar la investigación: retos e identidades desde la perspectiva de los investigadores». En *Internacionalizar la universidad española: estrategias, prácticas docentes y lenguas*, editado por Emma Dafouz, 173-171. Madrid: Ediciones Complutense. <https://doi.org/10.5209/ling.003.08>

como respuesta ante la creciente globalización de la economía, la educación y la sociedad. Definida como «el proceso de integrar una dimensión internacional, intercultural y/o global en el propósito, funciones y transferencia de la educación superior» (Knight 2004, 11), su impacto se ha visto reflejado a nivel institucional, nacional e internacional tanto en el estudiantado como en el personal docente e investigador y el personal de administración y servicios.

La internacionalización, entendida como un proceso dinámico y multifacético, debe amoldarse al contexto de cada institución para que su implementación sea efectiva (Maringe y Foskett 2010; de Wit *et al.* 2015). De este modo, aunque existan estrategias generales como la atracción de estudiantes internacionales, la movilidad de estudiantes y profesorado, la implantación de programas en el extranjero y a distancia, la colaboración internacional en investigación y docencia, el desarrollo de la oferta docente que incluya una perspectiva global, o la creación de servicios internacionales de apoyo en el campus local, cada universidad adapta estas estrategias a su contexto, respondiendo a unas necesidades y unos objetivos concretos. Así que la internacionalización de una gran universidad con posibilidades económicas y un mayor alcance seguramente tendrá unos objetivos muy diferentes a los que pueda tener una universidad más pequeña centrada, por ejemplo, en la comunidad local y regional.

En el contexto español se diseñó en el año 2014 la primera estrategia de internacionalización de las universidades españolas con el objetivo de ofrecer un marco general de acción con medidas que actualmente se encuentran vigentes y se han actualizado para el periodo 2021-2027 (MECD 2014; Pingarrón 2020). Tras definir la internacionalización como un proceso transversal a todos los niveles —local, nacional e internacional—, la estrategia incluye un análisis DAFO específico del contexto español que justifica los objetivos y medidas propuestas. Los pilares sobre los que se sustenta la estrategia son 1) la consolidación de un sistema universitario altamente internacionalizado gracias a un marco legal, sistemas de calidad y programas de intercambio actualizados y transnacionales, 2) el aumento del atractivo internacional de las universidades con un amplio abanico de servicios, oferta formativa, y asociaciones para nacionales y extranjeros, 3) la creación de un sistema universitario competitivo que colabore con empresas y transfiera conocimiento al entorno, y por último 4) la intensificación de la cooperación con otras regiones del mundo a través de programas de intercambio, cooperación al desarrollo y refuerzo de la presencia española en otros países (MECD 2014, 23-25). Aunque un análisis detallado de las políticas institucionales de internacionalización muestra que todas las universidades llevan a cabo acciones relacionadas con esos cuatro

pilares (Villares Maldonado 2019), la adecuada implantación de la internacionalización presenta retos concretos e incluso conflicto de identidades en un colectivo crucial: el de los investigadores<sup>2</sup>.

El resto del capítulo versará sobre el papel del investigador en el proceso de la internacionalización institucional, qué retos puede llegar a encontrarse durante su trayectoria profesional y cómo se relaciona con las lenguas y principalmente con el inglés como lengua internacional de la ciencia a nivel académico, económico e identitario. El capítulo termina mencionando las oportunidades que ofrece la internacionalización a los investigadores y formulando propuestas que las universidades pueden implementar para apoyar a este colectivo.

## **2. Los retos principales para el investigador internacionalizado**

Uno de los objetivos principales de la internacionalización es la producción y circulación del conocimiento a nivel global. Tradicionalmente esto se hacía individualmente o en pequeños grupos en el ámbito regional o nacional, pero gracias a la apertura de fronteras y el rápido desarrollo de las nuevas tecnologías, la colaboración entre investigadores de diferentes países se ha incrementado en gran medida. De igual modo, las expectativas de las universidades con respecto a sus investigadores han evolucionado gracias al creciente impacto internacional, lo que se ha reflejado en la actualización de las exigencias de contratación y promoción de los investigadores (Englander y Uzuner-Smith 2013; Lillis y Curry 2010).

Entre los indicadores de eficiencia y éxito más comunes del «investigador internacionalizado» en la universidad española, o en cualquier universidad que se considere internacionalizada, podemos destacar las publicaciones de artículos en revistas internacionales de alto impacto indizadas en bases bibliográficas y con un alto número de citas. En otras palabras, es importante producir conocimiento, pero también que lo producido tenga impacto y sea transferible. También se busca que el investigador tenga experiencia a la hora de impartir docencia en inglés para atraer estudiantes internacionales, o que el investigador realice estancias de investigación en centros extranjeros de prestigio, preferi-

<sup>2</sup> Cuando se menciona el término investigadores a lo largo de ese capítulo se refiere a la figura del «personal docente e investigador» que incluye responsabilidades de investigación, de docencia y de gestión.

blemente con financiación conseguida en procesos de selección competitivos. Aunque a primera vista estos indicadores pueden parecer una buena opción de evaluación, no tienen en cuenta las dificultades que pueden encontrar algunos investigadores, ya sea porque no pertenecen a grupos de investigación establecidos, no consiguen la suficiente financiación que cubra todos los gastos de movilidad, tienen otras responsabilidades docentes y de gestión que impiden una dedicación plena a la investigación, o su situación personal no les permite plantearse. Además, un elemento común a todos los requisitos mencionados anteriormente es la pregunta «¿y esto tengo que hacerlo en inglés?»

En las siguientes subsecciones analizaremos la evolución del estatus del inglés como lengua internacional, cómo las lenguas influyen en el trabajo diario de los investigadores y las actitudes de los investigadores hacia el inglés.

## 2.1. El inglés como lengua internacional de la ciencia

Uno de los principales debates en el mundo académico sobre la internacionalización, como se ha visto en la tendencia evaluadora de los investigadores, se centra en el uso del inglés, un idioma que se ha convertido en la lengua global por excelencia. Tras las dos guerras mundiales, EE.UU. se convirtió en un poder económico y tecnológico que le situó en una posición privilegiada para difundir su idioma y sus valores culturales tanto en las esferas de la alta cultura que incluyen la educación, la ciencia, los negocios o la diplomacia; como en las bajas esferas a través del ocio, los medios de comunicación y la cultura popular (Ammon 2016).

Especialmente en el campo de la educación y la ciencia, el efecto del crecimiento económico e industrial de los modelos anglófonos posicionó a estos países como líderes científicos en cuanto al acceso al conocimiento, la innovación y la investigación, razón por la cual la mayoría de las publicaciones científicas se escriben hoy en día en inglés. Además, esto fomentó la creación de sistemas de evaluación basados en índices de impacto, bases bibliográficas e índices de citas que recogían en su mayoría publicaciones anglófonas, de ahí que tradicionalmente las publicaciones escritas en inglés se asocien con publicaciones prestigiosas y de alcance internacional (Ammon 2016). De este modo el inglés ha pasado a considerarse la lengua internacional por excelencia de la ciencia. A pesar de los beneficios que trae la existencia de una lengua común para el intercambio de conocimiento, con el paso del tiempo han ido surgiendo algunas voces críticas contra la hegemonía lingüística del inglés sobre otras

lenguas locales e internacionales (Phillipson 1992) —y por lo tanto su imposición, no necesariamente elegida por el investigador, en el ámbito académico —.

Gracias a la globalización y las estrategias de internacionalización de las universidades europeas es frecuente encontrar el inglés en ámbitos que no están limitados exclusivamente a la investigación. De hecho, el temor más común encontrado en el contexto universitario se refiere al desequilibrio lingüístico entre el estatus del inglés como lengua internacional —percibido como un idioma que abre puertas y que es usado en ámbitos de prestigio— y la(s) lengua(s) local(es) que tiende a ser relegada a un segundo plano o incluso a dejar de emplearse en ciertos contextos. Es por eso que algunas universidades situadas en los Países Bajos y países nórdicos, entre otros, desarrollaron una serie de políticas lingüísticas que intentan combatir los efectos que el inglés puede tener en detrimento del uso de la(s) lengua(s) local(es) (Hultgren 2016). En primer lugar, encontramos la estrategia de «uso paralelo de lenguas» ('parallel language use') que intenta favorecer ambas lenguas en todos los ámbitos. Esta acción puede encontrarse a nivel español sobre todo en las páginas webs de las universidades o en revistas científicas de habla hispana donde se solicita escribir un resumen en varios idiomas. Sin embargo, la desventaja principal de este método de duplicación es la ineficiencia generada por el mayor coste requerido en recursos materiales y humanos (Hultgren 2016). Por eso más adelante se propuso la estrategia de «uso complementario de lenguas» ('complementary language use') en el cual se pone el énfasis en la complementariedad de lenguas dependiendo del propósito comunicativo y el contexto en el que sucede la interacción en vez de emplear todos los recursos lingüísticos de los hablantes en paralelo.

## 2.2. El contexto lingüístico de la actividad investigadora

A pesar de lo comentado anteriormente, mantener que el inglés es la única lengua empleada en el contexto académico —y de la internacionalización— supondría ignorar las tradiciones y prácticas científicas que varían dependiendo tanto de las disciplinas científicas como del contexto en el que se desarrollan. Estudios previos que han analizado la diversidad lingüística en la ciencia han descubierto, que a pesar de que el inglés es una lengua esencial para la transmisión del conocimiento, hay muchos factores que determinan la preferencia lingüística de los investigadores, como por ejemplo la localización, la disciplina, la audiencia, los tipos de textos académicos, las características individuales,

la competencia lingüística o las políticas universitarias (Pérez-Llantada 2018; Villares 2020).

Empleando los conceptos de producción, circulación y formación en el mundo científico propuestos por Hamel, Álvarez López y Pereira Carvalhal (2016), a continuación, vamos a revisar en qué consisten estos conceptos y cómo la audiencia puede modificar el uso de una u otra lengua. Las actividades de producción se refieren a la planificación e implementación de la investigación a través de la lectura científica, la cual está redactada en gran medida en inglés por lo que el investigador debe ser competente en ese idioma. También se incluyen en esta categoría la realización de experimentos y el desarrollo de protocolos, o la búsqueda de financiación y colaboradores. En este caso, la comunicación puede ser a nivel local o internacional por lo que la elección de la lengua dependerá de a quién va dirigida. Curiosamente es en este tipo de actividades donde más diversidad lingüística se ha encontrado, ya que dependen en su gran mayoría de las características individuales de los investigadores que participan en ellas como por ejemplo su lengua materna, la competencia lingüística en otros idiomas, el objeto de estudio, el entorno lingüístico y cultural de los miembros de los grupos de investigación, etc. De esta manera, además del inglés, otros idiomas como el español, francés, catalán o italiano también son empleados.

La circulación de conocimiento se refiere a las actividades de difusión y es aquí donde más predomina el uso del inglés. Por ejemplo, el primer paso al que deben enfrentarse los investigadores es la publicación de resultados en revistas y para eso deben pasar el filtro de los editores y revisores. Esta situación puede crear algunas tensiones y más cuando el investigador puede estar expuesto a posibles malentendidos lingüísticos y/o culturales al desenvolverse en inglés, lo que también afecta el tipo de estrategias y percepciones de los investigadores, como se verá más en detalle en la siguiente subsección. De hecho, enfrentarse a comentarios del tipo «este manuscrito debe ser revisado por un nativo de inglés» puede crear inseguridades con respecto a la valía, estatus, y competencia lingüística del investigador. Otros ejemplos de actividades de circulación de conocimiento habitualmente realizadas en inglés, ya sea en España o en el extranjero, son los capítulos de libro, las tesis doctorales o las ponencias en congresos.

También es interesante comprobar cómo los investigadores de habla hispana distinguen entre el inglés académico y el inglés general que deben emplear durante la difusión de su trabajo. Muchos investigadores consideran que su competencia lectora en inglés es su macro-habilidad mejor valorada por su alta

similitud con el castellano o el latín, lo que facilita su comprensión. Por el contrario, aunque dependa en parte de la personalidad del investigador, la participación en actividades en las que tienen que interactuar con otros investigadores en inglés les resulta más compleja, por ejemplo en las pausas de café y las sesiones de preguntas de los congresos, a la hora de escribir *emails* formales a editores o responder a los comentarios de los revisores, participar y presentar resultados en reuniones con otros investigadores y expertos internacionales, o redactar cuadernos de notas cuando realizan trabajo de campo entre varios colaboradores internacionales.

En tercer lugar, se encuentran las actividades de formación, que incluyen principalmente la enseñanza y el aprendizaje, tanto a estudiantes como a los propios investigadores. Estas actividades, con la excepción de la enseñanza de idiomas, se realizan principalmente en el idioma oficial del país, es decir, en castellano y/o en los idiomas cooficiales en las comunidades autónomas bilingües. Sin embargo, como resultado de la internacionalización, este ecosistema lingüístico está cambiando debido a la oferta docente en inglés. Desde el punto de vista de los investigadores esto ha ocasionado una serie de retos en las tareas de docencia, principalmente ilustrado en la baja competencia lingüística de los docentes pero también del alumnado. Esto dificulta aspectos esenciales de la educación tales como la comprensión de conceptos, el intercambio de ideas, o la gestión de la clase. Algunas de las soluciones propuestas para paliar estas situaciones han sido el uso de acreditaciones lingüísticas, la creación de programas de incentivos y la formación en metodologías docentes para la enseñanza en inglés (Bazo *et al.* 2017).

### **2.3. La visión de los investigadores sobre el inglés**

Una vez descrito el contexto lingüístico en el que se encuentran los investigadores españoles, pasaremos a comentar cuáles son sus percepciones sobre esta hegemonía lingüística del inglés. En el estudio sobre las actitudes de los investigadores hacia el inglés como lengua de comunicación científica de Pérez-Llantada, Plo y Ferguson (2011), titulado «you don't say what you know, you say what you can» (no dices lo que sabes, dices lo que puedes), ya se puede intuir la importancia del debate sobre la presión que sufren los investigadores para que escriban y se comuniquen en inglés. En este trabajo se da a conocer un concepto denominado injusticia lingüística, algo que, hasta cierto punto, todo investigador cuya lengua materna no sea el inglés está condenado

a sufrir. Además, esto se incrementa cuando este requisito lingüístico va de la mano de la evaluación del investigador como profesional, su promoción en el puesto de trabajo o la solicitud de ayudas y financiación a nivel nacional e internacional.

Frente al uso del inglés, parece que los investigadores tienen sentimientos encontrados. Por un lado, aceptan y están de acuerdo en que, desde un punto de vista pragmático, es útil tener una lengua internacional común que permita el acceso al conocimiento producido a nivel global y que su propia investigación obtenga un impacto mayor llegando a un público más amplio. Sin embargo, es cierto que esta situación viene con algunos costes, como que las revistas españolas obtienen un peor reconocimiento en índices bibliográficos en comparación con aquellas de origen anglófono. Además, erigir al inglés como la única lengua de comunicación científica ignora el valor añadido de la diversidad lingüística y del alcance que pueden tener otras lenguas en la comunicación de la ciencia. En el caso del español como lengua internacional, esto significaría que más de 496 millones de hablantes tendrían un acceso limitado a resultados de investigación, según los datos del Instituto Cervantes (2022). Los investigadores también son conscientes de otras limitaciones que sufren al depender del inglés, sobre todo en la comunicación hablada con respecto a la interacción, espontaneidad y algunos factores lingüísticos que pueden escapar al entendimiento del hablante no nativo (Pérez-Llantada 2018). Se puede decir por lo tanto que existe una actitud «resignada» hacia la presencia del inglés en el mundo académico, aunque presente ventajas a la hora de comunicarse y aumentar la visibilidad del trabajo del investigador.

Otro aspecto determinante de la percepción de los investigadores con respecto al inglés es la diferencia entre su competencia lingüística percibida y real. Este puede ser el caso de un investigador que dude sobre su competencia lingüística y piense que apenas se defiende en inglés, pero luego sea capaz de publicar sus resultados en distintas revistas y foros. Esto puede ser consecuencia de la confianza que tengan en sí mismos, de su personalidad, del tiempo y esfuerzo que dedican a comunicarse en inglés, de su experiencia en el mundo académico (ya que no es lo mismo estar empezando la carrera académica que estar ya establecido), o incluso del área disciplinar en el que se muevan. A modo de ejemplo, en las disciplinas científicas es tradición trabajar solo en inglés mientras que en disciplinas de humanidades o ciencias sociales puede que sea más común investigar en castellano o en la lengua del objeto de estudio, y por lo tanto los investigadores no estén tan acostumbrados a usar el inglés.

Retomando el punto del tiempo y el esfuerzo dedicado a la comunicación y la escritura en inglés, se ha comprobado en los últimos años el gran peso que este factor tiene a la hora de moldear las percepciones de los investigadores. Utilizando como ejemplo el artículo científico, aunque podríamos nombrar otros textos académicos como los capítulos de libro, monográficos o informes, podemos observar una evolución en las estrategias de escritura empleadas basadas en el coste, dedicación y competencia lingüística. En el pasado se solía escribir en primer lugar el artículo en español y luego se traducía al inglés, aunque este era un proceso muy costoso tanto en esfuerzo como económicamente si se contrataba un servicio profesional. Ahora los investigadores tienden a escribir los artículos directamente en inglés ayudados de herramientas tecnológicas tales como diccionarios online, editores de texto e incluso la inteligencia artificial; o dividiendo la responsabilidad de la redacción entre los distintos coautores del artículo para que el esfuerzo esté repartido y sea más asequible (DuBose y Marshall 2023; Villares 2021). Una vez escrito, a pesar de que la estrategia de traducción sea cada vez menos frecuente, sí que se continúa usando la revisión de manuscritos ya sea por los servicios de revisión de las revistas, agentes externos o colegas con un buen dominio del idioma para pulir el estilo y así evitar posibles problemas con la aceptación de los artículos. Este cambio en las prácticas utilizadas se refleja en la evolución de las percepciones, pasando del rechazo o actitudes negativas a la resignación o una mayor aceptación del inglés por cuestiones pragmáticas y económicas.

Por último, un investigador debe saber cómo comunicarse en inglés en un contexto académico. Esto implica ser consciente de que existen una serie de convenciones de escritura específicas de la cultura anglófona: un texto redactado en inglés tiende a estar formado por oraciones cortas y el contenido suele estar organizado de una manera clara y directa mientras que en un texto escrito en español suele incluir oraciones mucho más largas, con oraciones subordinadas y es más frecuente encontrar digresiones con respecto al tema principal del texto. Por lo tanto, el investigador debe ser consciente de cómo utilizar el lenguaje de forma efectiva y persuasiva para que resulte atractivo para el editor, el revisor o los lectores del texto. Esto significa que los investigadores, además de aprender una lengua extranjera, han tenido que aprender con el paso del tiempo aspectos internos de la organización y estructura retórica de los artículos científicos, familiarizarse con las tradiciones y exigencias de sus disciplinas académicas, y adquirir el vocabulario técnico y expresiones del inglés académico con el coste y esfuerzo adicional que esto conlleva para poder competir a nivel internacional.

### **3. Las oportunidades de la internacionalización para los investigadores**

A pesar de las dificultades mencionadas anteriormente, no puede negarse que la internacionalización trae consigo oportunidades y ventajas para la investigación. Desde el punto de vista académico y profesional, las estrategias de internacionalización en las universidades conllevan una serie de acciones de progreso y evolución continuada que buscan mejorar el impacto y transferencia de la ciencia a la sociedad. Así pues, la presencia de universidades e institutos de investigación con una trayectoria internacional y de gran alcance traerá resultados en forma de protocolos, experimentos o patentes que pueden beneficiar no solo a la universidad sino al contexto colindante con una mejor economía, desarrollo tecnológico e intercambio de personas y recursos. Además, la participación en redes investigadoras internacionales puede abrir horizontes a futuras colaboraciones, eventos y formación continua. De hecho, la colaboración entre personas de distintas instituciones abre puertas a que resultados y experimentos puedan complementarse y contrastarse en distintos contextos y desde puntos de vista diferentes, por ejemplo, de especialización o de recursos.

Participar en estas actividades ayuda a mejorar la empleabilidad de los investigadores y el hecho de realizarlas en inglés aumenta la visibilidad del investigador y también el acceso a su investigación ya que la información está disponible para un número mucho mayor de lectores y participantes. Así que cuanto mayor sea el impacto de la investigación en cuanto a su aplicación, transferencia, etc. más crece la reputación del investigador. Lo mismo sucede en el campo de la formación ya que al ofertar cursos o programas en inglés, la movilidad entre instituciones y países se facilita, algo que con la barrera lingüística de las lenguas locales de distintos países limitaría las oportunidades de aprendizaje.

### **4. Algunas propuestas de apoyo institucional a los investigadores**

En este capítulo se ha puesto de manifiesto la necesidad de ofrecer una visión crítica de los efectos de la internacionalización no solo a nivel institucional sino también a nivel individual que forman parte de la universidad, en este caso, del colectivo de los investigadores. Entonces, ¿qué tipo de medidas

pueden ofrecer las universidades para ayudar a sus investigadores en el desarrollo de todas las actividades en las que se ven envueltos? Normalmente para que las estrategias y recursos de apoyo ofertados sean relevantes es necesario, en primer lugar, identificar el tipo de prácticas y necesidades de los investigadores. Muchas universidades españolas ya ofrecen servicios de apoyo, pero es importante recordar cuál es su relevancia e impacto en el desarrollo profesional de los investigadores. En el resto de la sección se mencionarán algunas de las opciones más relevantes con respecto a la formación, servicios de asesoramiento y mentoría, y políticas de incentivos y evaluación (Pérez-Llantada *et al.* 2011; Pérez-Llantada 2018; Villares Maldonado 2019; Villares 2021).

Se ha comentado anteriormente la importancia de la formación y aprendizaje para el investigador, por eso, una de las medidas esenciales de formación son los cursos de escritura académica y de inglés para fines académicos. Esto significa enseñar a los investigadores no solo las distintas herramientas y estrategias de las que disponen para defenderse en inglés, sino también de ser conscientes de las prácticas, percepciones y normas con las que deben lidiar. De este modo, con la ayuda de especialistas de lenguas, se pueden tratar temas de escritura académica como la organización retórica de los textos, fraseología, elementos multimodales, distintos géneros textuales académicos, desarrollo de competencias digitales o como divulgar la ciencia a audiencias diversificadas.

De igual modo y atendiendo a las necesidades específicas de los investigadores, la impartición de cursos o formación enfocada a la interacción oral en contextos académicos resulta de gran interés. La variedad de situaciones es inmensa, así que plantear temas como la socialización en contextos académicos, la realización de presentaciones para congresos, seminarios, charlas o reuniones siempre es bienvenido. Si se busca algo más concreto, la formación puede centrarse en aspectos más formales de la lengua inglesa como la pronunciación, la entonación o la exposición a una diversidad de acentos en inglés no limitados al modelo estándar anglófono, lo que se ha conceptualizado como *lingua franca Englishes* (Guillén y Vázquez 2018).

Otro tipo de formación que puede ser relevante para los investigadores consiste en la creación de cursos para la docencia en inglés (Dafouz 2018). Se ha visto que es muy importante estar familiarizado con metodologías docentes en inglés: distintos marcos teóricos que se centran en la enseñanza de contenido y aspectos lingüísticos de forma simultánea, la creación y adaptación de materiales para la docencia en inglés, el uso de herramientas de enseñanza y aprendizaje, el aprendizaje de estrategias de gestión de la clase o el uso de

estrategias que faciliten la comprensión y minimicen los problemas lingüísticos entre estudiantes y docentes.

En segundo lugar, es importante tener y ofrecer servicios de apoyo y asesoría relacionados no solo con los idiomas sino también con las actividades científicas internacionales de los investigadores. Se pueden ofrecer servicios de traducción y revisión o servicios lingüísticos en general que se encarguen de resolver dudas y de coordinar los objetivos lingüísticos de la universidad. Otra forma de asesoría sería la creación de servicios de apoyo en la solicitud y gestión de proyectos internacionales con expertos familiarizados con el funcionamiento de los proyectos y las convocatorias. De igual modo, potenciar el apoyo en la gestión de la movilidad tanto entrante como saliente de los investigadores es esencial, sobre todo cuando la mayoría de la documentación y de la ayuda está solo en la lengua oficial de la universidad y no está disponible en inglés. Finalmente, la creación de materiales informativos y la organización de sesiones explicativas de manera continuada sería una buena forma de dar a conocer todo el trabajo de gestión y todas las oportunidades que existen en las universidades.

Otro tipo de apoyo a escala más individualizada se refiere a la tutorización y mentoría enfocada a investigadores predoctorales y noveles. A través de actividades y sesiones informativas de las Escuelas de Doctorado los investigadores noveles serían conscientes de las oportunidades a las que acceder, pueden socializar con otros investigadores en su misma situación y aprender competencias transversales relevantes para su desarrollo profesional. Un apoyo más especializado vendría de la mano de los departamentos, grupos de investigación y directores de tesis, que es donde el doctorando va a aprender de primera mano las distintas expectativas y exigencias que se esperan de ellos tanto a nivel internacional (en movilidad, estancias, congresos, publicaciones) como local (en tesis, formación, docencia), sin olvidar el aspecto personal (desarrollo humano, buenas prácticas, enculturación académica).

Finalmente, es necesario ser consciente a nivel institucional del esfuerzo y coste que lleva participar en actividades de internacionalización como investigadores. Es por eso que la creación de políticas de incentivos y reconocimiento (Bazo *et al.* 2017) permiten incrementar la participación en actividades como la organización de eventos, involucrarse más con los estudiantes internacionales como tutores, buscar nuevas colaboraciones con entidades extranjeras, participar más frecuentemente en congresos y eventos internacionales fuera del país o invitar a ponentes internacionales y de prestigio.

Sin embargo, se debe recalcar que, a pesar de estas políticas, la situación personal del investigador condicionará el tipo de actividades científicas y

preferencias lingüísticas en las que participe o pueda participar, algo que las universidades e instituciones académicas deberían tener en cuenta en la evaluación de la carrera investigadora. Por ejemplo, los criterios de evaluación tradicionalmente dan más peso a la publicación de artículos indizados y al número de citas, en vez de poner en valor también otras actividades investigadoras que diversifican la difusión y transferencia de resultados en charlas a públicos no especializados o la divulgación de resultados en blogs, páginas web y redes sociales, por nombrar algunas. Además, como señalan Englander y Uzuner-Smith (2013), si el foco de atención se pone solamente en lo relevante a nivel internacional se corre el peligro de dejar de lado temas de interés nacional y regional ya que temas muy focalizados no se publicarían en revistas en inglés de alto impacto. Por tanto, debe encontrarse un equilibrio que sea beneficioso para el personal investigador, la universidad y la sociedad.

## 5. Conclusión

Este capítulo ha intentado responder a las preguntas «¿cómo puedo compaginar mis responsabilidades de investigación con las de docencia, gestión y formación continua?», «¿para comunicar mi trabajo utilizo mi lengua materna con la que me siento más cómodo o debo utilizar el inglés como lengua de prestigio internacional?», «¿qué actividades o prácticas me van a traer más estabilidad, apoyo o reconocimiento como investigador a corto y largo plazo?» que visibilizan algunos de los dilemas a los que los investigadores deben enfrentarse en el contexto de la internacionalización universitaria. Se ha visto a lo largo del capítulo que los investigadores realizan múltiples actividades y usan diferentes lenguas para ellas, por lo tanto, un investigador internacionalizado deber ser capaz de comunicarse según las necesidades y requisitos de su contexto. De este modo, es necesario ser consciente del coste adicional de la internacionalización para el investigador no anglófono y de los conflictos que pueden surgir a nivel individual cuando el poder de decisión del investigador se ve condicionado por causas económicas, pragmáticas o incluso identitarias. Es innegable que la internacionalización trae oportunidades y ventajas a los investigadores, pero desde las instituciones se deben diseñar herramientas de apoyo que acompañen al investigador a lo largo de su carrera y que tengan en cuenta el contexto plurilingüe en el que se mueve, sus necesidades, motivaciones y objetivos profesionales.

## Referencias bibliográficas

- Ammon, Ulrich. 2016. «English as a Language of Science». En *Investigating English in Europe: Contexts and Agendas*, editado por Andrew Linn, 34-39. Berlin: De Gruyter.
- Bazo, Plácido, Aurora Centellas, Emma Dafouz, Alberto Fernández, Dolores González y Víctor Pavón. 2017. «Documento marco: Política lingüística para la internacionalización del sistema universitario Español». CRUE Universidades Españolas. [https://www.crue.org/wp-content/uploads/2020/02/Marco\\_Final\\_Documento-de-Politica-Linguistica-reducido.pdf](https://www.crue.org/wp-content/uploads/2020/02/Marco_Final_Documento-de-Politica-Linguistica-reducido.pdf)
- Dafouz, Emma. 2018. «English-medium instruction and teacher education programmes in higher education: ideological forces and imagined identities at work». *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 21, n.º 5: 540-552. <http://dx.doi.org/10.1080/13670050.2018.1487926>
- de Wit, Hans, Fiona Hunter, Laura Howard y Eva Egron-Polak. 2015. *Internationalisation of Higher Education*. Brussels: European Union. <http://dx.doi.org/10.2861/444393>
- DuBose, Joy y Derek Marshall. 2023. «AI in academic writing: Tool or invader». *Public Services Quarterly*, 19, n.º 2: 125-130. <https://doi.org/10.1080/15228959.2023.2185338>
- Englander, Karen y Sedef Uzuner Smith. 2013. «The role of policy in constructing the peripheral scientist in the era of globalization». *Language Policy*, 12: 231-250. <https://doi.org/10.1007/s10993-012-9268-1>
- Guillén, Ignacio y Ignacio Vázquez, eds. 2018. *English as a Lingua Franca and Intercultural Communication: implications and/or applications to the field of English Language Teaching*. Bern: Peter Lang.
- Hamel, Rainer Enrique, Elisa Álvarez López y Tatiana Pereira Carvalhal. 2016. «Language policy and planning: challenges for Latin American universities». *Current Issues in Language Planning*, 17, n.º 3-4: 278-297. <https://doi.org/10.1080/14664208.2016.1201208>
- Hultgren, Anna Kristina. 2016. «Parallel Language Use». En *Investigating English in Europe: Contexts and Agendas*, editado por Andrew Linn, 158-163. Berlin: De Gruyter.
- Instituto Cervantes. 2022. «El español una lengua viva: informe 2022». *Instituto Cervantes*. NIPO: 1 [https://cvc.cervantes.es/lengua/espanol\\_lengua\\_viva/pdf/espanol\\_lengua\\_viva\\_2022.pdf](https://cvc.cervantes.es/lengua/espanol_lengua_viva/pdf/espanol_lengua_viva_2022.pdf)
- Knight, Jane. 2004. «Internationalization Remodeled: Definition, Approaches, and Rationales». *Journal of Studies in International Education*, 8, n.º 1: 5-31. <https://doi.org/10.1177/1028315303260832>

- Lillis, Teresa y Mary Jane Curry. 2010. *Academic writing in a global context: The politics and practices of publishing in English*. London and New York: Routledge.
- Maringe, Felix y Nick Foskett, eds. 2010. *Globalization and Internationalization in Higher Education. Theoretical, strategic and management perspectives*. London: Continuum.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD). 2014. «Estrategia para la Internacionalización de las Universidades Españolas 2015-2020». Madrid: Secretaría General Técnica. Centro de Publicaciones. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Pérez-Llantada, Carmen, Ramón Plo y Gibson Ferguson. 2011. «‘You don’t say what you know, only what you can’: the perceptions and practices of senior Spanish academics regarding research dissemination in English». *English for Specific Purposes*, 30, n.º 1: 18-30.
- Pérez-Llantada, Carmen. 2018. «Bringing into focus multilingual realities: Faculty perceptions of academic languages on campus». *Lingua*, 212: 30-43. <https://doi.org/10.1016/j.lingua.2018.05.006>
- Phillipson, Robert. 1992. *Linguistic Imperialism*. Oxford: Oxford University Press.
- Pingarrón, José Manuel. 2020. «Estrategias para la internacionalización de la educación superior». *Curso UIMP: Erasmus+ y la internacionalización: presente y futuro en tiempos de la Covid-19*. [http://sepie.es/doc/comunicacion/jornadas/2020/3\\_septiembre/estrategia\\_internacionalizacion.pdf](http://sepie.es/doc/comunicacion/jornadas/2020/3_septiembre/estrategia_internacionalizacion.pdf)
- Villares Maldonado, Rosana. 2019. «The convergence between internationalisation and language policy in higher education: A discursive analysis of language implications for internationally engaged universities». Tesis doctoral. Universidad de Zaragoza, España. ISSN: 2254-7606.
- Villares, Rosana. 2020. «The challenges and opportunities of multilingual academia: Spanish scholars’ language choice in research and teaching practices». *Synergy*, 16, n.º 2: 131-152.
- Villares, Rosana. 2021. «Engaging Internationally in Academia: How Personal Experience Shapes Academic Literacy Development». En *Academic Literacy Development: Perspectives on Multilingual Scholars’ Approaches to Writing*, editado por Laura-Mihaela Muresan y Concepción Orna-Montesinos, 247-264. London: Palgrave Macmillan.



# 9. El sistema educativo español en el extranjero con una metodología de la enseñanza semipresencial: los estudios de Filología de la UNED<sup>1</sup>

Rubén Chacón Beltrán<sup>2</sup>

## Resumen

La necesidad de incorporarse a un mercado laboral exigente y globalizado hace que en muchos casos los estudiantes se interesen por recibir una formación universitaria amplia que trascienda fronteras. En este sentido, son cada vez más frecuentes los programas de movilidad internacional para estudiantes así como los programas de estudios interuniversitarios que posibilitan esta visión internacional de la formación académica. Una vertiente distinta en la internacionalización de la formación académica es la oferta educativa de una institución basada en la enseñanza semipresencial como es la UNED: la Universidad Nacional de Educación a Distancia.

La UNED es una institución educativa superior de carácter público que tiene presencia en todo el territorio español, pero también en el extranjero. Según su modelo de enseñanza semipresencial, los estudiantes siguen sus estudios con una metodología de enseñanza que se apoya en: a) recursos didácticos desarrollados por el profesorado de la Sede Central, b) los cursos virtuales y, c) su red de centros asociados en el territorio nacional y en el extranjero. Este modelo educativo y de organización docente permite a los estudiantes seguir sus estudios universitarios independientemente del lugar en el que se encuentren siempre que tengan acceso

<sup>1</sup> Quisiera hacer constar mi agradecimiento a los estudiantes egresados que han participado en el estudio de forma desinteresada, así como a los coordinadores/directores de los centros asociados de la UNED en el extranjero que ha dedicado el tiempo necesario a contestar el cuestionario.

<sup>2</sup> Departamento de Filologías Extranjeras y sus Lingüísticas, UNED: Universidad Nacional de Educación a Distancia. rchacon@flog.uned.es. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3055-0682>

**Cómo citar:** Chacón Beltrán, Rubén. 2025. «El sistema educativo español en el extranjero con una metodología de la enseñanza semipresencial: los estudios de Filología de la UNED». En *Internacionalizar la universidad española: estrategias, prácticas docentes y lenguas*, editado por Emma Dafouz, 189-187. Madrid: Ediciones Complutense. <https://doi.org/10.5209/ling.003.09>

a Internet, de tal modo que los estudiantes residentes en el extranjero pueden seguir sus estudios universitarios según el modelo educativo español.

En este capítulo se describe la estructura de la citada institución en lo relativo a la organización de los centros asociados en distintos países y continentes, así como en lo referente a la docencia y la evaluación de los contenidos. Asimismo, se presenta una muestra de la experiencia de estudiantes de Filología que cursan sus estudios en esta institución y se realiza un análisis de sus motivaciones para elegir este modelo educativo. También se han recopilado datos de los centros asociados en el extranjero con el fin de recabar información sobre su gestión de las enseñanzas oficiales y la ayuda que prestan a los estudiantes. Conocer el grado de satisfacción de los estudiantes con la red de centros en el extranjero, así como las tasas de éxito, supone una oportunidad para analizar las fortalezas y debilidades de este modelo educativo con alcance internacional.

### **Palabras clave**

Enseñanza a distancia, estudios oficiales, internacionalización, centros en el extranjero.

## **1. El contexto educativo de la UNED**

La UNED se fundó en el año 1972 y en este momento es la universidad pública más grande del país. Con su sede central en Madrid, cuenta con una red de centros asociados distribuidos por el territorio nacional, presentes en todas las provincias, pero también en el extranjero. La inspiración del proyecto que años más tarde se convertiría en la UNED fue la University of Zambia y sus cursos por correspondencia. Díez Hochleitner (1999) indica que la gran eficiencia del programa de formación por correspondencia de funcionarios de Zambia, con un nivel de exigencia similar al que había con los funcionarios británicos antes de la independencia de este país, supuso un hito (García Aretio 2016). Hoy en día la UNED cuenta con su propia idiosincrasia organizativa distinta a otras instituciones educativas a distancia de carácter superior como la Open University, la FernUniversität o la Universidade Aberta, entre otras. En la UNED, al tratarse de una institución basada en la enseñanza semipresencial, los centros asociados suponen un recurso primordial para los estudiantes ya que a través de estos tienen acceso a recursos necesarios para su formación universitaria.

Entre las prioridades docentes de la UNED se encuentra la de ofrecer formación superior de calidad tanto en enseñanzas oficiales como en la formación continua a lo largo de la vida. Los estatutos de la UNED establecen de forma explícita el compromiso de esta institución con el desarrollo de la sociedad y

cabe destacar su «orientación social» con el fin de facilitar el estudio también a estudiantes sujetos a distintas circunstancias especiales que podrían privarles de acceso a una formación universitaria superior en una universidad presencial entre los que se incluye a estudiantes con discapacidad, estudiantes en centros penitenciarios pero también a estudiantes residentes en lugares geográficamente apartados de las ciudades o, incluso estudiantes residentes en el extranjero y que desean tener acceso a una formación universitaria oficial en el sistema educativo español. La presencia internacional de la UNED se basa en un número considerable de acuerdos firmados con varias instituciones pertenecientes a las áreas geográficas de influencia que le permiten mantener centros asociados o aulas para la realización de exámenes en diversos países de varios continentes.

Hoy en día la UNED cuenta con más de 180.000 estudiantes distribuidos en más de 60 centros asociados en España donde tienen acceso a bibliotecas, tutorización presencial mediante profesores-tutores, aulas para la realización de exámenes, y otros recursos educativos. Además, cuenta la UNED con trece centros en el extranjero<sup>3</sup> y nueve aulas de examen<sup>4</sup>.

Su oferta educativa en 2022 cuenta con 28 grados, 77 másteres y 21 programas de doctorado todos ofertados a estudiantes que pueden encontrarse en el territorio nacional pero también en el extranjero<sup>5</sup>.

En definitiva, la oferta educativa de la UNED permite una interpretación de la internacionalización de la educación, y particularmente de los estudios universitarios, distinta a la que tienen los estudiantes de universidades con un modelo presencial en el que para tener acceso a una experiencia internacional deben encontrar financiación institucional y deben afrontar, además, un sistema educativo que les puede resultar ajeno. A continuación, se analiza la experiencia de estudiantes que siguen sus estudios en un sistema educativo español pero para los que su realidad cotidiana es internacional por residir en otro país. En este caso, los estudiantes de Filología se benefician de una experiencia lingüística y cultural distinta mientras cursan sus estudios en una universidad española.

<sup>3</sup> En Europa hay centros en Berlín, Berna, Bruselas, Lisboa, Londres y París. En América hay centros en Buenos Aires, Caracas, Lima, México y Sao Paulo. En África se encuentran los centros de Bata y Malabo, en Guinea Ecuatorial.

<sup>4</sup> En Europa hay centros para la realización de los exámenes en Frankfurt, Múnich, Oporto y Roma. En América hay centros de examen en Bogotá, Nueva York, Quito, Santiago de Chile y Seattle.

<sup>5</sup> Fuente: Memoria rectoral 2020-2021 disponible en: [http://portal.uned.es/portal/page?\\_pageid=93,25170900,93\\_59732186&\\_dad=portal&\\_schema=PORTAL](http://portal.uned.es/portal/page?_pageid=93,25170900,93_59732186&_dad=portal&_schema=PORTAL)

## 2. Los estudiantes en el extranjero

En el ámbito europeo se aprecia en los últimos veinte años aproximadamente un interés notable por la internacionalización de los estudios universitarios como medida de acción para conseguir una mayor cooperación internacional y una mayor relación entre ciudadanos de diferentes países y con distintas lenguas, todo ello con el objeto de favorecer el desarrollo económico, científico y tecnológico de las sociedades. Con esta finalidad se ha impulsado desde las instituciones europeas la creación del Espacio Europeo de Educación Superior y muestra de ello son las numerosas publicaciones de carácter académico que se encuentran sobre la materia, como es el caso de Casas León (2021), Rosique Cedillo y Rosique Cabañas (2022), Gijón Puerta y Crisol Moya (2012), entre otros.

Para analizar la experiencia de los estudiantes en el extranjero, particularmente estudiantes egresados de la Facultad de Filología en cualquiera de sus dos grados Lengua y Literatura Españolas y Estudios Ingleses: Lengua, Literatura y Cultura se ha diseñado un cuestionario mixto destinado a recopilar información de tipo cuantitativo y cualitativo que se ha distribuido entre los estudiantes egresados entre el 1 de enero de 2020 y el 31 de julio de 2022. En este periodo, un total de 46 estudiantes finalizaron sus estudios en la Facultad de Filología de la UNED en el extranjero, 16 concluyeron el grado en Lengua y Literatura Españolas y 30 el grado en Estudios Ingleses: Lengua, Literatura y Cultura con una calificación media de 7,51 y emplearon una media de 8,25 años en completar sus estudios. Estos estudiantes habían cursado sus estudios a través de los centros asociados en el extranjero en Londres (16), París (4), Bruselas (5), Roma (2), Berna (1), Berlín (11), Nueva York (2), Buenos Aires (4) y Lima (1).

### 2.1. Metodología y recolección de datos: estudiantes egresados

De los estudiantes egresados indicados anteriormente, 15 contestaron un cuestionario distribuido *online* durante el mes de octubre de 2022. Se optó por encuestar a estudiantes que hubiesen finalizado sus estudios para garantizar la libre participación de los mismos en la recogida de información, de este modo no se mostrarían condicionados por el sentido de sus respuestas. Además, se podría recabar información tanto en lo relativo a sus experiencias durante los estudios como a las posibles salidas laborales.

Se distribuyó un cuestionario con 17 ítems, 5 de ellos para obtener información de tipo cuantitativo que permitiese delimitar su perfil demográfico mientras que el resto estaban destinados a preguntas encaminadas a describir su experiencia personal y motivación para el estudio a través de la oferta educativa de la UNED en el extranjero, (véase Anexo I). Esta forma de realizar estudios universitarios oficiales en una institución pública a distancia con centros en el extranjero supone una oportunidad para obtener un título universitario oficial en un contexto internacional en sentido inverso al habitualmente reconocido, es decir, los estudiantes cursan estudios en una institución localizada en España pero son ellos los que se encuentran en un entorno extranjero porque es su lugar de residencia habitual.

## 2.2. Análisis de datos: estudiantes egresados

El cuestionario fue respondido por cinco hombres (33.3%) y diez mujeres (66.7%), y el 86.6% tenía edades comprendidas entre los 31 y 60 años. La media de estancia en el extranjero se situaba en 10.8 años por lo que se deduce que, en muchos casos se trataba de personas que viven o han vivido en otros países de forma prolongada. En cuanto a los países en los que residían estos egresados, algunos se encuentran en Europa, en lugares como Alemania (3), Bélgica (2), Francia (3), Suiza (1) o Reino Unido (4), mientras que otros viven o han vivido en América, lugares como Argentina (1) o Uruguay (1). Nueve de ellos accedieron a los grados universitarios con formación preuniversitaria al tiempo que seis contaban con estudios universitarios previos y realizaban su segunda carrera. Esta última es una circunstancia nada infrecuente entre los estudiantes que acceden a la UNED ya que a menudo se trata de personas que disponen de formación universitaria pero se matriculan para la obtención de un segundo título con objeto de ampliar conocimientos o sus oportunidades laborales.

En un plano cualitativo, ante la pregunta de qué supuso para ellos, desde el ámbito personal, estudiar en el extranjero a través de los centros asociados de la UNED, los informantes, de nacionalidad española, indicaron que esta circunstancia les había permitido mantenerse en contacto con su país y su cultura y en algún caso finalizar estudios que habían comenzado en otra universidad española. Algunos informantes pusieron de manifiesto la posibilidad de continuar sus estudios por la adaptabilidad del modelo educativo a distancia, combinando los estudios con otras circunstancias personales o laborales. Entre los

criterios de los estudiantes para elegir la UNED en lugar de alguna otra institución superior española, en todos los casos justificaron su elección por la posibilidad de realizar sus estudios de forma flexible y sin obligación de viajar desde sus países de residencia para, por ejemplo, realizar los exámenes presencialmente. Algún egresado también justificó su elección por el prestigio de la institución de carácter público. Por lo que respecta a la pregunta sobre si consideraron la posibilidad de estudiar en una universidad del país de residencia, en ningún caso barajaron esa opción a pesar de que en alguno de estos países los estudios universitarios eran gratuitos, y las justificaciones se debían a varios factores como: a) en sus lugares de residencia no existía una oferta universitaria suficiente con metodología a distancia; b) los estudios universitarios en ese país tenían un coste muy superior; c) su deseo de obtener un título universitario español; o d) porque en el país en cuestión los estudios de Filología no se ofertaban de forma íntegra en español<sup>6</sup>. Se les preguntó sobre el valor principal del modelo educativo a distancia de la UNED y parece ser que la flexibilidad para el estudio y la calidad de los medios proporcionados para los estudiantes, concretamente los materiales didácticos y las infraestructuras, resultaron decisivas para matricularse en esta institución.

Por otra parte, se preguntó a los egresados por el valor añadido que pudo suponer realizar sus estudios desde el extranjero. En varios casos se puso de manifiesto el desarrollo de capacidades personales para aprender de forma autónoma «desarrollado las habilidades de estudio y planificación, la capacidad de lectura crítica, etc.», mientras que en otras ocasiones se planteó el valor añadido que entrañaba la exposición a la lengua y la cultura local y su contribución a los estudios de Filología. En este punto, los estudiantes del grado en Estudios Ingleses residentes en un país anglohablante o donde la lengua inglesa se usa habitualmente como lengua franca comentaron lo siguiente

[...] en mi caso fue una gran experiencia estudiar Filología Inglesa viviendo en un país de habla inglesa ya que tuve la oportunidad de descubrir la cultura de primera mano, así como de profundizar en la historia y en la literatura. Además, tuve la suerte de disfrutar de obras de teatro que estaba estudiando en la carrera y de contrastar algunos datos relacionados con la sociolingüística y la pragmática en primera persona. [Egresado\_107].

<sup>6</sup> En este caso se trata de estudiantes del Grado en Lengua y Literatura Españolas.

Apertura a la tradición literaria del país y mayor interés por la lingüística aplicada, especialmente la enseñanza/adquisición de lenguas, la comunicación intercultural y la sociolingüística. [Egresado\_112].

Entre las desventajas o dificultades encontradas por haber seguido sus estudios universitarios desde el extranjero se destaca que, a pesar de disponer de un centro en su país, no siempre les quedaba lo suficientemente cerca como para poder desplazarse regularmente para utilizar los recursos del centro o para hacer los exámenes, que son obligatoriamente presenciales. Algunos egresados también declararon haber encontrado dificultades para acceder a materiales didácticos impresos que no estaban disponibles en formato digital, y alguna complejidad técnica para el pago de matrícula desde el extranjero, o dificultad inicial para el uso de la plataforma educativa.

Por lo que respecta a las posibilidades de integración en el mercado laboral en el país de residencia, en la mayoría de los casos los egresados manifiestan que la obtención del título les ha facilitado su integración laboral, o está en proceso de hacerlo. Esto parece particularmente llamativo, aunque no exclusivamente, en el caso de egresados en el Grado en Lengua y Literatura Españolas que se han desarrollado profesionalmente como profesores de español en otros países.

### **3. Los centros asociados y aulas de examen en el extranjero**

La UNED tiene en la actualidad alrededor de 3.500 estudiantes de grado, máster, acceso a la universidad y CUID (Centro Universitario de Idiomas a Distancia) en el extranjero y, además, se examinan unos 2.000 estudiantes de PCE (Prueba de Competencia Específica) para el acceso a la Universidad procedentes de sistemas educativos distintos al español. También examina a los estudiantes del sistema educativo español que hayan finalizado sus estudios en los centros situados en el extranjero adscritos a la UNED y al CIDEAD (Centro Integrado de Enseñanzas Regladas a Distancia) que realizan la EBAU (Evaluación del Bachillerato para el Acceso a la Universidad).

Con el objeto de continuar indagando en la experiencia de internacionalización de los estudiantes egresados, se planteó la posibilidad de analizar el punto de vista de los equipos directivos de los centros asociados de la UNED en el extranjero. De los 13 centros disponibles se pasó un cuestionario *online* con 11 ítems a directores y/o coordinadores que son las personas responsables

de los centros y que se ocupan de supervisar la actividad académica de los mismos, así como de la relación institucional con la sede central en Madrid. Ocho responsables de estos centros contestaron<sup>7</sup> el cuestionario que se presenta en el Anexo II.

### **3.1. Metodología y recolección de datos: directores de centros en el extranjero**

Se distribuyó un cuestionario *online* a los responsables de los centros en el extranjero durante el mismo espacio temporal que a los egresados y se les pidió que completasen el cuestionario de 11 ítems mencionado anteriormente.

### **3.2. Análisis de datos: directores de centros en el extranjero**

Aunque en dos casos los responsables de los centros llevaban en el cargo tan solo un año, la media temporal ocupando este cargo era de 10.13 años, lo que indica que se trata de profesionales que conocen bien el sistema educativo y la estructura de la UNED, así como la realidad sociocultural y socioeconómica de los países en los que se encuentran. En cuanto al tamaño de los centros asociados por número de estudiantes de grado y máster de todas las titulaciones ofertadas es muy variable y depende de factores externos que trascienden el alcance de este estudio. No obstante, cabe mencionar que mientras que centros como Bruselas cuentan con alrededor de 400 estudiantes entre todas las titulaciones, París con 280 o Méjico con 140, otros centros tienen un número significativamente inferior como ocurre en Buenos Aires con 55, Londres con 60 o Lima con 6 estudiantes.

Según el criterio de los directores de los centros, el perfil sociocultural de los estudiantes de estos centros en lo concerniente a su nivel de estudios, nivel económico, trasfondo social e interés por la cultura española es variado aunque parece que en la práctica totalidad de los casos se trata de ciudadanos españoles expatriados o ciudadanos con doble nacionalidad, a menudo descendientes de ciudadanos españoles. Su perfil académico, según indican los responsables de los centros, es alto, así como su perfil socioeconómico que también suele ser calificado como medio-alto.

<sup>7</sup> Bruselas, Buenos Aires, Caracas, Lima, Lisboa, Londres, Ciudad de Méjico y París.

Por otra parte, se consultó sobre el nivel lingüístico de los estudiantes del centro en cuanto a su conocimiento de la lengua local, nivel de competencia en español, nivel de conocimiento de otras lenguas extranjeras, y si las lenguas se habían aprendido en entornos académicos o familiares, etc. La respuesta fue unánime en cuanto al nivel avanzado de competencia en español dado que en su mayoría se trataba de hispanohablantes pero cabe destacar que, por encontrarse en contextos internacionales, se apreciaba un dominio considerable de otras lenguas, locales o no:

En general, su nivel de Francés es alto y son hispanohablantes. Solamente una minoría tiene un nivel bajo de español. Un porcentaje relativamente importante domina una tercera lengua. [Coordinador\_204].

La mayoría de nuestros estudiantes son de nacionalidad española, están en [...] por motivos laborales y suelen hablar varios idiomas o al menos uno de los siguientes, francés, inglés y flamenco/holandés. [Coordinador\_205].

Evidentemente, todos dominan el portugués, el español y en muchos casos el inglés. Por tanto, el conocimiento de la lengua local es bueno, y el conocimiento de otras lenguas extranjeras, como el inglés, es también muy aceptable. [Coordinador\_208].

Preguntados por la motivación para que estos estudiantes decidan seguir sus estudios desde el extranjero en la UNED, algunas de las respuestas de los coordinadores fueron:

Mayoritariamente, el motivo principal es obtener un diploma universitario que les permita mejorar su inserción laboral. Para otros estudiantes, una minoría, el motivo principal es el aprovechar su estancia en el extranjero para mejorar su nivel cultural y académico (caso de diplomáticos, de altos cargos de multinacionales españolas o con intereses en España implantadas en [...]). Finalmente, también tenemos estudiantes residentes temporalmente en [...] que quieren continuar sus estudios universitarios españoles mediante traslado de expediente. [Coordinador\_201].

Suelen completar su formación académica con másteres y grados, la mayoría de los estudiantes ya tenía una formación académica previa. [Coordinador\_203].

Muchos estudiantes quieren migrar de [...], otros ven buenas oportunidades de estudio, la UNED está por debajo en precio comparado con las univer-

sidades privadas del país, los títulos de la UNED son reconocidos en el mundo. [Coordinador\_207].

En cuanto a las dificultades que manifiestan los coordinadores de los centros asociados destacan cuestiones de carácter logístico pues encuentran diferencias sustanciales en comparación con los recursos con los que cuentan los centros asociados en el territorio nacional, particularmente en lo relativo a la disponibilidad de bibliotecas, tutorías con profesores tutores, realización de prácticas, etc.

Se les preguntó también por las posibles ventajas o inconvenientes que suponía para los estudiantes seguir sus estudios desde el extranjero en una universidad española de cara a su integración en el mercado laboral en el país de residencia, y en general los estudiantes percibían que este tipo de formación académica reglada, y de reconocimiento internacional, suponía una mejora en sus posibilidades laborales incluso en los casos en los que ya disponían previamente de un empleo y no realizaban los estudios necesariamente con la pretensión de una mejora laboral. En cuanto a las dificultades propias de la UNED se señalaron cuestiones de tipo general como el hecho de que los estudiantes a veces se sienten solos o aislados, que echan de menos mayor orientación en el uso de la plataforma virtual, o mayor contacto con otros estudiantes y con el profesorado. Estas son, por otra parte, cuestiones de tipo general en estudiantes que optan por un modelo educativo semipresencial que habitualmente suponen un problema a los estudiantes, reivindicaciones frecuentes y que se encuentran en el eje de actuación de esta institución con medidas tales como la actualización de la plataforma educativa, la instauración de un plan de acogida para los estudiantes de nuevo ingreso, la dinamización de los cursos virtuales con mayor cantidad de videos y recursos interactivos y la simplificación de los procesos administrativos.

#### **4. Aspectos de mejora**

En términos generales, dada la concepción de la internacionalización de la educación que se presenta en el presente capítulo, los aspectos de mejora se encuentran ligados a necesidades propias e idiosincrásicas del modelo educativo de la enseñanza semipresencial que es el sistema seguido por la UNED, es decir, cuestiones logísticas y metodológicas, más que lo relacionado con problemáticas tradicionalmente asociadas a la internacionalización.

En esta línea, se recogen a continuación algunos aspectos que pueden ser mejorables y que constituyen el reto más inmediato:

- a. Actualización de la plataforma educativa. Aunque en el curso académico 2022/23 la UNED ha puesto en marcha la nueva plataforma educativa Ágora que permite una interacción más dinámica incluyendo el uso de videos, recursos interactivos, herramientas de comunicación con distintos formatos, gamificación, etc., el desarrollo tecnológico es un reto que siempre está presente y en estos ámbitos educativos requieren una constante actualización.
- b. Distribución de materiales didácticos. Otro reto se centra en conseguir que los estudiantes, independientemente del lugar del mundo donde se encuentren, tengan acceso a los materiales digitales e impresos con la suficiente antelación.
- c. Mantener y potenciar el plan de acogida a nuevos estudiantes que al incorporarse a una institución educativa con sede en otro país pueden encontrar dificultades para comunicarse con otros estudiantes, y el profesorado, a pesar de disponer de los medios técnicos necesarios. Esta dificultad puede no estar relacionada con problemas de comunicación sino más bien en la creación de un espacio y unas relaciones personales propias de un entorno universitario.

## 5. Conclusiones

Además de las oportunidades de internacionalización que ofrece cualquier universidad española a sus estudiantes mediante programas de intercambio para estudiantes de pre o postgrado, una institución pública con presencia nacional e internacional, como es el caso de la UNED, ofrece además la posibilidad a sus estudiantes de acceder a una amplia oferta de estudios universitarios siguiendo un modelo educativo nacional con metodología semipresencial a la vez que incluye una importante red de centros asociados desde algunos países del extranjero. Esta es una forma distinta de entender la internacionalización de los estudios universitarios en la que si bien los estudiantes siguen un modelo y planificación acorde con la oferta educativa que reciben otros estudiantes del territorio nacional, también es cierto que por tener establecida su residencia en un país distinto, en el que además pueden realizar sus estudios gracias al uso de recursos tecnológicos y una metodología de enseñanza semipresencial,

tienen acceso a diversos contextos internacionales, a una experiencia cultural y lingüística que es particularmente manifiesta y enriquecedora en el ámbito de las filologías modernas.

Aunque no se haga necesariamente en un entorno de enseñanza semipresencial, este es el modelo educativo que cada vez más universidades ofrecen mediante lo que se conoce como «campus en el exterior» (*branch campuses*) (Lane 2011; Lien y Wang 2012; Tierney y Lanford 2014).

Son varias las ventajas e inconvenientes que parten de este modo de internacionalización de la educación. Entre las ventajas cabe destacar el hecho de que los estudiantes se benefician de una experiencia real en la que experimentan la cultura y desarrollan sus conocimientos lingüísticos de una o varias lenguas, algo especialmente importante en el caso de los filólogos. Como han manifestado los propios egresados, al tratarse de estudiantes en su mayoría españoles expatriados o descendientes de españoles que disponen de doble nacionalidad, queda de manifiesto que la internacionalización de los estudios no es fruto de un interés por conocer sistemas educativos distintos al español sino que se persigue una conservación de la cultura y contacto con el sistema educativo español, quizá con fines profesionales en el futuro. En lo que respecta al modelo educativo parece que la gran ventaja reside en su flexibilidad y adaptabilidad a las necesidades de los estudiantes que suelen cursar sus estudios de forma adicional a otras responsabilidades por lo que es habitual que necesiten más tiempo del mínimo requerido para concluir sus estudios. Además, poder realizar los exámenes presenciales en el país de residencia sin necesidad de viajar a España parece ser otra de las grandes ventajas<sup>8</sup>.

No se aprecian desventajas propias de la situación que entraña la realización de estudios universitarios desde el extranjero, si bien se ponen de manifiesto una serie de espacios de mejora que más bien tienen que ver con el sistema educativo semipresencial, en continua evolución por los avances tecnológicos.

## Referencias bibliográficas

Casas León, María Etelvina. 2021. Los grados universitarios del Espacio Europeo de Educación Superior ante el reto. En *Iniciación a la investigación jurídica*, 117-128. Madrid: Dykinson.

<sup>8</sup> Para un testimonio audiovisual de estudiantes en el extranjero véase el siguiente enlace disponible en CanalUNED: <https://canal.uned.es/video/6388e411b9130f47a3270aa4>

- Rosique Cedillo, Gloria Josefina y José Antonio Rosique Cabañas. 2022. «El proceso de Bolonia: los desafíos de la convergencia europea en las instituciones de educación superior en España». *Espacios públicos*, 14, n.º 30.
- Díez Hochleitner, Ricardo. 1999. «25 años de la UNED: una esperanza hecha realidad ejemplar». En *Veinticinco años de la UNED*, (pp. 95-101). Madrid: UNED.
- García Aretio, Lorenzo. 2016. «Los inicios históricos de una compleja universidad pública a distancia: la UNED de España». *RIED: revista iberoamericana de educación a distancia*, 19, n.º 1: 9-21.
- Lane, Jason E. 2011. «Global expansion of international branch campuses: Managerial and leadership challenges». *New Directions for Higher Education*, 155, 5-17.
- Lien, Donald y Yaqin Wang. 2012. «The effects of a branch campus». *Education Economics*, 20, n.º 4: 386-401.
- Gijón Puerta, José y Emilio Crisol Moya. 2012. «La internacionalización de la Educación Superior. El caso del Espacio Europeo de Educación Superior». *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 10, n.º 1: 389-414.
- Tierney, William G. y Michael Lanford. 2014. «An investigation of the impact of international branch campuses on organizational culture». *Higher Education*, 70: 283-298.

## **Anexo I**

Este cuestionario está destinado a recabar tu experiencia como estudiante egresado de la Facultad de Filología de la UNED. Se trata de un cuestionario anónimo que te llevará entre 10 y 15 minutos. Gracias por tu colaboración.

### **Cuestionario estudiantes internacionales en la Facultad de Filología**

- Estudiantes de grado/máster
- ¿En qué país y ciudad resides?
- ¿Cuántos años hace que resides en el país?
- Edad
- Sexo
- Formación previa
- ¿En qué centro asociado de la UNED has estado matriculado/a?
- ¿Qué supone o ha supuesto para ti estudiar en la UNED desde el extranjero en lo personal?

- ¿Consideraste la posibilidad de estudiar en otra *universidad española* en lugar de la UNED, y por qué elegiste la UNED?
- ¿Consideraste la posibilidad de estudiar en otra *universidad del país en el que resides* en lugar de la UNED, y por qué elegiste la UNED?
- ¿Cuál dirías que es el valor principal del modelo educativo a distancia de la UNED?
- ¿Ha supuesto algún valor añadido para tus capacidades el haber realizado tus estudios desde el extranjero?
- Enumera hasta tres ventajas de haber seguido tus estudios en la UNED desde el extranjero.
- Enumera hasta tres desventajas de haber seguido tus estudios en la UNED desde el extranjero.
- ¿Cuáles son las principales dificultades que te has encontrado a la hora de estudiar en la UNED?
- ¿Alguna sugerencia a la institución relacionada con la organización de estudios en el extranjero?
- Tus estudios en la UNED, ¿mejorarán tus opciones de integración al mercado laboral del país en el que resides? ¿Por qué?
- Otras observaciones o comentarios que quieras hacer constar.

## **Anexo II**

Este cuestionario está destinado a recabar tu experiencia como responsable de un Centro Asociado de la UNED en el extranjero. Se trata de un cuestionario anónimo que te llevará entre 10 y 15 minutos. Gracias por tu colaboración.

### **Cuestionario directores/responsables de centros internacionales**

- Centro asociado
- Cargo
- Número de años en el cargo
- ¿Cuál es, en términos aproximados, el número de estudiantes de grado y máster matriculados en este centro asociado?

- ¿Cuál es el perfil *sociocultural* de los estudiantes que siguen sus estudios en este centro asociado de la UNED? (nivel de estudios, nivel económico, trasfondo social, motivo del interés por la cultura española, etc.)
- ¿Cuál es el perfil *lingüístico* de los estudiantes que siguen sus estudios en este centro asociado de la UNED? (conocimiento de la lengua local, nivel de competencia en español, nivel de conocimiento de otras lenguas extranjeras, si las lenguas se han aprendido en entornos académicos o familiares, etc.) Solo en el caso de países donde el español no sea la lengua oficial del país.
- ¿Cuáles son los motivos por los que los estudiantes deciden seguir sus estudios desde el extranjero en la UNED?
- ¿Qué dificultades encuentran los estudiantes que deciden cursar sus estudios universitarios en la UNED desde el extranjero?
- ¿Qué ventajas/inconvenientes supone para los estudiantes seguir sus estudios desde el extranjero en una universidad española de cara a su integración en el mercado laboral en el país de residencia?
- ¿Cuáles son las principales dificultades que se encuentran los estudiantes a la hora de estudiar en la UNED?
- Otras observaciones o comentarios que quieras hacer constar.



# 10. La internacionalización de la Universidad Internacional Menéndez Pelayo desde 1932 hasta 2023

Carlos Andradas<sup>1</sup> y Margarita Alfaro<sup>2</sup>

## Resumen

La Universidad Internacional Menéndez Pelayo (UIMP) es una institución de enseñanza superior con una trayectoria de nueve décadas cuyas funciones se han mantenido a lo largo de su historia, vinculada a la educación como servicio público en el contexto nacional e internacional. Su carácter internacional, reflejado ya en su denominación —la primera universidad española en llevar este adjetivo en su nombre oficial— queda declarado en su propio decreto fundacional como un instrumento de apertura al mundo con la participación de profesores y estudiantes extranjeros en todas las disciplinas. Además, en particular, la UIMP, desde sus orígenes, fue pionera en la enseñanza de la lengua y la cultura española como lengua extranjera (ELE) y demostró tener capacidad para atraer a estudiantes de universidades europeas, estadounidenses y asiáticas. Dicha singularidad se ha mantenido hasta la actualidad no solo a través de los cursos de verano abiertos a extranjeros sino también mediante la impartición de cursos de formación en ELE y del Máster de Español como Lengua Extranjera (MELE). Desde 1999 la UIMP, además, está vinculada al Instituto Cervantes como centro examinador de los Diplomas de Español Lengua Extranjera (DELE) y de Conocimientos Constitucionales y Socioculturales de España (CCSE). El presente artículo aborda la evolución cronológica de la internacionalización de la UIMP a través de cuatro etapas: desde sus orígenes hasta la transición; desde la transición hasta el final del siglo xx; desde el umbral del siglo xxi hasta la actualidad;

<sup>1</sup> Universidad Internacional Menéndez Pelayo. candradas@uimp.es. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8196-9670>.

<sup>2</sup> Universidad Internacional Menéndez Pelayo, malfaro@uimp.es. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0958-3412>.

**Cómo citar:** Andradas, Carlos y Margarita Alfaro. 2025. «La internacionalización de la Universidad Internacional Menéndez Pelayo desde 1932 hasta 2023». En *Internacionalizar la universidad española: estrategias, prácticas docentes y lenguas*, editado por Emma Dafouz, 189-204. Madrid: Ediciones Complutense. <https://doi.org/10.5209/ling.003.10>

y finalmente, poniendo la mirada en el futuro, los retos y oportunidades de la UIMP en dicho ámbito.

### **Palabras clave**

UIMP, historia, internacional, cursos, lenguas.

## **1. Presentación**

Si nos atenemos al Estatuto vigente de la Universidad Internacional Menéndez Pelayo (UIMP) (BOE de 12 de abril de 2002) estamos ante una institución de enseñanza superior con una trayectoria de nueve décadas a la que le corresponde, de acuerdo con sus competencias, el servicio público de la educación mediante la formación y la transferencia a la sociedad de la cultura y la ciencia en un contexto nacional (interregional) e internacional. Este carácter internacional se manifiesta desde el primer momento en todas las disciplinas, tanto con la participación de estudiantes de distintos países, como con la participación de grandes figuras europeas de la ciencia y el pensamiento. Sin ir más lejos, en el año 33 se celebró el Encuentro Internacional de Química con la participación entre otros de los nobeles F. Haber y R. Willstätter y en sus primeros años de andadura impartieron enseñanzas profesores de la talla de K. Vossler, Levi D'Ancona, M. Bataillon, R. Goldschmidt, J. Maritain o E. Schrödinger.

Además, en el ámbito de las relaciones internacionales y los estudios de lenguas las funciones de la UIMP fueron, en el pasado, y son, en el presente, la promoción y la impartición de cursos orientados al fomento del conocimiento del español y su cultura, de acuerdo con sus señas de identidad fundacionales, así como de otras lenguas, entendidas en su dimensión lingüística y cultural en la que tienen cabida diferentes manifestaciones. Por otra parte, cabe señalar que la UIMP fue pionera en la impartición de cursos de español para extranjeros, y así ha seguido siendo con el paso del tiempo, con un programa sólido de cursos de español como lengua extranjera (ELE), un máster en ELE y cursos de formación y traducción, que son los tres pilares fundamentales, con apertura a otras lenguas y culturas y a cuantas actividades se vehiculan a través del lenguaje como medio de expresión y comunicación.

La UIMP desde su creación el 23 de agosto de 1932 tuvo como uno de sus objetivos, la puesta en valor de los Cursos de Verano para Extranjeros como actividad académica que se desarrollaba durante el verano en Santander, ciudad que se había posicionado como un enclave de atracción cultural. El interés de

la filología supuso en las décadas siguientes una manera de fortalecer la modernidad que ya se había iniciado a principios del siglo xx y dichos Cursos contribuyeron a su auge con la participación de los más notables filólogos nacionales que se dedicaron al estudio histórico del español (Menéndez Pidal, Dámaso Alonso, Samuel Gili Gaya o Rafael Lapesa, entre otros). Desde entonces hasta la actualidad el estudio del español ha tenido un carácter relevante y ha atraído a un gran número de estudiantes extranjeros y nacionales, así como a un ilustre profesorado, que, en las últimas décadas, cada vez está más especializado en la enseñanza del español como lengua extranjera.

En las líneas que siguen nos proponemos hacer un recorrido cronológico desde los orígenes hasta la actualidad y podremos observar la evolución del sentido de la «internacionalización» entendida como un proceso en el que se integran diferentes dimensiones de orden social, cultural e intelectual de acuerdo con su contexto histórico y con un espíritu de apertura al exterior por el que se le otorga un valor de novedad y de enriquecimiento fruto del diálogo y de la mirada crítica. En relación con la institución universitaria, la internacionalización ha de integrarse como un elemento transversal a todas sus actividades. En este marco conceptual, vamos a distinguir cuatro etapas en la evolución de la UIMP:

- Desde sus orígenes hasta la transición.
- Desde la transición hasta el final del siglo xx.
- Desde el umbral del siglo xxi hasta la actualidad.
- Mirando al futuro: retos y oportunidades de la UIMP en el ámbito de la internacionalización.

## **2. Desde sus orígenes hasta la transición**

Originalmente el nombre fue Universidad Internacional de Verano de Santander (U.I.), acrónimo utilizado por Pedro Salinas, primer secretario de la institución, quien dio nombre a dicho centro científico, diferente a los centros universitarios existentes a nivel nacional por la proyección de su actividad durante el periodo estival. Esta U.I. fue creada en 1932 por el primer Gobierno de la II República y su singularidad residía, por tanto, en el carácter de «internacional» y de «universidad» de los Cursos de Verano para extranjeros (Madariaga de la Campa y Balbuena 1999). Esta creación hay que entenderla en el ámbito europeo por el influjo del modelo alemán desarrollado por Humboldt,

en el que se daba prioridad a la interacción y a la complementariedad entre la enseñanza y la investigación de las diferentes disciplinas. Por otra parte, su creación obedece a un contexto más amplio relativo a la actualidad de universidades europeas y más adelante de universidades estadounidenses de renombre interesadas por el conocimiento y la difusión, en este caso de la Filología Moderna. Así pues, desde finales del siglo XIX fue cristalizando en Europa y en EE. UU. un modelo universitario que favoreció la especialización en cada una de las disciplinas científicas, las publicaciones orientadas a dar a conocer y difundir dichas disciplinas y los encuentros de científicos especialistas. Es este marco en el que tiene lugar el impulso y la creación de la Universidad Internacional de Verano de Santander (Ferrer 2011, 45 y ss.). Asimismo, esta nueva orientación favorecía la movilidad del profesorado y de los estudiantes que accedían a la universidad con el anhelo de alcanzar el conocimiento en su sentido amplio, tanto en su esencia de universalización como en sus fundamentos de especialización. Esto explica la importancia adquirida por la Filología Moderna y sus diferentes filologías, clásicas y modernas especialmente, como vía de conocimiento no solo de las estructuras gramaticales sino también de los cimientos culturales y científicos. Las universidades europeas fueron sumándose a este fenómeno con la creación de departamentos dedicados al estudio de las diferentes filologías, románicas y anglosajonas. Por citar algunos ejemplos, Cambridge fue la primera universidad en 1886 en poner de relieve la importancia de las lenguas modernas y sus literaturas y, anteriormente, París lo había hecho en 1877. A partir de la Primera Guerra Mundial el fenómeno del estudio de las lenguas y sus literaturas recobra fuerza, especialmente en los países donde ya existía una determinación que venía de los años precedentes y que pone de relieve las diferencias nacionales y regionales.

Asimismo, debido a las nuevas circunstancias socioculturales y a las posibilidades ofrecidas por los nuevos transportes, los estados con mayor capacidad de representatividad profundizan en el sentido del viaje como una experiencia de apertura hacia el reconocimiento del otro, por un lado, como un espacio geográfico por descubrir y, por otro lado, como un acercamiento a otra cultura. Esto explica que durante el periodo de entreguerras tanto las universidades europeas, como los servicios culturales de las embajadas impulsaron la movilidad de sus estudiantes y profesores mediante la promoción de becas y la creación de institutos especializados. En particular, la creación de la Sociedad de Naciones en 1919, antecedente de lo que después sería Naciones Unidas, favoreció la creación de las Comisiones de Educación (1925) y de Cooperación Internacional e Intelectual (1929) como organismos intergubernamentales que

elevantarían propuestas de creación en los diferentes países. El Instituto Internacional de Cooperación Intelectual (creado en París en 1926 bajo el auspicio de la Sociedad de Naciones) dinamizó centros de documentación universitarios, así como iniciativas para cursos de verano destinados a estudiantes extranjeros en numerosas universidades europeas. Entre las decisiones conjuntas se acordó, en el Congreso Internacional de La Haya de 1928, llevar a cabo el Atlas Lingüístico Internacional donde cada región, cada entidad nacional, podía sumarse al estudio de los dialectos y lenguas con carácter histórico. En este panorama de nuevos enfoques y de estímulos venidos de fuera es donde hay que situar el interés y el alcance de la creación de la U.I. en 1932. Más adelante, en el momento en el que estalla la guerra civil en España, el Instituto Internacional de Cooperación Internacional asumió la responsabilidad de elaborar la propuesta del programa académico del curso de 1936 de la U.I. de Santander.

Por otra parte, en el caso que nos ocupa, concurren otros elementos que favorecen la creación de la U.I, ya en 1892, con motivo de la actividad desarrollada por la Institución Libre de Enseñanza (ILE), se entendía que los «cursos de vacaciones», tal como los denominaba Francisco Giner de los Ríos, permitían fomentar el estudio en otro contexto diferente al habitual y facilitar así el espíritu de apertura. Dichos cursos se fueron abriendo camino entre estudiantes y docentes con la voluntad de aprender con un programa de estudios distendido.

En lo que se refiere a los estudios filológicos, el campo de la Filología Moderna, relativa al español, no conoció su desarrollo definitivo en España hasta bien iniciado el siglo xx. Primero surge el Centro de Estudios Históricos en 1910 en Madrid y en relación con esta iniciativa la U.I. venía a impulsar el proyecto con el deseo de potenciar el estudio del español a nivel nacional y también para los extranjeros. Por otra parte, la Sociedad Menéndez Pelayo, creada en 1918, se había constituido para dar continuidad al legado del ilustre intelectual y crear cursos destinados a extranjeros, concretamente británicos y estadounidenses en la ciudad de Santander (Suárez 2012). El primer Curso de Verano para Extranjeros de la Sociedad Menéndez Pelayo tuvo lugar en el verano de 1925 y asistieron en torno a un centenar de estudiantes. A los cursos de 1926 se sumaron estudiantes de origen alemán, provenientes del Instituto Iberoamericano de Hamburgo, y su programa formativo incluía el estudio de la lengua española, sus estructuras gramaticales y fonéticas, la cultura en sus diferentes dimensiones y el descubrimiento del patrimonio paisajístico y etnográfico. Así es como la ciudad de Santander se convirtió en un lugar propicio, por su enclave y por sus circunstancias culturales, para la celebración de cursos

de verano destinados a estudiantes extranjeros. Ramón Menéndez Pidal fue en 1933 el primer rector de la U.I. quien en colaboración con la Junta de Ampliación de Estudios (JAE) propuso unos cursos de verano donde el estudio de la lengua y la literatura fueron sus objetivos esenciales. El legado realizado por Marcelino Menéndez Pelayo de más de 40.000 volúmenes a la ciudad de Santander fue decisivo para que fuera en ese momento un referente casi único para el estudio del español y su cultura (VV.CC. 2015). Más adelante será también la Universidad de Madrid quien en colaboración con la Residencia de Estudiantes proponga cursos para extranjeros teniendo como referencia el estudio del español, su filosofía y su cultura. Sin duda, otras universidades centenarias se irán sumando a este proyecto, Valladolid o Madrid, entre otras.

La andadura de la U.I. entre 1933 y los años siguientes estuvo marcada por la incertidumbre política, primero, hasta el final de la guerra civil, y en paralelo, por la influencia de la Asociación Católica que tuvo como objetivo dar a conocer la cultura eclesial en contraposición al proyecto laico que había estado en sus antecedentes inmediatos. En dicho contexto el anhelo de internacionalización y de apertura de la U.I. permaneció durante algo más de una década truncado, si bien se dieron continuidad a los cursos de español, pero con espíritu de ruptura con las corrientes modernistas que cobraban auge en Europa durante ese periodo. No obstante, por sus aulas pasaron los mejores intelectuales del momento: Unamuno, Ortega y Gasset, Américo Castro, Claudio Sánchez Albornoz y, entre otros muchos, García Lorca con su compañía de teatro popular La Barraca. Todos ellos, fueron los protagonistas de un espíritu de resistencia.

La Universidad Internacional fue refundada en noviembre de 1945, durante el gobierno del general Francisco Franco con su denominación actual de Universidad Internacional Menéndez Pelayo (UIMP), si bien no empezó a funcionar hasta 1947. Destinada a ocupar el espacio original, no vino para retomar en sus mismos términos el proyecto de aquella, sino a crear otro proyecto diferente, aunque inspirado en la misma idea seminal. El nombre era un homenaje al intelectual y polígrafo de renombre, de origen montañés, y se prosiguió con el estudio del español y su cultura a pesar de que el sentido de apertura al extranjero se vio restringido debido al aislamiento de España, al menos hasta el inicio de la década de los años 60. Durante este periodo se estableció una vinculación estrecha con el Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC) y los cursos para extranjeros de la Sociedad Menéndez Pelayo. Así es como los ejes temáticos anteriores, el español y su cultura, se fueron abriendo progresivamente al estudio de las ciencias biológicas en las que tuvo también protagonismo la Casa de Salud Valdecilla.

En su conjunto fue este un periodo de divergencias políticas y de enfoques disciplinares diversos en torno al estudio del español y el hispanismo y su utilización en favor de una única propuesta ideológica. Al final de este periodo se vuelve a retomar el interés por la apertura al exterior y por lo tanto a considerar relevante la celebración de cursos para extranjeros fundamentados en una propuesta multidisciplinar y cultural en torno a la figura de Menéndez Pelayo. Por otra parte, en el seno de la UIMP se creó también durante el quinquenio de 1952-1956 el Festival Internacional de Santander (FIS) que posteriormente se independizó del propio funcionamiento de la Universidad y que venía a ampliar el deseo de internacionalización de la cultura según otras propuestas realizadas en las grandes ciudades europeas donde la música era protagonista (Ferrer 2011, 301 y ss.).

### **3. Desde la transición hasta el final del siglo xx**

En las últimas décadas del periodo franquista se había dado relevancia al estudio del español desde la corriente del hispanismo en sus diferentes vertientes (lengua, patrimonio cultural y filosofía, tanto en España como en Iberoamérica) y se había promovido un concepto nacional más amplio que englobaba a la comunidad hispánica.

Esta dimensión, si bien no desaparece de manera radical, progresivamente se transforma en favor de una apertura que es en un primer momento de carácter político e ideológico. Así pues, con el nombramiento del rector Raúl Morodo en 1979, en plena transición hacia la democracia, se fomenta una internacionalización que viene marcada por el deseo de fortalecer los vínculos con el exterior y en dicho marco la UIMP vuelve a recobrar el papel que ya había ejercido en el pasado, muy especialmente el de su espíritu fundacional (Bobillo: 2009). Los dos lugares emblemáticos, el Palacio de la Magdalena y el campus de Las Llamas (fundado en 1954 como campus propio de la UIMP), en la ciudad de Santander, fueron el escenario para acoger a estudiantes extranjeros con una nómina de profesores especializados no solo en el estudio del español sino en otras muchas disciplinas con un carácter transversal y siempre de actualidad. Así pues, la UIMP se convierte en un polo de atracción para intelectuales, escritores, científicos y políticos venidos del mundo entero, especialmente de EE. UU. y Europa para encarnar el espíritu de apertura o lo que se denominó «el espíritu de la transición». Volvía a resurgir el halo que Pedro Salinas, primer secretario general de la U.I., impulsó con el «Programa de

fiestas universitarias» en 1933 para romper con los estereotipos culturales españoles heredados del siglo XIX, en este caso reforzados por el franquismo.

Progresivamente, la ciudad de Santander junto a la UIMP recobra su protagonismo, el que tuvo en los primeros años del siglo XX como una ciudad con capacidad para atraer a un público interesado por la cultura y la creatividad en todos sus órdenes. La UIMP será el emblema del pluralismo y del diálogo y en ella se verá reflejada la sociedad española de las dos décadas siguientes, la de los ochenta y los noventa. En el ámbito del español se propicia el «Nuevo Hispanismo» impulsado por profesores españoles que se habían formado en universidades estadounidenses y que vuelven a España con ideas nuevas. Entre ellos estaban Ángel Berenguer, Julio Rodríguez Puértolas y Paco Caudet que recibieron el encargo de dinamizar el nuevo espíritu, que tenía que ser de apertura a la vez que conciliador. El primero fue el responsable de editar la revista *Nuevo Hispanismo* que dio a la luz varios números en los que se daban cita a escritores y artistas a la vez que se fueron instalando las reivindicaciones del mayo del 68 parisino en los entornos intelectuales de la transición. Al nuevo espíritu de la revista, se fueron sumando de verano en verano una nueva generación de creadores para los que la cultura era el principio de una nueva utopía. Pensamos en Pedro Almodóvar como emblema de una nueva sociedad española que se abría al mundo con nuevas propuestas y con una estética en la que confluía el pasado, sus mitos, y una sociedad que por fin era capaz de romper, mediante nuevas claves culturales, con los códigos establecidos.

En el ámbito del español, desde el final de los años 60 destacan algunas figuras representativas, entre ellas sin duda, Emilio Alarcos Llorach que dedicó sus veranos a formar a generaciones de jóvenes profesores y estudiantes universitarios venidos de muchos lugares a familiarizarse con una nueva concepción de la lengua (UIMP 1999). Su trabajo ha continuado en el tiempo con la Escuela Superior de Filología Hispánica de la UIMP. Alarcos es otro ejemplo de internacionalización, primero en los años 50 cuando trajo nuevos enfoques lingüísticos (la glosemática y la gramática estructural) de las universidades suizas en las que se formó en lingüística y después al emprender el gran proyecto de dialectología y de gramática del español desde una perspectiva funcionalista que aglutinó a todos los hispanistas de aquí y de allá, digamos del mundo entero. Alarcos puede ser considerado por sus contribuciones y sus enseñanzas como uno de los mejores gramáticos hispanos y una autoridad científica con repercusión internacional para la Filología Española que encontró en la UIMP a lo largo de varias décadas uno de sus más importantes foros

de discusión y difusión. Fue un maestro que con su desaparición en 1998 cerró una etapa.

En el umbral del siglo XXI estaba en ciernes otra etapa en la que el español se empieza a entender como una esperanza de futuro (Santos Redondo 2011, 227-241). El español se confirma, ya desde entonces y hasta la actualidad, como un activo económico, un vehículo de comunicación para casi 493 millones de hablantes, según el *Anuario del Instituto Cervantes, El español en el mundo* (Instituto Cervantes 2022). Una lengua que además de su preponderancia comunicativa está aportando nuevas reflexiones sobre el lenguaje y la inteligencia artificial, las nuevas tecnologías para el aprendizaje y la traducción automática, entre otros aspectos en los que nos detendremos a continuación. Nuevos espacios que requieren sin dilación de una perspectiva ética y de un compromiso en favor de la cultura que va más allá de un sentido de globalización cuyos referentes corren el riesgo en ocasiones de apuntar más hacia la búsqueda de la utilidad y la rentabilidad que hacia el compromiso de mejorar la enseñanza. De nuevo el español y la cultura en español pueden convertirse en la vanguardia de una nueva era en la que han de confluir el pasado, el presente y el futuro y en la que la interculturalidad abra nuevos espacios de entendimiento y de reflexión. El español es una lengua viva, presente en la actualidad en 92 ciudades de 47 países y territorios. La UIMP se suma a este desafío.

#### **4. Desde el umbral del siglo XXI hasta la actualidad**

Desde hace dos décadas los ejes de actuación de la UIMP han atendido, por un lado, a su legado histórico de celebración de cursos para extranjeros en Santander, y por otro, al contexto de las recomendaciones de internacionalización de la Unión Europea (UE) y del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), al que las universidades españolas se han sumado en sus diferentes modalidades. Por consiguiente, han girado en torno a dos acciones prioritarias:

- Establecimiento de alianzas estratégicas con otras instituciones nacionales e internacionales.
- Internacionalización de los programas con visión de apertura y de interacción con centros lingüísticos y culturales.

En particular, se han visto promovidos diferentes aspectos que han venido a dar una mayor riqueza a la actividad de la UIMP en el marco de las nuevas

exigencias del español en el mundo. Destacan los cursos de español como lengua extranjera (ELE), los cursos de formación para profesorado en ELE (FPELE), los cursos y talleres de especialización en traducción e interpretación, comunicación pública y fines específicos. A estos hay que sumar los cursos de lenguaje y creatividad (musical, artística, teatral, audiovisual, escritura y lectura) que se realizan con excelente acogida durante el periodo estival. En cuanto a los Cursos de Español como Lengua Extranjera (ELE), como ya se ha señalado, son una de las señas de identidad de la UIMP desde su fundación hasta la actualidad, siendo la institución universitaria decana en esta actividad.

Si bien la oferta actual de cursos de ELE a nivel nacional es amplia debido a la incorporación de universidades públicas y privadas y de otras entidades a esta actividad, en parte debido al impulso que ha tenido la movilidad de estudiantes (mediante programas Erasmus, entre otros) y de la ciudadanía en general, creemos que la UIMP puede ofrecer un valor añadido a la misma. En particular, su misión se ha visto reforzada por la firma de un Convenio de colaboración con el Instituto Cervantes (IC), desde 1999, para programar y certificar conjuntamente cursos de formación del profesorado de español como lengua extranjera y que se renueva de manera periódica. Asimismo, tiene lugar la impartición de un máster en ELE en colaboración con el IC, cuyo convenio se renovó al inicio de 2020 y estará vigente hasta 2024. Dicho Máster de Español Lengua Extranjera (MELE) permite que sus estudiantes, de diferentes orígenes unidos por su interés por la enseñanza del español, se den cita en Santander a lo largo del mes de julio y puedan realizar prácticas con el alumnado de los cursos de español para extranjeros, a la vez que son tutorizados por el profesorado que colabora en los cursos de español. Además, existe un flujo de profesores compartidos entre el máster y los cursos de extranjeros, de modo que la colaboración entre el máster y los cursos de ELE es estrecha y dinámica, poniendo en perspectiva las destrezas docentes como una experiencia formativa con carácter práctico y teórico.

Por otra parte, la UIMP es Centro examinador del IC para la expedición del Diploma de Español Lengua Extranjera (DELE) y del Diploma de Conocimientos Constitucionales y Socioculturales de España (CCSE), actividades que se llevan a cabo en la sede de Santander y en la que con carácter anual se realiza una media de 600 inscripciones, a excepción de la anualidad de 2020 que estuvo marcada por la pandemia. La sede del campus de Las Llamas (UIMP) es un punto de atracción en la zona norte de España para la obtención de los mencionados diplomas.

Cabe señalar, como un ejemplo ilustrativo de la nueva internacionalización, la impartición de cursos de inmersión en lengua inglesa. Estos cursos se realizan desde hace una década y es la UIMP el organismo organizador. Se lleva a cabo mediante la firma de un Convenio con el Ministerio de Educación cuya vigencia tiene carácter anual, por el que cada año se han venido convocando 14.000 plazas para estudiantes becados por el Ministerio de Educación y 1.004 para Profesorado de Primaria y Secundaria. La UIMP realiza la gestión académica, el alojamiento y la manutención mediante concursos y licitaciones. Las becas tienen una duración de una semana (de lunes a viernes). Los cursos se celebran con éxito en las once sedes de la UIMP: Coruña, Sevilla, Valencia, Pirineos, Cuenca, Cartagena, Madrid, Tenerife, Barcelona, Santander y La Línea de la Concepción. El inicio de los cursos está previsto, con carácter general, para la primera semana del mes de abril y se extienden hasta las primeras semanas del mes de diciembre. La evaluación de conjunto es muy positiva, se trata de una actividad que ha tenido mucha repercusión a nivel académico, además de muy demandada por la calidad del servicio educativo del programa. Aporta un alto valor formativo para las nuevas generaciones de estudiantes universitarios y de profesores que integran en su formación el uso de la lengua inglesa como un vehículo de comunicación aceptado por la comunidad internacional. Por otra parte, tiene un importante efecto dinamizador en las distintas sedes de la UIMP, dicha programación convive con otras actividades de diferente índole.

Asimismo, en el verano de 2023 se inició la programación de otras lenguas, tales como el chino, el francés y el portugués en colaboración con otras instituciones (los Institutos Confucio y Camoens). Además, se han retomado, por un lado, la organización de cursos de especialización en ELE en el marco de las actividades realizadas por la Unidad de Acción Educativa Exterior del Ministerio de Educación y Formación Profesional, y, por otro, la programación destinada a la demanda de los servicios culturales y lingüísticos de las embajadas en Canadá y EE. UU. En ambos casos ha permitido convocar a profesorado de diferentes nacionalidades en el Campus de Las Llamas con el deseo de mejorar sus competencias docentes en español como lengua extranjera. Igualmente, la lengua de signos, lengua cooficial del Estado desde 2007, ha sido objeto de un curso en 2022 con una gran aceptación y ha sido impartido en colaboración con el Centro de Normalización de la Lengua de Signos Española (CNLSE). La UIMP en el horizonte de 2030 está preparada para asumir los nuevos retos de la internacionalización. En suma, todas estas acciones están inspiradas en la necesidad de apertura y de promoción de la interculturalidad.

## **5. Mirando al futuro: retos y oportunidades de la UIMP en el ámbito de la internacionalización**

La internacionalización del Sistema Universitario Español (SUE) es en la actualidad uno de los elementos fundamentales para poder generar conocimiento, atraer talento y salvaguardar las señas de identidad del pasado. Aunque España está plenamente integrada en el Espacio Europeo de Educación superior (EEES), la internacionalización de nuestro SUE es uno de los objetivos reconocidos de la reciente Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo del Sistema Universitario (LOSU) tema al que dedica su título VII. Los informes recientes emitidos por la Comisión Europea (2022) y el más actualizado de la Fundación Conocimiento y Desarrollo (CYD 2023) señalan en su diagnóstico que las universidades españolas en su conjunto necesitan introducir cambios importantes para alcanzar el objetivo de la internacionalización. Todavía se requiere estimular más la movilidad internacional dirigida a estudiantes, profesorado y personal de administración con el objetivo de crear una cultura de intercambio científico y enriquecimiento entre sistemas de educación superior que son distintos y a la vez complementarios. Sin embargo, se observa un importante progreso en el marco de la investigación ya que en las dos últimas décadas se han potenciado de manera muy positiva las colaboraciones con centros de investigación e instituciones universitarias fuera del territorio nacional.

En este contexto, podemos apreciar la necesidad del establecimiento de la internacionalización como una herramienta clave de la planificación estratégica tanto a nivel nacional como a nivel individual de cada universidad. La citada LOSU hace hincapié en la importancia de la creación de alianzas interuniversitarias, movilidad internacional de la comunidad universitaria, atracción de talento, centros en el extranjero, además de la creación de títulos y programas conjuntos. A nivel particular, las estrategias seguidas por las universidades españolas han sido diferentes de acuerdo con su trayectoria histórica, su localización, sus centros de interés y sus objetivos prioritarios. En las dos últimas décadas los resultados alcanzados han sido positivos en cuanto que se ha introducido la internacionalización como uno de los elementos clave que está permitiendo abrir nuevos horizontes y crear sinergias con otras universidades extranjeras, tal y como lo demuestra, entre otras iniciativas, la excelente acogida de la creación de redes de universidades europeas en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior. Sin embargo, dichos logros alcanzados plantean nuevos desafíos a los que hay que dar respuesta: por un lado, la tendencia a la globalización, y, por otro lado, la digitalización. Ambas realida-

des conviven y se complementan, una invita a la movilidad, y la otra posibilita el acceso, sin que medie el desplazamiento, a cursos en línea. Ambas son oportunidades de futuro ya que pueden contribuir, en el marco de una planificación estratégica, a atraer nuevos estudiantes extranjeros interesados por el debate y la innovación en un contexto internacional cambiante.

En lo que se refiere a la UIMP, una universidad singular en el panorama universitario español, como se ha expuesto en las páginas precedentes, una «universidad de universidades» que cuenta con una larga trayectoria y con una experiencia acumulada muy valiosa en materia de internacionalización. Su aportación a lo largo de nueve décadas ha sido su capacidad de atracción de estudiantes internacionales en torno a la enseñanza y aprendizaje de la lengua y cultura españolas y de las lenguas modernas, además de haber logrado visibilidad en el debate público en torno a temas de actualidad tanto en la investigación de ciencias sociales, humanidades y ciencias experimentales como en cuestiones sociales de relevancia. La UIMP fue pionera en los primeros años del siglo xx en incorporar estrategias de internacionalización y su misión sigue vigente en la actualidad.

En el momento presente, la UIMP cuenta con una sólida reputación institucional internacional, aporta experiencia en el diseño y organización de cursos, cuenta con una nómina de colaboradores nacionales e internacionales de excelencia académica y atrae a estudiantes de numerosas nacionalidades. Sus retos de internacionalización son elevar aún más los niveles de participación de estudiantes y ponentes internacionales en sus diferentes líneas de actuación: los cursos avanzados (cursos de Santander y otras sedes), los posgrados (en los que ya hay algunos altamente internacionalizados), la formación a la largo de la vida y, naturalmente, los cursos de español y cultura española y otras lenguas, como se ha relatado anteriormente en el texto, así como la posibilidad de albergar encuentros internacionales de investigación. Asimismo, exploraremos las posibilidades de hermanarnos con diversas instituciones nacionales y extranjeras para la realización de actividades conjuntas en diversos lugares del mundo. La UIMP es una institución universitaria de características especiales (universidad de universidades como se ha mencionado antes) cuyo prestigio y papel forma parte de la marca España y la diplomacia educativa y cultural a través de la educación superior, un valor que va en aumento. Como bien señala el último informe publicado de la Fundación Conocimiento y Desarrollo (CYD 2023), entre las propuestas a desarrollar desde las instancias públicas, está la promoción de la marca España a nivel de la educación universitaria en la que se establezca una estrategia definida hacia fuera con una marca unificada y con fondos específicos para los fines de ganar en la promoción y la internacionalización. La UIMP pue-

de jugar un papel importante en esa promoción, dentro de la flexibilidad que sus características especiales le proporcionan para atraer a personalidades capitales en torno a temas que por razones varias no tengan cabida, aún, en los currícula y las universidades estándar españolas. En palabras de Américo Castro en la inauguración del curso de verano de 1934: «Esta Universidad se ha creado para reunir en ella a profesores y alumnos y puedan éstos ver que hay cuestiones que no se tratan en las universidades actuales, problemas de enorme magnitud y asuntos tan nuevos y originales como ese que va a desarrollarse aquí este verano: me refiero al estudio de siglo xx por eminentes hombres de ciencia» (Madariaga de la Campa y Balbuena 1999, 135).

Para ello no podemos renunciar a las enormes posibilidades que la tecnología y la digitalización nos proporcionan, pero sin prescindir, antes, al contrario, destacar y convertirlo en seña de identidad, el valor irremplazable de la presencialidad, de la convivencia informal y distendida, de la imbricación física y espiritual de los saberes humanísticos, científicos y tecnológicos que ha caracterizado la UIMP desde sus inicios. Digitalización y modernización que debemos acometer para llegar más lejos, allí donde ahora no alcanzamos para las que habrá que acomodar los medios (económicos y humanos) necesarios para lograrlas, así como (aún más importante) la adecuación de la naturaleza jurídica con el fin de que la flexibilidad académica que la UIMP tiene en su espíritu e idiosincrasia se vea acompañada de la flexibilidad administrativa para su desarrollo.

Nuccio Ordine, humanista de renombre a escala internacional, lamentablemente fallecido el pasado 10 de junio a los 64 años, hubiera recibido la Medalla de la UIMP de 2023 durante la edición de los cursos de verano. Sin riesgo a equivocarnos, podemos imaginar que se hubiera referido en su intervención en el Hall Real del Palacio de la Magdalena, allí donde han resonado las ideas de modernidad de año en año durante nueve décadas, a la urgencia de defender la «utilidad de lo inútil», frente a la búsqueda de la utilidad y de la instrumentalización del saber que nos invade en la sociedad actual. En palabras del propio Nuccio Ordine para el mundo en el que vivimos (2013, 30), entendemos, que estos son nuestros retos y nuestras oportunidades para la UIMP del futuro: «[...] los saberes humanísticos, la cultura y la enseñanza constituyen el líquido amniótico ideal en el que las ideas de democracia, libertad, justicia, laicidad, igualdad, derecho a la crítica, tolerancia, solidaridad, bien común, pueden experimentar un vigoroso desarrollo». Entre todos, entres todas las instancias públicas, apostemos por ello. Esta fue la semilla que dejó plantada la Universidad Internacional de Verano de Santander en 1932 y de cuyo desarrollo debemos seguir ocupándonos de manera perentoria.

## 6. Conclusión

Para concluir podemos decir que el recorrido a través de nueve décadas de historia nos muestra que la Universidad Internacional de Santander, ya desde sus orígenes, y con posterioridad la Universidad Internacional Menéndez Pelayo, estuvo inspirada en su vocación de ser una universidad pública con proyección internacional, salvo durante las décadas de aislamiento de la dictadura franquista que supusieron un freno y un empobrecimiento a su desarrollo inicial, si bien el estudio del español nunca dejó de estar presente. Además, su actividad ha estado presidida en todo momento por la exigencia de la calidad y la innovación, así como de la adecuación a los nuevos requerimientos. Por otra parte, desde el inicio surgieron relaciones institucionales que han permanecido a través de los años, en particular con universidades estadounidenses, Wellesley, Michigan o West Virginia, entre otras, que muestran el sentido de lealtad de la institución y de rigor en su formación. En la actualidad dichas relaciones son ejemplo de riqueza y de impulso de las relaciones interculturales e intergeneracionales como fuente de acercamiento a través del estudio de las lenguas, en particular del español. Cada verano se dan cita en el campus de Las Llamas estudiantes de más de quince nacionalidades que vienen a aprender la cultura española, ellos son nuestros mejores embajadores para el futuro y su presencia nos invita a fomentar entre todos el diálogo. El sentido de internacionalización de su fundación fue moderno, rompía con la tradición vigente, y hoy la UIMP es una universidad internacional abierta al mundo y con capacidad para ofrecer un conocimiento de frontera. Su reto es además el de proseguir en sus señas de identidad y a la vez ampliar la mirada hacia el sur y hacia realidades invisibilizadas o lo que en términos de Adela Cortina (2021, 26), responsable de la lección de clausura del curso de verano de 2022 de la UIMP, tiene que ser *la ética cosmopolita*: «en un mundo global, ese camino apunta, como una brújula hacia la construcción de una sociedad cosmopolita, en la que todos los seres humanos sean ciudadanos, sin exclusión».

## Referencias bibliográficas

- Bobillo, Francisco. 2009. «El mundo como escenario», *Teatro: Revista de Estudios Culturales/A Journal of Cultural Studies*, 23, 38-39.
- Cortina, Adela, 2021. *Ética cosmopolita*. Barcelona, Paidós.

- Comisión Europea. 2022. *Estrategia europea para las universidades*. <https://eurlex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/uri>.
- Estatuto de la UIMP. 2022. Real Decreto 331/2002. [www.boe.es/eli/rd/2002/04/05/331](http://www.boe.es/eli/rd/2002/04/05/331).
- Ferrer, Jesús. 2011. *La instrumentalización política de la cultura durante el primer franquismo: la Universidad Internacional Menéndez Pelayo (UIMP) y el Festival Internacional de Santander (FIS), 1945-1957*. Tesis doctoral. Programa de tercer ciclo Historia Moderna y Contemporánea. Universidad de Cantabria.
- Fundación CyD (Conocimiento y Desarrollo). 2023. *El reto de la internacionalización de la universidad española. Análisis comparado y propuestas*. [www.fundacioncyd.org/wp-content/uploads/2023/04](http://www.fundacioncyd.org/wp-content/uploads/2023/04)
- Instituto Cervantes. 2022. *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes*. Alcalá de Henares, Instituto Cervantes.
- Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario. [www.boe.es/eli/es/2023/03/22/2/con](http://www.boe.es/eli/es/2023/03/22/2/con)
- Madariaga de la Campa, Benito y Celia Balbuena. 1999. *La Universidad Internacional de Verano de Santander (1932-1936)*. Santander, Ediciones UIMP.
- Nuccio, Ordine. 2013. *La utilidad de lo inútil*. Barcelona, Acantilado.
- UIMP 1999: *Homenaje a Emilio Alarcos*. Santander, Ediciones UIMP.
- Santos Redondo, Manuel (coord.). 2011. *Economía de las industrias culturales en español*. Barcelona, Editorial Ariel y Fundación Telefónica.
- Suárez Cortina, Manuel (ed.). 2012. *Menéndez Pelayo y su tiempo*. Santander, Ediciones UIMP.
- VV.CC. 2015. *Menéndez Pelayo. Cien años después* (Actas del Congreso Internacional). Madrid, Servicio de Publicaciones UIMP.

# 11. Internacionalizar en español: retos y recursos

J. Ignacio Díez<sup>1</sup>

En el mejor de los casos, lo que hacemos cuando postulamos el futuro (en el peor de los casos no hacemos sino trucos triviales) es extender desmesuradamente el presente especioso, hasta hacerle impregnarse de cualquier cantidad de tiempo con todas las especies posibles de información, de anticipación, de precognición (Vladimir Nabokov, *Ada o el ardor*).

## Resumen

Los catorce años de existencia del Centro Complutense para la Enseñanza del Español (CCEE), más la larga tradición previa de los Cursos de Extranjeros en la Universidad Complutense, permiten una visión apegada a la realidad de algunos de los procesos de internacionalización de una universidad española. La creación del Centro como organismo autónomo responde a la temprana necesidad de acoger estudiantes, especialmente en grado pero no solo, que deben asistir a clases en España y en español. En la internacionalización universitaria, las resistencias iniciales y las limitaciones de distinto signo así como una cierta creencia en la automatización como factor de solución, entre otros factores, han dejado lugar a una mayor integración y a un entendimiento cada vez mayor del enorme reto de los estudiantes extranjeros que deben cumplir parte de sus estudios o todos ellos en España. El centro de español puede contribuir a en varios aspectos a la internacionalización de los estudios universitarios.

## Palabras clave

Español, enseñanza, CCEE, internacionalización.

<sup>1</sup> Departamento de Literaturas Hispánicas y Bibliografía, Universidad Complutense. [igdiez@ucm.es](mailto:igdiez@ucm.es). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2145-7360>

## 1. Noventa años de enseñanza del español en la Universidad Complutense

Aunque el Centro Complutense para la Enseñanza del Español (CCEE) se crea en 2008, los cursos de español en la Universidad Complutense comienzan, según la tradición, a finales de los años veinte del siglo pasado, con lo que la historia de este tipo de enseñanza, primero en la Universidad Central, en la Universidad de Madrid, y luego en la Universidad Complutense va camino de completar un siglo. El salto cualitativo es de gran importancia pues supone pasar de una estructura en torno a un coordinador de los cursos en los años ochenta, que gestiona tres cursos trimestrales de tarde más otro coordinador que se encarga de los cursos de verano en julio a una estructura estable y autónoma que funciona durante todo el año, que mantiene los cursos existentes y crea otros nuevos en un horario muy amplio de mañana y tarde. La apuesta por la creación de un centro exclusivamente dedicado al español, lingüística y culturalmente, supone el espaldarazo del equipo rectoral no solo a un modelo de actuación que pueda competir sin desventaja con las empresas privadas y su reconocida flexibilidad sin abandonar los principios de la actuación pública, sino sobre todo un apoyo decisivo a la naciente internacionalización<sup>2</sup>.

El cambio es profundo pues supone un replanteamiento de los cursos de español en el siglo xx, antes solo en manos de profesores prestigiosos, y que ahora descansan en la organización de modelos educativos que utilizan personal formado para enseñar español y con los métodos más avanzados en la enseñanza de lenguas. El salto, al menos en teoría, es el que iría de los fenómenos de prestigio personal al de los que buscan la efectividad de los equipos y las metodologías, que también es el salto que va de un trabajo extra que complete los ingresos de los docentes de la universidad al de profesionales por entero dedicados a la enseñanza del español y contratados exclusivamente para ello. Entre medias se sitúan los modelos más recientes de los Cursos para Extranjeros, donde prestaban su colaboración ocasional profesores de la Facultad de Filología, pero también de las Facultades de Filosofía y de Geografía e Historia, junto a profesores recién salidos de las diferentes carreras de Letras y que iniciaban su andadura profesional como docentes de español como lengua extranjera.

Entre los cursos para extranjeros tuvo un estatuto especial el Diploma de Estudios Hispánicos, creado en los años cincuenta, y que iba destinado en gran

<sup>2</sup> Sobre el peso del español en el mundo véase el último informe del Instituto Cervantes (2024).

parte a los «hispanistas», una categoría profesional compleja en la que se integraban fundamentalmente los profesores europeos y norteamericanos que enseñaban la lengua y la cultura españolas y que también investigaban en esos amplios ámbitos, además de ser considerados como una suerte de embajadores de lo hispánico en el mundo y defensores de una cultura cuya historia y valores necesitaban de esa explicación y defensa. El Diploma de Estudios Hispánicos integraba con muy buen criterio las materias puramente lingüísticas con otras relativas a la literatura, la historia y la cultura en España, como también, aunque en otro nivel, hacían los Cursos para Extranjeros, donde a través de ciclos de conferencias los estudiantes podían conocer la historia, el arte y la economía de este país.

Los Cursos para Extranjeros, como el CCEE, han recibido estudiantes de muy diferentes lugares del mundo. Al igual que en otros estudios de la universidad española, y de la Complutense en concreto, la afluencia de estudiantes ha estado motivada en buena parte por tendencias internacionales, por la creación de departamentos de español, por la política de becas de los organismos públicos en España y fuera de ella, etc., de modo que en algunos años era perceptible la llegada de grupos de estudiantes egipcios, iraníes, africanos, o coreanos, por ejemplo. Sin embargo, a menudo con el cese de esos apoyos o con el desarrollo de los departamentos a partir de los estudiantes que habían completado su doctorado en España, entre otros factores, se cercenaban las posibilidades de conseguir una plaza de profesor en el país de origen, pues esta meta de obtener la plaza era con frecuencia la motivación más extendida para cursar sus estudios de español, y, en consecuencia, limitaba la llegada de estudiantes. Con todo, por encima de esas necesidades las exigencias de las universidades británicas, por ejemplo, que durante años pedían a sus estudiantes de lenguas que pasaran uno de los años de su carrera en el país cuya lengua habían elegido, supuso la llegada regular de estudiantes de español. Por supuesto los avatares históricos y políticos han tenido y tienen una gran influencia en la procedencia de los estudiantes de español en todo el territorio nacional y Madrid no es una excepción. También las estaciones del año han tenido un decisivo papel, pues los estudiantes de los distintos cursos de verano buscan otro tipo de objetivos y, en el caso del español, han sido y en buena medida siguen siendo muy importantes los desplazamientos veraniegos de estudiantes norteamericanos que, profesores a su vez de español o estudiantes de esta lengua, buscan o reciclarse o mejorar su nivel, respectivamente o bien ambos objetivos.

Pero sin duda el fenómeno más importante de los últimos quince años ha sido la llegada de estudiantes chinos a los campus de diversos lugares del

mundo y entre ellos España. La creación del CCEE coincide precisamente con el primer y numeroso grupo de estudiantes de China a la Universidad Complutense. El crecimiento de los departamentos de español en el gigante asiático ha sido constante, hasta superar en poco más de un decenio el centenar de departamentos. Este dato no solo prueba el interés creciente en el español sino que pone de manifiesto un ritmo de crecimiento insólito en el resto del mundo y rapidísimo que ha demandado doctores en lengua y literatura españolas y sigue haciéndolo así como un gran número de cursos de español para atender las necesidades del aumento de los alumnos chinos que, en muchos casos, necesitan cumplir con el requisito de sus universidades de pasar un año o un semestre en uno de los países que tienen el español como lengua materna. El crecimiento tan rápido e intenso ha supuesto no solo unos ingresos importantes en las universidades públicas (Grasset 2021), sino que ha creado distintos problemas para integrar adecuadamente a estos estudiantes, acuciados por la obligación de cumplir con requisitos que les obligaban a salir de un país tradicionalmente poco dado a mandar a sus nacionales a otros países durante largas estancias, al menos en el ámbito de las letras. La presencia de estudiantes de China, por ejemplo, con un nivel de español poco adecuado en muchos casos para seguir las clases de grado o máster o para desarrollar un doctorado en España ha propiciado distintos problemas que han puesto de manifiesto la necesidad de ordenar un proceso de internacionalización que ha podido suponer frustraciones en estos estudiantes así como en los alumnos que compartían sus clases y al mismo tiempo en el profesorado que se veía precisado de atender a unos estudiantes cuya escasa competencia en español hacía que no fuera fácil alcanzar una mera comprensión.

## **2. El Centro Complutense para la Enseñanza del Español (CCEE)**

La creación del CCEE respondía a varias exigencias, como la de adaptar al profesorado que enseñaba español a la normativa laboral del momento, pero sobre todo pretendía cubrir la necesidad de ofrecer unas enseñanzas a un público muy amplio que precisaba, a diferencia de la enseñanza más tradicional, dominar una lengua en un periodo de tiempo relativamente corto y continuado. En este objetivo se integraba también la internacionalización de las universidades públicas, que debían recibir estudiantes, especialmente de China pero no solo, que procedían de una cultura muy lejana, con unas tradiciones culturales y universitarias muy distintas y que, por encima de todo, precisaban conocer

con suficiente dominio una lengua que les permitiera no solo comunicarse en la vida común sino especialmente cumplir con las obligaciones que comporta la vida universitaria.

Los objetivos del Centro se han concebido en un sentido amplio para abarcar los aspectos histórico-culturales del español. No parece recomendable en la enseñanza de cualquier lengua limitarse a los planteamientos gramaticales o léxicos o comunicativos, y parece muy conveniente, sin olvidar las cuatro competencias básicas, ofrecer al estudiante la posibilidad de insertar esos conocimientos en un marco que abarque un contexto lo más general posible<sup>3</sup>. Por eso el centro de español también organiza otras clases sobre arte, historia, literatura, cine, o sobre cocina, fútbol, economía y las distintas facetas del español y de los países que hablan español, en su Curso Superior de Cultura. En función de la demanda, de los intereses de los estudiantes internacionales que llegan al Centro, la oferta se actualiza para ofrecer información rigurosa y una aproximación a la cultura española muy complementaria del aprendizaje de la lengua.

Pero el núcleo más duro son naturalmente las clases dedicadas a la enseñanza de la lengua española. La oferta aquí es amplísima, para cubrir las necesidades de un público potencialmente igual de amplio. Como en otros centros de español los estudiantes que acuden al CCEE tienen procedencias, edades e intereses de variado signo. El rango de edad es amplio, aunque dominan los menores de treinta años y seguramente los estudiantes que están dentro de la edad habitual en los estudiantes universitarios, de 18 a 24 años. Pero el Centro también cuenta con estudiantes que aprenden español por razones familiares, sentimentales, por el gusto por una lengua que les resulta especialmente atractiva, y en muchos casos su edad es más elevada que la del típico estudiante universitario. Los estudiantes también se matriculan en el CCEE por acuerdos concretos con instituciones de sus países de origen que quieren formar a sus profesionales en alguna de las lenguas más habladas en el mundo. En otros casos se trata de estudiantes que, durante un curso académico, dentro de los programas de sus respectivas universidades, deben realizar cursos de lengua y cultura fuera de su país antes de completar sus estudios de grado. Sin agotar las posibilidades, los estudiantes de español que quieren realizar un grado completo en la Universidad Complutense o un máster también se matriculan en el CCEE para obtener los conocimientos que les permitan acreditar el nivel

<sup>3</sup> Tabuenca (2022) analiza la importancia de la cultura en los niveles elementales de la escuela (infantil y primaria) en la enseñanza del inglés en la Comunidad Valenciana y concluye que «es complicado enseñar un idioma sin enseñar algunas características de su cultura» (188). En los niveles más altos esa necesidad es sin duda mayor.

que los estudios de su elección han establecido, habitualmente un B2. En este caso, dependiendo de los conocimientos previos, muchos estudiantes, haciendo gala de una implicación más que notable, consiguen dar un salto de un A2 a un B2 a través de cursos muy intensivos, de hasta veinticinco horas de clase semanales a lo largo de siete o nueve meses.

El Centro programa cursos anuales, cursos trimestrales e incluso cursos mensuales (y no solo en julio o en septiembre). Además, es posible diseñar cursos a la carta para grupos y, de manera un tanto excepcional, clases individuales, aunque por razones organizativas y de precio las opciones más interesantes para quienes quieren aprender español son las clases que están en la programación anual. El grado de intensidad depende del estudiante (de su nivel, de su disponibilidad, etc.) y va desde las básicas doce horas semanales hasta las veinticinco. Naturalmente el progreso en la adquisición de las competencias que permiten hablar y escribir correctamente en español depende en gran parte de las clases recibidas, aunque no está de más señalar que hay otros factores, muy personales, que condicionan de manera decisiva todo el proceso. Estudiantes muy motivados, que invierten parte de su tiempo en la realización de las tareas de preparación de las clases, así como quienes aprovechan las muchas posibilidades que ofrece estudiar una lengua en el país que la usa como lengua materna, todo un proceso de inmersión lingüística más allá de las aulas, pueden acelerar y hacer aún más grata la adquisición de la lengua española.

Aunque el nivel ahora considerado adecuado para seguir estudios universitarios en España es el B2 del Marco Común Europeo de Referencia (MCER), el nivel idealmente óptimo sería el C1 y de hecho se puede detectar una tendencia en grados y másteres a subir hasta el nivel superior las demandas de dominio del español hablado y escrito. En el proceso de internacionalización parece evidente la conveniencia de pautar unos estadios que superen de manera estratégica esos primeros momentos un tanto desregulados y que ofrezcan una seguridad jurídica y académica a los estudiantes que quieran cursar, en todo o en parte, sus estudios universitarios en España. En el estadio actual el salto a la exigencia de un B2 ha sido determinante para evitar frustraciones en todas las partes que intervienen en el proceso de internacionalización, pero en la medida en que se consolide el proceso y en la medida en que las universidades españolas sigan aumentando la demanda de los estudiantes extranjeros para recibir en ellas sus titulaciones es más que probable que el nivel se incremente, en la misma medida en que pueden añadirse nuevos requisitos que permitan refinar o al menos seleccionar los estudiantes admitidos en las distintas Facultades, proceso en que estas mismas Facultades tienen sin duda mucho

que decir. El CCEE ofrece esos dos niveles, de referencia actual o futura, y también el resto de los niveles del MCER, pues, como se ha indicado, el rol del Centro va más allá de la internacionalización de la universidad.

La Universidad Complutense, como otras universidades españolas, dispone de cursos gratuitos para los estudiantes Erasmus y el CCEE participa en ellos desde el origen del Centro. Se trata de un curso que en teoría sirve de refuerzo a los estudiantes europeos que ya tienen un B2 o están a punto de alcanzarlo, pero en la práctica el curso llega a todos los estudiantes Erasmus que quieren recibir el curso y la experiencia es que muchos de ellos están lejos de contar con ese nivel intermedio. Es obvio que los compromisos internacionales obligan a mantener un curso que debía servir de puesta al día de unos conocimientos previos antes de que los estudiantes accedan, en septiembre y enero, a los correspondientes cuatrimestres en la Facultades de su elección. Pero también lo es que un curso de 40 horas no puede servir para lograr profundas capacidades en el dominio de una lengua, de modo que el Centro ha diseñado cursos complementarios para los estudiantes Erasmus que quieran o necesiten mejorar su nivel de español y alcanzar o rozar el nivel B2. El reto, como indicaré enseguida, es mayor, pues si la universidad decide exigir a estos estudiantes, particularmente numerosos en España y en Madrid en concreto (la Complutense está en las universidades de «alta internacionalización», aunque otras están en «muy elevada internacionalización»: Cerdá Masilla-Álvarez 2020, 206), una acreditación del nivel adecuado para sus estudios, el Centro puede cumplir el doble rol de entidad certificadora y de institución donde cursar las materias que permitan alcanzar ese nivel.

### **3. Retos para un centro universitario de español**

El principal reto del centro de español en relación con la internacionalización de la universidad tiene que ver con la posibilidad de centralizar las acreditaciones de nivel para los estudiantes que no tienen el español como lengua materna y necesitan antes de matricularse en grado o máster demostrar que disponen de un nivel adecuado, concretamente el B2. Esa centralización supondría que solo un centro expida las acreditaciones, lo que el CCEE podría hacer de manera muy apta.

El CCEE es centro colaborador del Instituto Cervantes y puede acudir a las distintas convocatorias del DELE (Diplomas de Español como Lengua Extranjera), que varían cada año, y puede realizar a voluntad diferentes convocatorias

del SIELE (Servicio Internacional de Evaluación de la Lengua Española). Un campo que hay desarrollar es el de los cursos de preparación de ambas modalidades, una preparación que vaya mucho más allá, como es frecuente, de enseñar los recursos técnicos para superar la mecánica de las pruebas y permita a los estudiantes desarrollar las habilidades lingüísticas que faciliten de manera «natural» la superación de los dos exámenes. El CCEE es, además, examinador del CertAcles (certificado de la Asociación Española de Centros de Lenguas de Enseñanza Superior) y dispone de un test de nivel propio. La centralización, sino de todo el control de los certificados que presentan estos estudiantes, pues pueden aportar alguno de estos certificados u otros (cursos de español realizados dentro o fuera de España), entraña complicaciones legales y administrativas. Sin embargo, la acreditación de los estudiantes que llegan a España sin ninguna prueba de cuál es su nivel de español permitiría una muy deseable homogeneidad a la hora de precisar las pruebas con las que la universidad quiere aceptar a sus estudiantes extranjeros o visitantes. El proceso también se facilitaría a los estudiantes si al menos recibieran lo que en inglés se llama una *strong recommendation* sobre dónde pueden acreditar su nivel de español e incluso adquirir ese nivel y fueran así dirigidos al CCEE. La colaboración con el Vicerrectorado de Relaciones Internacionales y con el Vicerrectorado de Estudiantes en estos aspectos, del mismo modo que ya funciona en otros ámbitos, sería imprescindible. Seguramente, y no solo a efectos estadísticos, sería muy útil medir el nivel de español de los estudiantes cuando llegan a la Universidad Complutense y cuando acaban sus estudios en ella: ese nivel de entrada y de salida sería un dato más para medir la efectividad de la internacionalización y en esa medición o acreditación el Centro debe y puede jugar un papel decisivo.

Otro reto tiene que ver con la supresión de cursos diseñados para los estudiantes extranjeros, como el citado Diploma de Estudios Hispánicos o los programas que distintas universidades norteamericanas mantenían en los campus de la Universidad Complutense<sup>4</sup>, lo que no solo se debe a la decadencia de la demanda, sino que también obedece a la tendencia, favorecida por distintos programas internacionales, de integrar a estos mismos estudiantes en las asignaturas del currículo regular de las Facultades, tanto por razones académicas (garantizar que lo que estudian es lo mismo que los estudiantes del lugar, con los mismos contenidos y con el mismo nivel de exigencia), como por razones

<sup>4</sup> Sobre el «choque cultural» de los estudiantes norteamericanos en el sistema universitario español véase Pastor Cesteros y Pandor (2017).

económico-organizativas (el Vicerrectorado de Estudiantes a menudo aprueba la matriculación, en colaboración con las secretarías de las Facultades y la universidad ingresa matrículas de los estudiantes visitantes u obtiene algún otro tipo de compensación más o menos tangible). Pero el resultado puede no ser el deseado si los estudiantes visitantes no disponen del nivel adecuado de español, con lo que el «viejo» sistema de las asignaturas diseñadas solo para los visitantes podría tener mucho más sentido, tanto académico como económico, pues, si bien es un sistema más caro, también permite garantizar un progreso real, en grupos más reducidos y más orientados a las necesidades reales de los estudiantes. Seguramente un sistema mixto bien gestionado permitiría que los estudiantes internacionales matricularan una parte de las asignaturas en los cursos regulares de la universidad y otra parte, mayor o menor en función del nivel de español, en cursos adaptados. Y el CCEE tendría aquí un papel fundamental.

El Centro, más allá de los estudiantes Erasmus, también puede organizar cursos *ad hoc* para los estudiantes que precisen realizar cursos muy intensivos para poner al día su español, para lograr un B2 real (una vez que tienen un nivel intermedio de español) y organizar cursos de más largo alcance para estudiantes que con un A2 e incluso un A1 quieran estudiar en la Universidad Complutense. Por supuesto, en esos últimos casos hay que disponer de una oferta de cursos con varios meses de antelación al proceso de admisión o de comienzo de los grados y másteres. Una de las formas más interesantes de conseguirlo es la técnica de los llamados «Foundations», donde el estudiante realiza una suerte de curso cero o de introducción a los estudios universitarios con la mayor parte del tiempo dedicado a consolidar o adquirir los conocimientos precisos de español correspondientes a un B2 y, al mismo tiempo, realiza distintos cursos preparatorios de las materias o carreras que desee cursar, impartidos por un profesorado de las diferentes facultades elegidas. El «Foundation» en la Universidad Complutense, por razones de organización, no depende del CCEE, ha completado ya cuatro ediciones y se ofrece con el nombre de Diploma en Competencias para Estudios Universitarios (DCEU). Desde el curso 2021/22 se ha estructurado en varios Diplomas, de 30 créditos cada uno, de enero a julio, lo que permite a los estudiantes adquirir, en un curso muy intensivo, un buen nivel de español, conocimientos académicos de las áreas de su interés y también un saber muy práctico sobre los usos de la universidad española. Por ejemplo, lo que se entiende por plagio, el español académico que se espera que se utilice en la relación escrita con los profesores y en la redacción de exámenes y trabajos (Pastor Cesteros y Soriano Moreno

2022), la igualdad de sexos en la sociedad española y en concreto en las clases de la universidad, la esperable consulta de la bibliografía y distintos aspectos éticos y culturales que están en la base del funcionamiento universitario. Los DCEU I, II y III preparan estudiantes para grado y para máster. A medida que el programa crezca aún más se abrirán muchas posibilidades para aumentar la participación de los profesores de las distintas Facultades de la UCM y también para la cooperación con el CCEE.

#### **4. El futuro del centro de español y la internacionalización de la universidad**

Aunque el CCEE tiene y debe tener vida propia, pues atiende a un conjunto distinto de necesidades de los estudiantes que quieren aprender español en España, su papel como agente importante en el proceso de internacionalización de la Universidad Complutense aún tiene posibilidades por explotar.

La universidad bien puede fomentar de manera especial la opción de cursos de español dirigidos a los estudiantes no hispanohablantes que se matriculan para completar, generalmente desde su mismo comienzo, un grado o para cursar un máster de un año. El papel del CCEE puede ser fundamental para realizar las pruebas que conduzcan a las necesarias acreditaciones y es el instrumento idóneo para proporcionar a los estudiantes que así lo requieran los conocimientos de la lengua española que permitan obtener la acreditación necesaria para cursar sus estudios.

Por otro lado, en la internacionalización que supone por parte de los estudiantes no hispanohablantes la adquisición y uso del español, el Centro también puede jugar un papel decisivo. En clases numerosas, el estudiante extranjero puede integrarse en el grupo o grupos distintos de cada materia y desarrollar un español muy coloquial o puede, como ocurre con cierta frecuencia, sentirse aislado o desplazado sin alcanzar esa comunicación o integración que, entre otras cosas, le permita progresar en el conocimiento y uso de la lengua. El Centro, a través de sus diferentes cursos y asignaturas, permitiría a estos estudiantes esa integración, en cursos donde todos los estudiantes son extranjeros y por eso establecen un tipo de interrelaciones que no tienen por qué contar con factores de comunicación previos como los que disponen los nacionales e hispanohablantes, permitiría a estos estudiantes, decía, un progreso notable en el conocimiento de la lengua y la cultura española, con el consiguiente aumento de su rendimiento o aprovechamiento en las clases de la especialidad o ca-

rrera elegida. En estos casos, el número de horas de clase en el CCEE, en esa función de mantenimiento y progreso relativamente sencillo como resultado de participar en una clase donde los alumnos comparten de manera natural unos mismos intereses y seguramente problemas parecidos, no tendrían que ser elevadas y serían perfectamente compatibles con los estudios de grado o de máster correspondientes.

El Centro podría contribuir de primera mano a conocer y en su caso certificar la evolución de los estudiantes en su conocimiento y uso del español, es decir, como signo del aprovechamiento de sus estudios en la universidad española, lo que serviría para afianzar de manera inequívoca las ventajas de una internacionalización más práctica que teórica, además de generar el correspondiente y deseable recurso económico. Esos datos podrían servir para una proyección internacional más efectiva de la marca de la universidad, en concreto de la Universidad Complutense, junto a la esperable exportación de metodologías en cada uno de los campos de trabajo de las diferentes especialidades.

Es evidente que la internacionalización de la universidad española no pasa solo por el aprendizaje de esa lengua común que es de hecho el inglés (Motta-reale Calvanese 2018), ni por recibir contenidos en inglés, ni por la estancia de estudiantes españoles en otros países, del ámbito anglosajón o no, ni tampoco por el aprendizaje y uso de otras lenguas y de otras metodologías y conceptos que van ligados a esas otras culturas con sus propias lenguas y tradiciones universitarias<sup>5</sup>, pues también forma parte de la internacionalización de la universidad española la atención a los estudiantes de fuera de España que quieren realizar, completar o concluir sus estudios en nuestro país<sup>6</sup>. Como es sabido, el proceso de la internacionalización, con su novedad y con su aceleración, con el aluvión de estudiantes a menudo de un puñado de países, con la comprensión no siempre completa del sentido del proceso, entre otros factores, ha supuesto en sus primeros años una serie de desajustes que han provocado frustración en los estudiantes internacionales que no han podido aprender lo que pretendían y a veces ni siquiera comprender al profesor y a sus compañeros en las clases. El dominio de la lengua es un factor clave, aunque desde luego no es el único. Aceptar estudiantes que desean venir a estudiar en España pero no acreditan un conocimiento del español, supone en muchas ocasiones una condena a una

<sup>5</sup> Para el papel de los Centros de Lenguas en la internacionalización de la universidad española véase Pérez-Guillot *et al.* (2012).

<sup>6</sup> La iniciativa de la Universidad de Alicante de publicar una guía, al menos para los estudiantes de Filología Española, es pionera (Barrajón López *et al.* 2015 y 2016). Véase también López-Ríos (2019).

experiencia fallida, y también conlleva frustración en los grupos de estudiantes locales/nacionales donde los estudiantes extranjeros no siguen la clase, no se integran, o simplemente no entienden.

Junto a la lengua pesa mucho el factor cultural, especialmente en países más alejados de los usos europeos o netamente españoles. Por eso, una internacionalización adecuada no puede prescindir del doble sentido del concepto y no puede olvidar a los estudiantes que vienen a España. El conocimiento del nivel adecuado de español es imprescindible y a él puede ir ligado, en centros como el CCEE, el conocimiento de determinados patrones culturales que rigen no solo la vida del país, sino también y de manera muy concreta la vida universitaria.

## Referencias bibliográficas

- Barrajón López, Elisa, Patricia Botella Saldaña, Claudia Comes Peña, Ana Gil del Moral, Krzysztof Konieczka, Juan Miguel Ortega Herráez, Susana Pastor Cesteros, Marisa Pérez Escribano Jillian, Prevost y Alberto Rodríguez Lifante. 2015. *Guía académica para estudiantes internacionales*. Alicante: Universidad.
- Barrajón López, Elisa, Patricia Botella Saldaña, Claudia Comes Peña, Ana Gil del Moral, Krzysztof Konieczka, Juan Miguel Ortega Herráez, Susana Pastor Cesteros, Marisa Pérez Escribano Jillian, Prevost y Alberto Rodríguez Lifante. 2016. «Español académico e inmersión universitaria del alumnado extranjero en la Universidad de Alicante». En *Innovaciones metodológicas en docencia universitaria: resultados de investigación*, editado por José Daniel Álvarez Teruel, Salvador Grau Company y María Teresa Tortosa Ybáñez, 1737-1749. Alicante: Universidad.
- Cerdá Mansilla, Elena e Isabel Álvarez. 2020. «La internacionalización de las universidades españolas: patrones de colaboración, resultados y retos». *Información Comercial Española: Revista de Economía* 913: 201-218 (número dedicado a la Internacionalización de las economías, nuevas formas, estrategias y actividades).
- Grasset, Cristina. 2021. «El impacto económico de los estudiantes internacionales en España». *El blog de Studia XXI: Universidad*. [www.universidadsi.es/impacto-economico-estudiantes-internacionales-espana/](http://www.universidadsi.es/impacto-economico-estudiantes-internacionales-espana/)
- Instituto Cervantes. 2022. *El español: una lengua viva. Informe 2022*. ([https://cvc.cervantes.es/lengua/espanol\\_lengua\\_viva/pdf/espan](https://cvc.cervantes.es/lengua/espanol_lengua_viva/pdf/espan)).
- López-Ríos, Santiago (coord.) 2019. *Guía del estudiante Erasmus+ entrante de la Facultad de Filología de la Universidad Complutense de Madrid*. Madrid: Oficina de Relaciones Internacionales de la Facultad de Filología de la Universidad Complutense de Madrid.

- Mottareale Calvanese, Daria. 2018. *La internacionalización de la docencia en educación superior: el caso de la Universidad Complutense*. Tesis doctoral. Madrid: Universidad Complutense.
- Pastor Cesteros, Susana y Jillian M. Pandor. 2017. «El choque cultural académico del alumnado estadounidense en la universidad española». *RLA. Revista de Lingüística Teórica y Aplicada* 2:13-38.
- Pastor Cesteros, Susana y Claudia Soriano Moreno. 2022. «El discurso académico en español como L2: necesidades del alumnado universitario de movilidad no nativo». En *El profesorado, eje fundamental de la transformación de la docencia universitaria*, editado por Rosa Satorre Cuerda, 451-461. Alicante: Octaedro-Universidad.
- Pérez-Guillot, Cristina, Miguel Ángel Candel-Mora y Asunción Jaime Pastor. 2012. «Aportación de los centros de lenguas a los planes de internacionalización de las universidades españolas». En *Multilingüismo en los centros de lenguas universitarios: evaluación, acreditación, calidad y política lingüística*. VII Congreso ACLES (Granada, 16-18 de junio de 2011), 104-114. Granada: Centro de Lenguas Modernas de la Universidad de Granada.
- Tabuenca Cuevas, María y Gabriel Sánchez Sánchez. 2022. «¿Es importante la cultura en la enseñanza de la lengua extranjera?». En *El profesorado, eje fundamental de la transformación de la docencia universitaria*, editado por Rosa Satorre Cuerda, 172-181. Alicante: Octaedro-Universidad.



# 12. El papel del programa Erasmus de movilidad docente en los procesos de internacionalización de las universidades

Ruth Breeze<sup>1</sup> y Hanne Roothoof<sup>2</sup>

## Resumen

Las universidades españolas han sido muy activas en los programas Erasmus de movilidad desde sus inicios, participando no solo en los intercambios de estudiantes, sino también en los programas de movilidad destinados a profesores universitarios. Entre los objetivos del programa Erasmus de movilidad docente figuran los siguientes aspectos: compartir métodos de enseñanza, construir redes de colaboración académica, y permitir que los estudiantes universitarios se beneficien de la presencia de expertos de otros países europeos, de sus conocimientos y experiencia profesional. Además, dichos intercambios estimulan el aprendizaje intercultural, promueven el uso del inglés como idioma internacional y fomentan el intercambio de prácticas innovadoras en la educación superior. En este capítulo se presenta un análisis de los datos cualitativos obtenidos a partir de sesenta entrevistas realizadas con profesores universitarios españoles de instituciones del norte de España. Se concluye con un resumen de las oportunidades y retos principales del intercambio de profesorado.

## Palabras clave

Intercambio, Erasmus, movilidad, internacionalización, formación del profesorado.

<sup>1</sup> Instituto Cultura y Sociedad, Universidad de Navarra. rbreeze@unav.es. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8132-225X>

<sup>2</sup> Departamento de Ciencias Humanas y de la Educación, UPNA. hanne.roothoof@unavarra.es. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8911-8026>

**Cómo citar:** Breeze, Ruth y Hanne Roothoof. 2025. «El papel del programa Erasmus de movilidad docente en los procesos de internacionalización de las universidades». En *Internacionalizar la universidad española: estrategias, prácticas docentes y lenguas*, editado por Emma Dafouz, 219-236. Madrid: Ediciones Complutense. <https://doi.org/10.5209/ling.003.12>

## 1. Introducción

El acuerdo Erasmus, que nació en 1987 bajo el nombre «Plan de Acción de la Comunidad Europea para la Movilidad de Estudiantes Universitarios», fue concebido como una iniciativa para facilitar la movilidad de los estudiantes universitarios dentro de los estados miembros de la UE. Tiene el objetivo explícito de «mejorar la calidad y fortalecer la dimensión europea de la enseñanza superior fomentando la cooperación transnacional entre universidades, estimulando la movilidad en Europa y mejorando la transparencia y el pleno reconocimiento académico de los estudios y cualificaciones en toda la Unión» (Erasmus 2011). El programa también tiene unos objetivos político-culturales, ya que los intercambios se consideran como un elemento importante para fomentar la cohesión y conocimiento de la Unión Europea entre la población joven. A lo largo de su historia el grupo de países involucrados ha aumentado (ahora incluye Suiza y Turquía, además de Islandia, Noruega y Liechtenstein), aunque el Brexit ha supuesto la desvinculación temporal de Reino Unido del programa. El éxito del programa es innegable: en 2019, justo antes de la pandemia de COVID-19, se estima que unas 797.000 personas habían participado en los diferentes programas, y se calcula que más de nueve millones de personas lo han hecho en los 32 años de su existencia (Europapress 2019). De hecho, en la mente popular, los intercambios Erasmus son uno de los aspectos más destacables de la internacionalización de la universidad (Doiz *et al.* 2014).

A lo largo de los primeros años el programa Erasmus ha desarrollado nuevas facetas, incorporando más opciones para los universitarios (por ejemplo, prácticas en empresas), pero también intercambios de personal docente y no docente, etc., especialmente después del lanzamiento del programa Erasmus+ en 2014. Los intercambios del profesorado son menos conocidos que los del alumnado, pero han ido cobrando importancia en los últimos años. El planteamiento es flexible, ya que el programa permite intercambios que duran desde dos días a dos meses, con la impartición de ocho horas de docencia cada semana. Para los investigadores también existe un programa similar, que implica la involucración del investigador visitante en las actividades del grupo o departamento que le recibe.

En cuanto al papel de España en el programa Erasmus, en el mismo informe de Europapress (2019), se indica que en 2016/17 España era el país que más alumnos de intercambio recibía, y el tercer país europeo en mandar estudiantes al exterior. En dicho curso, las universidades que más alumnos enviaron fueron la Universidad de Granada, la Universidad de Valencia y la Complutense de

Madrid. Las universidades españolas también participan activamente en los intercambios del profesorado: en 2017 las universidades españolas enviaron a 4.810 profesores universitarios con una beca Erasmus+ para realizar una estancia de docencia (2.918) o formación (1.892). La mayoría de los profesores que realizaron estancias docentes fueron a Italia (791), Portugal (500), Francia (353), Alemania (206), Polonia (174) y Reino Unido (148). En la convocatoria de 2018, participaron 6.419 profesores de universidades españolas, de los que 3.217 realizaron intercambios docentes en países europeos. En 2018 los países de destino más frecuentes fueron Italia (749), Portugal (577), Francia (338), Alemania (172), Polonia (164) y Reino Unido (123) (Ministerio de Educación y Formación Profesional 2023). En 2018, los profesores de las áreas de Ingeniería, ADE y Derecho, y Artes y Humanidades fueron los que más colaboraron en dichos programas, con relativamente poca participación de personal de las áreas de Salud y Ciencias Naturales. En cuanto al equilibrio de género, participaron casi la misma cantidad de mujeres que de hombres (1.466 y 1.473, respectivamente). Como era de esperar, el impacto de la COVID-19 ha sido notable, con una caída de participación en todo el programa K1 de Erasmus+ del 60% en 2020 y del 36% en 2021 respecto a la época pre-COVID (European Commission 2021). Sin embargo, es previsible que los intercambios Erasmus+ recobren su ritmo anterior en los próximos años.

## **2. Aspectos positivos del programa Erasmus**

Se han identificado numerosos beneficios de participar en el intercambio Erasmus para los alumnos: el aprendizaje de idiomas extranjeros en un entorno natural, conocer a personas de diferentes culturas, asumir el reto de adaptarse a costumbres y estilos de vida diferentes. Se supone que la participación en el programa fomenta un mayor nivel de independencia, de seguridad, y de confianza en uno mismo, además del desarrollo de competencias profesionales importantes (Rodríguez González *et al.* 2011). En determinados ámbitos profesionales, además se ha visto que los universitarios que participan en intercambios adquieren competencias profesionales adicionales cuando tienen que realizar prácticas o experiencias clínicas en otros países (Fernández Agüero 2017, Zebryk *et al.* 2021). En el contexto europeo, se observa que los jóvenes que han participado en dichos intercambios no solo entienden mejor el país de destino, sino también desarrollan una identidad europea. Así se construye una base social de personas que se sienten ciudadanos europeos, capaces de comu-

nicarse con ciudadanos de otros países europeos, y dispuestos a poner en marcha iniciativas de integración.

Pero no solo los estudiantes se benefician de los intercambios Erasmus+. Como se ha mencionado, en los últimos años y sobre todo a partir de 2014 ha cobrado especial importancia el programa Erasmus+ destinado a todos aquellos profesores que quieran mejorar sus habilidades docentes en las universidades de otros países. Actualmente también el personal no docente (personal administrativo, investigadores, etc.) puede participar en intercambios cortos para conocer más a fondo el sistema universitario de otros países de la UE.

Según el informe de la League of European Research Universities (LERU) (De Moor y Henderikx 2013), la movilidad del profesorado es importante sobre todo para fomentar la innovación y la creatividad tanto en la investigación como en la docencia, con el objetivo de conseguir la excelencia en estos dos campos clave. En dicho informe también se reconoce la importancia creciente de la interculturalidad:

El desarrollo de las competencias interculturales, que facilitan que los estudiantes acepten positivamente las diferencias sin sentirse amenazados en su propia identidad cultural, y las oportunidades para aprender actitudes y destrezas adecuadas para funcionar de manera óptima en el mundo globalizado (De Moor y Henderikx 2013, 5).

Específicamente en el contexto de los intercambios del profesorado, el informe LERU indica que la movilidad refleja las características del «conocimiento sin fronteras». Se subraya que la cooperación educativa enriquece a los participantes y fortalece los vínculos entre universidades y países en la investigación e innovación. Se considera también que los intercambios nos permiten construir una base sólida para futuras colaboraciones y ayudan a los participantes a adquirir una mentalidad más internacional o global (De Moor y Henderikx 2013). Para las instituciones, Erasmus posibilita la creación de planes de estudios conjuntos, compartidos o al menos compatibles, que pueden tener efectos positivos en cuanto a la oferta docente y producción investigadora de las universidades y a su reputación (De Moor y Henderikx 2013). La «coenseñanza» (Popova y Filipov 2016, Katsara 2022), es decir, la impartición conjunta de una asignatura o programa de estudios ha sido propuesto como una estrategia ideal para maximizar los beneficios de un intercambio de profesorado. Dentro del marco de «coenseñanza» existen varias modalidades, desde la

observación mutua hasta la docencia simultánea o en paralelo, con el desarrollo conjunto de materiales docentes.

Un informe del International Center for Higher Education Research de la Universidad de Kassel (INCHER-Kassel) (Bracht *et al.* 2006) subraya las diferencias entre los objetivos y la experiencia de los intercambios de alumnado y profesorado. Sobre todo, según estos autores, los profesores que participan en los intercambios Erasmus+ tienen una experiencia muy reducida en comparación con los alumnos (una o dos semanas en comparación con uno o dos semestres). Sin embargo, es llamativo que los profesores de su estudio mencionen un impacto considerable: el 58% refirió un impacto notable sobre su desarrollo profesional en general, el 65% un impacto positivo en cuanto a contactos para la investigación, el 60% un aumento de conocimientos académicos, el 45% una mejora de sus prácticas docentes y el 40% el aprendizaje e implementación de nuevas prácticas docentes (Bracht *et al.* 2006, xx).

En definitiva, según Bracht *et al.* (2006, xxii): «los profesores que han experimentado la movilidad dan testimonio del impacto profesional sorprendentemente fuerte de las estancias de docencia en el marco de Erasmus+». Pero ¿en qué consisten exactamente las ventajas de los intercambios que perciben los profesores? En la siguiente sección, contestamos esta pregunta proporcionando resultados de un estudio empírico realizado entre el profesorado de varias universidades españolas.

### 3. Resultados de cinco universidades españolas

En esta parte del capítulo presentamos algunos resultados de un estudio empírico realizado en 2017-2018 en cinco universidades del norte de España. Sesenta profesores universitarios españoles (38 hombres y 22 mujeres, con edades comprendidas entre 27 y 57 años, 37 del área de ciencias y 23 del área de ciencias sociales y humanidades) colaboraron en un estudio basado en entrevistas sobre la impartición de docencia en inglés y la internacionalización de la universidad. En cada caso se ha obtenido consentimiento informado individual e institucional antes de comenzar la recogida de datos. Cada entrevista consistía en una serie de preguntas abiertas pensadas para que el entrevistado contara sus experiencias e impresiones en sus propias palabras<sup>3</sup>.

<sup>3</sup> Para más información sobre el diseño de este estudio y algunos resultados, véanse: Roothoof (2019), Breeze y Roothoof (2021).

Aquí se presentan los resultados que tratan el papel de los intercambios de profesorado, con los testimonios de algunos profesores que han participado en dichas actividades. Se han organizado las impresiones de los profesores siguiendo los principios del análisis temático (Guest *et al.* 2012), con la idea de presentar ideas que sean útiles para las personas que están pensando en participar en un intercambio Erasmus en un futuro. Por lo tanto, en esta sección resaltamos algunos de los temas recurrentes en las entrevistas, citando las propias palabras de los entrevistados donde procede.

### **3.1. Importancia del intercambio para los profesores universitarios**

En el contexto de la internacionalización de las universidades españolas, muchos de los entrevistados intentan explicar la importancia de pasar tiempo en otros países. Subrayan la conveniencia de realizar estancias al comienzo de la carrera académica, no solo porque los jóvenes son más receptivos a las nuevas experiencias, sino por la dificultad de compaginar las estancias con la vida familiar.

Aunque los entrevistados dan importancia a la inmersión lingüística que supone el intercambio, y el dominio del idioma meta (muchas veces el inglés como lengua internacional), no es el único aspecto que les parece significativo en el plano general. Varios entrevistados mencionan la importancia de aprender cómo funcionan otros sistemas de educación superior, o familiarizarse con la terminología que se usa en diferentes países para hablar de las asignaturas, carreras, procedimientos administrativos, y la gestión académica en general.

En este sentido, los entrevistados mencionan que sus experiencias en el extranjero les permiten entender mejor a los alumnos de intercambio, y también comprender las experiencias de sus propios alumnos cuando se vayan a otros países (véase también los testimonios de otros profesores en Breeze y Sancho Guinda (2021).

### **3.2. Desarrollo de competencias interculturales**

En la bibliografía sobre los intercambios Erasmus en general se mencionan la comprensión intercultural y la adquisición de competencias interculturales como objetivos (o a veces efectos indirectos positivos) del programa. En la teoría clásica, el concepto de competencia intercultural engloba varios aspec-

tos: la competencia sociolingüística, la competencia estratégica y la competencia sociocultural (Byram *et al.* 2001). Sin embargo, en la actualidad es habitual referirse a dos enfoques más recientes: el enfoque de las destrezas sociales (The Social Skills Approach) y el enfoque holístico (The Holistic Approach). El primero se centra en la dimensión pragmática de la competencia lingüística, y la idea subyacente es que el aprendiente se adapta a las normas y convenciones de la comunidad de hablantes nativos de un idioma. El segundo consiste en desarrollar ciertos aspectos afectivos y emocionales, entre los que destacan una actitud, una sensibilidad y una empatía especiales hacia las diferencias culturales. Según Byram, Gribkova y Starkey (2002), no se trata de cambiar nuestra forma de ser y comunicarnos, en el intento de «replicar» lo que haría un hablante nativo, sino más bien de saber desenvolverse con personas de diferentes culturas, negociar la complejidad, y orientarse hacia la comunicación fructífera libre de estereotipos y prejuicios. En sus palabras (2002, 9), la competencia intercultural:

Se basa en la percepción del interlocutor como una persona cuyas cualidades se tienen que descubrir, y no como un representante de una identidad atribuida externamente. La comunicación intercultural es la comunicación basada en el respeto por las personas y la igualdad los derechos humanos como la base democrática para la interacción social.

En este sentido, varios entrevistados mencionan el efecto de estar inmersos en una universidad de otro país, donde se les acepta como un miembro más de la comunidad, se les invita a las reuniones, se cuenta con ellos para la docencia y las tareas de investigación, etc. Esto no solo les facilita una mayor comprensión de los alumnos de intercambio que llegan a su universidad, y de la situación en que se encuentran los alumnos nacionales que van fuera, sino también les lleva a realizar acciones concretas para afrontar los problemas de los alumnos que llegan a España, y a adoptar una actitud más comprensiva.

Después de participar en el intercambio docente de Erasmus, entiendo mejor por qué los Erasmus que vienen de Alemania tienen problemas para seguir lo que está pasando. Gracias a esta experiencia, he percibido la necesidad de preparar informaciones más claras y explícitas para todos mis alumnos. Ahora entiendo mejor por qué los alumnos Erasmus siempre tienen tantas preguntas, y soy más paciente a la hora de tratar con ellos al comienzo del semestre.

En muchos otros testimonios se refleja el consenso que la exposición a culturas nacionales y académicas diferentes a las nacionales permite al profesorado español mejorar su atención a los alumnos internacionales, y entender mejor las oportunidades y desafíos de los universitarios españoles que salen para realizar estancias fuera del país.

### 3.3. Innovación y variedad de docencia

Varios participantes mencionan las experiencias enriquecedoras que han vivido en sus intercambios, donde han podido impartir docencia diferente de la habitual, en distintos niveles (grado, posgrado, doctorado), y también participar en la investigación de diferentes grupos, como recoge este comentario de uno de los entrevistados:

Una experiencia importante para mí era la de dar clases en diferentes niveles (grado, máster, doctorado). Merece la pena hacer el esfuerzo de impartir clases en más de una asignatura. La conexión entre la investigación y la docencia también es muy importante.

Un aspecto clave de los intercambios docentes es la exposición a diferentes formas de enseñar la misma materia, y la posibilidad de idear nuevos proyectos de innovación docente en colaboración con expertos de otros países.

Hace unos años hice un intercambio docente en Göttingen, donde se usa el método basado en casos para impartir todas las clases de mi área. A la vuelta, he podido poner en práctica mis conocimientos de esta metodología aquí. También he traído materiales docentes para usar aquí con mis alumnos. Un par de años después de esta visita, nos juntamos a un proyecto de innovación docente con el mismo departamento alemán, y elaboramos unos materiales docentes muy útiles que se publicaron en la página web del proyecto y representan un recurso muy interesante para todos los profesores de nuestra área.

En este sentido, los intercambios son clave para las personas que quieren implementar nuevas metodologías docentes, ya que les permite aprender de los profesionales que ya tienen cierto recorrido en este ámbito.

### 3.4. Aprender a impartir docencia en inglés

Los profesores que imparten docencia en inglés mencionan frecuentemente el papel de los intercambios para adquirir experiencia docente en inglés (English Medium Instruction o EMI) y tener más seguridad en sí mismos a la hora de usar el idioma para este fin.

Es interesante dar la asignatura en dos idiomas diferentes. El inglés es importante para todo —el poder enseñar en inglés abre muchas puertas, te ayuda con las reuniones, los proyectos, te conviertas en un profesor universitario internacional, un investigador internacional—. Recomendaría a todos los profesores que empiezan a dar docencia en inglés que vayan al extranjero, durante al menos 4-6 meses. Para mí eso es fundamental, aunque reconozco que hay personas que aparentemente se arreglan las cosas bien sin hacer eso.

Algunos de los entrevistados mencionan explícitamente el papel de los intercambios Erasmus en este sentido. Para algunos, es el primer contacto con el mundo universitario fuera de España y la primera ocasión en la que tienen que usar el inglés como lengua de comunicación académica, como se indica en los dos testimonios recopilados abajo:

Una experiencia importante para mí eran los cursos de verano sobre EMI y CLIL en otros países (Oxford, Utrecht), y la oportunidad de dar clases en otras universidades europeas gracias a los programas de movilidad Erasmus+.

Me he dado cuenta por primera vez de la posibilidad de impartir clases en inglés cuando he participado en los programas de Erasmus+. Me ha dado una oportunidad para mejorar mis habilidades en este sentido.

Varios participantes aluden a la adquisición del vocabulario específico de su área de especialización en inglés, y al aprendizaje del vocabulario general necesario para desenvolverse en el ámbito universitario.

Tres meses en otra universidad [...] donde me han invitado a participar en tantas asignaturas distintas y he mejorado mi vocabulario sobre la contabilidad y el vocabulario necesario para el aula.

Aunque algunos participantes refieren haber preparado clases nuevas específicamente para los intercambios, otros subrayan la posibilidad de dar la misma docencia que en su propia universidad, pero en otro contexto, lo que supone un enriquecimiento para el profesor, quien aprende no solo a dar la clase en otro idioma, sino a comunicarse con un público diferente, muchas veces más activo, comunicativo o incluso crítico.

Otro de los entrevistados subraya la utilidad de dar las primeras clases en otro idioma en un ámbito donde el riesgo (para su reputación o para su autoestima) es mínimo (véase Breeze y Sancho Guinda 2021). Se supone que el profesor de intercambio tiene cierta licencia para cometer errores, y a la vez se beneficia enormemente de la experiencia de dar clases en otra universidad. Como comenta uno de los entrevistados, «me ha permitido empezar a dar clases en otro idioma en un ambiente neutral, donde no ha supuesto un trauma por pensar en cómo he quedado». Otra impresión mencionada por un participante es que resulta especialmente agradable y poco estresante participar en intercambios en los otros países europeos donde el inglés no es lengua oficial, sino *lingua franca*, lo que le permite no sentirse inferior al no tener un dominio nativo del idioma. Para este profesor, la experiencia de dar clases en inglés en una universidad francesa le ha permitido mejorar su autoestima y sentirse más cómodo con la docencia en inglés. En sus palabras:

Es interesante experimentar EMI en otros países, como Francia en mi caso, donde el inglés tampoco es el idioma ambiental. A veces pensamos demasiado en lo que piensan los nativos, y al final hay muy pocos nativos y muchísimos hablantes de inglés como segunda lengua que no tienen los mismos prejuicios.

### **3.5. Importancia de la observación de clases y del apoyo de otros profesionales**

Varias de las experiencias mencionadas pueden entenderse como una forma de «participación periférica legítima», es decir, una situación en la que los aprendices recién llegados se integran progresivamente en la comunidad, eventualmente moviéndose hacia una posición más central en el grupo a medida que sus habilidades y conocimientos van incrementándose (Lave y Wenger 1991). En este sentido, los participantes reconocen las ventajas de observar otros profesores del mismo ámbito, sin tener que impartir clases ellos

mismos. Como hemos visto en el anterior apartado, eso es especialmente importante en el caso de impartir clases en inglés, donde se percibe que el riesgo es menor que en el lugar de trabajo habitual. Pero algunos entrevistados también mencionan el interés de observar clases con una dinámica diferente a la de su entorno habitual, por ejemplo, ver cómo funcionan las asignaturas basadas íntegramente en trabajo de grupo, u observar sesiones prácticas de análisis de datos. En estos casos, los profesores de intercambio han experimentado una forma nueva de organizar la clase, que luego han podido poner en práctica en su propio contexto.

Otros profesores también han mencionado la importancia de contar con mentores en universidades extranjeras, sobre todo a la hora de implementar enfoques docentes innovadores como el aprendizaje basado en problemas o en desafíos. Con la ayuda de los profesores que ya usaban estos enfoques, han podido resolver mejor los problemas que han surgido en el primer curso. En el fondo, las colaboraciones internacionales y los proyectos conjuntos de innovación y mejora docente constituyen una pieza clave en la formación de la nueva generación de profesores universitarios (véase, por ejemplo, Dafouz 2021, o el proyecto EQUIIP).

### 3.6. Motivación y estímulo intelectual

Es interesante que varios participantes mencionan el «desafío» de impartir docencia en otra universidad europea a alumnos que (supuestamente) tienen un nivel muy bueno de inglés. El entrevistado citado aquí entiende la oportunidad brindada por Erasmus+ como un reto altamente motivador.

Me gusta visitar universidades extranjeras con actividades «organizadas» de docencia [...]. Pero me encantaría dar clases a angloparlantes. Eso para mí supondría el máximo desafío.

Sin embargo, el aspecto motivador no se limita al reto personal que supone la docencia en otro idioma. Varios profesores mencionan también el impacto de estar con expertos en su campo procedentes de otros países y con otra cultura académica. Se percibe que algunas universidades de otros países tienen un nivel académico muy alto, una gran dedicación, y que son más avanzados en algunos aspectos, lo que supone un gran estímulo para el profesor visitante y le permite aprender nuevas ideas y ponerse al día.

Hace unos años pasé una semana en la Universidad de Giessen. Sobre todo, recuerdo la seriedad de los profesores y alumnos alemanes, que debatieron sobre las influencias de la poesía de Hölderlin durante varias horas, de una manera intensa que no me puedo imaginar en España. Era muy emocionante. También asistí a un seminario sobre lingüística forense que realmente me abrió los ojos a las cosas nuevas que están pasando en este campo. En mis clases actuales todavía uso los ejemplos que el profesor alemán nos explicó.

Por lo tanto, parece claro que para estas personas los intercambios juegan un papel importante a la hora de aumentar la motivación en la vida profesional.

### **3.7. Integración en equipos de investigación y *networking* académico**

Varios de los entrevistados aludieron a la posibilidad de hacer *networking* académico con los departamentos que visitan, lo que interesa sobre todo de manera inmediata e instrumental para encontrar socios para futuros proyectos europeos, o socios internacionales para proyectos nacionales.

Empecé el intercambio docente con una universidad de Lituania donde tenemos un acuerdo. Allí he hecho muchos amigos, y ahora cuento con ellos para propuestas europeas de Erasmus+ (proyectos enfocados en la mejora de la docencia) y para intercambios del profesorado. Ahora vamos a acoger aquí una doctoranda de esta universidad, que pasará tres meses en España estudiando la formación que damos para docencia en inglés, para poder luego volver a Lituania y desarrollar un programa similar allí.

En un sentido más amplio, un aspecto de los intercambios subrayado por varios participantes ha sido la oportunidad de colaborar con equipos de investigación de alto nivel en otros países. Para algunos jóvenes profesores el intercambio ha supuesto un antes y después en su carrera académica. Un profesor de ingeniería nos contaba que, al terminar la tesis, tuvo grandes dificultades a la hora de ser aceptado como miembro de los grupos de investigación de su escuela, porque la gran parte de la investigación que hacían era muy diferente a la suya, y había muy poca apertura a personas nuevas o ideas nuevas. Sin tener grandes expectativas, se apuntó a un intercambio breve con una universidad de Bruselas.

Fue increíble. El profesor de allí me acogió con los brazos abiertos. Se interesó por mi trabajo, y casi en seguida me invitó a colaborar con su grupo en varios *papers*. Era el punto de inflexión en mi trayectoria académica. Todavía vuelvo a Bruselas con cierta frecuencia, porque incluso después de tantos años, seguimos colaborando en varios proyectos.

En definitiva, los intercambios facilitan las relaciones con otros grupos de investigación, abriendo un abanico de posibilidades para futuras colaboraciones, asentando las bases para nuevos proyectos, y en general ayudando a crear el espacio europeo de investigación.

### **3.8. Creación de un marco institucional de internacionalización**

Para terminar este apartado, es interesante destacar la importancia que varios participantes dan a la necesidad de diseñar un plan institucional de internacionalización, en el que se incluyen los intercambios como parte integral (Breeze y Sancho Guinda 2021). Dicho plan debe tener en cuenta la importancia tanto de recibir profesores visitantes de otros países, como de promover la salida de profesores españoles. Varios de los entrevistados abogan por contar con un plan de internacionalización que incluya un presupuesto para la movilidad del profesorado y del alumnado, y para otras acciones internacionales. Para eso, hace falta una visión clara de lo que son las prioridades de cada facultad o universidad, para poder forjar alianzas estratégicas con facultades o universidades en otros países, con la idea de crear programas conjuntos, colaboraciones de investigación, etc.

En este sentido, está claro que el intercambio puntual que involucra un profesor y/o un departamento es positivo, pero un programa organizado de intercambios con cierta continuidad en el tiempo, que forma parte de un plan con unos objetivos concretos podría ser aún más fructífero a medio plazo.

## **4. Oportunidades y retos de los intercambios para la internacionalización**

### **4.1. Oportunidades**

A la luz de lo que hemos visto, los intercambios del profesorado ofrecen unas oportunidades muy interesantes de cara a la internacionalización de la universidad española. Entre otras, destacamos las siguientes:

- Adquirir competencias interculturales.
- Conocer los sistemas universitarios de otros países europeos.
- Crear redes con profesores e investigadores de otros países.
- Aprender nuevas prácticas docentes.
- Prepararse para la docencia en inglés.
- Crear un marco para la colaboración permanente en varios niveles.

## 4.2. Retos

Sin embargo, entendemos que existen todavía algunos factores que dificultan el proceso de intercambio del profesorado, o bien impiden sacar el máximo provecho de estas oportunidades. Primero, es evidente que existen unos inconvenientes prácticos a la hora de planificar y realizar un intercambio. Las universidades europeas tienen calendarios y planes de estudios diferentes, y no siempre es fácil encontrar el encaje perfecto para un profesor visitante. Para poder realizar cada intercambio, es necesario una colaboración estrecha a la hora de proponer y preparar la visita. Ya que esto a veces resulta complicado, es importante tener en cuenta los efectos positivos para todas las partes del acuerdo. En este sentido, sería interesante que hubiera más reconocimiento por parte de las universidades mismas o de la ANECA para incentivar a los profesores a participar en los programas cortos de intercambio. Otro punto práctico a tener en cuenta es la conveniencia de fomentar los intercambios entre los profesores más jóvenes y con menos compromisos familiares.

Segundo, es necesario tener en cuenta el factor lingüístico. A efectos prácticos, en muchos casos las clases en la universidad de destino se imparten en inglés, y por tanto son los profesores competentes para dar clase en este idioma los que cuentan siempre con más posibilidades para realizar intercambios, dándose menos rotación de la deseada. También suelen ser los grupos de alumnos que reciben clases en inglés los que más contacto tienen con los profesores visitantes de otros países europeos. Sería interesante, por tanto, animar a los profesores que dominan otros idiomas europeos (por ejemplo, francés, español o alemán) a que realicen intercambios usando estas lenguas, y quizás fomentar más este tipo de intercambios multilingües dentro del sistema de Erasmus+.

Tercero, muchas veces los intercambios surgen de contactos personales o de intereses puntuales. De forma que, como hemos señalado arriba, sería de gran interés diseñar programas de intercambio más estratégicos, para fortalecer los lazos entre departamentos que tienen muchos intereses en común,

o para desarrollar nuevos proyectos de investigación y/o innovación a nivel de los departamentos o facultades. En definitiva, los intercambios del profesorado deberían ser parte integral de la estrategia de internacionalización de la universidad.

Finalmente, y en el mismo sentido, en la actualidad el programa carece de redes propias y cada persona que quiere participar tiene que tomar la iniciativa para buscar un contacto en la universidad receptora para poner en marcha el intercambio individual. Aunque existen algunas herramientas para crear redes europeas como el programa COST, estas son difíciles de coordinar y el esfuerzo necesario para ponerlas en marcha es considerable. En el futuro, sería interesante contar con más redes temáticas dentro del propio programa Erasmus+ para que un profesor de un área encuentre fácilmente un lugar para realizar su estancia (Alfaro *et al.* 2020). Por ejemplo, se podría crear una plataforma abierta, quizás organizada por temas/áreas y por países/lenguas, donde se puedan subir solicitudes para realizar un intercambio o para recibir profesores competentes en áreas determinadas. Así se abriría la posibilidad de establecer nuevos contactos entre personas y entidades que trabajan en las mismas materias pero que no se conocen. En la misma línea, los departamentos y grupos podrían diseñar unas políticas de intercambio docente más coherentes y estratégicas para que se creen vínculos más fuertes entre departamentos que compartan los mismos intereses, y para trabajar en el desarrollo de futuros proyectos conjuntos.

## 5. Conclusiones

Hemos visto que los profesores que han participado en intercambios Erasmus+ de docencia cuentan con unas experiencias internacionales interesantes, refieren un impacto positivo sobre su dominio del idioma meta, y afirman que han aprendido a desenvolverse en una cultura distinta a la suya. Además, manifiestan conocer los sistemas e instituciones universitarios de otros países europeos mejor que los compañeros que no han participado, y de entender mejor las necesidades de sus alumnos. Para su institución, se ha observado que, a la vuelta de su intercambio, los profesores se involucran más en las actividades de internacionalización, participan más activamente en tareas relacionadas con los intercambios y los alumnos internacionales, y realizan más *networking* internacional. En el ámbito de la investigación, los intercambios pueden fomen-

tar las relaciones más estrechas entre departamentos y grupos, y son un buen punto de partida para futuras colaboraciones y proyectos.

Los testimonios recogidos en este capítulo abogan por el valor de la participación docente en los programas de intercambio a nivel tanto personal como institucional. Las universidades españolas deberían seguir fomentando los intercambios del profesorado de forma estratégica, facilitando la participación en programas de duración corta, media y larga adaptados a las posibilidades de cada profesor, y promoviendo planes de intercambio más ambiciosos y estructurados para crear lazos fuertes entre grupos, facultades y universidades que compartan los mismos intereses.

## Referencias bibliográficas

- Alfaro, José Antonio, Hanne Roothoof y Ruth Breeze. 2020. «Specific factors influencing Operations Management courses taught in English in Spanish Business degrees». *Journal of Industrial Engineering and Management* 13, n.º 3: 529-545.
- Bracht, Oliver, Constanze Engel, Kerstin Janson, Albert Over, Harald Schomburg y Ulrich Teichler. 2006. *Accelerating the world's research. The professional value of ERASMUS mobility*. Kassel: International Centre for Higher Education Research (INCHER-Kassel).
- Breeze, Ruth y Hanne Roothoof. 2021. «Using the L1 in university-level EMI: attitudes among lecturers in Spain». *Language Awareness* 30, n.º 2: 195-215. <https://doi.org/10.1080/09658416.2021.1903911>
- Breeze, Ruth y Carmen Sancho Guinda. 2021. *Teaching English-medium instruction courses in higher education: A guide for non-native speakers*. London: Bloomsbury.
- Byram, Michael y Mike Fleming. 1998. *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Byram, Michael, Bella Gribkova y Hugh Starkey. 2002. *Developing the intercultural dimension in language teaching. A practical introduction for teachers*. Strasbourg: Council of Europe.
- Byram, Michael, Adam Nichols y David Stevens. 2001. *Developing intercultural competence in practice*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Dafouz, Emma. 2021. «Crossing disciplinary boundaries: English-medium education (EME) meets English for Specific Purposes (ESP)». *Ibérica* 41: 13-38. <https://doi.org/10.17398/2340-2784.41.13>

- Doiz, Aintzane, David Lasagabaster y Juan Manuel Sierra. 2014. «What does “international university” mean at a European bilingual university? The role of languages and culture». *Language Awareness* 23, n.º 1-2: 172-186, DOI: 10.1080/09658416.2013.863895
- EQUIIP. *Educational Quality at Universities for Inclusive International Programmes*. Fecha de consulta: 24 de enero de 2023. <https://equiip.eu/>
- Erasmusu. *Programa Erasmus*. Fecha de consulta: 24 de enero de 2023. <https://erasmusu.com/es/blog-erasmus/becas-erasmus/programa-erasmus-81223>
- Europapress. «España se mantiene como el tercer país que más universitarios Erasmus envía al exterior y el que más recibe en la UE». Fecha de consulta: 24 de enero de 2023. [www.europapress.es/sociedad/educacion-00468/noticia-espana-mantiene-tercer-pais-mas-universitarios-erasmus-envia-exterior-mas-recibe-ue-20190124113944.html](http://www.europapress.es/sociedad/educacion-00468/noticia-espana-mantiene-tercer-pais-mas-universitarios-erasmus-envia-exterior-mas-recibe-ue-20190124113944.html)
- European Commission. 2021. *Luxembourg: Publications Office of the European Union*.
- Fernández Agüero, María. 2017. «Movilidad Erasmus y la formación de los docentes europeos interculturalmente competentes». *Journal of Supernational Policies of Education, n.º extraordinario*, 142-158. DOI: <https://doi.org/10.15366/jospoe2017.m1>
- Guest, Greg, Kathleen MacQueen y Emily Namey. 2012. *Applied thematic analysis*. Thousand Oaks, California: SAGE Publications.
- Katsara, Ourania. 2022. «Insights from an ERASMUS Teaching Programme on Academic Writing: The French Case». En *Mediating specialized knowledge and L2 abilities*, editado por Linda Escobar y Ana Ibáñez Moreno, 251-274. Cham: Palgrave Macmillan. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-87476-6\\_12](https://doi.org/10.1007/978-3-030-87476-6_12)
- Lave, Jean y Etienne Wenger. 1991. *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Nueva York: Cambridge University Press.
- De Moor, Bart y Piet Henderikx. 2013. *International Curricula and Student Mobility. Advice paper 12*. Leuven: League of European Research Universities (LERU). [www.leru.org/files/International-Curricula-and-Student-Mobility-Full-paper.pdf](http://www.leru.org/files/International-Curricula-and-Student-Mobility-Full-paper.pdf)
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. 25 de marzo de 2023. Estadística de Programas educativos europeos. Erasmus+. [www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas/exterior/programas.html](http://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas/exterior/programas.html)
- Popova, Diana Dimitrova y Milen Nikolaev Filipov. 2016. «Coteaching. An effective approach in Erasmus+ teaching mobilities». Proceedings of Новата идея в образованието. Том 1, Юбилейна научна конференция с международно участие [*The idea of education—a Jubilee scientific conference with international participation*] 390-395. Burgas: Burgas Free University.

- Rodríguez González, Carlos, Ricardo Bustillo Mesanza y Petr Mariel. 2011. «The determinants of international student mobility flows: An empirical study on the Erasmus programme». *Higher Education* 62, 413-430.
- Roothoof, Hanne. 2019. «Spanish lecturers' beliefs about English medium instruction: STEM versus Humanities». *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 25, n.º 2: 627-640. <https://doi.org/10.1080/13670050.2019.1707768>
- Zebryk, Paweł, Piotr Przymuszała, Jan Krzysztof Nowak, Magdalena Cerbin-Koczorowska, Ryszard Marciniak y Helen Cameron. 2021. «The Impact of ERASMUS Exchanges on the Professional and Personal Development of Medical Students». *International Journal of Environmental Health and Public Health* 18, 13312. <https://doi.org/10.3390/ijerph182413312>

# 13. La formación del profesorado en los programas de instrucción en inglés: necesidades formativas, acreditación lingüística y retos futuros

David Lasagabaster<sup>1</sup>

## Resumen

Durante las dos últimas décadas las universidades españolas se han esforzado por poner en marcha programas de instrucción en inglés (PIE). Los PIE se han erigido en uno de los pilares fundamentales en los que se asienta el proceso de internacionalización en el que se encuentran ineluctablemente inmersos los centros de educación superior. Sin embargo, la implementación de medidas encaminadas a la formación y apoyo al profesorado participante en estas experiencias ha variado considerablemente de unas instituciones a otras. Por cuestiones de extensión (*i.e.* la limitación del número de palabras) y por cercanía geográfica y académica, en este capítulo proporcionaré en primer lugar una breve perspectiva sobre cómo se ha abordado la formación del profesorado de los PIE en Europa, para después pasar a centrarme en el contexto español. Con este objetivo en mente, analizaré en primer lugar cuáles son las necesidades que tanto el profesorado como el alumnado consideran más acuciantes, para luego centrarme en los programas que se han puesto en marcha en distintas instituciones. A modo de ejemplo concreto, se prestará especial atención a cómo se ha abordado la formación del profesorado en la Universidad del País Vasco (UPV/EHU). El capítulo finalizará con una recopilación de aquellos aspectos que todavía necesitan una respuesta por parte de las universida-

<sup>1</sup> Departamento de Filología Inglesa y Alemana y de Traducción e Interpretación, Facultad de Letras. Universidad del País Vasco UPV/EHU. david.lasagabaster@ehu.eus. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7750-2314>

**Cómo citar:** Lasagabaster, David. 2025. «La formación del profesorado en los programas de instrucción en inglés: necesidades formativas, acreditación lingüística y retos futuros». En *Internacionalizar la universidad española: estrategias, prácticas docentes y lenguas*, editado por Emma Dafouz, 237-252. Madrid: Ediciones Complutense. <https://doi.org/10.5209/ling.003.13>

des españolas en aras de una implementación armónica y exitosa de este tipo de programas o asignaturas en las que el inglés se convierte en la lengua de instrucción, con las oportunidades y retos que ello conlleva.

### **Palabras clave**

Programas de instrucción en inglés, formación profesorado, lengua de instrucción.

## **1. Introducción**

La internacionalización se ha convertido en uno de los principales objetivos de las instituciones de educación superior independientemente de su ubicación geográfica. El influjo de esta corriente ha llegado a su vez a las universidades españolas, de manera que las medidas tomadas en otras instituciones universitarias extranjeras también se han seguido en nuestro contexto. A resultas de que el inglés se ha convertido *de facto* en la lengua franca de la educación superior en Europa, una de las principales estrategias de internacionalización ha consistido en la puesta en marcha de los denominados programas de instrucción en inglés (PIE de ahora en adelante), más conocidos como programas EMI (English-medium instruction) por su acrónimo en inglés. De hecho, los PIE se han convertido en uno de los ejes fundamentales de las políticas lingüísticas de las universidades en una gran cantidad de países, pero esta tendencia ha sido especialmente reseñable en Europa y Asia.

Muchas universidades han visto la necesidad perentoria de implementar PIE para fomentar tanto la internacionalización en casa (esto es, ofrecer a su alumnado la posibilidad de asistir a clases impartidas en inglés en sus propios centros) como para atraer alumnado y profesorado extranjero cuya falta de competencia en castellano les impediría impartir o asistir a clases impartidas en dicha lengua, al tiempo que se trata de generar un ambiente internacional en las aulas.

Además, los PIE se han ido estableciendo porque se considera que conllevan una serie de beneficios, entre los que se podrían citar los siguientes: contribuyen a que las universidades escalen posiciones en los hoy día codiciados *rankings* universitarios (las universidades que copan las primeras posiciones en dichos *rankings* tienen el inglés como lengua de instrucción); ayudan a atraer alumnado, profesorado e investigadores extranjeros; fomentan la movilidad internacional; redundan en un aumento de los ingresos al convertirse en un factor de atracción de alumnado extranjero que en muchas universidades paga tasas de matrícula más elevadas; se estima que mejoran la competencia

lingüística tanto del alumnado como del profesorado (se acostumbran a utilizar el inglés como lengua de trabajo); y por último, capacitan al alumnado para utilizar el inglés de modo efectivo en los puestos de trabajo del siglo XXI (Lasagabaster 2022).

Estos factores han contribuido decididamente a la rápida expansión de los PIE. No obstante, y de modo sorprendente, su puesta en marcha no se ha sustentado en programas de formación del profesorado, ya que en muchas ocasiones el deseo de no quedar atrás con respecto a otros centros de educación superior ha llevado a las universidades a impulsar la enseñanza en inglés pero sin que el profesorado haya contado con la formación imprescindible para llevar a cabo esta tarea de modo satisfactorio. El cambio de lengua de instrucción precisa de una serie de adaptaciones, reflexiones y medios (humanos, materiales y económicos) que no han sido tenidos en cuenta y atendidos en todos los casos.

En las siguientes líneas comenzaré analizando cómo se ha abordado la formación del profesorado PIE desde Europa (perspectiva macro), para después centrarme en las universidades españolas (perspectiva meso) y finalmente poner el foco en el caso de la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU) (perspectiva micro). De esta manera progresaremos desde una visión más global de la formación del profesorado al caso concreto de un contexto universitario donde se ha prestado especial atención a dicha formación (incluyendo la acreditación lingüística).

## **2. El contexto europeo**

En el ámbito europeo se podrían destacar dos estudios que indagaron en las perspectivas y reflexiones de los representantes universitarios con respecto a la formación de su profesorado con vistas a capacitarles para la enseñanza en inglés. El primero de ellos fue el realizado por Wächter y Maiworm (2014) y en el mismo se prestó atención a aquellos programas que se impartían íntegramente en inglés. En este macroestudio se recabaron respuestas por parte de los directores y responsables de 1.155 programas impartidos en 28 países europeos. Entre los muchos datos obtenidos, cabe señalar los siguientes:

La mitad de los programas de máster y el 70% de los de grado reconocieron que el dominio del inglés era un criterio prioritario a la hora de contratar nuevo profesorado.

Solo un tercio de las universidades consultadas ofrecían cursos de lengua inglesa como parte de la formación de su profesorado. En el resto de universidades dicho conocimiento se daba por descontado.

Los cursos de inglés obligatorios para el profesorado eran muy inusuales: solo los incluía el 19% de los programas de grado y el 11% de los de máster.

El 95% de los directores de los programas estimaban que la competencia en lengua inglesa de su profesorado era buena o muy buena, pero también se observaban diferencias entre diferentes contextos, de manera que mientras en Austria, Bélgica y Noruega este porcentaje alcanzaba el 100%, este bajaba hasta el 88% cuando los encuestados eran directores pertenecientes a universidades españolas. En cualquier caso, Wächter y Maiworm (2014) apuntan que una alta competencia no implica que el profesorado sea capaz de acomodarse satisfactoriamente al reto que supone tener que lidiar con la heterogeneidad de niveles de inglés del alumnado o con su creciente diversidad. Esta diversidad hace referencia a diferencias no solo académicas, sino también culturales debido al aumento de la presencia de alumnado internacional y a la cada vez mayor movilidad del alumnado nacional.

Sin embargo, los autores del estudio no realizaron ninguna pregunta concerniente a las necesidades metodológicas del profesorado que participaba en los PIE. Es llamativo que, a pesar de no formular directamente esta cuestión, un número significativo de los participantes quiso dejar constancia de la importancia que atribuían a la necesidad de preparar al profesorado, incluyendo al profesorado nativo de inglés (que también se beneficiaría de dicha preparación) (Wächter y Maiworm 2014, 106).

Esta laguna con respecto al análisis de la formación metodológica del profesorado de los PIE fue subsanada por O'Dowd (2018) en una encuesta en la que participaron setenta universidades europeas. La encuesta estaba dirigida a responsables de universidades que ya ofertaban, o tenían en mente ofertar en breve, PIE. Lo más llamativo de este estudio radicó en que el 30% de las instituciones consultadas no ofrecían ningún tipo de formación al profesorado que impartía (o iba a impartir) docencia en inglés. Además, entre el 70% de las instituciones que sí ofertaban cursos, la mitad incluía únicamente cursos dirigidos a mejorar las habilidades comunicativas, pero obviando cualquier tipo de formación metodológica. Esto implica que el 65% de las universidades encuestadas no consideraban que hubiera necesidad alguna de prestar atención a los ajustes que la enseñanza en una lengua extranjera precisa desde un punto de vista metodológico. Además, este autor constató que el grado de disparidad en cuanto a la titulación requerida para poder impartir clases en inglés era

grande, de manera que algunas universidades solo requerían el B2 (43%) del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, un 44% el C1, mientras que otras eran mucho más exigentes y requerían un C2 (13%).

Los dos estudios presentados en esta sección muestran fehacientemente que, en líneas generales, las universidades han escatimado los medios necesarios (formación y acreditación del profesorado) para una adecuada implementación. Estos datos apuntan a que las universidades europeas estaban mucho más interesadas en poner en marcha PIE que en proporcionar la formación que estos requerían. A continuación, nos centraremos en las universidades españolas.

### 3. El contexto español

Las universidades españolas han abrazado de modo decidido la implementación de PIEs, lo que ha despertado el interés de un número creciente de investigadores españoles que se ocupan de investigar sus efectos. El hecho de que la asociación ICLHE (Integration of Content and Language in Higher Education) Spain, enmarcada dentro de la asociación internacional ICLHE ([www.iclhe.org/](http://www.iclhe.org/)), sea la más numerosa de todas las asociaciones regionales que conforman esta red mundial confirma esta tendencia. Esta asociación está compuesta por investigadores, docentes y responsables de internacionalización de universidades que comparten intereses relativos a cómo facilitar la integración de contenidos y lengua extranjera en la enseñanza universitaria, es decir, cómo impulsar que al tiempo que se aprenden los contenidos de la asignatura en cuestión se aprenda inglés. Sin embargo, a pesar de este interés generalizado por los PIE en España, los ritmos de su implementación en general y el modo de abordar la formación del profesorado en particular varía considerablemente entre las distintas universidades.

De hecho, la disparidad de criterios en cuanto a la certificación lingüística deseable para poder impartir docencia en inglés es especialmente llamativa. Algunas universidades permiten a su profesorado participar en los PIE con un B2, un nivel de competencia idiomática que no parece asegurar una docencia de calidad, ya que este nivel no sería suficiente para enseñar los complejos contenidos que se deben impartir en el ámbito universitario. De hecho, la propia CRUE (Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas) recomendó a un grupo de expertos que pergeñara un *Documento marco de política lingüística para la internacionalización del sistema universitario español* (Bazo *et al.* 2017) en el que se recomienda que el nivel mínimo debería ser un

C1. Los expertos que elaboraron este documento se basaron en los descriptores que acompañan a este nivel para dicha recomendación, pero a la vista está que las universidades toman sus decisiones de modo autónomo. Así, Halbach y Lázaro (2015) constataron que 17 de las 50 universidades españolas consultadas en su estudio tan solo exigían un B2 al profesorado que estuviese dispuesto a embarcarse en los PIE. Más llamativo resulta si cabe que otras 17 (el 34%) no exigiesen ningún certificado de capacitación lingüística, mientras que dos universidades tan solo demandaban un B1 (las restantes 14 exigían un C1). Si como apuntábamos anteriormente un B2 se antoja un grado de competencia lingüística insuficiente, la aceptación del B1 resulta de lo más chocante, puesto que este nivel dista mucho de cumplir las expectativas de capacitación lingüística para impartir docencia a nivel universitario (Lasagabaster 2022b).

Halbach y Lázaro (2015) señalan además que las universidades tienden a confundir la formación con la acreditación, de manera que la mera participación en cursos de lengua se equipara con la prueba que certificaría que se ha alcanzado un determinado nivel de competencia.

En descargo de las medidas tomadas por las distintas universidades se podría apuntar que la competencia lingüística tal vez no sea suficiente para valorar la habilidad de un profesor o profesora para enseñar en los PIE, ya que las deficiencias lingüísticas podrían subsanarse por medio de otras estrategias compensatorias, como el uso de elementos multimodales tales como imágenes, vídeos, textos en inglés, etc. (Morell 2020), pero en cualquier caso parece evidente que cuanto mejor sea el dominio de la lengua de instrucción, más fácil le resultará al docente la impartición de contenidos complejos y cognitivamente exigentes.

Si nos centramos en las pruebas de capacitación realizadas, cabe destacar que algunas universidades españolas recurren a pruebas de competencia en inglés general, pero en su versión reducida, de manera que solo se contrastan la comprensión oral (*listening*) y la comprensión escrita (*reading*) del profesorado que pretende incorporarse a los PIE. La exclusión de las habilidades lingüísticas productivas (expresión oral y escrita) viene determinada por factores meramente económicos, puesto que los magros presupuestos dedicados a esta labor impiden realizar las partes más costosas y caras del examen de lengua. Esta escasa financiación genera problemas en el caso de algunas universidades. Otras se han embarcado en el diseño y desarrollo de sus propios instrumentos de medición de la competencia lingüística de sus docentes, con el consiguiente problema de que su validez se limita única y exclusivamente a la propia institución, ya que no son reconocidos por otras universidades. Resulta llama-

tivo que en esta época en la que se celebran los logros que emanan del Espacio Europeo de Educación Superior, especialmente en lo que respecta a los mecanismos de fortalecimiento del control y garantía de calidad, no exista una política lingüística común entre las propias universidades españolas, un ámbito más reducido que el europeo y que teóricamente debería ser más sencillo de gestionar y, por ende, debería facilitar una política lingüística dirigida a aunar criterios.

Macaro, Jiménez-Muñoz y Lasagabaster (2019) se sirvieron de cuestionarios y entrevistas para sondear las creencias del profesorado y gestores universitarios españoles sobre la certificación que debería requerirse, así como las competencias de las que debería hacer gala el profesorado de los PIE. Los autores constataron una necesidad perentoria de un mayor apoyo no solo al desarrollo profesional sino también a los procesos de certificación. Quienes se habían acreditado a través de procesos internos de su universidad se mostraron críticos con los mismos, ya que en ocasiones era suficiente con que mostraran disposición a impartir docencia en inglés, mientras que en otras consideraban que la certificación estaba demasiado centrada en aspectos meramente lingüísticos y los participantes mostraban su preocupación por aspectos más metodológicos. En concreto, el profesorado hacía hincapié en cuestiones tales como la necesidad de mejorar el registro académico, la preparación y gestión de las clases en inglés (muchos destacaban que no se encontraban a gusto en situaciones informales que pudieran surgir en clase porque no estaban acostumbrados a afrontarlas en la lengua extranjera), la necesidad de promover la interacción con el alumnado, o la falta de estrategias para hacer frente a situaciones de clase en las que la comunicación se veía de repente interrumpida y el profesorado no sabía cómo retomar dicha comunicación. Por otra parte, se constató una gran disparidad de opiniones en relación con qué institución debería encargarse de la acreditación para los PIE, pero coincidían de modo unánime en la importancia de contar con una certificación exigente que apuntalase la garantía de calidad docente. Los docentes apuntaban a una cualificación de carácter más global que se alejase de las certificaciones locales puestas en marcha por algunas de sus instituciones. No obstante, los participantes en el estudio plantearon dudas sobre su implementación y financiación, ya que no atisbaban ninguna institución en concreto que pudiese afrontar este reto.

En lo que a la formación metodológica se refiere, el *Documento marco* anteriormente citado (Bazo *et al.* 2017) también incluye la recomendación de:

Fomentar la participación del profesorado en programas de capacitación para la docencia en lengua extranjera, por lo que idealmente las universidades lo incluirán en sus planes de formación subvencionados (Bazo *et al.* 2017, 6).

En este sentido, Cots (2013) apunta que para gran parte del profesorado universitario participante en PIE el cambio que supone pasar de enseñar en su lengua materna a hacerlo en una lengua extranjera se limita a un cambio de lengua de instrucción, sin tener en cuenta que se requiere una adaptación metodológica. Cots (2013, 117) afirma que este cambio metodológico implica tres aspectos fundamentales. Primero, los textos ya no deberían observarse como algo transparente y sencillo de entender, esto es, no debe darse por sentado que los estudiantes están familiarizados con la lengua inglesa y las convenciones de cada disciplina. Segundo, la metodología debería implicar un cambio del foco pedagógico que pasaría de estar centrado en el profesorado a centrarse en el alumnado. Y tercero, el profesorado ya no sería la fuente de conocimiento que se limita a transmitir dicho conocimiento en sus clases, sino que debería tratar de ayudar a que los estudiantes sean capaces de construir su propio conocimiento. Así, la clase monológica que todavía hoy día prima en la universidad española, en la que el diálogo no es tan habitual como debiera, transitaría hacia una docencia más dialógica en la que el profesorado buscaría la creación de las condiciones de clase que fomenten el diálogo y que provoquen la curiosidad de su alumnado a través de la interacción. Entre los expertos (véase Sánchez-Pérez 2020) existe un consenso absoluto con respecto a la necesidad de un cambio pedagógico en el contexto de los PIE. Es indudable que estos presupuestos también son aplicables a la enseñanza a través de la lengua materna, pero como se ha visto en niveles preuniversitarios (Lasagabaster 2022), la enseñanza de contenidos en inglés ha contribuido en algunos contextos y puede contribuir decididamente en otros a este cambio de paradigma docente (véase el volumen editado por Ruiz-Madrid y Fortanet-Gómez 2022 para el ámbito universitario desde una perspectiva europea).

Cuando se pregunta a los propios interesados sobre sus expectativas en cuanto a la formación que debería recibir el profesorado de los PIE, los docentes tienden a ser muy claros en las necesidades percibidas. En un estudio realizado en dos universidades españolas (Doiz, Lasagabaster y Pavón 2019), la universidad de Córdoba y la UPV/EHU, el profesorado destacó tres cuestiones que se veían afectadas por el cambio al inglés como lengua de instrucción: 1) Se produce una reducción significativa en el léxico en el que apoyan sus ex-

plicaciones. Esta es una cuestión de importancia en aquellas disciplinas en las que la forma en la que se transmite el mensaje es tan importante como el propio contenido (por ejemplo, en las humanidades). 2) Las habilidades comunicativas del profesorado se ven mermadas: el profesorado destacaba que su capacidad de parafrasear la misma idea se veía limitada, así como su habilidad para ser espontáneos e improvisar sus explicaciones. 3) Finalmente, parte del profesorado confesaba sentir cierta inseguridad cuando dan sus clases en inglés. Así, al impartir clase en su lengua materna o L1 el profesorado normalmente no tiene problemas para hacer frente a las dificultades que puedan surgir en clase y es capaz de parafrasear, de cambiar de un registro formal a otro más informal (o viceversa), o de buscar sinónimos que ayuden a clarificar una explicación, lo que hace que el sentimiento de seguridad esté bien apuntalado. Sin embargo, cuando la clase se imparte en una lengua extranjera, esa confianza o certidumbre se puede ver mermada y es entonces cuando surgen las dudas e inseguridades. Es por ello que los participantes en este estudio concluían recalcando la importancia de la formación dirigida a superar estas lagunas, de modo y manera que los PIE puedan implementarse con garantías de calidad y éxito.

No obstante, a resultas de su preocupación por estos obstáculos lingüísticos y metodológicos (Rubio-Cuenca y Moore 2018), el profesorado pone en marcha una serie de estrategias con vistas a minimizar el impacto que estas limitaciones puedan ejercer en sus clases. Entre estas estrategias destacan dos: por un lado, la búsqueda del *feedback* de sus alumnos durante las clases para asegurarse de que siguen las explicaciones correctamente y, por otro lado, la reducción en ocasiones del ritmo de las explicaciones para que el alumnado con mayores limitaciones en inglés se sienta cómodo y no se vea sobrepasado por las demandas lingüísticas que acarrea el que la clase se imparta, en la gran mayoría de los casos, enteramente en inglés.

Una última cuestión a considerar tiene que ver con la resistencia que el profesorado de los PIE muestra hacia la posibilidad de prestar atención a los aspectos meramente lingüísticos en sus clases. El profesorado manifiesta su rechazo a dedicar tiempo a corregir el inglés de su alumnado (normalmente se limitan a cuestiones que tienen que ver con el vocabulario de la especialidad que imparten), para lo que esgrimen dos razones principalmente (Aguilar y Muñoz 2014; Doiz, Lasagabaster y Pavón 2019): 1) no creen que entre sus competencias se encuentre la de desempeñar el papel de experto en lengua inglesa (carecen de formación y en muchas ocasiones consideran que su nivel de inglés no se lo permite), lo que ha sido confirmado cuando se han observa-

do y analizado sus clases (Arnó-Maciá y Mancho-Barés 2015); y 2) además se escudan en que no tienen el tiempo suficiente para dedicarse a cuestiones lingüísticas, ya que su prioridad principal es la enseñanza de contenidos y normalmente se ven agobiados por un currículo muy exigente que no les deja tiempo para estas cuestiones.

Puesto que el grado de autoexigencia es alto, los docentes son conscientes de que sufren de algunas limitaciones retóricas y formales que les impiden desarrollar su docencia con los altos estándares que se autoimponen. Esto hace que algunos de ellos se sientan incómodos en algunas situaciones concretas en el aula, por lo que tienden a ver con muy buenos ojos que sus instituciones les ayuden y apunten su desarrollo profesional a través de la organización de cursos de formación. En la siguiente sección abordaremos cómo una universidad concreta, la UPV/EHU, abordó y trató de dar respuesta a estas necesidades formativas.

#### **4. El caso de la UPV/EHU**

La UPV/EHU, fundada en 1980, es la única universidad pública y la mayor de las cuatro universidades vascas, con unos 45.000 estudiantes de grado y posgrado. Las otras tres universidades son privadas y bastante más pequeñas en tamaño: la Universidad de Deusto (fundada en 1886 y con algo más de 10.000 estudiantes), la Universidad de Mondragón (fundada en 1997 y que cuenta con unos 5.000 estudiantes) y la Universidad EUNEIZ (menos de 200 estudiantes) que ha comenzado su andadura en el curso 2022-23. Por lo tanto, la UPV/EHU triplica en tamaño al resto de universidades vascas juntas.

Desde su creación la UPV/EHU tiene, entre sus objetivos, el compromiso de fomentar la lengua y cultura vascas, esfuerzo que va de la mano con un decidido empeño por impulsar su internacionalización. Esto quiere decir que en la gran mayoría de sus facultades tanto el euskera, el castellano (ambas en su condición de lenguas cooficiales) y el inglés se utilizan como lenguas de instrucción. Su política lingüística pivota así sobre dos documentos, el III Plan Director del Euskera 2018-2022 y el denominado Plan de Plurilingüismo. En esta sección nos centraremos en este último.

El Plan de Plurilingüismo se puso en marcha en el año 2005 con el objetivo de ofertar asignaturas que se impartieran en lenguas extranjeras. Inicialmente se utilizaron tres lenguas para impartir clase: inglés, francés y alemán, pero esta última enseguida fue suprimida por la escasa matricula-

ción, ya que era muy poco el alumnado que contaba con una competencia suficiente para seguir un curso en alemán. En la actualidad el 95% de las asignaturas ofertadas dentro de este Plan tienen el inglés como lengua de comunicación y el restante 5% se imparte en francés. Durante el presente curso 2022-23 el Plan incluye más de 800 asignaturas en lenguas extranjeras y las asignaturas cursadas se recogen en el currículo académico. Una de las medidas implementadas consiste en tratar que los distintos grados impartan al menos 30 créditos en inglés, de manera que el alumnado que curse este número mínimo de créditos cuente con un reconocimiento en el suplemento al título.

Desde un principio se estableció que el profesorado debía contar con un C1 para poder participar en esta docencia, pero se establecieron una serie de procedimientos que permitieran a quienes cumplieran con algunos supuestos poder unirse al Plan. Así, se capacita para poder impartir clases en los PIE. al profesorado que haya escrito y defendido su tesis doctoral en inglés, quien pueda certificar que ha impartido más de 100 horas de docencia en inglés en otra universidad, o quien hubiera obtenido su titulación de grado en una universidad cuya docencia se imparta totalmente en inglés.

Desde un inicio la UPV/EHU consideró que dicha formación era indispensable, para lo que se organizaron diferentes cursos en los que pueden participar tanto profesorado que imparte su docencia en inglés como quien pretende incorporarse al Plan de Plurilingüismo en breve. En la actualidad la oferta incluye nueve cursos, cuyos títulos y el nivel de competencia lingüística exigidos son los siguientes:

- Improving accuracy in oral and written communication in EMI (B2).
- Improving English-medium instruction and tutoring skills (B2+).
- Face to face: Improving interpersonal communication skills for EMI instructors (C1).
- Improving oral communication skills for English-medium instruction (C1).
- Improving pronunciation for English-medium instruction (C1).
- Improving writing skills for English-medium instruction (C1).
- Improving English medium instruction skills: Online tutoring (C1).
- Effective Language Skills for Informal Academic Fields (C1).
- Teaching your subject in English: Co-worker group tutorials (C1).
- Technology enhanced English-medium instruction (C1).

Además de los anteriores, otros tres cursos que se imparten en inglés están abiertos a todo el profesorado (independientemente de si participan en el Plan de Plurilingüismo o no): i) Writing for Impact; ii) Impromptu speaking, Answering questions and difficult situations on the spot; y iii) Communication across cultures. Este último curso tiene como objetivo desarrollar la competencia intercultural del profesorado de manera que pueda hacer frente de manera exitosa a la creciente diversidad cultural y lingüística que encuentra en las aulas.

Estos cursos se ven complementados por una serie de recursos lingüísticos que incluyen un foro donde el profesorado PIE puede plantear sus dudas, compartir experiencias, documentos y reflexiones; un banco de recursos de internet que incluye diccionarios temáticos, presentaciones sobre temas diversos relacionados con la docencia en inglés, conferencias y seminarios sobre PIE, etc.; así como cursos de lengua que organizan los vicerrectorados de los tres campus y están dirigidos tanto al profesorado que ya participa en los PIE como a quien tiene en mente hacerlo en breve.

Todos estos cursos de formación son de carácter voluntario y los recursos lingüísticos puestos a su disposición contribuyen a que el profesorado PIE se siente respaldado y a que el número de asignaturas ofertadas en inglés haya ido incrementándose de manera progresiva durante los 17 años de vida del Plan de Plurilingüismo. A su vez, es importante recalcar que este Plan se ha beneficiado de la experiencia acumulada en la UPV/EHU en la formación del profesorado en euskera, que ha impulsado la docencia en la lengua cooficial hasta el punto de que en la actualidad el 98% de las asignaturas obligatorias se imparten en euskera.

En resumen, la principal característica distintiva de la UPV/EHU radica en que uno de sus objetivos es el fomento del trilingüismo, aunque el grado de desarrollo del Plan de Plurilingüismo varía considerablemente entre las distintas facultades. Así, algunas de ellas cuentan con un número muy alto de asignaturas impartidas en inglés, tales como la Facultad de Economía y Empresa, la Facultad de Ciencia y Tecnología, la Facultad de Ciencias Sociales y de la Comunicación, y la Escuela de Ingeniería de Bilbao en el Campus de Bizkaia; la Escuela Técnica Superior de Arquitectura, la Facultad de Informática, y la Facultad de Química en el Campus de Gipuzkoa; o la Facultad de Letras, la Facultad de Economía y Empresa, y la Escuela de Ingeniería de Vitoria-Gasteiz en el Campus de Álava. Sin embargo, otros centros como los relacionados con las Ciencias de la Salud muestran una oferta más reducida o simplemente inexistente, probablemente porque el

alumnado es muy consciente de la importancia de los resultados académicos en sus futuras carreras profesionales y se muestra menos partidario de participar en los PIE, al pensar que podrían tener un impacto negativo en sus notas. El reto para los próximos años consiste por tanto en tratar de impulsar la docencia en inglés en estos últimos.

## 5. Conclusiones: retos y oportunidades

La primera conclusión que se debe extraer de lo anterior radica en la necesidad de que las universidades españolas traten de unificar criterios a la hora de poner en marcha los PIE y de diseñar una política lingüística homogénea y compartida. Resulta paradójico que las instituciones universitarias hagan gala de los logros obtenidos en el Espacio Europeo de Educación Superior, pero que luego no se lleven a cabo los mismos esfuerzos para tratar de buscar una política lingüística coherente entre las distintas instituciones españolas. El documento generado a partir de la CRUE (Bazo *et al.* 2017) debería erigirse en el punto de partida para lograr este objetivo. Resulta llamativo que existiendo un documento en el que se presentan una serie de recomendaciones que allanarían sin duda el camino, cada institución implemente una política lingüística *ad hoc*. Así, hacemos nuestra la siguiente recomendación propuesta por Halbach y Lázaro (2015, 18):

Sería aconsejable que la Comisión para el Análisis y Estudio de la Acreditación y la Formación en Idiomas de la CRUE impulse y amplíe aún más su política de difusión de los acuerdos y recomendaciones de las mesas lingüísticas, de tal forma que su influencia se haga sentir con más intensidad en todas las universidades.

Mientras que en la actualidad la formación del profesorado depende de los órganos de dirección de las universidades, y en ocasiones incluso de las decisiones tomadas a nivel de facultad, sería conveniente actuar desde una perspectiva estatal más consensuada (Sánchez-García y Dafouz 2020), de manera que las estrategias puestas en marcha fueran más homogéneas y no estuvieran al albur de decisiones locales.

La segunda conclusión sería que la formación lingüística debería ir de la mano de la formación metodológica, puesto que ambas son los pilares fundamentales sobre los que debería descansar una formación de calidad del profesorado participante en los PIE. De hecho, cabe destacar que diferentes estudios

(Fernández-Costales y González-Riaño 2015; Sánchez-Pérez 2020 entre otros) coinciden en señalar que el profesorado PIE tiende a mostrar un alto grado de satisfacción con los cursos de formación recibidos (cuando estos se ofertan en sus universidades).

El ejemplo expuesto de la UPV/EHU es uno de los varios que se pueden considerar como prácticas de interés, ya que, en instituciones lingüísticamente más complejas debido a la cooficialidad de las dos lenguas propias, la incorporación del inglés se convierte en la tercera lengua en cuestión (véase Lasagabaster 2023). Como apuntan Breeze y Sancho-Guinda (2022), Doiz y Lasagabaster (2022), Sánchez-García y Dafouz (2020) o Pavón y Ellison (2021), entre otros, esta formación debería apoyarse en los resultados de la floreciente investigación en torno a las necesidades del profesorado PIE llevada a cabo tanto en el ámbito español como en el internacional. Este enfoque, además de permitir saber qué es lo que realmente está ocurriendo en estas clases (siempre teniendo en cuenta las peculiaridades de cada institución), permitiría detectar buenas prácticas que podrían compartirse entre instituciones y ayudaría en gran medida a ir adaptando y afinando los cursos de formación.

No obstante, y como desgraciadamente viene siendo habitual en la universidad española, el principal reto consiste en lograr el apoyo económico que posibilite poner en marcha este tipo de iniciativas de formación del profesorado, ya que muchas instituciones ven sus planes constreñidos por las limitaciones presupuestarias. Una vez más, el aumento de la financiación es una condición *sine qua non* para alcanzar una formación del profesorado de calidad, pero igualmente lo es el que las autoridades universitarias sean conscientes del papel fundamental de dicha formación. Si lo que se pretende es asegurar una enseñanza de calidad, el profesorado de los PIE requiere formación que les facilite el desarrollo y el fortalecimiento de las competencias transversales y la formación pedagógica y metodológica (incluyendo la conciencia intercultural y la comunicación multilingüe), de manera que se encuentre en las mejores condiciones para encarar de modo satisfactorio la creciente diversidad fruto de la internacionalización de nuestras aulas.

## Agradecimientos

Esta contribución está financiada por los proyectos de investigación PID2020-117882GB-I00 (Ministerio de Ciencia e Innovación) e IT1426-22 (Grupos Consolidados de Investigación del Gobierno Vasco).

## Referencias bibliográficas

- Aguilar, Marta y Carmen Muñoz. 2014. «The effect of proficiency on CLIL benefits in Engineering students in Spain». *International Journal of Applied Linguistics* 24, n.º 1: 1-18.
- Arnó-Maciá, Elisabet y Guzmán Mancho-Barés. 2015. «The role of content and language in content and language integrated learning (CLIL) at university: Challenges and implications for ESP». *English for Specific Purposes* 37: 63-73.
- Bazo, Plácido, Dolores González, Aurora Centellas, Emma Dafouz, Alberto Fernández-Costales y Víctor Pavón-Vázquez. 2017. *Documento marco de política lingüística para la internacionalización del sistema universitario español*. Madrid: Conferencia de Rectores de Universidades Españolas (CRUE).
- Breeze, Ruth y Carmen Sancho-Guinda. 2022. *Teaching English-Medium Instruction Courses in Higher Education: A Guide for Non-Native Speakers*. Londres: Bloomsbury.
- Cots, Jose M. 2013. «Introducing English-Medium Instruction at the University of Lleida, Spain: Intervention, Beliefs and Practices». En *English-Medium Instruction at Universities*, editado por Aintzane Doiz, David Lasagabaster y Juan Manuel Sierra, 28-44. Bristol, GB: Multilingual Matters.
- Doiz, Aintzane, David Lasagabaster y Víctor Pavón. 2019. «The integration of language and content in English-medium instruction courses: lecturers' beliefs and practices». *Ibérica* 38: 151-175.
- Doiz, Aintzane y David Lasagabaster. 2022. «Looking into English-medium instruction teachers' metadiscourse: An ELF perspective». *System* 105, 102730: 1-12.
- Fernández-Costales, Alberto y Xosé Antón González-Riaño. 2015. Teacher satisfaction concerning the implementation of bilingual programmes' in a Spanish University. *Porta Linguarum* 23: 93-108.
- Halbach, Ana y Alberto Lázaro. 2015. *La acreditación del nivel de lengua inglesa en las universidades españolas: Actualización 2015*. Madrid: British Council.
- Lasagabaster, David. 2018. «Fostering team teaching: Mapping out a research agenda for English-medium instruction at university level». *Language Teaching* n.º 3: 400-416.
- Lasagabaster, David. 2022a. *English-Medium Education in Higher Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lasagabaster, David. 2022b. «Teacher preparedness for English-medium instruction». *Journal of English-Medium Instruction* 1, n.º 1: 48-64.
- Lasagabaster, David. 2023. «The spread of multilingualism in higher education and its repercussions for language for specific purposes». *Ibérica* 45, 23-45.

- Macaro, Ernesto, Antonio Jiménez-Muñoz y David Lasagabaster. 2019. «The importance of certification of English medium instruction teachers in higher education in Spain». *Porta Linguarum* 32: 103-118.
- Morell, Teresa. 2020. «EMI teacher training with a multimodal and interactive approach: A new horizon for LSP specialists». *Language Value* 12, n.º 1: 56-87.
- O'Dowd, Robert. 2018. «The training and accreditation of teachers for English medium instruction: An overview of practice in European universities». *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 21, n.º 5: 553-563.
- Pavón-Vázquez, Víctor y María Ellison. 2021. «Implementing EMI in Higher Education: Language Use, Language Research and Professional Development». En *Language Use in English-Medium Instruction at University*, editado por David Lasagabaster y Aintzane Doiz, 193-212. Nueva York: Routledge.
- Rubio-Cuenca, Francisco y Pat Moore. 2018. «Teacher attitudes to learning in University bilingual education». *Porta Linguarum* (Special Issue) 3: 89-102.
- Ruiz-Madrid, María Noelia e Inmaculada Fortanet-Gómez. 2022. «Teacher professional development for the integration of content and language in higher education». *Innovation in Language Learning and Teaching*, 16, n.º 4-5: 277-280.
- Sánchez-Pérez, María del Mar. 2020. *Teacher Training for English-Medium Instruction in Higher Education*. Hershey, PA: IGI Global.
- Sánchez-García, Davinia y Emma Dafouz. 2020. «Equipping Educational Developers for Inclusive International Programs in Higher Education». En *Teacher Training for English-Medium Instruction in Higher Education*, editado por María del Mar Sánchez-Pérez, 21-40. Hershey, PA: IGI Global.
- Wächter, Bernd y Friedhelm Maiworm, eds. 2014. *English-Taught Programmes in European Higher Education: The State of Play in 2014*. Bonn: Lemmens.

# 14. «¡Me tocó!»: panorama y opiniones de la docencia y de la evaluación de contenidos en inglés en la Universidad de Lleida

Guzman Mancho-Barés<sup>1</sup>, Ingrid Martorell<sup>2</sup> y Berta Ferrer-Rosell<sup>3</sup>

## Resumen

La docencia universitaria en inglés es uno de los medios con el que una universidad acomete acciones de internacionalización a través de las lenguas, en la medida que posibilita la movilidad y asegura que el estudiantado internacional cuya lengua franca es el inglés tenga asignaturas que escoger. Sin embargo, la discusión acerca de si la docencia en inglés sirve o no para preparar lingüísticamente al estudiantado local sigue abierta, ya que algunos estudios afirman que las universidades carecen de profesorado suficientemente calificado para garantizar la viabilidad de dicha docencia. El objetivo del estudio es aportar datos concretos de la docencia en inglés en la Universidad de Lleida, así como conocer las opiniones del profesorado acerca de la implementación de este tipo de docencia. Para ello se administró una encuesta al profesorado que impartió clases en inglés durante el curso 2021-22. Los resultados muestran que la mayoría de este profesorado pertenece al cuerpo de profesorado permanente. También el profesorado generalmente se muestra satisfecho con su docencia en inglés. Entre las valoraciones negativas destaca la

<sup>1</sup> Cercle de Lingüística Aplicada. Departamento de Lenguas y Literaturas Extranjeras. UdL. guzman.mancho@udl.cat. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1503-023X>

<sup>2</sup> SEMB, Departamento de Ingeniería Industrial y Edificación. UdL. ingrid.martorell@udl.cat. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3400-8249>

<sup>3</sup> Departamento de Economía y Empresa, Facultad de Derecho, Economía y Turismo. UdL. berta.ferrer@udl.cat. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5554-0782>

**Cómo citar:** Mancho-Barés, Guzman, Ingrid Martorell y Berta Ferrer-Rosell. 2025. «¡Me tocó!»: panorama y opiniones de la docencia y de la evaluación de contenidos en inglés en la Universidad de Lleida». En *Internacionalizar la universidad española: estrategias, prácticas docentes y lenguas*, editado por Emma Dafouz, 253-274. Madrid: Ediciones Complutense. <https://doi.org/10.5209/ling.003.14>

baja capacitación lingüística en inglés del alumnado local y la falta de reconocimiento docente por parte de la institución, en tanto que no se computan créditos adicionales. El estudio también resalta los principales retos de la docencia en inglés: la necesidad de ofrecer formación continua y sostenible al profesorado, así como la falta de incentivos y de regulación de procesos de contratación de profesorado no permanente para impartir docencia en inglés.

### **Palabras clave**

Opinión profesorado, docencia en inglés, EMI, formación de profesorado, capacitación lingüística en inglés.

## **1. Introducción**

Según Bowles y Murphy, «[i]nternationalization concerns all the dimensions of higher education, from its ideal, social and economic purposes, its management and policies, to the everyday tasks and functions of lecturers and students in the classroom» (2020, 2). Esta concepción transversal de la internacionalización de las universidades suele materializarse en promover la investigación mediante la participación en proyectos supranacionales, en programas de movilidad internacional por parte de los agentes universitarios y en la internacionalización del currículum (Toprak Yildiz 2022). Centrándonos en aspectos docentes, la internacionalización del currículum se define como la selección de contenidos de tipo internacional, entendidos como distintos a la cultura más cercana al alumnado local, así como la propuesta de resultados de aprendizaje, metodologías docentes y sistemas de evaluación que permiten al alumnado aprender conocimientos, practicar destrezas y adquirir competencias necesarias para trabajar en entornos internacionales (Arnó-Macià y Aguilar-Pérez 2018). Sin embargo, uno de los obstáculos principales a superar en el proceso de internacionalización del currículum guarda relación con el bajo nivel en el dominio de lenguas extranjeras por parte del profesorado, del alumnado local y también del personal técnico, de gestión y de administración y servicios (Bowles y Murphy 2020). En concreto, el estudio de Wächter y Maiworm (2014), realizado sobre los programas de instrucción a través del inglés en Europa, revela que el alumnado local del sur de Europa obtiene peores resultados que el alumnado internacional en relación con el nivel de competencia lingüística en inglés.

No cabe duda de que la docencia universitaria en inglés (EMI, English-medium Instruction) es una acción de internacionalización (Rose 2021), que permite la

atracción de estudiantado internacional. Sin embargo, su implementación en relación con alumnado local no está exenta de tensiones. De hecho, el debate sobre si EMI sirve o no para preparar lingüísticamente al estudiantado local en el uso del inglés disciplinar sigue abierto en España, ya que las universidades «lack sufficient qualified local students and both academic and non-academic staff to guarantee the viability of EMI programmes» (González-Álvarez 2020, 11). Algunos estudios han mostrado una relación directa entre los niveles bajos de competencia lingüística en inglés del alumnado con las dificultades para seguir con éxito un programa en inglés (*e.g.* Rose 2021 para referencias sobre estos estudios). Parte de la solución, como sugieren Doiz, Lasagabaster y Sierra (2013), pasa porque el profesorado acreditado lingüísticamente adopte estrategias pedagógicas conducentes a que el alumnado desarrolle dominio en esta lengua.

Centrándonos en España, la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE) ha publicado un documento de trabajo con directrices sobre cómo promover la internacionalización a través de las lenguas (Bazo Martínez *et al.* 2017). El documento presenta los distintos modelos de educación plurilingüe (EMI, AICLE/ICLHE)<sup>4</sup>. En los estudios sobre EMI en España, el término *programas bilingües* (o *plurilingües*) (Ramos García 2013) hace referencia a los programas docentes cuya lengua de instrucción puede ser el inglés en combinación con las otras lenguas oficiales de las CC.AA. El documento de la CRUE también precisa que la puesta en marcha de modelos de educación plurilingüe en la Universidad hace «que el desarrollo de las habilidades lingüísticas y pedagógicas del profesorado sea una de las mayores prioridades y por tanto uno de los aspectos sobre los que más hay que incidir» (Bazo Martínez *et al.* 2017, 13).

Dentro de este escenario, este estudio pretende dibujar el panorama de EMI en la Universidad de Lleida (UdL) en 2022, mediante la recopilación de dos tipos de datos: la documentación pública disponible sobre EMI y sobre la docencia de inglés para fines específicos (ESP) en la universidad y, además, una encuesta elaborada *ad hoc* administrada al final de curso 2021-22 a cien docentes que impartieron alguna asignatura de grado en inglés durante el curso 2021-22 (ver listado de 11 preguntas en el Apéndice). Las preguntas indagaron sobre el cuerpo docente al que pertenece cada profesor; su experiencia en EMI; su nivel de acreditación de inglés; su participación en formación

<sup>4</sup> AICLE es el acrónimo para el modelo pedagógico conocido como *Aprendizaje Integrado de Contenidos y de Lengua Extranjera*, mientras que ICLHE, *Integrated Content and Language in Higher Education*.

pedagógica; y sus opiniones sobre la práctica docente en inglés *vis-à-vis* en L1 y sobre las dificultades en la evaluación. La documentación pública y las respuestas del profesorado EMI (n=48) nos permiten no solo examinar la política sobre la internacionalización de la Universidad a través de las lenguas, sino también dar a conocer opiniones del profesorado que imparte docencia en inglés en la UdL sobre su práctica docente y de evaluación, los retos sobre su propia preparación y también la de su alumnado local matriculado en EMI. De forma particular, ahondaremos en los distintos perfiles y opiniones de los colectivos de profesorado que imparten EMI.

El capítulo se divide en tres partes. En la primera, ofrecemos un panorama de la docencia de contenidos en inglés y de las asignaturas de inglés para fines específicos en la UdL en los últimos años. También nos adentramos en la demografía del profesorado EMI del curso 2021-22. La segunda parte presenta principalmente los resultados cuantitativos de la encuesta, mientras que la tercera expone las opiniones del profesorado sobre la docencia, evaluación y satisfacción. El capítulo concluye con el resumen de los retos a los que se enfrenta la UdL actualmente.

## **2. Panorama sobre la docencia de grado en inglés (EMI) en la UdL**

El Pla Estratègic de la Universitat de Lleida, 2030 (Universitat de Lleida s.f.) ha previsto el proceso de internacionalización a través de las lenguas mediante el incremento de asignaturas impartidas en terceras lenguas. En planes operativos anteriores vigentes entre 2012-2018 (Pla Operatiu d'internacionalització y Pla operatiu per al multilingüisme) ya se propuso la introducción progresiva del inglés como lengua de instrucción en la docencia de grado. De hecho, si bien el 9,1% del total de asignaturas ofertada en los 49 grados tenían el inglés como lengua vehicular durante el curso 2020-21<sup>5</sup>, este porcentaje se había doblado tomando como referencia los últimos 10 años, es decir desde 2010-11.

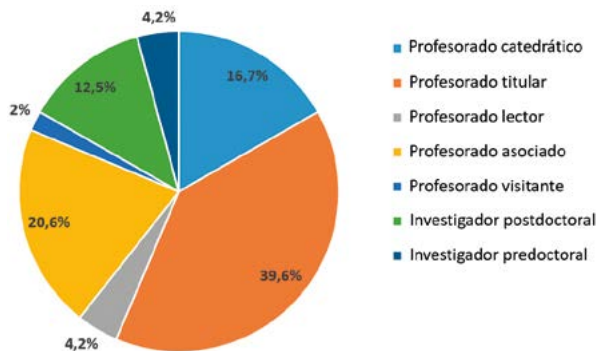
EMI se ha implantado de diferentes formas en la Universidad. Según las *webs* públicas de las titulaciones para el curso 2021-22, la UdL no ofertaba ningún grado cuya docencia fuera íntegramente en inglés, sino que los alumnos podían escoger itinerarios de asignaturas (o menciones), como es el caso del

<sup>5</sup> Información extraída de [www.udl.cat/ca/serveis/il/pl/plidadesdoc/#collapse-66008bd7-88c1-11ec-8131-005056ac0088-1-1-2](http://www.udl.cat/ca/serveis/il/pl/plidadesdoc/#collapse-66008bd7-88c1-11ec-8131-005056ac0088-1-1-2) (15 de noviembre de 2022).

itinerario de Instalaciones, consistente en tres asignaturas optativas en el grado en Ingeniería Mecánica. La Universidad también desplegó asignaturas cuya docencia se impartió en un único grupo y se compartían con, por ejemplo, el grado en ADE y el grado en Turismo. Ciertos grados ofertaron una asignatura en dos grupos, cuyas lenguas de instrucción eran distintas: en inglés y en L1, tal y como pasó con la asignatura de Redacción Periodística. Géneros Descriptivos en el grado en Comunicación y Periodismo Audiovisuales. Finalmente, se dieron casos en que los grados ofertaron una o dos asignaturas en inglés, como estuvo planificado respectivamente en el grado en Ingeniería Agraria y Alimentaria con Swine Production o el grado en Enfermería con New Trends in Health Care: An International View 1 y 2.

Para obtener un panorama más amplio de las asignaturas de grado que promovían el aprendizaje de inglés, cabe mencionar que las nueve asignaturas de inglés para fines específicos (ESP) se ofertaban principalmente en grados de los ámbitos de Ciencias Sociales y de Humanidades de la UdL. La presencia de más o menos asignaturas en inglés o de ESP en un grado puede justificarse por la oferta de dobles grados internacionales, como sucede en la Escuela Politécnica Superior y, además, por el requisito de acreditación en lengua extranjera para el estudiantado universitario catalán. De hecho, desde 2022-23, la UdL exige a su estudiantado que acredite un nivel de competencia lingüística de B1 (nivel intermedio) en lengua extranjera antes de graduarse. Los procedimientos para reconocer la competencia lingüística en el nivel de B1 incluyen desde la presentación de un certificado acreditativo de nivel lingüístico a cursar seis ECTS de asignaturas EMI o de ESP entre otros, para el caso de que la lengua extranjera sea el inglés.

**Gráfico 1. Respuestas a la pregunta 1**

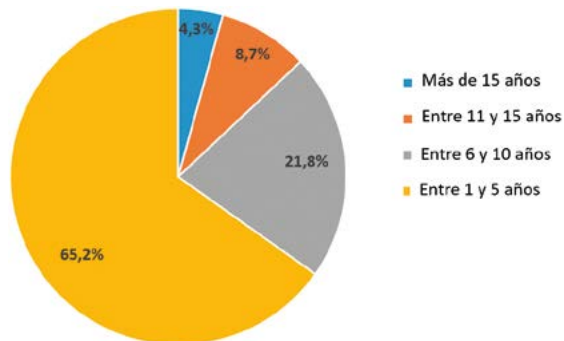


Fuente: elaboración propia.

En 2022 la UdL contó con una plantilla total de profesorado de 1222 personas, distribuidos entre un 35,9% como miembro del cuerpo de profesorado permanente y el 64,1% restante, como no permanente. De estos últimos, el profesorado asociado ocupó un 46,1% del conjunto total. Para conocer el perfil del profesorado que impartió EMI en la UdL en el curso 2011-22, según el cuerpo docente, comentamos las respuestas de la pregunta uno (v. Apéndice). Los datos muestran (Gráfico 1) un equilibrio entre los docentes con contrato permanente (56,2%) y los docentes con contrato no permanente (43,8%). En nuestra encuesta (n=48), el peso principal de EMI para el curso 2021-22 recayó sobre el profesorado titular (39,6%) seguido por profesorado asociado (20,8%) (v. Gráficos 1 y 6).

En el Gráfico 2 se presentan los resultados de la pregunta 3 «¿Desde cuándo impartes docencia en inglés?» Más de la mitad de las personas encuestadas (65,2%) responden la opción entre 1 y 5 años. Por otro lado, es también significativo que un porcentaje tan elevado como un 21,8% lleve impartiendo docencia en inglés entre 6 y 10 años. Por último, cabe remarcar que un 13% utiliza el inglés en el aula desde hace más de 10 años.

**Gráfico 2: Respuestas a la pregunta 3**

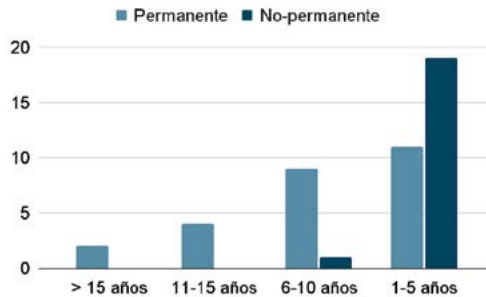


Fuente: elaboración propia.

En el Gráfico 3 cruzamos los datos de los cuerpos docentes y del inicio de la impartición de docencia en inglés. El Gráfico 3 muestra que el profesorado permanente se ha responsabilizado de la docencia en inglés de forma gradual en los últimos quince años, mientras que el profesorado con contrato no permanente (en concreto 31,2% con contratos de profesorado asociado o como investigador post-doc) ha impartido EMI básicamente en los últimos cinco años. Cabe la posibilidad de que el profesorado permanente se haya

involucrado en EMI dado que gozaba de incentivos durante los años 2013-2015 y haya decidido continuar sin estos. En cambio, el profesorado no permanente ha sido contratado principalmente durante los cursos 2019-20 y 2021-22 para cubrir la demanda creciente de EMI.

**Gráfico 3. Cruce de los resultados de las preguntas 1 y 3**



Fuente: elaboración propia.

También se preguntó por los motivos que llevaron a los informantes del estudio a impartir su docencia en inglés (pregunta 2 del cuestionario, v. Apéndice). Algunas de sus respuestas se basan en razones institucionales: «es necesario internacionalizar los títulos de la UdL», o bien «[la oferta de EMI ayuda al centro] a ampliar la oferta en inglés» para acoger alumnado de movilidad; y con relación al estudiantado local: se considera que EMI les dará más oportunidades de contacto con el inglés «ya que la oferta de asignaturas en este idioma es baja». De esta manera este colectivo aprende y usa «vocabulario específico de su materia en inglés [y tiene la oportunidad de interactuar] con estudiantes de intercambio». En cierta manera, el objetivo de EMI es «acostumbrar a los estudiantes en el uso del inglés» y «tener más oportunidades de futuro», para así aumentar su empleabilidad. Asimismo, se recurre al argumento de recabar méritos para concursos de promoción y consolidación de plazas en la universidad para participar en la docencia impartida en inglés: «[las asignaturas EMI para las que concursé] salían con la plaza y domino del idioma», o «gané una plaza de profesora asociada y la asignatura a la que me presenté era en inglés». No obstante, cabe destacar que cierto profesorado puede llegar a impartir EMI no por decisión propia, sino para cubrir necesidades docentes coyunturales: «[por la] asignación docente por parte del Departamento», «en la guía docente está definido que las asignaturas [que yo ofrecí] se han de impartir en inglés; yo no lo decidí»,

o simplemente «me tocó». Por tanto, entre el profesorado existe cierta reserva sobre el procedimiento de la asignación docente de las asignaturas en inglés, si bien se observa la tendencia a que se asigne la docencia EMI a profesorado lingüísticamente preparado, como se refleja en «cuando me lo propusieron dije que sí, porque me siento cómoda con la lengua inglesa y con el contenido de la materia en sí».

En suma, el proceso de internacionalización a través de las lenguas en la UdL tuvo un fuerte impulso institucional entre los años 2012-2018 mientras los planes estratégicos que promovían EMI estaban vigentes. Sin este marco estratégico para EMI, las razones estructurales que justifican la oferta de EMI pasan por la oferta de dobles grados internacionales y la posibilidad de ofrecer al alumnado la opción de que pueda acreditar su nivel lingüístico sin tener que pagar por un examen de nivel competencial de lengua inglesa. La demanda de EMI ha crecido progresivamente en la Universidad y, según nuestros informantes, es en los últimos cinco años cuando el profesorado no permanente ha empezado a impartir docencia e inglés. Se esgrimen razones de promoción personal para impartir EMI, pero se critica la forma en que se asignan los encargos docentes de este tipo de asignaturas.

### **3. Líneas de actuación para EMI**

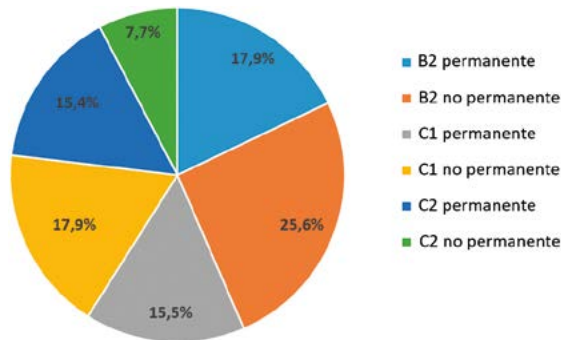
Pasamos a comentar las líneas de actuación sobre la acreditación lingüística en inglés, formación e incentivación actual de la docencia en inglés (cf. Bazo Martínez *et al.* 2017) a partir de los datos de la encuesta administrada al profesorado de la UdL.

#### **3.1. Acreditación lingüística de competencia en inglés**

Para ofertar docencia en inglés en la UdL no es requisito tener acreditado un nivel de competencia lingüística en inglés. Ante este escenario, un 81,3% del profesorado respondió «sí» a la pregunta 4 «¿Tienes tu nivel de inglés acreditado oficialmente?» El resto de profesorado sin acreditación lingüística indica haber seguido cursos de lengua inglesa de nivel medio-avanzado, tener suficiente experiencia internacional con estancias en el extranjero, investigación en inglés o pertenecer a redes de investigación internacional cuya lengua de trabajo es el inglés, actividades que demostrarían una competencia lingüística alta en esta lengua.

En el Gráfico 4 se analizan las respuestas de la pregunta «¿Cuál es el nivel de inglés que tienes acreditado?» según el tipo de contrato que tiene el profesorado:

**Gráfico 4. Respuestas a la pregunta 4**



Fuente: elaboración propia.

El Gráfico 4 muestra un equilibrio entre un 43,5% del profesorado con un nivel medio-alto de B2 y un 56,5% con un nivel avanzado de C1-C2. No obstante, si nos atenemos a las recomendaciones de la comunidad científica acerca de que el nivel mínimo exigible debería ser el C1 para el profesorado EMI, consideramos que el número de profesorado de la UdL con nivel B2 es demasiado alto en general.

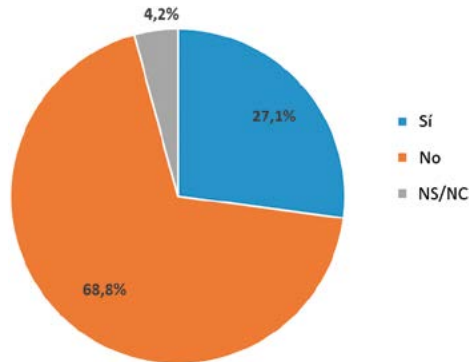
### 3.2. Formación para el profesorado EMI

Desde 2012-13 y hasta 2019-20, la UdL ha ofertado formación sobre la implementación de EMI si bien de forma intermitente y con distinta duración. La formación incluye sesiones sobre capacitación lingüística y capacitación metodológica, que implica el cambio de paradigma de instrucción desde modelos pedagógicos transmisivos a modelos centrados en el alumnado (Cots y Mancho-Barés 2024). No obstante, la oferta está sujeta a condicionantes presupuestarios y a un número mínimo de participantes, por lo que algún año no se ha impartido. Pasamos a comentar las respuestas de los profesores EMI en relación con la pregunta sobre formación.

Al igual que para la acreditación, no es imprescindible que el profesorado en la UdL reciba formación que le capacite para impartir docencia en inglés. Tanto es así que, en la encuesta administrada, las respuestas a la pregunta 5

«¿Has participado en algún curso de formación sobre docencia universitaria en inglés?» (Gráfico 5) muestran que solo un 27,1% de los encuestados ha recibido formación al respecto.

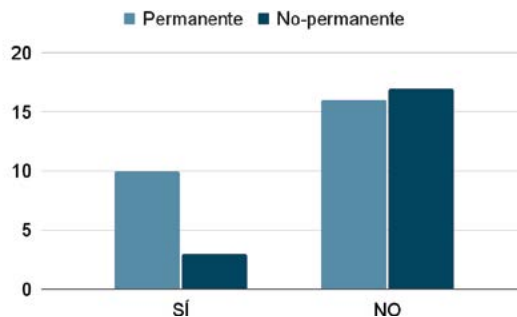
**Gráfico 5. Respuestas a la pregunta 5**



Fuente: elaboración propia.

Las respuestas desglosadas por tipo de contrato (Gráfico 6) ponen de manifiesto que el conjunto de profesorado con contratación no permanente es el que muestra una ratio más alta entre los que no han participado y los que sí han participado en un curso (6:1), mientras que para el conjunto de profesorado permanente la ratio baja a 2:1. Destacamos que el perfil del profesorado asistente a estos cursos es aquel para quien la asistencia a cursos de formación (de cualquier naturaleza) puede aportar un mérito adicional en su carrera académica. No resulta sorprendente que ningún profesor asociado ( $n=10$ ) haya participado en los cursos de formación en EMI cuando este profesorado ha sido contratado para un encargo docente concreto.

**Gráfico 6. Distribución de la asistencia a formación en EMI según contratación**



Fuente: elaboración propia.

### 3.3. Incentivos para el profesorado EMI

El documento de la CRUE (Bazo Martínez *et al.* 2017) establece que la internacionalización de las universidades a través de las lenguas pasa por implementar, necesariamente, un programa integral de incentivos. *Integral* hace referencia a que haya incentivos para el estudiantado, para el personal técnico, de gestión y de administración y servicios y, evidentemente, para el profesorado. Aparte de la oferta docente, el Pla Operatiu d'internacionalització contempló «un programa de incentivos al PDI involucrados en acciones de internacionalización [de la oferta docente]» (Universitat de Lleida 2012, 9), que consistió en la firma de convenios para la promoción de EMI en centros universitarios de la UdL para dos cursos, en virtud del cual cada asignatura aumentó un 20% su carga total de créditos docentes. Actualmente, y en particular durante el curso 2021-22 la universidad no ha tenido implementado ningún incentivo para el profesorado. No obstante, para el curso 2023-24 (periodo de escritura final de este capítulo), el Equipo de Gobierno de la UdL ha iniciado una política de reconocimiento de los créditos ofertados en inglés volviendo al incremento del 20% existente anteriormente, pero solo han podido acogerse a este incentivo el profesorado que ya había impartido su docencia en inglés anteriormente.

## 4. Opiniones del profesorado sobre EMI

En esta sección se presentan las opiniones del profesorado recabadas en las respuestas a las preguntas 6-11 (v. Apéndice) que tratan sobre temas docentes, de evaluación y de satisfacción en general sobre EMI.

### 4.1. Opiniones sobre la docencia en inglés

Cuatro temas emergen del análisis temático de las respuestas a la pregunta 6 del cuestionario (v. Apéndice) «¿Qué diferencias encuentras cuando haces docencia en inglés en relación con cuando la haces en catalán o castellano?». En primer lugar, nuestros informantes no destacan diferencias entre su docencia en L1 y en inglés y, además, respaldan la docencia en esta última lengua dado que la bibliografía y el vocabulario técnico de la disciplina está en inglés. No obstante, esta opinión no es mayoritaria, sino que representa al 20% del profesorado que ha respondido la encuesta.

En segundo lugar, el profesorado destaca las dificultades que ha experimentado considerando el alumnado, sobre todo, local. De hecho, subraya la baja participación del alumnado en las dinámicas de clase. Esta baja implicación académica se justifica por el bajo nivel de inglés de los discentes, que eventualmente deriva en absentismo en el aula o simplemente «una actitud negativa de los estudiantes», según reporta un profesor. Con el ánimo de paliar esta situación, se añade que ocasionalmente se permite que el alumnado plantee preguntas en la L1. Relacionado con el hecho de que les cueste plantear dudas o responder a las preguntas del profesor o profesora, hecho que también se constata en clases impartidas en L1, el tener estudiantado en clase con distintos niveles de inglés supone «un reto importante porque has de dar respuesta a las necesidades educativas de cada uno del alumnado intentando individualizar y que [exista la] posibilidad de aprendizaje para todos», según otro de los informantes. De forma más generalizada, se observa cómo las dificultades en la implementación de EMI se convierten en riesgos desde el punto de vista del rendimiento académico ya que, según un profesor, «los resultados [académicos] de la asignatura han empeorado mucho (más de la mitad de la clase ha tenido que presentarse a la prueba de recuperación)».

En tercer lugar, el profesorado subraya que la preparación de materiales docentes, de las clases y de la redacción de las preguntas de examen representan un mayor esfuerzo y dedicación si se realiza en inglés. Concretamente, la elaboración de materiales docentes en inglés no solo implica la traducción de contenidos (en caso de que inicialmente los tuvieran en L1), sino también un mayor tiempo para preparar su impartición en clase, además de la búsqueda de nuevas fuentes para actualizarlos.

Finalmente, el profesorado pone de relieve aspectos sobre propia competencia comunicativa en inglés. Efectivamente, se informa de que su discurso oral es más formal, no tan espontáneo, menos fluido (o lento) y menos profundo en las explicaciones, los matices y los detalles, así como la posibilidad de que «el contenido puede verse afectado en alguna ocasión por la dificultad comunicativa que supone el idioma», conforme la opinión de un profesor. Estas son limitaciones que reconocen tener principalmente profesorado permanente y con alta capacitación lingüística en inglés avanzada o medio-alta.

## 4.2. Opiniones sobre la evaluación en EMI

La pregunta 8 del cuestionario es clave para tratar los problemas del profesorado ante la evaluación: «En referencia a todas las asignaturas donde impartes

docencia en inglés, ¿qué dificultades encuentras (si hay alguna) a la hora de evaluar los trabajos y exámenes escritos en inglés? ¿Y/O las presentaciones orales inglés?» En primer lugar, algunas personas del colectivo de profesorado destacan que no tienen dificultades en la evaluación en EMI dado que evalúan según el formato de tipo test, o porque permiten realizar los trabajos y exámenes en la L1 (catalán o castellano) (v. Gráfico 7).

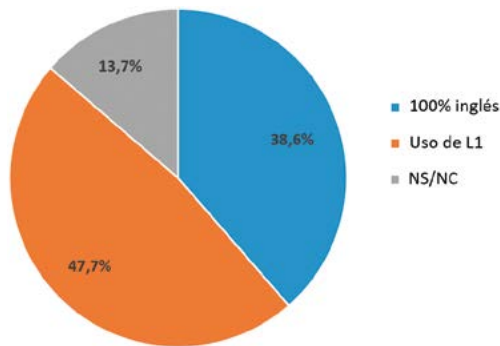
También la opinión que prevalece entre el profesorado es que se evalúan temas lingüísticos de forma ocasional cuando la lengua de evaluación es la L1 y no cuando la lengua es el inglés. Una de las razones que se esgrime para no corregir cuestiones lingüísticas está relacionada con la necesidad de tener un nivel alto de capacitación lingüística en inglés: «yo siempre digo que hago clase EN inglés, no clase DE inglés. Yo misma a menudo acostumbro a cometer errores cuando hablo [en inglés] y esto me resta legitimidad para evaluar la gramática y la ortografía. Tampoco tengo nivel suficiente para hacerlo». Otras opiniones matizan que la falta de seguridad para proveer *feedback* lingüístico se da para las cuestiones gramaticales u ortográficas, pero no así para temas de coherencia o de cohesión textual: «a la hora de evaluar procuro identificar solo los [problemas] flagrantes, en los que el texto no se entiende o no está bien estructurado, pero sin entrar en un gran nivel de detalle». No obstante, en aquellos casos en que sí se evalúan cuestiones lingüísticas se argumenta que «el nivel de inglés no es evaluable, pero en el conjunto del trabajo la expresión escrita sí que se evalúa, y el equilibrio es difícil». Al parecer la búsqueda del equilibrio debe darse entre por un lado, el esfuerzo, implicación y compromiso por parte del alumnado (local) conducente a un óptimo rendimiento académico, y, por otro lado, su bajo nivel de capacitación lingüística en inglés. Este equilibrio es el punto clave de la implementación de EMI de forma equitativa. Pero queda sin resolver el nivel de exigencia de claridad y corrección lingüísticas para un trabajo en inglés comparado con otro escrito en L1: «el nivel de redacción [en inglés] es bajo. [...] En catalán, pediría un nivel alto de redacción para un proyecto técnico, pero en inglés es complicado pedir este nivel». Otros docentes despachan su política lingüística en la evaluación argumentando que evalúan «los conocimientos de la asignatura», o «los contenidos (numéricos)», y no las cuestiones lingüísticas.

Por último, centrándonos en las dificultades del alumnado para escribir trabajos o exámenes en inglés según su profesorado, el nivel de inglés del alumnado local es generalmente bajo, como se constata en opiniones del tipo «la redacción no está clara», o «la expresión [que] es difícil de entender, más allá de los errores ortográficos». El vocabulario técnico de la disciplina es otra de las

fuentes de problemas para el alumnado. Más allá de consideraciones generales sobre claridad y corrección lingüísticas, se opina que la baja capacitación lingüística en inglés no permite al alumnado «argumentar adecuadamente, ni exponer ni las revisiones bibliográficas ni dar su opinión», ni tampoco elaborar sus aportaciones con cierta profundidad, que, según uno de los profesores, proviene porque el «alumnado está más pendiente del inglés que del contenido».

Estas debilidades contrastan con opiniones más optimistas en las que se destacan que «en general están [los alumnos] bastante bien con el inglés» o que «los que responden [los exámenes] en inglés lo hacen bastante bien». De hecho, el Gráfico 7 presenta la distribución de las lenguas en la evaluación, en referencia a la pregunta 10 del cuestionario (v. Apéndice). Los datos reflejan que un 38,6% del profesorado exige que todas las actividades de evaluación sean en inglés, mientras que un 47,7% dan la opción a que la L1 pueda utilizarse en alguna otra actividad de evaluación (con o sin penalización). Con esta medida paliativa, quizá, el alumnado local con niveles bajos en inglés puede conseguir demostrar el aprendizaje de conocimiento disciplinar independientemente de la lengua que utilice.

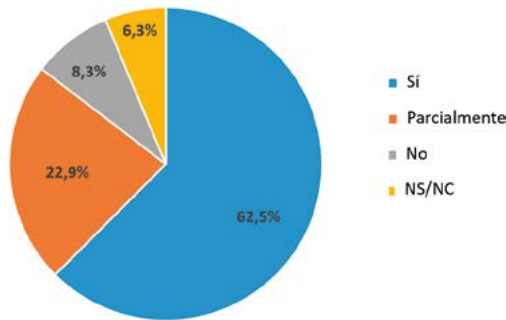
**Gráfico 7. Respuestas a la pregunta 10**



Fuente: elaboración propia.

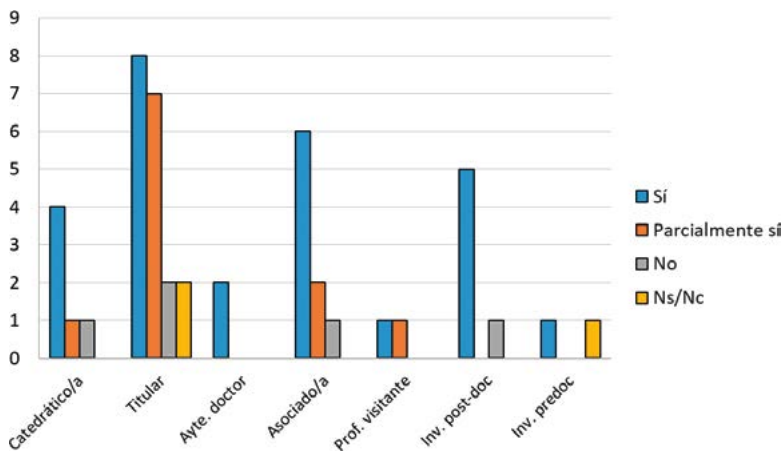
### 4.3. Opiniones sobre satisfacción general con EMI

En cuanto a la pregunta 11 sobre satisfacción general sobre EMI (v. Apéndice), el 62,5% del profesorado afirma estar satisfecho con la experiencia de ofrecer docencia en inglés, mientras que un 22,9% lo está parcialmente, y un 8,3% no lo está (Gráfico 8).

**Gráfico 8. Respuestas a la pregunta 11**

Fuente: elaboración propia.

El Gráfico 9 desglosa los resultados por cuerpos docentes de profesorado.

**Gráfico 9. Desglose del nivel de satisfacción del profesorado según el cuerpo docente**

Fuente: elaboración propia.

El colectivo con opiniones más enfrentadas es el profesorado titular, hasta el punto de que por cada ocho profesores titulares satisfechos, nueve no lo están o solo están satisfechos parcialmente. El hecho de que este grupo sea el que más se encarga de la docencia en EMI en la actualidad (<40%) hace que sus opiniones (parcialmente) negativas deban ser examinadas en mayor detalle.

Entre sus valoraciones negativas destacamos la falta de reconocimiento institucional en tanto que «no se compute el 20% de los créditos adicionales»<sup>6</sup>. Otro motivo de insatisfacción tiene que ver con la organización curricular ya que opinan que EMI no debería ofertarse ni en cualquier asignatura que pueda estar relacionada con la cultura profesional más cercana al alumnado, ni en los primeros cursos, sino en los últimos cursos de grado en que, al parecer, el alumnado está más disciplinariamente preparado; tampoco no tiene sentido, según un profesor titular, que EMI se oferte por profesorado no nativo dado que «si el objetivo es el aprendizaje de un idioma extranjero, hay otras vías y métodos más adecuados». Basándose en el uso de más de una lengua en la asignatura, otro profesor mantiene que «en otras asignaturas donde no toda la docencia es en inglés, pero [donde] he introducido algunas actividades en inglés, estas han sido muy bien recibidas por el estudiantado», cuyo formato podría encajar como asignaturas con un enfoque plurilingüe.

Derivado de las respuestas de otros colectivos de profesorado, cabe añadir a este argumento el esfuerzo extraordinario que supone «asegurar que los estudiantes siguen correctamente los contenidos. Hace falta más dedicación para realizar el seguimiento y la resolución de dudas individuales», de acuerdo con un profesor catedrático. En la misma línea de discusión, la necesidad de dedicar más tiempo y esfuerzo para monitorizar los procesos de aprendizaje se debe, según un profesor asociado, a «un problema de comprensión del idioma [inglés]» por el bajo nivel competencial del alumnado en esta lengua. La experiencia docente a grupos con baja motivación son claros motivos de insatisfacción para incluso dejar de ofertar EMI, de acuerdo con un profesor catedrático.

Si nos fijamos, seguidamente, en las opiniones favorables sobre la implementación de EMI, todos los colectivos de profesorado coinciden en avalar la docencia en inglés, máxime por la oportunidad que brinda al profesorado para mejorar sus habilidades comunicativas en inglés, y para utilizar la misma lengua de clase y en la que se escribe la bibliografía de la asignatura. Opinan que sí recomendarían EMI con el ánimo de integrar al alumnado de movilidad. También, y a partir de la experiencia del alumnado, ponen en valor el esfuerzo que los discentes realizan, por cuanto que EMI les descubre que saben «bastante más inglés del que pensaban», y que «prestan más atención en clase y,

<sup>6</sup> Esta opinión negativa quizá ya está superada en tanto que las asignaturas impartidas en inglés en el curso 2023-24 ya computan un 20% adicional, como se ha explicado en la sección 3.3 sobre incentivos.

cuando pierden la vergüenza, las clases son muy participativas y dinámicas». Por tanto, mantienen que EMI debería ampliarse a más asignaturas ya que EMI se convierte en un escenario donde practicar inglés técnico aprendiendo terminología que se utiliza en contextos profesionales internacionales. Destacamos la propuesta de implementación de EMI que aporta un profesor investigador post-doc con el ánimo de reducir el impacto negativo de EMI al alumnado local con nivel competencial bajo:

Creo que sería interesante que las asignaturas ofertadas en inglés fueran optativas y que el alumnado siempre tuviera una alternativa en catalán/castellano o que se ofrecieran cursos de inglés para que el estudiantado con un nivel bajo sea capaz de seguir correctamente las clases. Por ejemplo, una asignatura durante el primer curso de 'inglés aplicado a la ingeniería', complementaria al currículum.

## **5. Retos de la implementación de EMI en la UdL**

En los últimos años, la oferta de docencia de grado en inglés no ha dejado de crecer en la UdL. El objetivo, al parecer, es dotar a la Universidad de una infraestructura curricular para que el alumnado de movilidad internacional cuya lengua franca es el inglés tenga asignaturas de grado en las que inscribirse. Sin embargo, también el alumnado local se matricula en las asignaturas impartidas en inglés. Por tanto, el primer reto de EMI para la UdL tiene que ver con que el profesorado se puede encontrar con un alumnado cuyos niveles lingüísticos en inglés sean muy diferentes. El esfuerzo y dedicación que supone monitorizar el proceso de aprendizaje de los docentes con bajo nivel competencial en inglés, junto con la ausencia de apoyo institucional y la falta de formación pedagógica pueden convertirse en una amenaza que socave el proceso de internacionalización a través de las lenguas de la docencia de grado en la UdL.

Como segundo reto, recomendaríamos que se abriera un amplio debate (y de un marco regulatorio, si cabe) sobre qué implicaría para la UdL regular los procesos de contratación de profesorado no permanente, de la necesidad (o no) de tener acreditado un nivel avanzado de lengua inglesa y de participar en cursos de formación sobre EMI para impartir docencia en inglés. En relación a la formación de profesorado sobre EMI, cabe señalar que los números tan exiguos de profesorado participante reflejan la falta de una infraestructura de formación continua y sostenible para el profesorado y para el alumnado, que atienda a las

necesidades propias y cambiantes de los docentes y de los discentes de las asignaturas EMI en la UdL. Creemos que la formación sobre EMI para el profesorado actual no debería estar supeditada a cuestiones presupuestarias ni al número de participantes, sino que debería formar parte de un plan de formación continua y sostenible del profesorado que imparte docencia en inglés.

El tercer reto tiene que ver con las opiniones del profesorado sobre su desconformidad a evaluar cuestiones lingüísticas argumentando la necesidad de altas capacitaciones lingüísticas en inglés para hacerlo, y además subrayando que EMI no supone docencia *de* inglés, sino *en* inglés; es decir, el profesorado no persigue resultados de aprendizaje lingüísticos en su disciplina. Nuevamente, estudios previos ya han descrito que este tipo de profesorado suele pasar por alto la formación lingüística atendiendo a que son profesores de contenido y no de lengua inglesa (Airey 2012). Además, el enseñar, practicar y evaluar formativamente sobre el uso, formas y convenciones del inglés de cada disciplina requiere tiempo (de clase) y formación pedagógica concreta. Sin embargo, el profesorado que ha contestado nuestra encuesta ya informa de forma implícita de prácticas de evaluación (sumativa, sin retorno para el alumno) en que la gramática y la ortografía se deja de lado y se focaliza en la propia producción escrita en la que se examina cuestiones de coherencia y estructura textual. Como se ha visto en la encuesta: «a la hora de evaluar procuro identificar solo los [problemas] flagrantes, en los que el texto no se entiende o no está bien estructurado, pero sin entrar en un gran nivel de detalle». Por tanto, parte de la formación del profesorado en EMI puede dedicarse a conocer y describir conjuntamente con los participantes la estructura textual, terminología y modelos gramaticales que comparten los trabajos académicos (por ejemplo, informes de laboratorio o estudios de caso) que el profesorado ha planificado en su evaluación.

El cuarto reto relacionado con el bajo nivel competencial en inglés del alumnado no cabe duda de que puede paliarse bajo el prisma de la equidad, en virtud de la cual cualquier alumno puede matricularse en la asignatura en inglés: nuestro profesorado informante permite el uso de la L1 para la entrega de trabajos y exámenes (v. Gráfico 7), pero no han mencionado prácticas de *translanguaging*, o uso de la L1 y el inglés en la misma respuesta en exámenes, por ejemplo, como posible práctica en que el alumnado utiliza todos los recursos lingüísticos a su alcance para comunicar lo aprendido. Un estudio previo llevado a cabo con exámenes escritos por alumnos de asignaturas EMI de la UdL ya ha vislumbrado esta práctica sin que los alumnos en cuestión hayan obtenido peores notas (Llurda y Mancho-Barés 2022). Por tanto, el uso de la L1 junto con el inglés en la evaluación es práctica común en las asignaturas

EMI de nuestro escenario sin que se menoscabe el rendimiento académico; sin embargo, los objetivos de mejora de la capacitación lingüística en inglés mediante las asignaturas EMI quedarían relegados a un segundo plano

## 6. Conclusiones

Este estudio ha mostrado la situación de la docencia universitaria en inglés en una universidad de tamaño pequeño-medio como es la UdL, donde se ha doblado el número de asignaturas en esta lengua en los últimos diez años. La docencia universitaria en inglés es un medio de internacionalización del currículum que promueve la atracción de estudiantes de movilidad a la vez que da una oportunidad al alumnado local de sacar provecho de clases en inglés, desarrollar su competencia intercultural, y así prepararse para posibles actividades futuras de movilidad académica. Otras razones que avalan el modelo pedagógico de EMI tienen que ver con los procesos de promoción de profesorado. En el capítulo se ha puesto de manifiesto que más del 60% del profesorado se muestra satisfecho de impartir docencia en inglés, y pone en valor todas las ventajas y beneficios que puede suponer para el alumnado local. De todas formas, los datos recabados apuntan a la implantación de EMI necesita no solo de incentivos para el profesorado sino también de infraestructura (y regulación, si cabe) que permita establecer criterios cualitativos a la hora de impartir docencia en inglés, relacionados con la competencia lingüística óptima del profesorado, con la formación pedagógica necesaria y, además, con la selección de asignaturas que podrían ser *internacionalizables*, cambiando no solo la lengua de instrucción, sino además las estrategias de aprendizaje y evaluación. Las asignaturas de ESP que se ofertan actualmente se erigen como asignaturas que pueden preparar al alumnado local para seguir las asignaturas EMI obligatorias fortaleciendo así su competencia comunicativa en inglés. También el fomento del uso de la L1 junto con el inglés, desde una visión plurilingüe de EMI, puede permitir que el alumnado menos preparado lingüísticamente pueda focalizarse en la transmisión y generación de conocimiento en lugar de la corrección lingüística.

Finalmente, EMI permite que en la UdL las titulaciones de grado se configuren como itinerarios formativos plurilingües. Por tanto, el hecho de que el alumnado constata a lo largo de su formación que las asignaturas EMI encajan en un continuo no solo de aprendizaje de contenidos disciplinares sino también de práctica de trabajos académicos (por ejemplo, informes de laboratorio o

estudios de caso) permitirá que EMI pueda ser sostenible para el alumnado local. En definitiva, mediante los datos cuantitativos sobre la docencia en inglés en la UdL recogidos y comentados en este estudio, así como a través de las opiniones de profesorado que usa el inglés como lengua vehicular en la Universidad, hemos pretendido abrir un foro de debate en el marco universitario sobre las ventajas y los problemas que subyacen en este tipo de modelo pedagógico. De esta manera, los agentes responsables sobre la internacionalización a través de las lenguas en la Universidad pueden tomar decisiones justificadas y adaptarlas a la coyuntura propia de la UdL.

## Agradecimientos

Este capítulo ha sido posible gracias a la financiación del Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades (PID2019-107451GB-I00) y de las Ayudas SGR de la AGAUR (2021-SGR-00581). Queremos agradecer a todo el profesorado de la UdL que contestó nuestra encuesta, sin cuyas opiniones no hubiera sido posible escribirlo. También queremos manifestar nuestro agradecimiento a compañeros y colegas nuestros, cuyas aportaciones, sin duda, han servido para mejorar el texto final.

## Referencias bibliográficas

- Airey, John. 2012. «I don't teach language»: The linguistic attitudes of physics lecturers in Sweden». *AILA Review*, 25: 64-79.
- Arnó-Macià, Elisabet y Marta Aguilar. 2018. «ESP, EMI and interculturality: How internationalised are university curricula in Catalonia?» *ESP Today*, 6, n.º 2: 184-207.
- Bazo Martínez, Plácido, Dolores González Álvarez, Aurora Centellas Rodrigo, Emma Dafouz Milne, Alberto Fernández Costales y Víctor Pavón Vázquez. 2017. *Documento Marco de Política Lingüística para la Internacionalización del Sistema Universitario Español*. CRUE.
- Bowles, Hugo y Amanda C. Murphy. 2020. «EMI and the Internationalization of Universities: An Overview». En *English-Medium Instruction and the Internationalization of Universities*, editado por Hugo Bowles y Amanda C. Murphy, 1-26. Cham: Palgrave Macmillan.
- Cots, Josep Maria y Guzmán Mancho-Barés. 2024. «English-medium instruction in higher education in Spain». En *The Routledge Handbook of English-medium*

- instruction (EMI) in higher education*, editado por Kingsley Bolton, Werner Botha y Benedict Lin. Routledge.
- Doiz, Aintzane, David Lasagabaster y Juan Manuel Sierra. 2013. «Future Challenges for English-Medium Instruction at the Tertiary Level». En *English-Medium Instruction at Universities*, editado por Aintzane Doiz, David Lasagabaster y Juan Manuel Sierra, 213-221. Bristol: Multilingual Matters.
- González-Álvarez, Dolores. 2020. «Languages and Internationalisation: Strategies and Policies». En *Languages and the Internationalisation of Higher Education*, editado por Dolores González-Álvarez y Esperanza Rama-Martínez, 1-28. Newcastle-upon-Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Llurda, Enric y Guzmán Mancho-Barés. 2021. «The Impact of World Englishes and English as a Lingua Franca in Tertiary Education in the Expanding Circle». En *World Englishes: Volume 3 Pedagogies*, editado por Yasemin Bayyurt, 225-240. London: Bloomsbury Academic.
- Ramos García, Ana Maria. 2013. «Higher Education Bilingual Programmes in Spain». *Porta Linguarum*, 19: 101-111.
- Rose, Heath. 2021. «Students' Language-Related Challenges of Studying through English: What EMI Teachers can Do». En *Language Use in English-Medium Instruction at University: International Perspectives on Teacher Practice*, editado por David Lasagabaster y Aintzane Doiz, 145-166. Oxon: Routledge.
- Toprak Yildiz, Tuğba. 2022. «Internationalization, Mobility and English-Medium Instruction (EMI) in Turkish Universities». En *English as the Medium of Instruction in Turkish Higher Education*, editado por Yasemin Kirkgöz y Ali Karakaş, 69-85. Cham: Springer.
- Universitat de Lleida. 2012. *Pla operatiu d'internacionalització de la Universitat de Lleida, 2012-16*. Última modificación el 31 de marzo de 2023. [www.udl.cat/export/sites/universitat-lleida/ca/serveis/ori/.galleries/Documents-ORI/Fitxers\\_descxrrega/POI-UdL\\_12-16.pdf](http://www.udl.cat/export/sites/universitat-lleida/ca/serveis/ori/.galleries/Documents-ORI/Fitxers_descxrrega/POI-UdL_12-16.pdf)
- Universitat de Lleida. 2013. *Pla operatiu per al multilingüisme a la UdL 2013-2018*. Última modificación el 31 de marzo de 2023. [www.udl.cat/export/sites/universitat-lleida/ca/serveis/il/.galleries/docs/galeria\\_doc/POM.pdf](http://www.udl.cat/export/sites/universitat-lleida/ca/serveis/il/.galleries/docs/galeria_doc/POM.pdf)
- Universitat de Lleida (s.f.) *Pla Estratègic de la Universitat de Lleida, 2030*. Última modificación el 10 de marzo de 2023. [www.udl.cat/export/sites/universitat-lleida/ca/.galleries/docs/organs/vicerectors/PlaEstrategicUdL2030.pdf](http://www.udl.cat/export/sites/universitat-lleida/ca/.galleries/docs/organs/vicerectors/PlaEstrategicUdL2030.pdf)
- Wächter, Bernd y Friedhelm Maiworm, eds. 2014. *English-Taught Programmes in European Higher Education: The State of Play in 2014*. Bonn: Lemmens Medien GmbH.

## Anexo: Preguntas encuesta profesorado

A continuación, se presentan las preguntas de la encuesta administrada al profesorado de la UdL que imparte docencia en inglés.

1. ¿A qué cuerpo docente perteneces?
2. ¿Por qué decidiste impartir docencia de asignaturas en inglés?
3. ¿Desde cuándo impartes asignaturas en inglés? ¿Lo has hecho de forma continuada?
4. ¿Tienes tu nivel de inglés acreditado oficialmente?
  - a. Si es así, indica el nivel de inglés que tienes acreditado.
  - b. Si no tienes el nivel de inglés acreditado, explica en pocas palabras tu biografía lingüística en relación al inglés (estancias en el extranjero, formación académica, cursos de idiomas, tesis...).
5. ¿Has participado en algún curso de formación sobre docencia universitaria en inglés? ¿Te sugirieron participar en algún curso aprovechando que harías clases en inglés?
6. ¿Qué diferencias encuentras cuando haces docencia en inglés en relación con cuando la haces en catalán o castellano? Destaca lo que te parezca más relevante. Puede tener a ver con la preparación de materiales de aprendizaje, impartir clases, interacción con el alumnado, preparar las preguntas de los exámenes o enunciados de trabajos, corrección de exámenes, trabajos y/o presentaciones orales, revisiones de exámenes...
7. Si tienes programado que el alumnado realice trabajos escritos, puedes indicarnos con qué nombre te refieres a estos trabajos (por ejemplo, informe de laboratorio, estudio de caso...)?
8. En referencia a todas las docencias donde impartes docencia en inglés ¿qué dificultades encuentras (si hay alguna) a la hora de evaluar los trabajos y exámenes escritos en inglés? ¿Y/O las presentaciones orales en inglés?
9. ¿Utilizas alguna rúbrica para evaluar los trabajos o las presentaciones hechas en inglés? Comenta brevemente el porcentaje asignado a temas lingüísticos.
10. ¿Es obligatorio que todas las actividades de evaluación (trabajos, exámenes...) estén escritos en inglés? ¿Permites el uso del castellano/catalán? ¿En qué casos?
11. ¿Estás satisfecho/a con la experiencia de ofrecer docencia en inglés? ¿Continuarás los próximos años? ¿Recomendarías la experiencia?

# 15. La multimodalidad en la docencia internacional en inglés

Inmaculada Fortanet-Gómez<sup>1</sup>

## Resumen

La docencia en inglés se instaló en las universidades españolas en la primera década de este siglo y se ha consolidado en la mayoría de ellas, bien mediante programas completos en inglés, o bien mediante asignaturas impartidas en esta lengua. Esta práctica ha supuesto un esfuerzo por parte de los profesores de contenido para expresarse en inglés y ayudar a los estudiantes a entender sus explicaciones, lo que ha conllevado en muchos casos el apoyo en medios audiovisuales con un alto contenido multimodal: imágenes, expresión facial, gestos, énfasis, entre otros recursos. En este artículo presentamos algunos resultados de la investigación llevada a cabo por el grupo GRAPE (Group for Research on Academic and Professional English) de la Universitat Jaume I. Sus estudios se han centrado en el análisis de la multimodalidad en contextos EMI (Educación por Medio del Inglés). Por una parte, el estudio de los constructos multimodales ('multimodal ensembles') en el discurso del profesorado ha servido para visualizar elementos no verbales que ayudan al profesor a comunicar y a los estudiantes a comprender mejor el contenido. Por otra parte, se han realizado estudios sobre herramientas como el Sistema de Gestión de Cursos ('Course Management System') Moodle, así como del uso de materiales audiovisuales en el aula, y el aprendizaje de nuevos géneros digitales como el de venta de productos ('product pitches') y de PechaKuchas. Estos estudios han servido para poner de manifiesto la importancia del análisis multimodal con el objetivo de diseñar programas de formación eficaces para estudiantes y profesorado que faciliten su integración en los planes de docencia internacional en inglés de las universidades españolas.

## Palabras clave

Docencia internacional, docencia en inglés, análisis del discurso multimodal, enseñanza de la multimodalidad.

<sup>1</sup> Departamento de Estudios Ingleses, Facultad de Ciencias Humanas y Sociales, Universitat Jaume I. fortanet@uji.es. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8981-565X>

**Cómo citar:** Fortanet-Gómez, Inmaculada. 2025. «La multimodalidad en la docencia internacional en inglés». En *Internacionalizar la universidad española: estrategias, prácticas docentes y lenguas*, editado por Emma Dafouz, 275-291. Madrid: Ediciones Complutense. <https://doi.org/10.5209/ling.00315>

## 1. Introducción

La multimodalidad hace referencia al uso de modos diversos (discurso verbal, entonación, énfasis, gestos, expresión facial, posturas, uso de materiales audiovisuales) que se combinan para transmitir un mensaje (O'Halloran 2011). Hoy en día los elementos visuales de la comunicación han adquirido relevancia, especialmente en la docencia en una lengua extranjera, como es el inglés en contextos EMI. Los profesores y los estudiantes deben ser conscientes de la simbiosis que se produce entre todos los modos para alcanzar el objetivo de comunicación. Aunque parece lógico pensar que esto ya sucede, algunos estudios realizados confirman que no siempre es así, y que es necesaria una formación específica para poder tener en cuenta todos los modos que intervienen en un acto de comunicación (Bernad-Mechó y Fortanet-Gómez 2017).

El uso del inglés en la docencia para la internacionalización de las universidades requiere una preparación y una planificación precisa. No es suficiente encontrar profesores que estén dispuestos a impartir la docencia en inglés y promocionar los cursos impartidos en esa lengua. Es necesaria una preparación que implique tanto a profesores, como a estudiantes.

En el caso de los estudiantes, existen programas de grado y de máster de reconocimiento internacional en los que un nivel avanzado de conocimientos de la lengua extranjera es un requisito para acceder, pero en otros ese requisito no se exige. En la mayoría de las aulas con docencia en inglés hay un número considerable de estudiantes locales que frecuentemente cuentan con conocimientos lingüísticos limitados. Esta circunstancia también suele darse en los estudiantes internacionales presentes en este tipo de docencia, a menudo jóvenes europeos o americanos que participan en un programa de intercambio. Estos estudiantes permanecen por un periodo de un semestre o de un curso académico en la universidad de destino y no tienen suficientes conocimientos de la lengua local para seguir los estudios en esa lengua. Es por ello que se hace necesario contar con cursos de inglés adaptados a cada disciplina para que los estudiantes accedan a la educación en lengua extranjera estando ya familiarizados con el discurso especializado.

La multimodalidad ayuda al docente que imparte su docencia en inglés a hacerse entender por todos los estudiantes, tanto aquellos con más conocimientos como los que presentan algunas limitaciones en esa lengua. Sin embargo, a menudo los docentes no son conscientes del potencial pedagógico que tienen los elementos no verbales en la práctica docente. Esta es la razón que nos llevó a investigar el uso de estos elementos por parte de profesores y profesoras

universitarios que imparten su docencia en inglés y cuyas prácticas docentes son muy bien valoradas por sus alumnos.

En este capítulo presentaré algunos de los resultados de la investigación desarrollada en los últimos años. En concreto, veremos cómo se entrelazan los modos semióticos verbales y no verbales en las clases de contenido disciplinar impartidas en inglés y su comparación con clases impartidas en español. Así mismo, expondremos los recursos pedagógicos multimodales empleados en clases impartidas en inglés tanto de contenido, como de lengua especializada.

## **2. Estudios de multimodalidad**

Como se ha dicho anteriormente, todo discurso oral es multimodal, es decir consta del discurso verbal junto con la entonación y el énfasis, y también gestos, expresión facial, posturas, y el uso de materiales audiovisuales que se combinan para transmitir un mensaje (O'Halloran 2011). Nuestros estudios se centran en el conjunto de modos en las clases en que el inglés se utiliza o se aprende como lengua extranjera (Ruiz-Garrido y Fortanet-Gómez 2023). Para llevar a cabo estas investigaciones, seguimos tres enfoques diferentes a la multimodalidad: la Semiótica Social Multimodal ('Multimodal Social Semiotics') (Kress y van Leeuwen 2001), el Análisis del Discurso Multimodal ('Multimodal Discourse Analysis' (MDA)) basado en la Lingüística Funcional Sistémica ('Systemic Functional Linguistics') (O'Halloran 2011) y el Análisis de la (Inter)acción Multimodal (Multimodal (Inter)action Analysis (MIA)) (Norris 2004). Nosotros entendemos el discurso como un conjunto de recursos, que puede incluir entre otros, las palabras, las imágenes, el simbolismo científico, los gestos, las acciones, así como el uso de música y sonido (O'Halloran 2011). Todo discurso está construido socialmente, es decir, el conjunto de recursos que se utilizan responde a convenciones sociales y a las condiciones en que se produce ese discurso (Kress y van Leeuwen 2001). Por ejemplo, en nuestra universidad contamos con aulas más o menos grandes, con bancos o con mesas y sillas móviles, a veces con un podio en que se sitúa el profesor, con un número de estudiantes habitualmente alto (más de 25 y a veces cerca de los 100), y con medios audiovisuales: pizarra, pantalla y proyector, altavoces y ordenador en el aula. También contamos con wifi para que los estudiantes puedan estar conectados en clase y con un servicio de préstamo de ordenadores portátiles para los que no dispongan de ellos.

Como explica Norris (2014, 89), cuando se analiza una acción, se debe prestar atención al actor o actores que la llevan a cabo, así como a los medios que el actor social elige usar para realizar la acción:

«[w]hen using the mediated action as our unit of analysis, the action can neither be analyzed without analyzing the social actor(s) who is (are) performing the action, nor can it be analyzed without the mediational means that the social actor(s) draws on when performing the action».

Así, las circunstancias de la universidad hacen posible una docencia con más o menos participación de los estudiantes, según su número y el tipo de aula, y un uso efectivo de elementos tecnológicos por parte del profesor y de los estudiantes.

### **3. La multimodalidad en el discurso del profesorado**

Cuando procedemos a describir las actuaciones del profesorado de contenido al impartir docencia en inglés, nos damos cuenta de que, tal como se desprende de estudios anteriores siguiendo el enfoque del Multimodal Discourse Analysis (o MDA), las series de modos semióticos pueden describir posibles patrones recurrentes en la relación entre elementos verbales y no verbales. Estos patrones están a menudo marcados por elementos metadiscursivos, es decir, lenguaje que se utiliza para establecer una relación entre el hablante y el oyente o entre el hablante y su discurso (Hyland 2005). De entre todos los tipos de metadiscurso, el que quizás tenga más importancia en el discurso docente es el metadiscurso organizativo, es decir, el que se usa para estructurar la clase, en nuestro caso. Aunque hay investigación previa sobre este tipo de metadiscurso (Ädel 2010), la mayoría está centrada exclusivamente en el lenguaje verbal. Los resultados de nuestros estudios demuestran, sin embargo, que el metadiscurso usado por los profesores consiste en un conjunto de elementos verbales y no verbales (*multimodal ensembles*). Por ejemplo, en el estudio de Bernad-Mechó y Fortanet-Gómez (2017) se observan similitudes en inglés y en español al comparar el uso de metadiscurso de anticipación (*previewing*), es decir, el profesor indica algo que se va a explicar en el futuro, y de los elementos verbales que lo acompañan. Estos son dos de los ejemplos incluidos en este estudio:

(1) However, *and we'll get to it in a couple of weeks*, the migration of African Americans in the 1940s and early fifties [...]. (Sin embargo, *y lo veremos en un par de semanas*, la migración de los afroamericanos en los 40 y principios de los cincuenta [...]) (traducción propia).

**Figura 1. Gesto deíctico acompañando metadiscurso de anticipación en inglés**



Fuente: elaboración propia.

(2) Si tú vas a una empresa, *como veremos ahora con la cultura*, la gente de administración dice...

**Figura 2. Gesto deíctico acompañando metadiscurso de anticipación en español**



Fuente: elaboración propia.

En ambos casos, el metadiscurso de anticipación se acompaña de entonación parentética, es decir, hay una pausa antes del metadiscurso y una bajada de tono mientras se expresa este metadiscurso, para terminar con otra breve pausa y retorno al tono habitual. Además, ambos profesores utilizan gestos deícticos con las manos indicando el futuro, aunque no se trate exactamente del mismo gesto.

En otro de nuestros estudios (Ruiz-Garrido y Fortanet-Gómez, en prensa), esta vez siguiendo el enfoque del MIA (Norris 2004), observamos cómo los profesores alternan las Acciones de Nivel Superior (ANS) ('Higher Level

Actions') según vayan prestando más atención a uno u otro tema de su clase, o bien a otros temas subyacentes, en principio no relacionados con el contenido. Ese es el caso de esta secuencia (ejemplo 3) en la que la profesora introduce un nuevo término en su explicación, lo que se podría considerar como una Acción de Nivel Superior de «Explicar nuevo contenido» y que interrumpe para anteponer otra Acción de Nivel Superior, «Enseñar en inglés», al traducir el término al español.

(3) *so disposable income* (la renta disponible) *disposable income* (ACCIÓN DE NIVEL SUPERIOR: Enseñar en inglés).

Además de su discurso verbal, la profesora dirige la mirada hacia los estudiantes y realiza un gesto con su brazo para reforzar el énfasis con el que pronuncia la palabra en inglés. Hay una breve pausa antes de proporcionar la traducción al español y, a continuación, la profesora repite el término en inglés enfatizándolo todavía más al utilizar un tono de voz más elevado. A pesar de estar concentrada en transmitir el contenido de la asignatura, esta profesora parece tener siempre subyacente la ANS «Enseñar en inglés», y la hace emerger a la superficie cuando considera que puede haber un problema de comprensión o comunicación.

Este tipo de resultados son muy reveladores para los profesores que han participado en nuestros estudios, ya que ellos no son conscientes del uso propio que hacen de modos no verbales y agradecen nuestra percepción para preparar sus actuaciones en la clase, en especial en su docencia en inglés. Nuestro objetivo es utilizar estos resultados en la formación del profesorado que utiliza la lengua extranjera como lengua vehicular, especialmente con aquellos que se están iniciando.

#### **4. Recursos pedagógicos multimodales: vídeos y PechaKuchas**

Además del uso de conjuntos de modos semióticos en el habla del profesorado, nuestra investigación también se ha centrado en analizar los recursos pedagógicos multimodales que se utilizan en dos tipos de docencia clave para la internacionalización de las universidades, aquella en que los contenidos se transmiten en inglés (EMI) y la que tiene como objetivo familiarizar a los es-

tudiantes con el discurso y géneros de la disciplina, es decir, las asignaturas de Inglés para Fines Específicos (IFE).

Uno de los recursos pedagógicos que más se utilizan tanto en la docencia en inglés, como en la de IFE es el vídeo extraído de Internet, frecuentemente de la plataforma YouTube, y cuyo uso se ha visto reforzado tras la experiencia de la enseñanza remota de emergencia vivida durante la epidemia de COVID-19 (Ruiz-Garrido y Fortanet-Gómez 2022). En esta sección presentamos varios ejemplos de cómo se pueden utilizar vídeos en el aula enfatizando y utilizando los conjuntos de modos que presentan, en algunos casos con el objetivo de que los estudiantes aprendan a entender mejor el contenido (EMI) y en otros para que aprendan a utilizar la lengua inglesa junto con los modos no verbales (IFE).

En el primer caso, se encuentra un estudio llevado a cabo sobre el vídeo, utilizado en la asignatura de Inglés para Medicina (Girón-García y Fortanet-Gómez 2023). Es un documental publicado en agosto de 2015 y producido por la Organización Mundial de la Salud, en el que se describe la evolución y características de la gripe o influenza. Sigue el hilo argumentativo de la investigación y empieza por describir la llamada «Gripe española» que afectó a muchísimos países entre 1918 y 1920. A continuación, muestra lugares que han sufrido otras epidemias de gripe durante el siglo xx y principios del xxi, y cómo la vacunación ha servido para superar la enfermedad. Se utilizan animaciones para explicar más claramente los aspectos científicos, y ofrecer testimonios de pacientes e investigadores para reforzar la credibilidad de los datos. Se trata de un vídeo científico de divulgación, es decir, se ha transformado el lenguaje académico difícil de entender en lenguaje accesible al público en general, mediante una serie de estrategias de «recontextualización» (Luzón 2019). Al tratarse de estudiantes de primero de medicina, este vídeo parece muy adecuado. Por una parte, esta recontextualización resulta muy conveniente para presentar a los estudiantes un lenguaje disciplinar accesible y, por otra parte, por su interesante temática, tras la situación de pandemia COVID-19 vivida. Además, este vídeo incluye también otras estrategias para hacerlo más próximo al público en general, como el uso de animaciones para describir los síntomas de la enfermedad desde un punto de vista más accesible. Una parte del estudio realizado sobre los aspectos multimodales se centra en una de las animaciones en la que se proporciona una explicación científica de los efectos del virus de la gripe utilizando un lenguaje simple y dibujos ilustrativos animados en tres dimensiones. El ejemplo 4 presenta la transcripción de este fragmento de animación.

(4) «Even a very small droplet may contain hundreds of viruses (PAUSE) droplets can enter the body of another person through their mouth or nose (PAUSE) and contact with this person's respiratory mucous membranes» (Voz en *off* y música de fondo).

En el vídeo se ve la figura de una mujer, pero se trata de un avatar utilizado como una figura estática. En contraste, hay una gota a la que se ha dotado de movimiento. En este caso el análisis multimodal de la animación requiere más atención a los modos filmicos y menos a la personificación, a la que solo nos referimos con relación al lenguaje y el paralenguaje, asociados con la voz en *off*. Así pues, nos encontramos con oraciones simples y un uso comprensible de la terminología científica. La voz reproduce un acento británico estándar en un tono calmado y se producen pausas breves frecuentes, que ayudan a asimilar el contenido. Con respecto a la animación, un dibujo digital de tres dimensiones representa a una gota de saliva que contiene el virus y que entra a través de la boca de la mujer y, convertida en virus representado por una bola con pinchos, navega por su tráquea. Hay un uso de colores vivos, especialmente en la representación del virus y música animada de fondo que añade dinamismo y un cierto misterio.

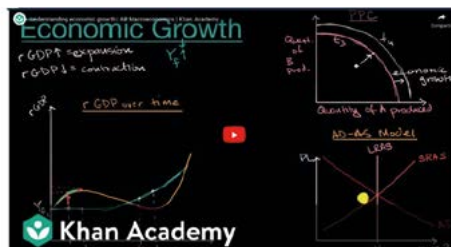
Según palabras del propio profesor, la selección de este vídeo para su clase se debió al interés del tema para los alumnos, la abundancia de elementos multimodales que ayudan a su comprensión, y la presencia de discurso especializado accesible para estudiantes de primer curso.

Un segundo caso analizado es el del vídeo Economic Growth de Khan Academy (Ruiz-Garrido, Pavan y Fortanet-Gómez 2022). Es un vídeo de los denominados de pizarra, es decir, tan solo se ve un punto que sustituye la mano de un profesor mientras escribe en una pizarra, mientras se escucha la explicación en una voz en *off*. Este vídeo fue seleccionado por la profesora de Teoría Macroeconómica por la sencillez del inglés y la claridad de la explicación, y lo utilizó para complementar su propia explicación en clase. Con respecto a los elementos multimodales, se limitan a la voz y la escritura en pizarra. La voz presenta un acento masculino americano estándar y claro, con frecuentes pausas que permiten asimilar lo explicado. Por otro lado, están las fórmulas y los gráficos, elementos centrales de la explicación, para los que se utilizan diferentes colores, y que aparecen escritos a mano a medida que se desarrolla la explicación. Opcionalmente, se pueden activar los subtítulos o visualizar la transcripción que también está disponible. En colaboración con los profesores de IFE, se decidió utilizar la aplicación H5P disponible en el Moodle en nues-

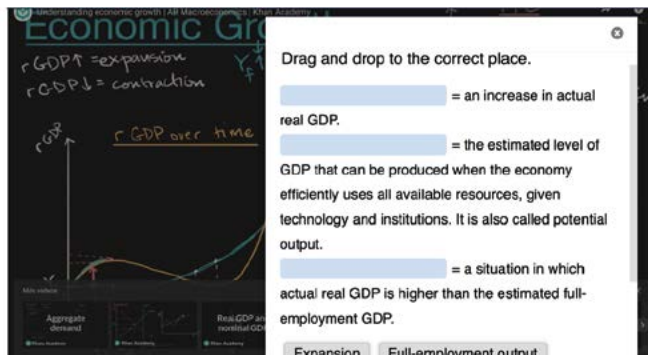
tra universidad, con el fin de mejorar la comprensión y el aprovechamiento por los estudiantes.

La aplicación H5P<sup>2</sup> permitió destacar aquellos aspectos más importantes del vídeo, ensalzando sus elementos multimodales mediante sencillos ejercicios que se despliegan a lo largo del vídeo y requieren que el/la estudiante los resuelva. Un cuestionario distribuido a los estudiantes tras realizar la actividad demostró la utilidad de la aplicación, lo que ha servido para que la profesora haya introducido vídeos con la aplicación H5P en todas las unidades.

**Figura 3. Imagen del vídeo *Economic Growth* de Khan Academy y aplicación de H5P**



Fuente: elaboración propia.



Fuente: elaboración propia.

Respecto al uso de vídeos para el aprendizaje del IFE, enfatizando sus características multimodales, presentamos también dos ejemplos enmarcados en la asignatura de IFE en los grados de Administración de Empresa y de Video-

<sup>2</sup> H5P <https://docs.moodle.org/all/es/H5P>

juegos. En el primero de ellos, se presenta a los estudiantes el género de los *pitches* o presentaciones breves para vender un producto (Fortanet-Gómez y Edo-Marzá 2022). Este género está ganando terreno en el contexto empresarial, vinculado especialmente al *marketing*. Se trata de presentaciones orales que, al ser muy breves (alrededor de 3 minutos) deben contener información muy precisa y un discurso verbal y no verbal muy persuasivo.

La metodología elegida para introducir este género a los estudiantes es la de la Construcción Conjunta ('Joint Construction') (Martin y Rose 2005), que originalmente consta de 3 fases: Deconstrucción Conjunta ('Joint Deconstruction'), Construcción Conjunta ('Joint Construction'), y Construcción Independiente ('Independent Construction'), a las que las autoras añadieron una cuarta fase, Evaluación ('Assessment').

La primera fase sirve para familiarizar a los estudiantes con el género y ayudarles a pensar de manera crítica. Se les presenta un ejemplo para que, con la ayuda de la profesora, ellos analicen los diversos modos que se integran en el género. En nuestro caso, el ejemplo que se presentó fue el vídeo *The Hot Seat*<sup>3</sup>, creado e interpretado por Aaron Pugh, un estudiante de la University of Dayton (USA) que ganó la edición de 2013-14 del Business Plan Competition Elevator Pitch de aquella universidad.

El objetivo de este *pitch* es promocionar un asiento que se puede calentar para que lo use el público en zonas deportivas al aire libre en épocas de frío. Se explicó a los estudiantes los diferentes modos usados generalmente en la comunicación oral: entonación, tono de voz, énfasis y pausas, gestos (compás, gestos icónicos, metafóricos y deícticos) y lenguaje (uso de pronombres personales, tiempos verbales, oraciones cortas y directas y repeticiones). El modelo fue deconstruido para poder analizar la prosodia (escuchando solo la voz del presentador), los gestos (observando el vídeo sin voz) y el lenguaje (analizando la transcripción). A continuación, se visionó el *pitch* completo para observar cómo estaban coordinados todos los modos.

En la segunda fase, la de Construcción Conjunta, se solicitó a los estudiantes que crearan el guion de su propio *pitch* de promoción de un producto de entre 150 y 300 palabras, siguiendo la estructura y el discurso del modelo. Anteriormente, la profesora había proporcionado una lista de productos junto con sus páginas web correspondientes. Esta tarea se realizó en clase con la ayuda constante de la profesora.

<sup>3</sup> Este vídeo, con una duración de 51 segundos se puede encontrar en YouTube ([www.youtube.com/watch?v=2sE5UXVlkz0](http://www.youtube.com/watch?v=2sE5UXVlkz0)).

Para la fase de Construcción Independiente, los estudiantes contaron con dos semanas para crear y grabar sus propios *pitches* de venta de productos basándose en lo visto en la clase. Todas las grabaciones se subieron a carpetas de Google Drive.

En la última fase, la de Evaluación, se dividieron a los estudiantes en grupos y a cada grupo se le asignó un número de *pitches* que tenían que evaluar según una rúbrica, previamente presentada. En la rúbrica se tenía en cuenta el realismo y la capacidad persuasiva, así como los aspectos verbales y no verbales, con preguntas sobre el uso de la lengua inglesa, la postura, los gestos, la expresión facial, el contacto visual con el público y los elementos prosódicos (énfasis y entonación). Los estudiantes debían justificar su evaluación y la puntuación concedida. Siguiendo la misma rúbrica, la evaluación final de esta actividad por parte de la profesora tuvo en consideración la evaluación por pares, además de su propio criterio. La novedad de esta actividad radicó en la evaluación multimodal, que no es habitual en este tipo de contextos, así como en la introducción de nuevos géneros en su dimensión multimodal.

Los resultados de la actividad se comprobaron mediante un cuestionario que se distribuyó entre el grupo experimental y un grupo de control que vio en clase presentaciones empresariales con una perspectiva más tradicional. Aunque se podía percibir un mayor conocimiento de la multimodalidad en el grupo que hizo la actividad sobre *pitches* de venta de productos, los resultados no fueron tan concluyentes como se esperaba, debido quizá a la falta de experiencia de los alumnos en las actividades de reflexión sobre su propio aprendizaje. Sin embargo, los estudiantes sí que mostraron abiertamente su satisfacción ante una actividad y una metodología tan novedosa.

El segundo ejemplo se centra en el uso de vídeos para el aprendizaje del IFE en el Grado de Videojuegos. Querol-Julián y Beltrán-Palanques (2021) proponen que los estudiantes aprendan a hacer PechaKuchas combinando lo que aprenden en la clase de inglés y en una de las asignaturas que se imparten en inglés en el Grado de Videojuegos. Las PechaKuchas consisten en presentaciones de 20 diapositivas que se mantienen estáticas 20 segundos (20x20) y avanzan automáticamente, es decir, su duración es siempre de 6 minutos y 40 segundos. PechaKucha<sup>4</sup> (que puede escribirse junto o separado) es una onomatopeya japonesa que se usa para referirse al sonido de una charla casual. Estas presentaciones pueden ser complicadas para los estudiantes porque deben centrarse directamente en explicar el contenido (Courtney Klentzin *et*

<sup>4</sup> Se puede ver un ejemplo de PechaKucha en [www.youtube.com/watch?v=gbLxSKVbt6Y](http://www.youtube.com/watch?v=gbLxSKVbt6Y).

al. 2010) y por su naturaleza multimodal. Los estudiantes deben elegir el contenido específico, el diseño de las diapositivas, los elementos visuales, y cómo sincronizarlos con el discurso verbal, así como el modo de estructurar la presentación de manera efectiva para que convenza e implique al público. Todo esto se hace todavía más complejo cuando hay que utilizar una lengua extranjera como el inglés.

En el trabajo de Querol-Julián y Beltrán-Palanques (2021) se presenta una propuesta de adaptación al contexto virtual de una tarea que tiene como objetivo contribuir a mejorar la competencia comunicativa multimodal de 35 estudiantes, con un nivel B2 del CEFR, en el Grado de Videojuegos. La actividad se realiza de manera colaborativa en una clase de IFE y en una asignatura de contenido. A los estudiantes se les presenta la tarea, relacionándola con las dos asignaturas, dos semanas antes de realizar la actividad por parte del profesor de inglés. Esta presentación, así como todas las intervenciones de estudiantes y profesores se realiza en línea utilizando Google Meet, que incorpora comunicación de vídeo y audio, así como mensajes instantáneos a través del chat, y permite dividir a los estudiantes en grupos que trabajan en salas diferentes.

Como en el ejemplo anterior, se adaptó el círculo de enseñanza-aprendizaje (Dreyfus *et al.* 2015) a la tarea. Tras visualizar un ejemplo de PechaKucha, seleccionado por ambos profesores, la primera fase, Deconstrucción Conjunta, aborda, mediante un proceso de reflexión personal, la experiencia previa de los estudiantes y una toma de conciencia del nuevo género a través de un cuestionario, sobre la presentación, el uso de diapositivas, la interacción del presentador con las diapositivas, la interacción con el público, el uso y combinación de recursos semióticos: gestos, expresión facial, entonación y énfasis en ciertas palabras, y la organización del discurso. Las respuestas se basan en una escala Likert y un breve texto. Después de un tiempo para contestar las preguntas, se inicia un debate asíncrono en vídeo utilizando Flip, una aplicación que permite a los estudiantes crear sus propios vídeos breves y subirlos a una carpeta común.

A continuación, se vuelve a visualizar el vídeo del modelo de PechaKucha y el profesor proporciona una breve explicación del género, simple y adaptada a estudiantes del Grado de Videojuegos, seguida de un debate sobre las diferencias entre este género y otros modos de expresión oral. Este debate se puede dinamizar mediante el uso, por parte del profesor, de *clickers* o Sistemas de Respuesta en la Clase (SRC) ('Classroom Response Systems') (Bruff 2010), aplicaciones como Kahoot o Mentimeter que se utilizan para obtener respuestas cortas en clase que se pueden seleccionar, y hacen posible mostrar los resultados de manera inmediata a toda la clase. En un tercer paso en esta

primera fase, se muestra a los estudiantes un repertorio de recursos semióticos lingüísticos y no lingüísticos, y se les pide que lo utilicen para ‘deconstruir’ el modelo de PechaKucha mediante la contestación a preguntas, en grupos pequeños, que se comparte a continuación en vídeos autograbados y mediante el chat de la plataforma de comunicación. Se recomienda visionar el vídeo en primer lugar sin voz para atraer su atención sobre los recursos no verbales y con sonido, a continuación, para hacer reflexionar a los estudiantes sobre la sincronización de las transparencias y el discurso oral, las estrategias de interacción que utiliza el presentador para implicar al público y su interpretación.

La segunda fase, la Construcción Conjunta, se realiza siguiendo diferentes técnicas para fomentar la reflexión crítica y el debate. Primero, se problematiza el género de PechaKucha siguiendo la técnica de los «Seis Sombreros para Pensar» (De Bono 2017), en la que cada sombrero de color diferente representa un modo de pensar: blanco para hechos, rojo para sentimientos y emociones, amarillo para ventajas, negro para dificultades y retos, verde para soluciones, y azul para moderar el debate y concluir. La clase se divide en seis grupos, que se reunirán en seis salas virtuales. Al terminar el debate, se compartirán los resultados con el resto de la clase.

En una segunda parte, se pedirá a los estudiantes que completen una «Guía para realizar PechaKuchas de manera efectiva». A partir de todas las guías, el profesor creará un único documento a seguir por todos los estudiantes, que servirá también como rúbrica para la evaluación.

En la tercera parte, Construcción Independiente, los estudiantes realizan sus propias PechaKuchas, que se presentan en clase y son evaluadas por compañeros y profesores, de contenido y de inglés, utilizando una rúbrica basada en la guía anteriormente mencionada, aunque el profesor de la asignatura EMI dará más peso a las respuestas relacionadas con el contenido y el de IFE a las preguntas de lengua. Aunque se trata de una propuesta de actividad concebida para la enseñanza presencial, Querol-Julián y Beltrán-Palanques (2021) sugieren a lo largo del artículo cuál puede ser el mejor modo de adaptarla a la enseñanza *online* o híbrida.

Estos ejemplos de estudios sobre la multimodalidad en el aula de EMI y de IFE tienen como último objetivo hacer más conscientes a los estudiantes, así como a los profesores de contenido que utilizan el inglés como lengua de docencia, sobre la importancia de conocer y utilizar los recursos multimodales, especialmente cuando la lengua que se aprende o utiliza en el aula no es la lengua materna del estudiante.

## 5. Reflexión crítica

La docencia en inglés atrae estudiantes extranjeros a las aulas universitarias y prepara a los estudiantes locales para poder acceder a la docencia en otros países, así como a puestos de trabajo internacionales. Para poder llegar a esta internacionalización hace falta proporcionar unos medios atractivos para los estudiantes extranjeros, que en 2021 tan solo llegaban al 6% en estudios de grado y al 21% en los de máster, a pesar de ser España el país líder en intercambios Erasmus.

Se debe llevar a cabo la transformación de la enseñanza en docencia internacional, más allá del cambio generalizado a la EMI. Estos aspectos responden a la colaboración entre profesores de lengua y contenido, tanto para convertir al estudiante en centro de atención en la docencia, como en la investigación en innovación educativa, en la que además de los elementos verbales del discurso de especialidad en inglés se deberán tratar los aspectos no verbales como la prosódica, la proxémica, el uso de expresiones faciales, y los gestos.

¿Cómo se puede abordar esa transformación? ¿En qué consisten los cambios? En primer lugar, cabe constatar que, en muchas universidades, al menos en las españolas, no hay tradición en introducir a los estudiantes en el lenguaje académico universitario, en contraste con la importancia que se le da en otros países como en los EE.UU., donde se ofrecen cursos específicos sobre esta materia para estudiantes locales e internacionales.

Es habitual que en grados en los que se incluye una asignatura de IFE, sea en esta en la que los estudiantes aprendan las características de este lenguaje por primera vez, eso sí, en inglés. Esta es la importancia que tienen las asignaturas IFE. Los estudiantes aprenden a entender a los profesores que imparten clase en inglés a través de las características que se les explican del discurso del aula, en nuestro caso teniendo en cuenta el lenguaje verbal y no verbal, así como los géneros lingüísticos (desde informes o memorias de laboratorio hasta trabajos o tesis final de grado o máster) que se les requerirán en las asignaturas impartidas en inglés en la institución en la que estudian o en la que puedan estudiar en sus programas de intercambio o estudios futuros en universidades de otros países. Estos géneros son a menudo específicos de la disciplina y requieren de investigación previa y de la colaboración entre el profesorado de IFE y el de las materias del programa.

Por otra parte, las asignaturas IFE a menudo preparan también a los estudiantes en los géneros profesionales con los que se encontrarán los estudiantes en sus prácticas internacionales o en su futura carrera profesional. En algunas

disciplinas se tratará de correspondencia y documentación empresarial, mientras que en otras serán más importantes los informes o las historias clínicas. En todo caso, tanto en el ámbito académico como en el profesional, cada vez están cobrando más relevancia las redes sociales y la transmisión de información sobre la disciplina y sobre los resultados de la investigación de manera concisa y accesible al público en general, con una combinación de discurso disciplinar y diferentes modos semióticos que lo complementan, como se ha visto en los nuevos géneros que se presentan a los estudiantes como los *pitches* y los PechaKucha.

Un aspecto que debe tenerse en cuenta tanto en IFE como en EMI es que hay disciplinas para las que se utilizan metodologías muy diferentes en unos países y en otros. El profesorado que aspire a internacionalizar su docencia deberá conocer y tener en cuenta las metodologías utilizadas en otros países, así como renovar constantemente su repertorio metodológico, incluyendo nuevos enfoques como la Construcción Conjunta ('Joint Construction') (Martin y Rose 2005) explicada en los ejemplos anteriores, que incentiven la colaboración entre profesores y estudiantes, así como entre estudiantes de distinta procedencia.

Por último, hoy en día y, sobre todo, después de superar la Enseñanza Remota de Emergencia a la que muchos profesores se vieron abocados en la época de la pandemia de COVID-19, muchas instituciones han aumentado de manera notable la enseñanza virtual. Algunos contenidos se espera que los aprendan los estudiantes de manera autónoma y, a menudo, se combinan clases presenciales con otras grabadas o en línea. Lo mismo ha ocurrido con la atención personal del profesorado en horarios de tutoría que, en muchas ocasiones se realiza por videoconferencia utilizando herramientas con las que nos hemos familiarizado, como Google Meet, Zoom o Microsoft Teams, en las que la atención a la multimodalidad en la expresión y comprensión oral resulta esencial.

## 6. Conclusión

Los últimos años han visto un interés creciente por la enseñanza en inglés en las universidades españolas mayoritariamente con el objetivo de la internacionalización. Sin embargo, en un contexto en el que los conocimientos de la lengua extranjera pueden no ser óptimos, cobra importancia la percepción de la multimodalidad del discurso.

Desde el punto de vista de los estudiantes, el giro hacia EMI necesita una preparación por medio de las asignaturas IFE, presentes ya en muchas universidades, pero a las que, hasta ahora, no se les ha dado la importancia que requieren. En estas asignaturas los estudiantes adquieren conocimientos del discurso académico y profesional de especialidad, tanto en sus aspectos verbales como no verbales.

Por otra parte, la internacionalización por medio de EMI supone un cambio de paradigma para los docentes. No es suficiente con poseer los conocimientos lingüísticos adecuados, sino que es necesaria una formación específica para que el profesorado sea capaz de facilitar la integración del estudiantado local y el internacional, prestando atención a la lengua extranjera, su comprensión y uso, así como a los aspectos metodológicos. Además, no es solo importante saber estructurar una clase mediante el discurso verbal adecuado, sino que de manera natural este debe ir acompañado del discurso no verbal para conseguir el resultado óptimo en el aula.

Aunque resulta importante establecer políticas de internacionalización, crear alianzas estratégicas y preparar programas conjuntos entre varias universidades, solo una buena planificación y una adecuada formación de estudiantes y profesores será garantía del éxito de estos programas.

## Referencias bibliográficas

- Ädel, Annelie. 2010. «Just to give you kind of a map of where we are going: A Taxonomy of Metadiscourse in Spoken and Written Academic English». *Nordic Journal of English Studies*, 9, n.º 2: 69-97.
- Bernad-Mechó, Edgar e Inmaculada Fortanet-Gómez. 2017. «Semiotic Modes in the Organization of Lectures in English and in Spanish». En *AESLA 2016* (EPiC Series in Language and Linguistics, vol. 2) editado por Chelo Vargas-Sierra, 224-234. DOI: <https://doi.org/10.29007/wt5s>
- Bruff, Derek. 2010. «Classroom Response Systems («Clickers»)». Vanderbilt University Center for Teaching. <https://cft.vanderbilt.edu/guides-sub-pages/clickers/>. Fecha de consulta: 15 Octubre de 2022.
- Courtney Klentzin, Jaqueline, Emily Bounds Paladino, Bruce Johnston y Christopher Devine. 2010. «Pecha Kucha: using “lightning talk” in university instruction». *Reference Services Review*, 38, n.º 1: 158-167. <https://doi.org/10.1108/00907321011020798>
- De Bono, Edward. 2017. *Six thinking hats*. (4 ed.). Penguin.

- Fortanet-Gómez, Inmaculada y Nuria Edo-Marzá. 2022. «New genres and new approaches: teaching and assessing product pitches from a multimodal perspective in the ESP classroom». *Porta Linguarum*, 38. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/portalin/article/view/21621>
- Girón-García, Carolina e Inmaculada Fortanet-Gómez. 2023. «Science dissemination videos as multimodal supporting resources for ESP teaching in Higher Education». *English for Specific Purposes*, 70, n.º 4, 164-176.
- Hyland, Ken. 2005. *Metadiscourse: Exploring interaction in writing*. London, England: Continuum.
- Kress, Gunther y Teun van Leeuwen. 2001. *Multimodal discourse: The modes and media of contemporary communication*. London: Edward Arnold.
- Luzón, María José. 2019. «Bridging the gap between experts and publics: the role of multimodality in disseminating research in online videos». *Ibérica*, 37:167-192.
- Martin, James Robert y David Rose. 2005. «Designing Literacy Pedagogy: Scaffolding Democracy in the Classroom». En *Continuing Discourse on Language* editado por Ruqaiya Hasan, Christian Matthiessen y Jonathan J. Webster, 251-280, Equinox.
- Norris, Sigrid. 2004. *Analyzing multimodal interaction: A methodological framework*. London: Routledge.
- Norris, Sigrid. 2014. «Modal density and modal configurations». En *The Routledge handbook of multimodal analysis* (2nd ed.) editado por Carol Jewitt, 86-99. London: Routledge.
- O'Halloran, Kaye. 2011. «Multimodal discourse analysis». En *Companion to discourse* editado por Ken Hyland y Brian Paltridge, 120-137. London: Continuum.
- Querol-Julián, Mercedes y Vicent Beltrán-Palanques. 2021. «PechaKucha Presentations to Develop Multimodal Communicative Competence in ESP and EMI Live Online Lectures: A Team-Teaching Proposal». *Computer Assisted Language Learning Electronic Journal*, 22, n.º 2: 73-90.
- Ruiz-Garrido, Miguel F. e Inmaculada Fortanet-Gómez. 2022. «Mid-term effects of the COVID-19 in EMI teaching: a case study». *ICLHE Conference*, Maastricht, 1810 de octubre 2022.
- Ruiz-Garrido, Miguel F. e Inmaculada Fortanet-Gómez. 2023. «A multimodal analysis of an Integrating content and language in higher education (ICLHE) lecture: multimodal ensembles in action». En *Trends and Challenges in Contemporary Multimodality Studies in International Contexts*, editado por Natasha Artemeva, Liliana Vásquez Rocca y Chloë Grace Fogarty-Bourget, Routledge.
- Ruiz-Garrido, Miguel F., Marina Pavan e Inmaculada Fortanet-Gómez. 2022. «H5P to make teaching more effective in English Medium Instruction: The case of online video materials in Macroeconomics». *AELFE Conference*, Pisa, 14 y 15 de septiembre.



# 16. El desarrollo de la competencia escrita en inglés en un contexto universitario español internacionalizado

María del Mar Sánchez-Pérez<sup>1</sup>

## Resumen

El presente estudio analiza las diferencias en el desarrollo de la competencia escrita entre dos grupos de estudiantes universitarios que cursan una asignatura de inglés como lengua extranjera (ILE) y una asignatura de ingeniería impartida a través del inglés (EMI), respectivamente. El objetivo es examinar el potencial del modelo EMI para la mejora de las destrezas lingüísticas en lengua inglesa. A través de un enfoque mixto transversal, se exploran las diferencias en la producción escrita de ambos grupos respecto a cuatro niveles de esta competencia productiva a nivel de escritura, a saber, cumplimiento de la tarea escrita, organización textual, gramática y vocabulario. Los resultados demuestran diferencias significativas a favor del grupo EMI en cuanto al vocabulario. Sin embargo, se observan diferencias en favor del grupo ILE en cuanto al cumplimiento de la tarea escrita, mientras que, en el resto de los niveles analizados, como la organización o la gramática, no se observan diferencias significativas entre ambos grupos. Estos resultados cuestionan, en cierta medida, la suposición generalizada de que la sola exposición a la lengua inglesa en los contextos EMI contribuye a mejorar la competencia lingüística de los estudiantes. Por tanto, en este estudio se aboga por la inclusión de medidas de apoyo lingüístico a los estudiantes EMI que favorezcan un desarrollo integral de su competencia escrita en inglés.

## Palabras clave

Inglés como lengua de instrucción (EMI), inglés como lengua extranjera (ILE), educación superior, competencia escrita.

<sup>1</sup> Departamento de Filología, Facultad de Humanidades. UAL. mmar.sanchez@ual.es.  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6550-9030>

**Cómo citar:** Sánchez-Pérez, María del Mar 2025. «El desarrollo de la competencia escrita en inglés en un contexto universitario español internacionalizado». En *Internacionalizar la universidad española: estrategias, prácticas docentes y lenguas*, editado por Emma Dafouz, 293-311. Madrid: Ediciones Complutense. <https://doi.org/10.5209/ling.003.16>

## 1. Introducción

El sistema de enseñanza superior ha experimentado en las últimas décadas un vertiginoso proceso de internacionalización. La movilidad internacional de estudiantes y de personal y la colaboración entre universidades de todo el mundo han aumentado de forma exponencial en los últimos años, pasando a formar parte de los objetivos prioritarios en las políticas estratégicas de las instituciones de educación superior de todo el mundo. Como resultado de este proceso, se ha producido una proliferación del número de programas universitarios en los que se utiliza un idioma adicional, principalmente, el inglés, como lengua de enseñanza en distintas materias. Las principales motivaciones detrás de la propagación de este tipo de programas incluyen el interés de las instituciones por captar estudiantes internacionales, promover la movilidad internacional de sus estudiantes y del profesorado y ofrecer a los futuros egresados la oportunidad de mejorar su competencia lingüística en inglés para mejorar sus posibilidades laborales en un entorno cada vez más globalizado.

La enseñanza a través del inglés o ‘English-medium instruction’ (EMI, por sus siglas en inglés), se define como un contexto educativo en el que se utiliza la lengua inglesa en países o contextos no anglófonos para impartir asignaturas académicas no relacionadas con la lengua en sí misma, por ejemplo, del ámbito de la ingeniería, economía, educación, etc. (Macaro 2018). A diferencia de otros modelos de enseñanza ampliamente extendidos en otras etapas educativas en los que el contenido disciplinar se imparte a través de una lengua extranjera con el objetivo de enseñar y aprender, tanto la lengua extranjera como el contenido de la asignatura en cuestión, como el Aprendizaje Integrado de Contenido y Lengua Extranjera (AICLE), en EMI, el objetivo principal y, casi exclusivo, es el aprendizaje del contenido académico. El desarrollo de la competencia lingüística en este idioma, por tanto, no se considera de forma explícita entre los objetivos de enseñanza en estos contextos. Las asignaturas EMI a nivel universitario se imparten por profesorado especialista en las materias en cuestión, por lo que, a pesar de disponer de habilidades lingüísticas para comunicarse e impartir sus asignaturas en lengua inglesa, en la mayoría de los casos, no son especialistas en lengua y, por tanto, no disponen de los conocimientos, recursos y herramientas necesarios para abordar la enseñanza de una lengua extranjera.

A pesar de esta ausencia de atención explícita a la lengua de enseñanza en estos contextos, EMI se ha considerado desde su inicio como una oportunidad para practicar y mejorar la competencia lingüística de los estudiantes que par-

ticipan en este tipo de programas (Galloway *et al.* 2018). De hecho, la mejora de las habilidades comunicativas en inglés se ha considerado, en numerosos casos, como una de las principales motivaciones para matricularse en programas EMI (Salaberri-Ramiro y Sánchez-Pérez 2018; Tatzl 2011). Incluso, en algunos casos, EMI se ha erigido como una alternativa a los programas tradicionales de enseñanza del inglés como lengua extranjera (ILE) al considerarse un modelo en el que el uso de la lengua se realiza de una forma más natural y significativa, lo que favorece su adquisición (Galloway *et al.* 2018). Sin embargo, la creencia generalizada de que participar en programas EMI contribuye a mejorar las destrezas en inglés, a pesar de la falta de atención explícita a la enseñanza de la lengua, no está lo suficientemente constatada por los resultados de investigación disponibles hasta el momento, debido, en primer lugar, a la escasa investigación empírica llevada a cabo hasta la fecha sobre esta cuestión, y, en segundo lugar, a los resultados contradictorios que ofrecen la mayoría de estas investigaciones.

Dentro de las distintas competencias lingüísticas, la expresión escrita es una destreza esencial en educación superior a través de la cual se produce el aprendizaje del conocimiento, así como su demostración a través distintos procesos de evaluación. Además, a diferencia de otras habilidades lingüísticas, como la comprensión escrita o la comprensión y expresión oral, la escritura académica es una destreza menos propensa a ser desarrollada fuera del entorno académico, por lo que se trata de una habilidad ideal para explorar la influencia de EMI en el desarrollo lingüístico. Paradójicamente, la expresión escrita ha recibido, generalmente, menos atención que el resto de destrezas lingüísticas en la investigación sobre EMI, especialmente en España, contexto de este estudio, donde, a diferencia de muchas universidades del norte de Europa, apenas existen programas formativos dirigidos a los estudiantes para el desarrollo y la mejora de la escritura académica dentro de los planes de estudios académicos, especialmente en las áreas de estudios relacionadas con las ciencias, la ingeniería o la tecnología (Dafouz 2020). El presente estudio pretende cubrir este vacío analizando el desarrollo de la competencia escrita en inglés por parte de estudiantes procedentes de una universidad del sur de España. A través de un análisis longitudinal, se compara el desarrollo de las habilidades de escritura en inglés de un grupo de estudiantes EMI y de un grupo de estudiantes matriculados en una asignatura de ILE del ámbito de la ingeniería a lo largo de un curso académico, de acuerdo con cuatro parámetros de análisis que abarcan distintos aspectos de la competencia escrita, desde el registro y la organización textual hasta competencia léxica y gramatical.

## **2. El desarrollo de la competencia escrita en asignaturas impartidas en inglés**

La proliferación de programas EMI en educación superior ha dado lugar a un crecimiento sin precedentes de estudios e investigaciones con el objetivo de esclarecer numerosos aspectos relacionados con su implementación, desarrollo e impacto. Gran parte de estos estudios se centran en las opiniones y percepciones de los profesores y estudiantes implicados en estos programas. En general, a pesar de las dificultades y reticencias reportadas en numerosos estudios, la mayoría de los participantes de los programas EMI muestran una actitud positiva hacia este modelo educativo y confían en el potencial de este tipo de enseñanza para el desarrollo de la competencia lingüística. Sin embargo, existe aún escasa investigación empírica basada en resultados objetivos que demuestren la efectividad real de los programas EMI para el desarrollo de las habilidades lingüísticas en lengua inglesa.

La investigación sobre el desarrollo de destrezas lingüísticas concretas, como la competencia escrita, es aún más limitada en la literatura científica sobre EMI. Entre los estudios que se centran en el desarrollo de esta destreza, la mayoría se centran en la comparación entre distintas habilidades lingüísticas, lo que dificulta la obtención de información y datos precisos sobre el desarrollo de esta habilidad en concreto. En general, los estudios publicados hasta la fecha muestran una tendencia hacia un mayor desarrollo de destrezas de comunicación receptivas, como, por ejemplo, la comprensión oral, respecto a las productivas, como la expresión escrita (Ament y Pérez-Vidal 2015). Sin embargo, las escalas holísticas de medición empleadas en la mayoría de los casos impiden observar los logros específicos de los estudiantes respecto al desarrollo de las habilidades de producción escrita. Resultan necesarios, por tanto, estudios que utilicen distintas medidas de análisis para explorar el desarrollo de la producción escrita, ya que puede que no todas las áreas de la competencia escrita se desarrollen al mismo nivel (Jexenflicker y Dalton-Puffer 2010).

Los estudios que analizan el desarrollo de la competencia escrita teniendo en cuenta distintos niveles de esta destreza, son aún más escasos. De hecho, la mayoría de los estudios realizados al respecto en contextos donde el contenido disciplinar es impartido a través de una lengua extranjera se han llevado a cabo en etapas educativas más tempranas, como educación secundaria, o en entornos AICLE, donde se considera, de alguna manera, la enseñanza explícita de la lengua junto con el contenido académico (Jexenflicker y Dalton-Puffer 2010; Roquet y Pérez-Vidal 2015; Ruiz de Zarobe 2010). En general, estos estudios

reportan beneficios de AICLE en el desarrollo de la competencia escrita, especialmente a nivel de gramática y léxico. En cuanto a los estudios realizados en contextos EMI de educación superior, existen muy pocos actualmente y sus resultados son variados. Por ejemplo, en un estudio llevado a cabo en Tailandia, Chansri y Wasanasomsithi (2016) encontraron que los estudiantes mejoraron su habilidad escrita en cuanto al vocabulario, uso de la lengua y la mecánica, tras completar una asignatura EMI de un semestre. En los estudios transversales realizados por Salaberri-Ramiro y Sánchez-Pérez (2015) y por Sánchez-Pérez y Salaberri-Ramiro (2015) con estudiantes españoles, aunque no se exploró la evolución en el tiempo, se observó que los estudiantes EMI presentaban deficiencias en la escritura a nivel de pragmática y discurso, mientras que mostraron un mayor rendimiento en cuanto al léxico y la gramática. En un estudio longitudinal más reciente realizado en China, Zhang y Pladevall-Ballester (2021) observaron una mejora significativa respecto a las tres medidas de análisis de la producción escrita examinadas, a saber, el desarrollo de la tarea escrita, el vocabulario general y el vocabulario específico de la disciplina, observándose resultados notablemente superiores en este último.

Como se puede observar, la evidencia científica actual respecto al desarrollo de la competencia escrita en contextos EMI es escasa y poco concluyente, por lo que es preciso realizar más investigación al respecto, especialmente, en cuanto a los distintos aspectos o niveles de la competencia escrita que pueden verse afectados potencialmente por la enseñanza EMI a nivel universitario (Graham y Eslami 2020).

El presente estudio pretende contribuir a cubrir esta necesidad. Para ello, se analizan y se comparan los resultados de la producción escrita de dos grupos de estudiantes universitarios que cursan una asignatura EMI y una ILE en dos momentos distintos, al principio y al final de un semestre académico. Además, se utilizan distintas medidas de análisis que abarcan diferentes aspectos de la competencia escrita, a saber, el cumplimiento de la tarea escrita, la organización, la gramática y el vocabulario. La comparación del rendimiento de ambos grupos permitirá determinar la influencia de EMI en el desarrollo de la competencia escrita en inglés.

### **3. Datos del estudio**

Este estudio se llevó a cabo en una universidad pública española durante el curso académico 2017-2018. A través del plan de fomento del plurilingüismo,

desarrollado en el marco de la estrategia de internacionalización de la universidad, se imparten asignaturas de diversas áreas de conocimiento en lengua inglesa a través de EMI. De forma adicional, existen asignaturas de ILE para aquellos alumnos que deciden no cursar asignaturas impartidas íntegramente en inglés, pero que quieren mejorar su competencia lingüística en este idioma.

Las asignaturas implicadas en este estudio pertenecen a estos dos contextos de aprendizaje, una asignatura EMI del área de ingeniería, y una asignatura ILE ofertada para alumnos del área de ciencias e ingeniería que no participan en programas EMI. La muestra de estudio la componen 76 estudiantes de entre segundo y tercer curso que participaron de forma voluntaria, con una edad media de 21,3 años, repartidos en dos grupos: el grupo EMI (40 estudiantes) y el grupo ILE (36 estudiantes). Todos los estudiantes partían de un nivel inicial de inglés certificado correspondiente a B1-B2, según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER). Para analizar y comparar el progreso de la competencia escrita en inglés entre ambos grupos, los estudiantes participantes realizaron una prueba de expresión escrita en inglés al inicio y al final de sus respectivas asignaturas. Las composiciones se realizaron en condiciones similares a la de un examen durante un tiempo máximo de treinta minutos sin utilizar ningún material de apoyo.

En la prueba inicial (P1), se les proporcionó a los estudiantes una imagen en la que aparecía un señor realizando un experimento en un laboratorio. A partir de esta imagen, los estudiantes debían 1) describir la imagen con el mayor nivel de detalle posible y, 2) explicar los posibles motivos por los que la persona de la imagen estaba llevando a cabo esa acción. En la prueba final (P2), la tarea era muy similar, pero, en este caso, la imagen mostraba a un grupo de científicos recogiendo muestras en un campo de cultivo.

Los textos escritos de los participantes se analizaron, tanto en la P1 como en la P2, teniendo en cuenta distintos componentes de competencia escrita, de acuerdo con una escala de análisis adaptada de Friedl y Auer (2007) (ver Anexo). Estos niveles incluyen el cumplimiento de los objetivos de la tarea escrita, la organización, la gramática y el vocabulario. Cada nivel tenía una puntuación de 0 (insuficiente) a 5 (excelente), y la puntuación global se obtenía a partir de la media de los cuatro componentes. El primer nivel (cumplimiento de los objetivos de la tarea escrita) tenía en cuenta la relevancia del contenido, el formato, la longitud del texto y el registro del lenguaje utilizado. El segundo nivel (organización), hacía referencia a la estructura textual, la cohesión, la coherencia, el uso apropiado de párrafos, el uso de conectores y la puntuación. En cuanto al nivel gramatical, se tuvo en cuenta la precisión morfosintáctica, el

uso variado de estructuras gramaticales, la concordancia de sujeto y verbo, el uso apropiado de tiempos verbales, el orden de palabras, el uso de pronombres y artículos y el uso de estructuras complejas. Por último, en cuanto al vocabulario, se examinaron la variedad léxica, la elección de palabras apropiadas, la precisión en el uso y forma del vocabulario y los errores ortográficos.

Para poder comparar la evolución en la producción escrita en inglés de ambos grupos, se calculó la puntuación media obtenida por cada grupo en cada uno de los niveles de análisis, tanto en la P1 como en la P2. Estas puntuaciones se compararon a través de un análisis mixto de varianza (ANOVA) para poder detectar diferencias significativas entre el progreso de ambos grupos tras completar sus respectivas asignaturas.

#### 4. Resultados

Para poder responder al objetivo de esta investigación (analizar y comparar las diferencias en desarrollo de la competencia escrita entre estudiantes universitarios que participan en una asignatura EMI y en una asignatura ILE, respectivamente), se calcularon y compararon las puntuaciones medias obtenidas por parte de cada grupo en cada uno de los niveles de análisis examinados en la P1 y en la P2 (Tabla 1).

**Tabla 1. Resultados del grupo ILE y EMI en la P1 y la P2**

Nivel de análisis	Grupo ILE (N=36)		Grupo EMI (N=40)	
	P1 Media (DT)	P2 Media (DT)	P1 Media (DT)	P2 Media (DT)
Cumplimiento de la tarea escrita	2,44 (0,71)	3,03* (1,22)	2,49 (1,53)	2,51 (1,12)
Organización	2,39 (0,83)	2,61 (0,94)	2,41 (0,65)	2,43 (0,98)
Gramática	2,70 (1,40)	2,96 (0,85)	2,57 (1,62)	2,73 (0,93)
Vocabulario	2,58 (1,67)	2,72 (1,31)	2,60 (1,50)	3,28* (0,25)

Nota: DT = Desviación típica

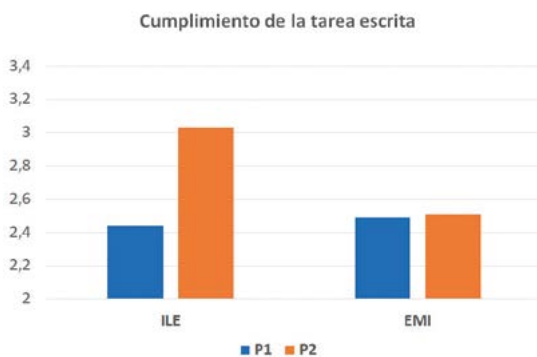
\*Diferencia estadísticamente significativa entre el grupo EMI y el grupo ILE ( $p < 0,05$ )

Fuente: elaboración propia.

Respecto al primer nivel de análisis (cumplimiento de la tarea), a pesar de que el grupo EMI partía de una puntuación inicial ligeramente superior a la del grupo ILE, la diferencia en la mejora de esta categoría fue signifi-

cativamente mayor en el grupo ILE que en el grupo EMI [ $F(1,74) = 9,346$ ;  $p = 0,04$ ], por lo que, tras completar ambas asignaturas, podemos confirmar que el grupo ILE mostró una mayor competencia escrita que el grupo EMI en cuanto a la relevancia del contenido del texto escrito, el formato utilizado, la longitud del texto y el registro del lenguaje utilizado. Un ejemplo de ello es el número de palabras de las composiciones escritas en la prueba final. Mientras que la media en el número de palabras de los textos escritos por los estudiantes EMI fue de 102,5, en el grupo ILE fue de 143,8, por lo que los textos del segundo grupo eran un 40% más largos que los del primero.

**Gráfico 1. Resultados del grupo ILE y EMI en la categoría de cumplimiento de la tarea escrita en la P1 y la P2**



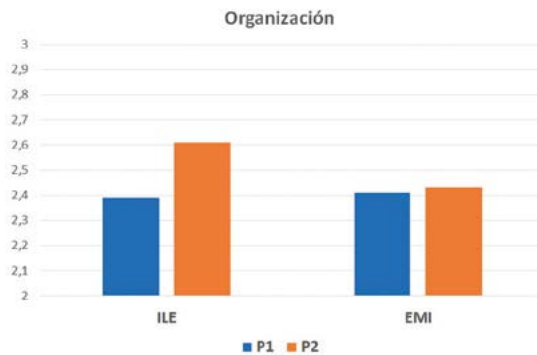
Fuente: elaboración propia.

En cuanto a la organización, si bien ambos grupos mostraron una puntuación media similar en la prueba inicial, los resultados muestran una tendencia a un progreso mayor en el grupo ILE, observándose una evolución prácticamente imperceptible en el grupo EMI (figura 2). Sin embargo, la diferencia en el progreso entre ambos grupos no resultó ser significativa en este nivel [ $F(1,74) = 8,235$ ;  $p = 0,32$ ]. Cabe destacar que, a diferencia del grupo ILE, la puntuación media del grupo EMI no llegó a superar la puntuación media mínima para superar este nivel (2,50), según la escala utilizada (0-5).

Este resultado muestra, por tanto, claras deficiencias por parte del grupo EMI en cuanto a la estructura textual, el uso apropiado de párrafos, conectores y cuestiones de puntuación. Por ejemplo, los estudiantes EMI, a diferencia del grupo ILE, mostraron una tendencia a escribir sus composiciones en un único

párrafo y las transiciones entre frases las hacían, principalmente, mediante el uso de conectores simples como *and*, *but* o *also*, tanto en la prueba inicial como en la final. Además, se observaron importantes deficiencias en cuanto al uso de la puntuación, tanto antes como después de cursar la asignatura EMI. (Ej. «(...) They are measuring the size *and* weight of the seeds *and* the level of maturity.» (EMI\_25\_P1); «(...) they compare the texture and the colour *however* they don't use any microscope (EMI\_21\_P2).

**Gráfico 2. Resultados del grupo ILE y EMI en la categoría de organización en la P1 y la P2**

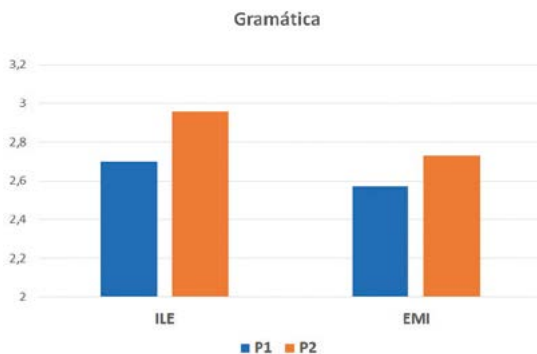


Fuente: elaboración propia.

A nivel de gramática, los resultados muestran una tendencia a la mejora en ambos grupos tras finalizar sus respectivas asignaturas, aunque se observa un mayor progreso por parte del grupo ILE. Si bien el análisis estadístico no detectó diferencias significativas entre el progreso de ambos grupos en este nivel de análisis ( $F [1,74] = 0,71$ ;  $p = 0,25$ ), los textos escritos por parte del grupo ILE mostraron una tendencia a incluir estructuras gramaticales más variadas y complejas que el grupo EMI tras completar su asignatura, tales como la voz pasiva. (Ej., «A lot of different laboratory tools *are observed* on the right». (ILE\_11\_P2). Por el contrario, el grupo EMI tendía a utilizar y a repetir formas gramaticales más simples, tanto en la prueba inicial como en la final. (Ej. «The man in the picture is medium-aged and *has* short and grey hair.» (EMI\_12\_P1); «There are three men and a wom[a]n. They *have* glasses and gloves.» (EMI\_25\_P2). Además, las composiciones del grupo ILE contenían un número menor de errores en el uso de tiempos verbales, concordancia entre sujeto y verbo y en el orden de palabras que el grupo EMI al

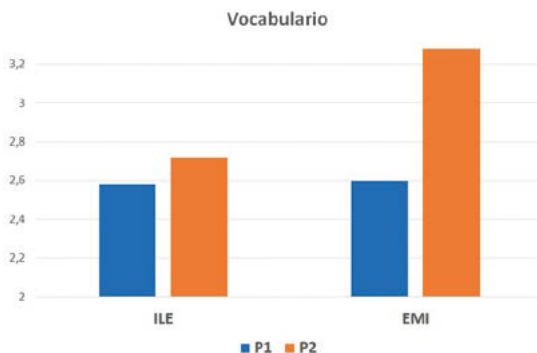
terminar el curso. (Ej. «One of the men *is cleaning* the seeds *carefully* with a liquid.» (ILE\_14\_P2); «The wom[e]n *carefully* collect[s] [*are collecting*] the samples with the tweezers.» (EMI\_13\_P2).

**Gráfico 3. Resultados del grupo ILE y EMI en la categoría de gramática en la P1 y la P2**



Fuente: elaboración propia.

**Gráfico 4. Resultados del grupo ILE y EMI en la categoría de gramática en la P1 y la P2**



Fuente: elaboración propia.

Finalmente, en cuanto al vocabulario, los resultados muestran signos de mejora en ambos grupos. Sin embargo, en este caso, el progreso observado en

el grupo EMI es significativamente mayor que el del grupo ILE [ $F(1,74) = 24.60$ ;  $p = 0.022$ ]. Estos resultados muestran un impacto significativo de la metodología EMI en la mejora de la competencia escrita a nivel de vocabulario, concretamente, respecto a una mayor variedad léxica, elección apropiada de términos, precisión de forma y uso y un menor número de errores ortográficos. Cabe destacar, además, que, si bien la mayoría de estudiantes EMI mostraron en sus textos un uso de un vocabulario más simple y menos preciso, incluyendo algunos errores ortográficos en la prueba inicial (Ej. «*There is a man in a laboratory doing an experiment with a buret[t]e and other materials*» (EMI\_24\_P1), la mayoría de estas deficiencias se solventaron con éxito en la prueba final, tras finalizar su asignatura, incluyendo, en numerosos casos, ejemplos de vocabulario más complejo y el uso de términos especializados. (Ej. «*We can observe some scientists taking samples from a crop [...]. On the table, we can see a pipette and a test tube with 10 ml of  $H_2O$ .*» (EMI\_39\_P2).

## 5. Discusión de los resultados

A la luz de los resultados obtenidos, podemos afirmar que existen diferencias entre ambos grupos en función del nivel analizado de la competencia escrita. En concreto, se observan diferencias significativas a nivel del cumplimiento de la tarea, en la que el grupo ILE mostró una mayor competencia escrita que el grupo EMI en la relevancia del contenido desarrollado, el formato empleado, la longitud del texto y el registro del lenguaje utilizado. Por el contrario, el grupo EMI mostró una mejora significativamente superior a la del grupo ILE en cuanto a vocabulario, concretamente, respecto a una mayor variedad léxica, elección apropiada de términos, precisión de forma y uso y a un menor número de errores ortográficos. Además, se observó en este grupo, un incremento llamativo en el uso vocabulario más complejo y de términos especializados.

Estos resultados coinciden, parcialmente, con otros estudios previos realizados en contextos CLIL, en donde se hallan diferencias significativas a favor de los estudiantes CLIL a nivel de léxico (Jexenflicker y Dalton-Puffer 2010; Ruiz de Zarobe 2010; Salaberri-Ramiro y Sánchez-Pérez 2015; Sánchez-Pérez y Salaberri-Ramiro 2015). Sin embargo, dichos estudios muestran otras ventajas de CLIL en cuanto al uso correcto de la gramática, que no se han podido constatar en nuestro estudio. Por último, destaca la diferencia en cuanto al rendimiento a nivel de cumplimiento de la tarea escrita a favor del grupo ILE

de nuestro estudio, algo que no coincide con los resultados de los estudios previos mencionados.

Cabe mencionar que, a diferencia de los contextos CLIL en los que se han desarrollado la mayoría de los estudios previos, en los contextos EMI, como el de este estudio, los estudiantes no suelen recibir ningún tipo de instrucción explícita sobre aspectos lingüísticos, algo que sí ocurría en el contexto ILE, dedicado, específicamente, al desarrollo de las distintas competencias comunicativas en inglés. Esto podría explicar la diferencia en cuanto a la realización de la tarea escrita, en cuyo caso, el grupo ILE mostró un mayor progreso que el grupo EMI respecto a la relevancia del contenido del texto escrito, el formato empleado, la longitud del texto y el registro del lenguaje utilizado. Otro posible motivo por el que los estudiantes EMI no desarrollaron su competencia escrita a este nivel tanto como el grupo ILE podría atribuirse a la naturaleza del área de conocimiento de los estudiantes (en este caso, ingeniería). A diferencia de otras disciplinas, como las ciencias sociales o las humanidades, en las que los estudiantes suelen tener que elaborar ensayos u otro tipo de textos de forma más habitual (Dafouz 2020), puede que los estudiantes de ingeniería no realicen composiciones escritas tan a menudo y, por tanto, es posible que algunos aspectos de la competencia escrita no se desarrollen tanto o tarden más en hacerlo. No obstante, para poder corroborar esta cuestión, sería necesario realizar más investigaciones empíricas en otras disciplinas.

En cuanto a la organización y la gramática, nuestro estudio no reveló diferencias significativas entre los alumnos EMI e ILE. No obstante, aunque no a un nivel estadísticamente significativo, el grupo ILE mejoró en comparación con el grupo EMI en cuanto a la precisión gramatical, el uso de mayor variedad sintáctica y estructuras complejas. Estos resultados difieren de algunas investigaciones anteriores sobre el desarrollo de la escritura en contextos CLIL que demuestran las ventajas en el desarrollo de la competencia escrita a nivel gramatical en comparación con la de estudiantes ILE (Jexenflicker y Dalton-Puffer 2010; Ruiz de Zarobe 2010). Nuestros hallazgos sugieren que, en los entornos de EMI, donde no existe una atención explícita al uso de la lengua, sería necesaria cierta orientación lingüística sobre aspectos formales para poder observar un progreso a nivel gramatical y sintáctico en los alumnos de educación superior (Ament y Pérez-Vidal 2015). El grupo EMI de nuestro estudio no mostró prácticamente ningún progreso en cuanto a la complejidad y organización sintáctica, lo que podría interpretarse como una forma de estancamiento en el uso y desarrollo de la lengua inglesa (Wilkinson 2013) derivada del uso reiterado de esta lengua en sus escritos sin recibir ningún tipo de retroalimentación ni instrucción

para su mejora. Como afirma este autor, si el contenido disciplinar se enseña a través de una lengua extranjera sin atención explícita a su uso correcto, es poco probable que los estudiantes mejoren las habilidades lingüísticas en este idioma que ya tenían antes de participar el programa EMI. Como mucho, podrían adquirir nuevo vocabulario específico. Esta hipótesis se puede corroborar a través de los resultados de este estudio, en el que solo se encontraron diferencias significativas a favor del grupo EMI a nivel de vocabulario, mientras que apenas se observó mejora en este grupo en otros niveles de la competencia escrita, como la organización o la gramática.

En el caso concreto de la organización, se observaron claras deficiencias en el grupo EMI, incluso después de finalizar su asignatura. Este hallazgo coincide con algunas investigaciones similares llevadas a cabo en contextos CLIL (Jexenflicker y Dalton-Puffer 2010). Si resultados como este tienen lugar en contextos en los que existe un enfoque dual de enseñanza de lengua y contenido, difícilmente podrían esperarse resultados más satisfactorios en un entorno en el que no se considera la enseñanza explícita de la lengua, como el contexto EMI de nuestro estudio.

Las ventajas observadas en nuestros resultados a nivel de vocabulario podrían explicarse por el hecho de que los estudiantes EMI de nuestro estudio estuvieron expuestos a la lectura y/o escritura de distintos tipos de palabras en inglés de forma repetida a lo largo de las distintas unidades del temario, lo que podría facilitar que se familiarizaran con ese vocabulario y, por tanto, cometieran menos errores al final de su asignatura. Además, los estudiantes de EMI suelen estar más expuestos a un vocabulario más especializado que los estudiantes de cursos de ILE, al menos, en los cursos de lengua con fines comunicativos generales, como en el caso de nuestro estudio. Esto podría explicar el aumento en el uso de términos especializados en la prueba final por parte de los alumnos EMI, algo que se observó en menor medida en el grupo ILE. Esta falta de vocabulario especializado por parte del grupo ILE no es sorprendente, ya que su contexto de aprendizaje no era especializado (por ejemplo, inglés para fines específicos o académicos), sino una asignatura de inglés con fines comunicativos generales. Nuestros resultados demuestran, por tanto, las ventajas de EMI para la mejora del vocabulario en inglés, especialmente, del vocabulario especializado.

A la luz de estos resultados, podemos confirmar que EMI puede ser un modelo de enseñanza-aprendizaje eficaz para el desarrollo de la competencia escrita a nivel de vocabulario. No obstante, nuestros hallazgos sugieren, al mismo tiempo, que la simple exposición a la lengua extranjera no es suficiente para mejorar otras áreas de la competencia escrita como la fluidez, el registro, la organización o la

gramática (Airey 2011; Wilkinson 2018). Por lo tanto, la suposición generalizada de que EMI contribuye a mejorar la competencia escrita en inglés puede confirmarse, a la luz de nuestros hallazgos, únicamente, de forma parcial.

## **6. Retos y oportunidades de internacionalización**

Desde el punto de vista pedagógico, y en aras de contribuir a mejorar los resultados de aprendizaje de los estudiantes que participan en los programas EMI implementados en las universidades como parte de su estrategia de internacionalización, consideramos la inclusión de modelos de enseñanza orientados hacia la integración de contenido y lengua, como Integrating Content and Language in Higher Education (ICLHE) como una medida más eficaz que los modelos de enseñanza a través de la lengua inglesa centrados únicamente en el contenido académico, como EMI. Esta orientación sería más adecuada para cumplir con el objetivo de dotar a los futuros egresados de las competencias académicas, lingüísticas y comunicativas necesarias para desenvolverse con éxito en un entorno profesional cada vez internacionalizado.

La combinación de EMI con modelos de enseñanza combinados o centrados en el desarrollo lingüístico permitiría a los estudiantes beneficiarse de las ventajas de EMI observadas en este estudio, es decir, el enriquecimiento y la mejora de su repertorio léxico, y del potencial de la enseñanza explícita de habilidades lingüísticas para mejorar otras áreas de la lengua y de la escritura que parecen no desarrollarse tanto en contextos EMI, como la sintaxis, la gramática, la cohesión, la coherencia, la organización escrita o la puntuación, entre otros. De este modo, se conseguiría un desarrollo más integral de la competencia lingüística, comunicativa y disciplinar de los estudiantes participantes.

Para lograr un desarrollo integral de las habilidades de escritura en los programas EMI, sería recomendable llevar a cabo iniciativas pedagógicas como la puesta en marcha de programas integrados o paralelos de ILE, inglés para fines específicos o académicos (IFE/IFA) (Sánchez-Pérez 2020; Unterberger 2018), o la enseñanza colaborativa entre especialistas de contenido y de lengua (Lasagabaster 2018), en función de las necesidades lingüísticas específicas de la asignatura EMI en cuestión. Además, el desarrollo de programas específicos de escritura académica en L2, dirigidos tanto a estudiantes de grado como de posgrado, serían muy beneficiosos para los estudiantes EMI. Las autoridades universitarias deberían, por tanto, considerar este tipo de iniciativas dentro de

sus políticas de internacionalización si entre sus objetivos se encuentra ofrecer al estudiantado oportunidades para el desarrollo y la mejora de sus competencias lingüísticas y comunicativas en lengua extranjera.

## 7. Conclusiones

Los resultados de este estudio demuestran ventajas de EMI para el desarrollo de la competencia escrita en lengua inglesa solo a nivel de vocabulario, uno de los cuatro parámetros de escritura académica analizados. En especial, se observa esta ventaja a nivel de vocabulario especializado. Sin embargo, no se aprecian mejoras en niveles como la organización, la gramática, la fluidez escrita, o el registro del lenguaje utilizado, observándose en el grupo ILE de nuestro estudio una mejora significativa respecto al grupo EMI en estos dos últimos aspectos.

A pesar de la relevancia empírica de esta investigación, debemos mencionar algunas limitaciones. Por ejemplo, el análisis se ha llevado a cabo en una única institución de educación superior con estudiantes de un área disciplinar en concreto (ingeniería). Dada la naturaleza específica de los contextos EMI y la especificidad del área de conocimiento analizada, debemos ser cautelosos con la generalización de los resultados obtenidos, ya que, en contextos o disciplinas diferentes, podrían observarse resultados distintos. Por otro lado, si bien en nuestro estudio se han examinado distintas áreas de la competencia escrita, existen aún aspectos relevantes que podrían analizarse, tanto desde el punto de vista cualitativo, como cuantitativo. Por lo tanto, sería interesante llevar a cabo estudios futuros que exploren otros contextos EMI, distintas áreas de conocimiento, a través de variables de análisis o herramientas de investigación adicionales que permitan ofrecer nuevos hallazgos sobre el desarrollo de la competencia lingüística, en general, y de la competencia escrita, en particular, en los, cada vez más numerosos contextos EMI a nivel universitario.

Este estudio puede tener implicaciones para los agentes involucrados en EMI, diseñadores de planes de estudio y responsables universitarios, al proporcionar información sobre el efecto real de EMI en el desarrollo de las habilidades lingüísticas de los estudiantes; una cuestión que, a menudo, se ha dado por sentada en estos contextos (Wilkinson 2018).

## Referencias bibliográficas

- Airey, John. 2011. «The disciplinary literacy discussion matrix: A heuristic tool for initiating collaboration in higher education». *Across the Disciplines* 8, n.º 3: 1-9.
- Ament, Jennifer Rose y Carmen Pérez-Vidal. 2015. «Linguistic outcomes of English medium instruction programmes in higher education: A study on economics undergraduates at a Catalan university». *Higher Learning Research Communications* 5, n.º 1: 47-67.
- Chansri, Charinee y Punchalee Wasanasomsithi. 2016. «Implementing CLIL in higher education in Thailand: The extent to which CLIL improves agricultural students' writing ability, agricultural content and cultural knowledge». *Journal of Language Teaching and Learning in Thailand* 51, n.º 1: 15-38.
- Dafouz, Emma. 2020. «Undergraduate student academic writing in English-medium higher education: Explorations through the ROAD-MAPPING lens». *Journal of English for Academic Purposes* 46, 100888.
- Friedl, Gabriele y Margit Auer. 2007. *Erläuterungen zur Novellierung der Reifeprüfungsverordnung für AHS, lebende Fremdsprachen*. St. Pölten.
- Galloway, Nicola, Jaroslaw Kriukow y Takuya Numajiri. 2018. «Internationalisation, higher education and the growing demand for English: an investigation into the English medium of instruction (EMI) movement in China and Japan». *ELT Research Papers*. British Council.
- Graham, Keith Mathew, Yunkyeong Choi, Amin Davoodi, Shakiba Razmeh y L. Quentin Dixon. 2018. «Language and content outcomes of CLIL and EMI: A Systematic review». *Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning* 11, n.º 1: 19-37.
- Jexenflicker, Silvia y Christiane Dalton-Puffer. 2010. «The CLIL differential: Comparing the writing of CLIL and non-CLIL students in higher colleges of technology». En *Language Use and Language Learning in CLIL Classrooms*, editado por Christiane Dalton-Puffer, Tania Nikula y Ute Smit, 169-189. Amsterdam: John Benjamins.
- Lasagabaster, David. 2018. «Fostering team teaching: Mapping out a research agenda for English-medium instruction at university level». *Language Teaching* 51, n.º 3: 400-416.
- Macaro, Ernesto. 2018. *English Medium Instruction: Language and content in policy and practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Roquet, Helena y Carmen Pérez-Vidal. 2015. «Do Productive Skills Improve in Content and Language Integrated Learning Contexts? The Case of Writing». *Applied Linguistics* n.º 4: 489-511.

- Ruiz de Zarobe, Yolanda. 2010. «Written production and CLIL: An empirical study». En *Language Use and Language Learning in CLIL Classrooms*, editado por Christiane Dalton-Puffer, Tania Nikula y Ute Smit, 191-209. Amsterdam: John Benjamins.
- Salaberri-Ramiro, María Sagrario y María del Mar Sánchez-Pérez. 2015. «Analyzing writing in English-medium instruction at university». *Linguarum Arena* 6, n.º 1: 45-58.
- Salaberri-Ramiro, María Sagrario y María del Mar Sánchez-Pérez. 2018. «Motivations of higher education students to enrol in bilingual courses». *Porta Linguarum*, Monograph III: 61-74.
- Sánchez-Pérez, María del Mar. 2020. *Teacher training for English-medium instruction in higher education*. Pensilvania: IGI-Global.
- Sánchez-Pérez, María del Mar y María Sagrario Salaberri-Ramiro. 2015. «Writing professional genres in a second language: Results from a Spanish university CLIL context». *American Journal of Educational Research* 3, n.º 5: 576-580.
- Tatzl, Dietmar. 2011. «English-medium masters' programmes at an Austrian university of applied sciences: Attitudes, experiences and challenges». *Journal of English for Academic Purposes* 10, n.º 4: 252-270.
- Unterberger, Barbara. 2018. «The English-medium paradigm: A conceptualisation of English-medium teaching in higher education». *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 21, n.º 5: 527-539.
- Wilkinson, Robert. 2013. «English-medium instruction at a Dutch University: Challenges and pitfalls». En *English-medium instruction at universities*, editado por Aintzane Doiz, David Lasagabaster y Juan Manuel Sierra, 3-26. Bristol: Multilingual Matters.
- Wilkinson, Robert. 2018. «Content and Language integration at universities? Collaborative reflections». *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 21, n.º 5: 607-615.
- Zhang, Mengjia y Elisabet Pladevall-Ballester. 2021. «Discipline-specific language learning outcomes in EMI programs in the People's Republic of China». *Language and Education* 35, n.º 4: 357-374.

## Anexo: Escala de análisis de la producción escrita (adaptada de Friedl y Auer 2007)

<b>Cumplimiento de la tarea: contenido y relevancia; formato, extensión y registro del texto</b>	
5	Tarea totalmente realizada, contenido totalmente pertinente; formato, longitud y registro adecuados.
4	Tarea realizada casi en su totalidad, contenido relevante en su mayor parte; formato, longitud y registro adecuados en su mayor parte.
3	Tarea realizada adecuadamente, algunas lagunas o información redundante, formato, longitud y registro aceptables.
2	Tarea realizada solo de forma limitada, lagunas frecuentes o información redundante, formato, longitud y registro, a menudo, inadecuados.
1	Tarea realizada de forma deficiente, lagunas importantes o repeticiones innecesarias; formato, longitud y registro inadecuados.
0	Insuficiente para evaluar.
<b>Organización: estructura, organización de párrafos, cohesión y coherencia, corrección y puntuación</b>	
5	Estructura general clara, párrafos significativos; muy buen uso de conectores, sin errores de edición, se respetan las convenciones de puntuación.
4	Estructura general clara en su mayor parte, buena redacción, buen uso de conectores, sin apenas errores de edición, se respetan, en su mayor parte, las convenciones de puntuación.
3	Estructura general aceptable, párrafos, en ocasiones, confusos, uso adecuado de conectores; algunos errores de edición y puntuación.
2	Estructura general limitada, errores frecuentes en la redacción de párrafos, uso limitado de conectores; errores frecuentes de edición y puntuación.
1	Estructura general deficiente, sin párrafos significativos, uso deficiente de conectores; numerosos errores de edición y puntuación.
0	Insuficiente para evaluar.
<b>Gramática: precisión/errores, variedad de estructuras sintácticas, predisposición a utilizar estructuras complejas</b>	
5	Uso preciso de la gramática y las estructuras sintácticas, sin apenas errores de concordancia, tiempo verbal, orden de las palabras, artículos, pronombres, etc.; significado claro, gran variedad de estructuras, uso frecuente de estructuras complejas.
4	Uso bastante correcto de la gramática y las estructuras sintácticas, pocos errores de concordancia, etc.; significado mayoritariamente claro; adecuada variedad de estructuras, disposición a utilizar estructuras complejas.
3	Uso aceptable de la gramática y las estructuras sintácticas; algunos errores de concordancia, etc.; el significado a veces no es claro; variedad de estructuras aceptable; cierta disposición a utilizar estructuras complejas.

2	Uso limitado de la gramática y las estructuras sintácticas; errores frecuentes de concordancia, etc.; a menudo el significado no está claro; variedad limitada de estructuras; disposición limitada para utilizar estructuras complejas.
1	Uso deficiente de la gramática y las estructuras sintácticas; numerosos errores de concordancia, etc.; el significado no suele estar claro; escasa variedad de estructuras.
0	Insuficiente para evaluar.
<b>Vocabulario: variedad y elección de palabras, precisión, ortografía, comprensión</b>	
5	Amplia gama de vocabulario; muy buena elección de palabras; forma y usos precisos; sin faltas de ortografía; significado claro.
4	Gama adecuada de vocabulario; buena elección de palabras; forma y usos mayoritariamente precisos, pocas faltas de ortografía; significado mayoritariamente claro.
3	Gama de vocabulario y elección de palabras aceptable; algunas repeticiones; algunos errores de forma y uso; algunas faltas de ortografía; significado a veces impreciso; alguna traducción de la lengua materna.
2	Vocabulario y elección de palabras limitados; repeticiones frecuentes; varios errores de forma y uso; faltas de ortografía frecuentes; significado impreciso a menudo; traducción frecuente de la lengua materna.
1	Escasa variedad de vocabulario y elección de palabras; muy repetitivo; numerosos errores de forma y uso; numerosas faltas de ortografía; significado impreciso muy a menudo; traducción de la lengua materna demasiado frecuente.
0	Insuficiente para evaluar.



# Epílogo

Alfonso Gentil Álvarez-Ossorio<sup>1</sup>

La presente publicación, a través de las aportaciones de varios de los principales especialistas españoles en el campo de la internacionalización de la educación superior, llega en un momento especialmente oportuno: la internacionalización se ha situado ya, por derecho propio, en el centro de la acción estratégica de nuestras universidades.

En este sentido, los diferentes capítulos dan respuesta o, en ocasiones, abren nuevos interrogantes en relación con muchas de las cuestiones claves de las nuevas políticas de internacionalización de la educación superior: desde el papel que desarrollarán las nuevas Alianzas de Universidades Europeas, al debate sobre la utilización de la lengua inglesa como herramienta de comunicación casi universal, y lo que esto supone para un entorno cultural y lingüísticamente diverso como el que deben promover las universidades. Otros debates no menos interesantes que aborda este volumen afectan muy especialmente a las instituciones españolas, desde las que buscamos fórmulas para seguir ejerciendo un proyecto de liderazgo en el ámbito europeo, tanto en Erasmus+ como en otras iniciativas, como las ya mencionadas Alianzas Europeas, sin renunciar en ningún caso al máximo interés que estas tienen en la construcción del Espacio Iberoamericano del Conocimiento.

En este contexto, las actuaciones de planificación estratégica de las universidades españolas para crecer globalmente no han quedado circunscritas únicamente a una extraordinaria movilidad estudiantil<sup>2</sup>, sino que nuestros centros universitarios han desarrollado modernos programas de internacionalización e

<sup>1</sup> Director del Servicio Español para la Internacionalización de la Educación (SEPIE), direccion@sepie.es.

<sup>2</sup> Según el *Informe anual Erasmus+ 2021*, el documento más reciente de la Comisión Europea con datos oficiales cerrados sobre el programa Erasmus+, en 2021 se produjeron 250.890 moviidades de estudiantes y 29.615 moviidades de personal en el ámbito de la educación superior.

investigación acordes al mundo globalizado en el que vivimos. De esta manera, continúan potenciando la calidad de la educación y su conexión con las competencias necesarias en la demanda laboral de hoy en día, la captación de talento internacional y la firma de acuerdos interinstitucionales. Asimismo, la internacionalización de la educación superior española se ha convertido en un agente de diplomacia pública, que coadyuva al desarrollo de regiones menos favorecidas y contribuye a un crecimiento sostenible e integrador.

Esta publicación nos ofrece, además, la oportunidad de observar la internacionalización desde perspectivas diversas y múltiples, que incluyen las relacionadas con el desarrollo normativo que permite avanzar en la internacionalización, pero también en su plasmación concreta en los proyectos y estrategias llevadas a cabo por diferentes instituciones y en los resultados de estos proyectos y estrategias en alumnos, exalumnos, docentes, administradores y personal de las universidades.

Nadie duda ya en este momento de la entusiasta vocación internacional de la universidad española, que no es sino un reflejo de la evolución de nuestra sociedad en las últimas décadas, y que desde el SEPIE hemos ido acompañando y apoyando decididamente desde la misma creación de nuestro organismo en 2014. Las cifras hablan por sí solas: somos el primer destino receptor de estudiantes Erasmus+ en el sector de la educación superior y el segundo país de envío de estudiantes del programa en este mismo sector educativo y nuestro alto compromiso en la iniciativa de Universidades Europeas nos hace estar presente en más del 70% de las alianzas conformadas. Por otro lado, la presencia de talento internacional en nuestras universidades también ha manifestado un cambio notable. En los últimos once años, la evolución del número de alumnos internacionales en el sistema universitario español ha experimentado un crecimiento imparable<sup>3</sup>. Desde el punto de vista del profesorado, si bien las cifras son más modestas, España cuenta un 3% de personal docente extranjero<sup>4</sup>. Otro de los factores que puede influir en esta tendencia ascendente de captación de talento es la impartición de estudios en inglés o formato bilingüe, igualmente al alza en los últimos años<sup>5</sup>.

<sup>3</sup> Según datos del SIIU, en estos últimos 11 años, los estudiantes en grado se han multiplicado por 1,7 (hasta más de 84.000) y los de máster casi han triplicado su número (hasta cerca de 62.000). Véase [https://public.tableau.com/app/profile/equiposiiu/viz/Extranjeros\\_2020/Infografia](https://public.tableau.com/app/profile/equiposiiu/viz/Extranjeros_2020/Infografia)

<sup>4</sup> Fuente: SIIU.

<sup>5</sup> Según el SIIU, durante el curso académico 2021/2022, las universidades españolas han impartido el 12,6% del total de sus titulaciones de grado, máster y doctorado en inglés o en formato bilingüe, lo que supone un crecimiento del 5% en los últimos 5 años.

Sin duda, es este un camino irreversible e irrenunciable en el que nuestras universidades caminan con paso decidido como parte de su servicio a nuestra sociedad. Agradezco a la coordinadora de esta publicación, la Dra. Dafouz, y a los autores y expertos que han colaborado en el mismo, el haber conseguido aunar en un solo volumen fuentes tan diversas y que, una vez reunidas, nos presentan un mosaico extraordinariamente elocuente sobre lo mucho que se ha venido haciendo en España en el ámbito de la internacionalización de la educación superior.

Por supuesto, tenemos retos pendientes, como el perfeccionamiento de fórmulas eficaces para favorecer la llegada del talento extranjero a nuestras universidades, especialmente en los estudios de grado, donde las cifras de estudiantes internacionales son muy inferiores a las de los países de nuestro entorno. Por ello, es esperanzador el panorama que ofrece la reciente Ley Orgánica del Sistema Universitario, que incorpora por primera vez un título dedicado a la internacionalización del sistema universitario y que viene a allanar un camino emprendido hace tiempo por nuestras universidades.

Desde el SEPIE, cuya razón de ser es la internacionalización de la educación y el apoyo constante a la modernización de los sistemas educativos y de formación, esperamos con ilusión seguir esforzándonos al máximo durante los próximos años para ser un interlocutor fundamental en este proyecto compartido.



**Internacionalizar no es simplemente enviar estudiantes al extranjero; es transformar la universidad desde dentro para afrontar los retos globales y locales de manera integral. Partiendo de esta premisa, este libro explora estrategias reales para fomentar las mil caras de la internacionalización, a través de ejemplos concretos de universidades de muy diferente tipo –grandes, pequeñas, transnacionales, presenciales, a distancia– situadas en los cuatro puntos cardinales de nuestro territorio. Además, este volumen aborda los desafíos lingüísticos y las tensiones que surgen al intentar equilibrar internacionalización con identidad cultural, y multilingüismo con la creciente utilización del inglés en la educación y la investigación universitaria. ¿De qué manera mejora la calidad educativa el proceso de internacionalización? ¿Se trata de una respuesta a las presiones del mercado global, una estrategia electoral, una moda pasajera? ¿Es beneficioso que las universidades españolas empleen el inglés en su estrategia de internacionalización? ¿Qué opinan profesores y estudiantes al respecto? ¿Cómo pueden el español y las lenguas cooficiales integrarse eficazmente en este proceso? Las respuestas a estas y otras cuestiones hacen de este libro una referencia clave para quienes buscan entender y mejorar la internacionalización en el contexto universitario español y en otros escenarios afines.**

