

**Documento marco de política lingüística
para la internacionalización del sistema universitario español**

Subgrupo de Trabajo de Política Lingüística

CRUE-IC

Coordinadores:

Plácido Bazo Martínez & Dolores González Álvarez

Miembros:

Aurora Centellas Rodrigo

Emma Dafouz Milne

Alberto Fernández Costales

Víctor Pavón Vázquez

Octubre 2016



Índice

| | |
|---|----|
| 1. Introducción | 2 |
| 2. Retos de la implantación de la internacionalización lingüística en la Educación Superior en España | 3 |
| 3. Acreditación | 7 |
| 3.1 Acreditación del estudiantado | 8 |
| 3.2 Acreditación del profesorado | 10 |
| 3.3 Acreditación del personal de administración y servicios (PAS) | 11 |
| 4. Formación para el desarrollo de las lenguas | 12 |
| 4.1. La formación para la internacionalización | 12 |
| 4.2. Acciones formativas para el estudiantado | 14 |
| 4.3. Acciones formativas para el profesorado | 15 |
| 4.3.1. Definición del marco formativo | 15 |
| 4.3.2. Estructura de la formación | 16 |
| 4.3.3. Propuesta de cursos | 16 |
| 4.4. Acciones formativas para el personal de administración y servicios (PAS) | 17 |
| 5. Programa de incentivos | 17 |
| 5.1 Incentivos para el estudiantado | 18 |
| 5.2 Incentivos para el profesorado | 19 |
| 5.3 Incentivos para el personal de administración y servicios (PAS) | 20 |
| 5.4 Acciones complementarias | 20 |
| 6. Conclusiones | 21 |
| Autores | 23 |
| Agradecimientos | 23 |
| Referencias | 24 |



1. Introducción

Desde hace más de una década, la educación superior, tanto a nivel europeo como español, ha fomentado el aprendizaje y uso cada vez más extendido del inglés y otras lenguas extranjeras en los campus universitarios. La ampliación de las políticas de acceso a la universidad, la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), la globalización de la economía mundial o los movimientos migratorios pueden citarse como motivos evidentes que justifican la necesidad de examinar el papel que las lenguas extranjeras, y en especial el inglés como lengua franca de comunicación, juegan en la universidad internacional del siglo XXI (Smit y Dafouz, 2012).

En esta línea, el documento elaborado por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte titulado *Estrategia para la Internacionalización de las Universidades Españolas 2015-2020* publicado en 2014 recomienda como 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, PAS y cargos académicos.”²

No debemos olvidar además que la Comisión Europea estableció como objetivo en 2008 que todos los ciudadanos de la Unión dominen dos idiomas junto con la lengua materna (2+1) (Comisión Europea, 2008). En este nuevo contexto en el que el plurilingüismo se presenta como un eje estratégico en el proceso de internacionalización de las universidades, se hace necesario establecer una serie de criterios, objetivos y procedimientos homogéneos y consensuados entre las distintas universidades españolas que garanticen una enseñanza y aprendizaje de calidad.

El presente documento tiene, pues, como objetivo principal ofrecer unas pautas y recomendaciones concretas sobre tres líneas fundamentales de actuación -acreditación, formación e incentivación- sobre las que diseñar una política lingüística de calidad en un contexto cambiante y marcadamente internacional. Con ello se pretende facilitar la toma de decisiones por parte de autoridades educativas e instituciones de educación superior en España y la efectiva puesta en práctica de medidas específicas que fomenten la internacionalización a través de las lenguas.³ Aun siendo conscientes de la gran diversidad de estrategias de internacionalización de nuestras universidades, así como del gran activo que constituye para ellas la lengua española, nos centraremos únicamente en aspectos relacionados con lenguas extranjeras.

¹ Objetivo Operativo 2.4 del documento citado.

² Acción 2.4. del documento citado.

³ Autores como Fernández-Costales y González-Riaño (2015) han puesto de manifiesto la escasez de estudios empíricos que ayuden a tomar decisiones de carácter lingüístico, académico y político en la Educación Superior.



Este documento, encargado por la sectorial de Internacionalización y Cooperación de la Conferencia de Rectores de Universidades Españolas (CRUE-IC), es el resultado del trabajo realizado por el Sub-grupo de Trabajo de Política Lingüística de dicha sectorial desde noviembre de 2015 y ha sido consensuado, revisado y respaldado por representantes⁴ de 22 universidades españolas en la reunión celebrada el 3 de marzo de 2016 en la Universidad de La Laguna. Algunas de las propuestas aquí recogidas se basan en el trabajo que el Sub-grupo de Trabajo de Política Lingüística ha venido realizando en el ámbito de la docencia en lenguas extranjeras y acreditación lingüística en los últimos años, en particular en los Seminarios CICUE de Política Lingüística celebrados en 2011 y 2014 en la sede de la UNED de Madrid⁵.

2. Retos lingüísticos de la internacionalización en la Educación Superior en España

Actualmente vivimos una situación en la universidad española en la que el desarrollo del perfil internacional y, junto a ello, el deseo de dotar al alumnado de unas competencias específicas para trabajar en un mundo laboral globalizado, están haciendo que se promuevan iniciativas encaminadas a mejorar la competencia comunicativa plurilingüe e intercultural de los egresados (Lorenzo, Trujillo y Vez, 2011). En algunos casos estas iniciativas han contado con el apoyo firme de las autoridades educativas autonómicas. Así, como señalan Halbach, Lázaro y Pérez (2013: 111), el gobierno de Canarias ha establecido que al menos 12 créditos de los nuevos grados (un 5%) se imparta en una lengua comunitaria, preferiblemente el inglés. Por su parte, la Generalitat de Cataluña presentó en 2008 una serie de medidas destinadas a mejorar el nivel de inglés de los universitarios y más recientemente el programa Parla 3 con la finalidad de que en 4 años los graduados de nuevo acceso tengan el nivel B2 de una tercera lengua.

Dentro de estas iniciativas, junto con diferentes acciones encaminadas al fomento de la movilidad, diseño de dobles titulaciones, etc., se encuentran las que, de forma genérica, se podrían denominar “programas bilingües (o plurilingües)”.⁶ Estos buscan desarrollar la competencia lingüística en una lengua extranjera por medio del aumento de créditos impartidos en ese idioma, mediante la puesta en funcionamiento de titulaciones bilingües/plurilingües o el diseño de titulaciones impartidas completamente en lengua extranjera (Dafouz, Núñez, Sancho y Foran, 2007; Dafouz y Núñez, 2009;

⁴ El listado de representantes y sus respectivas universidades aparece recogido al final de este trabajo.

⁵ I Seminario CICUE sobre Política Lingüística (Madrid, UNED 2011) y II Seminario de Política Lingüística: Docencia en otras Lenguas y Acreditación Lingüística (Madrid, UNED 2014).

⁶ Conscientes de la diversidad lingüística del estado español, en este documento se utilizará la etiqueta ‘bilingüe’ para referirnos a aquellos programas impartidos en una lengua oficial de la comunidad autónoma y una lengua extranjera (e.g. español-inglés, catalán-inglés) y ‘plurilingüe’ para denominar a los programas que incluyen docencia en dos de las lenguas oficiales de la universidad y una o más lenguas extranjeras (e.g. gallego-español-inglés/francés).



Pavón y Gaustad, 2013 y Ramos, 2013), particularmente en inglés al tratarse de una lengua que ha adquirido el estatus de *lingua franca* en el ámbito científico-técnico y en el de la economía y la empresa (Coleman, 2006). Por ello, en todos los países europeos y en muchos otros a nivel mundial las universidades ofrecen programas de instrucción a través del inglés (*English-Medium Instruction* o EMI) o programas de integración de contenido y lengua en la educación superior (*Language Integrated Learning in Higher Education*, ICLHE) (Doiz, Lasagabaster y Sierra, 2013; Fortanet, 2013; Hellekjaer y Wilkinson, 2009; Smit y Dafouz, 2012; Wilkinson, 2004; Wilkinson y Walsh, 2015; Wilkinson y Zegers, 2008) con el objetivo de proporcionar al alumnado el equipamiento lingüístico necesario que les permita adaptarse a esas necesidades globales.

De la escalada en la implantación de titulaciones impartidas en inglés podemos encontrar una constancia inicial en el estudio de Wächter y Maiworm (2008), en el que se indica que en 2007 más de 400 universidades europeas ofrecían programas totalmente en inglés, lo que supone un 340% de crecimiento con respecto a los 700 cursos de grado y de máster analizados en 2002. Un número que ha continuado en aumento de acuerdo con los datos ofrecidos por la actualización del estudio realizado por estos mismos autores: “the numbers of identified English-taught programmes went up from 725 programmes in 2001, to 2,389 in 2007 and to 8,089 in the present study” (Wächter y Maiworm, 2014: 16).

Podemos identificar un gran número de aspectos que guardan relación con la implantación de un modelo de educación bilingüe/plurilingüe y que de hecho influyen de forma determinante en que finalmente se puedan conseguir los objetivos marcados de forma efectiva, aspectos tales como la necesidad de definir de manera cuidadosa los objetivos del programa, la existencia de una política lingüística clara en la que se establezca de manera explícita el uso de las diferentes lenguas en la institución o los beneficios de seleccionar las iniciativas y las estrategias adecuadas para que el programa bilingüe dé los frutos apetecidos (Marsh, Pavón y Frigols, 2013; Smit y Dafouz, 2012). Pero entre todos ellos hay uno que determina profundamente la calidad de este tipo de programas y es el que concierne al perfil y el papel que desempeña el profesorado participante (Escobar, 2013). Los cambios que requiere la puesta en marcha de programas bilingües/plurilingües en la educación superior hacen 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.

Una de las cuestiones de partida que se deberían plantear todos los agentes implicados, desde las autoridades a nivel nacional o autonómico responsables del diseño de las políticas educativas, pasando por los órganos rectores de la universidad y terminando por el profesorado que participará



activamente en estos programas, es el porqué de estas iniciativas. En muchas ocasiones se suele argüir que el proceso de internacionalización de las universidades, o mejor dicho, la búsqueda para mejorar su perfil internacional, hace necesario que se ofrezcan titulaciones bilingües/plurilingües o se incremente el número de créditos impartidos en inglés con el objeto de atraer alumnado internacional. Sin embargo, los que enarbolan esta razón como una de las más importantes, si no la que más relevancia tiene, no suelen reparar en que el perfil internacional de una universidad no solo se mide en términos cuantitativos en función de la movilidad entrante y saliente (Mellion, 2008). Este tipo de internacionalización es la que se califica como “obvia”, pero existe otro tipo de internacionalización, la denominada “invisible”, en la que es la calidad de las publicaciones la que aporta el elemento enriquecedor, y por otro lado encontramos la internacionalización “necesaria”, basada en la creación de redes colaborativas de carácter profesional y en investigación. Así pues, la implantación de planes bilingües/plurilingües aporta un elemento de carácter sumativo al perfil internacional de las universidades, pero no constituye en sí misma la condición indispensable, ni siquiera la más importante, para que este perfil se vea aumentado.

Existe otro tipo de motivaciones añadidas que nos pueden hacer considerar que las titulaciones bilingües/plurilingües ayudan a mejorar el perfil global de las universidades, como pueden ser también la propia mejora de la capacidad lingüística del alumnado en una lengua extranjera, entendida ésta como un elemento adicional para enriquecer su perfil profesional; la existencia de una conciencia de los beneficios en términos de rendimiento académico y competenciales derivados de la transmisión y el trabajo con material de alta complejidad y a través de los procesos de verbalización y comprensión en una lengua distinta a la materna; o también la contribución al desarrollo profesional del profesorado interviniente. Más allá de estos razonamientos y motivaciones, parece obligado de nuevo que se realice un análisis de la contribución de los futuros egresados universitarios al mercado profesional y, en términos generales, a la propia sociedad. La empleabilidad constituye un factor que debe ser tenido en cuenta previamente a la decisión sobre qué tipo de estudios han de ofertarse en modalidad bilingüe/plurilingüe.

Llegados a este punto debemos detenernos en un aspecto crucial, la decisión sobre qué modelo de formación plurilingüe se pretende ofrecer. A nivel europeo y en España también, muchos entienden que la opción lógica es la utilización de, llana y simplemente, una instrucción en inglés, lo que en esta lengua se denomina *English-medium Instruction* (EMI). Para otros, sin embargo, resulta más efectivo poner en marcha un programa de integración de lengua y contenidos -Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras o AICLE- con carácter específico para la educación superior, en inglés *Integration of Content and Language in Higher Education* o ICLHE. Se trata en el segundo de los casos de



una apuesta por trasvasar los beneficios de este tipo de enfoque, profusamente descrito en la educación primaria y secundaria, a la enseñanza universitaria. Mientras que EMI suele ser la opción escogida en contextos en los que el desarrollo de la competencia lingüística en la lengua extranjera no es un objetivo primordial o ni siquiera un objetivo que deba ser considerado, ICLHE resulta ser una elección más frecuente cuando sí existe una intención más o menos explícita en promover la mejora en el uso de la lengua extranjera por parte del alumnado.

Por último, debemos hacer mención a algunos de los retos a los que se enfrenta la puesta en marcha de programas bilingües/plurilingües, muchos de ellos de corte general pero que pueden llegar a tener una gran influencia de forma particular en los estudios superiores. Uno de ellos, aunque no por orden de importancia, es el relacionado con la problemática en el uso de la lengua extranjera. La enseñanza de contenido académico a través de una lengua extranjera en la enseñanza superior descansa en tres pilares: el dominio de la lengua de instrucción, una metodología de enseñanza eficaz y la actitud personal (Aguilar y Muñoz, 2014). Además, supone un aumento de la carga del trabajo tanto del estudiantado como del profesorado, con un posible dominio inadecuado de la lengua de instrucción por parte del profesorado - cuyo lenguaje es menos expresivo, menos redundante y menos claro en dicha lengua, con menos variedad lingüística, menos énfasis en la necesaria reiteración y repetición de ideas y conceptos, y el uso limitado de recursos metadiscursivos y de glosarios de términos claves (Dafouz y Núñez, 2010). Asimismo, el alumnado parece tener mayores problemas de comprensión (causados por una pronunciación inadecuada y por un vocabulario con el que no están familiarizados), y parecen comprender el contenido de manera más superficial (Martyniuk, 2008). Es importante enfatizar que la falta de habilidades académicas en su propia lengua materna se ve reflejada en la falta de habilidades académicas en lengua de AICLE (Aguilar y Muñoz, 2014). No obstante, en comparación con los niveles pre-universitarios, poco se sabe de los efectos de AICLE en la competencia general de los estudiantes universitarios.

Por otro lado, este reto particular se encuentra relacionado con la cualificación lingüística del profesorado (Pérez-Cañado, 2014). Es de común acuerdo, tal y como queda reflejado en la literatura científica, que el nivel mínimo exigible es un nivel C1 (Lasagabaster y Ruiz de Zarobe, 2010: 288), de acuerdo con los criterios establecidos por el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas - MCERL (Consejo de Europa, 2001). Si bien es cierto que un nivel C1 solo asegura en muchos casos que se ha conseguido una capacitación para aprobar una determinada prueba de corte lingüístico y que, de hecho, existe una capacitación de tipo metodológico que no es visible a través de esta certificación lingüística y que llega a ser más decisiva para la efectividad de la enseñanza (Airey, 2004), la identificación de un nivel lingüístico mínimo para el profesorado que quiere impartir docencia en una



lengua extranjera se antoja una medida básica para apuntalar la calidad de la enseñanza. Otro de los retos lo constituye la competencia lingüística de partida del estudiantado. Del mismo modo que ocurre con el profesorado, resulta conveniente pedir que el alumnado cuente con un nivel mínimo de conocimiento y uso de la lengua de instrucción, que de forma general suele quedar establecido en un B2 de partida, es decir, acreditable a la hora de enrolarse en estos estudios de carácter bilingüe. Por último, cabe destacar como uno de los retos más importantes, al menos en lo que concierne a la puesta en funcionamiento de programas bilingües en el estado español, la necesidad de verificar este tipo de titulaciones de forma oficial. Ya sea como una titulación nueva impartida en lengua extranjera o ya sea como una revisión del título ya existente, normalmente en forma de mención en el suplemento europeo al título, la verificación se constituye en uno de las medidas más necesarias a la hora de ofertar titulaciones bilingües/plurilingües en cualquiera de sus modalidades. Sin este tipo de, llamémosla así, certificación oficial de la enseñanza ofertada, la validación de los estudios cursados queda al albur de las decisiones de personas o instituciones que en el ámbito privado tienen la potestad para tomarlas, pero no son reconocidos en el ámbito de lo público fuera de las propias universidades.

3. Acreditación

En el marco de la universidad internacional del siglo XXI, se hace necesario consensuar los niveles de exigencia de lengua inglesa (y otras lenguas extranjeras) a fin de evitar la enorme heterogeneidad que afecta tanto a los niveles de acreditación como a los mecanismos empleados para ello (véase González-Álvarez, 2015; Halbach, Lázaro y Pérez-Guerra, 2013).

En el caso concreto de España, en el año 2011 la CRUE respaldó la creación de cinco Mesas Lingüísticas (de alemán, inglés, francés, español para extranjeros y portugués) en estrecha cooperación con ACLES⁷ con la misión de “unificar criterios a la hora de acreditar niveles de conocimiento de diferentes lenguas extranjeras facilitando así la movilidad entre universidades españolas y su internacionalización” (ACLES, 2014: 9). El objetivo último era la coordinación de los criterios empleados en las distintas universidades y la elaboración de unas recomendaciones sobre los exámenes y certificados de nivel y la aplicación de acuerdos en relación con la acreditación de niveles de idiomas. En este contexto, se entiende por acreditación la superación de una prueba de dominio, quedando excluidos otros procedimientos tales como la realización de cursos, estancias lingüísticas, cursar materias en otros idiomas, etc.

⁷ ACLES (Asociación de Centros de Lenguas de Enseñanza Superior) ha elaborado un modelo de examen de dominio lingüístico, avalado por la CRUE y CERCLES, que requiere la superación de las cuatro destrezas para la obtención del nivel correspondiente del MCERL.



3.1 Acreditación del estudiantado

En el caso de la acreditación del estudiantado, y a pesar de un creciente consenso relacionado con la labor de las ya mencionadas Mesas Lingüísticas, existe todavía una importante diversidad en relación, por ejemplo, con el nivel de lengua inglesa exigido por las universidades a sus egresados⁸, siendo este incluso mayor en el acceso a los postgrados (Halbach y Lázaro, 2015).

Asimismo, los mecanismos empleados para acreditar los diferentes niveles fluctúan enormemente, y van desde pruebas internas (diseñadas por la propia universidad), pasando por estancias en el extranjero (programa Erasmus u otros), hasta la consecución de un número de créditos en inglés o la realización de exámenes internacionales (Cambridge, TOEFL, etc.) o pruebas CertAcles⁹.

En el caso concreto de los grados ofertados en inglés (y otras lenguas extranjeras), un número creciente de universidades comienza a exigir un nivel de entrada o nivel umbral para cursar satisfactoriamente materias en lengua extranjera (Gómez-López, Solaz Portolés, y Sanjosé López, 2014). Para los másteres, por ejemplo, el nivel de exigencia oscila entre un B1 y un C1, aunque las decisiones sobre los niveles dependen en gran medida de los diferentes centros o titulaciones, la ley de la oferta y la demanda, así como del tipo de disciplina de la que se trate.

En cuanto a los requisitos para participar en programas de movilidad, una vez más encontramos una gran disparidad. Mientras algunas universidades exigen un requisito de idioma sólo si lo establece la universidad de destino, otras lo extienden a todo el alumnado de movilidad. En otros casos, la acreditación de idiomas, sin ser un requisito, se valora como mérito. No debemos olvidar que la acreditación del nivel B1 de la lengua de instrucción es una recomendación del programa Erasmus+.

Para los estudiantes extranjeros que realizan estudios en España, también existe falta de consenso pues según datos de la Mesa Lingüística de ELE (septiembre 2014) sólo un 53% de las universidades exigían un requisito lingüístico de español y de estas el 95% afirmaba no verificarlo, ni restringir el acceso. Finalmente, a nivel de movilidad internacional, predominan las universidades que recomiendan un nivel de entrada o bien valoran al estudiantado que así lo acredite.

⁸ Hay universidades que carecen de requisito lingüístico alguno. En otros casos, como Andalucía, donde se exige un B1 en todas las universidades (Circular DGU-Junta de Andalucía 2010), o Cataluña, que ha establecido un requisito de B2 para la obtención del título de grado (DOGC 6551 de 30 de enero de 2014), estas cuestiones han sido reguladas por normativas autonómicas.

⁹ Algunas comunidades autónomas, como la Comunidad Valenciana (DOCV 20 de mayo de 2013), Aragón (BOA 3 de diciembre de 2014) y Cataluña (DOGC de 2 de junio de 2015) han regulado la verificación del requisito lingüístico. Cabe señalar además que en Cataluña y Andalucía las universidades, por medio de comisiones creadas a tal efecto y con el apoyo de sus respectivos gobiernos autonómicos, ya trabajan coordinadamente a la hora de acreditar niveles de conocimiento de lenguas extranjeras.



En vista de esta situación y con el objeto de unificar criterios sería aconsejable que se pusieran en marcha las siguientes medidas:

- 1) Recomendar que el nivel mínimo de lengua extranjera para la obtención del título de grado sea B1 en las diferentes destrezas, sin perjuicio de que las universidades puedan exigir un nivel superior en las titulaciones que así lo requieran.
- 2) Establecer en las titulaciones bilingües/plurilingües¹⁰ una ruta lingüística definida con perfiles de acceso diferenciados y nivel lingüístico de salida superior al B1.
- 3) Velar por el rigor de los procesos de acreditación y verificación, consultando con las comisiones de las que se han dotado las universidades españolas para este fin, las Mesas Lingüísticas de la CRUE y ACLES, y respetando las decisiones de estas comisiones.¹¹
- 4) Facilitar el reconocimiento entre universidades de los mecanismos de acreditación para el acceso a estudios, programas de movilidad y obtención de títulos.
- 5) Incluir en el SET el nivel de salida de los egresados debidamente acreditado y, en el caso de las titulaciones bilingües/plurilingües, hacer constar explícitamente la participación del alumnado en dichos itinerarios, con objeto de visibilizar el valor añadido del conocimiento de lenguas extranjeras.

3.2 Acreditación del profesorado

Numerosos estudios coinciden en señalar la importancia de la competencia lingüística y metodológica del profesorado a la hora de garantizar la calidad y la adecuada implementación de los programas internacionales, así como en los resultados académicos de los alumnos (Coleman, 2006: 6-7; Doiz, Lasagabaster y Sierra, 2011; Kling y Hjulmand, 2008: 192-193; Marsh y Laitinen 2004: 2; Smith 2004; Shaw et al., 2008: 269-70). Asimismo, existen recientes informes de diversos organismos europeos que inciden en la necesidad de verificar dichas competencias (Baumann et al., 2006: 3; Lauridsen, 2013: 8).

Sin embargo, como se pone de manifiesto en González-Álvarez (2015), O'Dowd (2015) y González-Álvarez, O'Dowd y Valcke (2015), existen enormes divergencias entre universidades tanto en

¹⁰ Conscientes de la diversidad lingüística del estado español, este documento utilizará la etiqueta 'bilingüe' para referirse a aquellos programas impartidos en una lengua oficial de la comunidad autónoma y una lengua extranjera (e.g. español-inglés, catalán-inglés) y 'plurilingüe' para denominar a los programas que incluyen docencia en dos de las lenguas oficiales de la universidad y una o más lenguas extranjeras (e.g. gallego-español-inglés/francés).

¹¹ El acuerdo sobre acreditación de lenguas extranjeras suscrito por las universidades andaluzas en 2011 (y recientemente actualizado) incluye lenguas como el finés, el hebreo, el japonés, el neerlandés o el polaco, para las que no existen Mesas Lingüísticas o acuerdos de reconocimiento en ACLES.



lo que respecta a la exigencia o no al profesorado de un determinado nivel de competencia lingüística, como en el nivel exigido de existir tal requisito (B1 a C1) y en el modo de verificarlo (prueba lingüística, observación en el aula, auto-informe, asistencia a curso de formación, etc.). En este caso, a diferencia de lo que sucede con el estudiantado, no existen directrices o recomendación alguna por parte de las Comunidades Autónomas o del propio Ministerio.

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. Además, no todas las destrezas, registros o discursos (oral y escrito) tienen la misma presencia e importancia en el aula universitaria.

Las pruebas disponibles en el mercado para evaluar el dominio de lengua extranjera (incluidas todas las propuestas por las Mesas Lingüísticas de la CRUE a efectos de acreditación) se centran mayoritariamente en competencias lingüísticas generales y no en las específicas de la docencia universitaria (Klaassen y Räsänen, 2006: 237; Kling y Hjulmand, 2008). Ello significa, que por sí solas no son del todo fiables a la hora de garantizar si el profesorado dispone de las competencias necesarias para enfrentarse a la docencia en lengua extranjera con éxito. Algunas universidades, conscientes de la importancia de las destrezas metodológicas, han elaborado sus propios sistemas de verificación de competencias, obligatorios para los docentes que se incorporan a los programas bilingües/plurilingües.¹²

En cualquier caso, independientemente del sistema de acreditación del profesorado adoptado por las universidades, se hace necesario que estas ofrezcan apoyo metodológico a los docentes e incluso que promuevan la participación de los mismos en acciones formativas de contenido metodológico, cualquiera que sea el nivel de dominio de lengua extranjera demostrado (véase apartado sobre formación). Las medidas de apoyo deben incluir tanto programas de seguimiento de naturaleza lingüística (idealmente a demanda) como también programas de observación de aula, jornadas de intercambio de experiencias de docentes, bancos de recursos e información de actividades organizadas en otras instituciones de enseñanza superior.

Dado que no existen directrices superiores en materia de acreditación del profesorado, sería aconsejable que las universidades siguieran los siguientes recomendaciones:

¹² Este es el caso de, entre otras, la Universidad de Copenhague y su test específico TOEPAS (cf. Kling y Stæhr, 2012) y en España la Universidad de Vigo y su prueba de competencias docentes en lengua extranjera HELA (González-Álvarez 2014) o la Universidad Autónoma de Madrid y su plan DOing.



- 1) Recomendar el nivel C1 del MCERL (utilizando como referencia las acreditaciones validadas por las Mesas Lingüísticas y/o ACLES) como mínimo aconsejable para el profesorado implicado en titulaciones bilingües/plurilingües.
- 2) Promover procedimientos debidamente subvencionados para que el profesorado pueda acreditar su capacitación específica para la docencia en lengua extranjera.
- 3) 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.
- 4) Ofrecer apoyo lingüístico durante el periodo de docencia.

3.3 Acreditación del personal de administración y servicios

Para poder llevar a cabo con éxito una política lingüística de internacionalización es necesario contar con personal de administración y servicios plurilingüe (Behrent *et al.*, 2011; Fortanet, 2013). Conviene, pues, como en el caso de estudiantado y profesorado, seguir una serie de recomendaciones.

- 1) Identificar y reflejar en la RPT los puestos administrativos donde es necesario el uso de lenguas extranjeras.
- 2) Prestar especial atención a la mejora de las competencias lingüísticas de este colectivo con el objetivo de acreditar un nivel lingüístico apropiado, especialmente para el personal que esté en contacto con la comunidad extranjera de la universidad o con acciones de internacionalización.
- 3) Contemplar 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.
- 4) Promover su participación en los programas de movilidad y en acciones de internacionalización en casa, con objeto de implicar a este grupo en la internacionalización de la universidad.

4. Formación para el desarrollo de las lenguas

4.1. La formación para la internacionalización

Promover la adquisición de competencias para el desarrollo personal y profesional de todos los miembros de la comunidad universitaria es un componente estratégico de internacionalización que ha de verse como resultado de la mejora de la calidad de la institución universitaria.



Antes de abordar la cuestión de cómo debe articularse la formación, creemos que es muy importante que tanto el alumnado como el profesorado y el PAS conozcan con exactitud lo que supone trabajar en pos de conseguir mejorar el perfil internacional de la universidad y, como una de las medidas encaminadas hacia ello, comprender realmente lo que significa el proceso enseñanza-aprendizaje en una lengua extranjera, proceso que no descansa únicamente en el cambio de lengua vehicular sino que lleva aparejada una transformación sustancial en el modelo de gestión de las clases, con un aparataje pedagógico específico de utilización de los materiales y una redefinición del modelo de evaluación. De hecho, la competencia lingüística y la capacidad para comprender y sobre todo verbalizar el contenido académico va a determinar la valoración global en términos de objetivos de aprendizaje de las materias. De nuevo igualmente las universidades tendrán que hacer un esfuerzo por describir y explicar de forma certera la complejidad de una enseñanza bilingüe/plurilingüe al estudiantado, quien en un primer término en general suele recelar de estas iniciativas ya que su primera preocupación es el grado de dificultad adicional que supone recibir instrucción en una lengua extranjera. Por tanto, los primeros esfuerzos deben ir encaminados a poner en valor el componente enriquecedor de este tipo de enseñanza y el impacto en el desarrollo académico y profesional.

No debemos olvidar tampoco que la implantación por parte de la universidad española de un plan de este tipo la compromete a dar cobertura y apoyo a las distintas acciones y propuestas que vayan encaminadas a formar a toda la comunidad universitaria - profesores, estudiantes, investigadores y personal de administración y servicios.

En el ámbito de los programas plurilingües en general suele existir un gran número de ideas preconcebidas, muchas de ellas de naturaleza errónea o como mínimo que requieren alguna matización. Una de ellas es que, como se ha señalado anteriormente, la posesión de un nivel lingüístico mínimo es un requisito indispensable para aspirar a conseguir una enseñanza de calidad. Sin embargo, la acreditación de un nivel dado no asegura ciento por ciento la efectividad en la enseñanza. La acreditación de un C1, por ejemplo, certifica que se posee un determinado grado de dominio de la lengua de acuerdo con unos estándares que se encuentran muy relacionados con unas pruebas lingüísticas concretas, pero no necesariamente que se cuente con la habilidad para el uso específico de la lengua en ámbitos académicos y para la transmisión de conocimiento. Existe un tipo de cualificación de carácter menos tangible o cuantificable que resulta de hecho más necesaria en el aula y que no es visible mediante este tipo de mediciones puramente lingüísticas. De esta forma, nos podemos encontrar en muchos casos que un profesor con un nivel lingüístico inferior puede ser tan efectivo o



más que otro profesor con esta acreditación y a la inversa, que un profesor con una acreditación lingüística superior no consiga los resultados que en teoría se podrían esperar.

Por todo ello, las universidades deben encontrar la forma de seleccionar al profesorado más capacitado, profesorado que aúne las competencias lingüísticas y la pedagógica para llevar a cabo una enseñanza de acuerdo con unos estándares de calidad básicos (Mohan y Slater, 2005). Y, en los casos en los que se pretenda poner en marcha un programa de capacitación a corto, medio o largo plazo, diseñar un programa de formación que abarque esta doble formación, lingüística y metodológica. En ambos casos, el objetivo debe ser formar al profesorado para ayudarles a rentabilizar los conocimientos del idioma para el trabajo con material académico en una lengua extranjera (Lorenzo, 2008).

El profesor debe ser capaz de determinar un uso académico del lenguaje según objetivos, contenidos y actividades, de trabajar con las distintas habilidades lingüísticas de forma integrada y equilibrada, de planificar las necesidades lingüísticas de acuerdo con las características de las asignaturas, de trabajar con el vocabulario y con el discurso académico necesario de acuerdo con los contenidos que se estén tratando (Lorenzo, 2002), en particular en lo que concierne a los géneros textuales (Cendoya y Di Bin, 2010), de gestionar los agrupamientos en la clase, de dotar al alumnado de las herramientas que le permitan utilizar la lengua lo más posible, de aumentar el input de materiales auténticos, de explorar una forma distinta de evaluación que se adecúe a la enseñanza que se realiza, de promover el uso de las nuevas tecnologías, y, en suma, de utilizar estrategias metodológicas requeridas específicamente para la utilización de una lengua extranjera como vehículo de instrucción: anclaje a conocimientos previos; tareas pre-lección; contextualizar y conectar al inicio de las clases; maximizar la redundancia; uso de glosarios y de mapas mentales; predominio de los materiales visuales; fomento de las estrategias de descubrimiento del nuevo material; potenciar el trabajo cooperativo (Pastor, 2011), en grupos (Dörnyei, 1997) y por proyectos (Bonnet, 2012); trabajar los aspectos de la pronunciación que más impacto tienen en la comprensión (velocidad de habla, corrección para los conceptos clave, énfasis en la información relevante, recursos para atraer la atención) (Valcke y Pavón, 2015); enseñanza por tareas (Escobar y Sánchez, 2009; Poisel, 2012) y énfasis en las técnicas de andamiaje de la lengua para promover su uso correcto y en las de andamiaje del contenido como medio para facilitar su comprensión (refraseamiento, redundancia, ejemplificación, explicación circular, comparación, uso de sinónimos y antónimos, etc.) (Van de Pol, Volman y Beishuizen, 2010).



4.2. Acciones formativas para el estudiantado

La propuesta formativa en lenguas extranjeras de las universidades debe ofrecer una formación práctica y de calidad, que mejore la competencia en comunicación lingüística del estudiantado tanto en su propia lengua como en la lengua extranjera y le capacite para entender y expresar contenidos académicos (tanto a nivel oral como escrito), para participar satisfactoriamente en programas de movilidad y para afrontar situaciones profesionales en contextos multiculturales y plurilingües.

Una propuesta de este tipo podría contemplar la siguiente oferta de cursos:

- 1) Cursos de formación en competencia en comunicación oral y escrita.
- 2) Cursos de formación en lengua extranjera específica de las asignaturas que se imparten dentro de un programa bilingüe/plurilingüe.
- 3) Cursos de pronunciación.
- 4) Curso para aprender a comunicar ideas de manera clara y efectiva.
- 5) Curso en comunicación multimodal (recursos verbales y no verbales).
- 6) Cursos de inmersión lingüística.
- 7) Cursos complementarios de formación lingüística en el extranjero.

4.3. Acciones formativas para el profesorado

4.3.1. Definición del marco formativo

Es necesario establecer un marco en el que inscribir la formación del profesorado para poder atender a ámbitos formativos que tienen que ver no solo con la competencia lingüística y metodológica, sino con las competencias que parten de los roles profesionales del docente: la competencia pedagógica, la competencia organizativa, la competencia para la colaboración con otros docentes o entornos laborales y la competencia para la reflexión y el desarrollo profesional (Lorenzo, Trujillo y Vez, 2011). Será la visualización de dichas competencias la que nos lleve a organizar la formación atendiendo a ámbitos que tienen que ver con categorías tales como: “conocimiento y comprensión”, “estrategias y destrezas” y “valores” (Kelly, Grenfell, Allan, Kriza y McEvoy, 2004).

Estructurar la formación del profesor en torno al desarrollo de las competencias antes mencionadas tiene como fin último ayudar al alumno a construir un discurso que sirva para entender y expresar los contenidos académicos que se abordan. No olvidemos que uno de los mayores problemas con los que se puede encontrar el alumnado, ya apuntados al contextualizar la situación en nuestras universidades, es el de la “comprensión” por la falta de habilidades académicas en su lengua materna y



que se reflejan en la lengua extranjera (Aguilar y Muñoz, 2014). Mejorar, por lo tanto, la actuación del docente implica:

- 1) Analizar el perfil lingüístico, pedagógico y académico del profesor y definir el grado de competencia docente para establecer el nivel formativo dentro de dicho programa de formación.
- 2) Seguir una metodología que se adapte a la construcción y transmisión de contenidos a través de una lengua extranjera.
- 3) Planificar cursos atendiendo a ámbitos formativos relacionados con lo que los profesores implicados en una enseñanza bilingüe/plurilingüe deberían saber:
 - i) acerca de la enseñanza y aprendizaje de contenidos a través de una lengua extranjera
 - ii) cómo actuar en situaciones de enseñanza y aprendizaje con estudiantes internacionales
 - iii) cómo transmitir valores interculturales.

4.3.2. Estructura de la formación

Es recomendable elaborar un plan de formación que integre lo académico y la experiencia práctica de la enseñanza en una lengua extranjera de una manera flexible y modular. Este plan contemplaría:

1. Formación inicial y continua específica, tanto de carácter lingüístico como metodológico, para la docencia en lengua extranjera.
2. Observación del profesorado novel por expertos con rúbricas y otros recursos diseñados para este fin.
3. Mentorización de profesores experimentados en la docencia en lengua extranjera como estrategia de formación.
4. Oportunidad de realizar estancias docentes en universidades extranjeras para observar y participar en experiencias docentes internacionales y para la realización de proyectos docentes conjuntos.
5. Formación permanente para formadores de profesores.
6. Sistema de evaluación de la calidad para los programas de formación a nivel europeo que posibilite la acreditación y la movilidad.

4.3.3. Propuesta de cursos

Además de la formación recomendada en el apartado anterior, sería recomendable ofrecer al profesorado formación en lenguas extranjeras, con cursos similares a los propuestos para el alumnado, así como otros específicos, en primer lugar, para poder atender a las necesidades del estudiantado



para poder integrar el aprendizaje de la lengua con el del contenido y, en segundo lugar, para poder utilizar las pedagogías de la enseñanza en educación superior que mejor se adaptan a esta situación académica. Así entre los contenidos de estos cursos podrían estar los siguientes:

Con respecto al uso de la lengua extranjera:

- 1) Técnicas para el manejo del vocabulario y del discurso académico en el aula
- 2) Creación y utilización de materiales para la enseñanza en lengua extranjera
- 3) Mejora de la producción oral y la pronunciación
- 4) Técnicas para la adaptación y/o explotación de material audiovisual original en lengua extranjera
- 5) Técnicas para la adaptación y/o explotación de material escrito original en lengua extranjera
- 6) Seminarios y acción tutorial en lengua extranjera

Con respecto a las pedagogías:

- 7) Estrategias para la gestión de la clase: modelos de agrupamiento y aprendizaje cooperativo
- 8) Estimulación del aprendizaje autónomo: el trabajo por proyectos
- 9) Elaboración de actividades y de tareas integradas
- 10) Estrategias para el andamiaje de la lengua y del contenido
- 11) Utilización de las nuevas tecnologías: programas y materiales en lengua extranjera, proyectos individuales o colectivos con estudiantes locales o con estudiantes de otros países, conexiones online con profesores o alumnos de otras universidades extranjeras, etc.
- 12) Criterios e instrumentos para la evaluación del aprendizaje adaptados al aprendizaje integrado de contenidos y lengua extranjera.

4.4. Acciones formativas para el personal administrativo y servicios (PAS)

La creciente internacionalización de las universidades tanto en la docencia como en la investigación hace necesario un adecuado grado de plurilingüismo por parte del personal de administración y servicios. Para preparar al PAS para afrontar situaciones profesionales en contextos multiculturales y plurilingües, además de los cursos genéricos de lengua extranjera, se propone la siguiente oferta de cursos específicos:



- 1) Cursos específicos de comunicación oral para la atención telefónica, recepción del estudiante internacional, atención de profesorado visitante, etc.
- 2) Cursos para el desarrollo de la comunicación escrita: información académica a través de correo electrónico, documentación administrativa y académica en lengua extranjera, elaboración de material informativo sobre la universidad en lengua extranjera, contenidos web, etc.
- 3) Estancias en universidades extranjeras para observar y colaborar en las tareas administrativas relacionadas con procesos de internacionalización

5. Programa de incentivos

La implantación de una política lingüística que pueda impulsar la promoción de las lenguas para la internacionalización se basa, necesariamente, en un programa integral de incentivos, ajustado a los recursos de cada institución, que incluya a toda la comunidad universitaria. Las siguientes medidas tienen como objetivo fomentar la participación de la comunidad universitaria en la propia internacionalización de las instituciones e incentivar su esfuerzo.

5.1 Incentivos para el estudiantado

1. Ofertar cursos de lenguas extranjeras subvencionados o, en su defecto, descuentos para el alumnado que se matricule en los cursos de idiomas ofertados por la propia universidad durante el grado.
2. Ofertar “cursos cero” para el alumnado que vaya a iniciar grados bilingües/plurilingües o impartidos completamente en inglés en la universidad, en los que se proporcionen al alumnado las herramientas comunicativas necesarias para poder seguir las clases con total aprovechamiento.
3. Reducir las tasas para la realización de pruebas conducentes a la acreditación de la competencia lingüística en una lengua extranjera, preferentemente B1 o superior.
4. Priorizar al alumnado de las titulaciones bilingües/plurilingües que concurran al Erasmus+ estudios, el Erasmus+ prácticas u otros programas de movilidad.
5. Ofertar prácticas de apoyo lingüístico por parte de alumnado que certifique un nivel C1 según el MCERL.



6. Fomentar la concesión de ECTS por superación de cursos de lenguas extranjeras de Centros de Idiomas universitarios¹³.
7. Velar porque el alumnado extranjero participante en programas de movilidad, además de los cursos online obligatorios financiados por la Unión Europea en el marco del programa Erasmus+, tenga el soporte lingüístico necesario en la(s) lengua(s) oficial(es) de la comunidad autónoma, con cursos y horarios adecuados y debidamente subvencionados.
8. Organizar tandems lingüísticos entre estudiantado extranjero y local y actividades de intercambio lingüístico.

5.2 Incentivos para el profesorado

1. Posibilitar la certificación de la competencia lingüística de los docentes en las propias universidades.
2. Facilitar la convergencia de las universidades españolas para respetar y reconocer la acreditación para impartir docencia en titulaciones bilingües/plurilingües certificada por otras instituciones de educación superior de nuestro país.
3. Ofertar cursos específicos subvencionados así como un servicio de apoyo lingüístico al profesorado que imparta docencia en lengua extranjera. Estos cursos estarán destinados a la mejora de las técnicas comunicativas y docentes del profesorado cuando impartan asignaturas no lingüísticas en la lengua extranjera (metodología, redacción académica, habilidades comunicativas, etc.).
4. Reducir las tasas para la formación en idiomas y en las pruebas de acreditación, preferentemente de nivel B2 o superior.
5. Incluir 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.
6. Aplicar descargas docentes en la carga del profesorado que imparta asignaturas no lingüísticas en una lengua extranjera.
7. Asegurar el compromiso por parte de los departamentos (y de los interesados) en mantener la docencia asignada en la lengua extranjera por un período mínimo de 3 años consecutivos.

¹³El RD 1393/2007, modificado por el RD 861/2010 establece en el artículo 12.8 que el alumnado podrá obtener reconocimiento académico en créditos por la participación en actividades universitarias culturales, deportivas, de representación estudiantil, solidarias y de cooperación. A estos efectos el plan de estudios deberá recoger la posibilidad de que cada estudiante obtenga un reconocimiento de por lo menos 6 créditos.



8. Priorizar (o bonificar) al profesorado que imparta docencia en titulaciones bilingües/plurilingües y que concurran a becas, cursos o programas de movilidad internacional.
9. Proporcionar ayudas para la compra de materiales y recursos en lenguas extranjeras para el profesorado con docencia en itinerarios bilingües/plurilingües.
10. Impulsar programas de revisión lingüística (de textos académicos, memorias, contratos, patentes, solicitudes de proyectos y cualquier otro documento resultado de la docencia, la investigación o la transferencia del conocimiento) así como acciones para mejorar las competencias en cuanto a la exposición oral y escrita para incrementar la producción y difusión internacional de la investigación.
11. Establecer mecanismos de revisión de la calidad lingüística de la docencia y reconocimientos para la excelencia.

5.3 Incentivos para el personal de administración y servicios (PAS)

1. Ofertar cursos de idiomas para el Personal de Administración y Servicios en los que se aborden contenidos destinados a la mejora comunicativa para el desempeño de sus funciones: redacción de correos electrónicos, gestión de documentación específica (convocatorias, proyectos europeos, memorandos de entendimiento con otras instituciones, etc.), atención a alumnado extranjero, etc.
2. Reducir las tasas para la formación en idiomas y en las pruebas de acreditación de niveles B1 o superior.
3. Promover la certificación de la competencia lingüística de los trabajadores en las propias universidades.
4. Incluir la posesión de un nivel acreditado (B2-C1-C2) como mérito específico para la contratación de nuevo Personal de Administración y Servicios en las universidades y consideración de estos niveles en la promoción interna en determinados servicios (Vicerrectorado de Internacionalización, Oficina de Relaciones Internacionales, Oficina de información al estudiante, personal encargado de matrícula, de expedición de certificados y títulos, biblioteca y unidades similares).
5. Priorizar al personal que tenga reconocido el uso de la lengua extranjera en sus funciones y que concurra a becas, cursos o programas de movilidad internacional gestionados por las universidades.



6. Facilitar la asistencia del PAS a los cursos de formación lingüística para la acreditación de niveles (preferentemente B2 o superior).

5.4 Acciones complementarias

Para contribuir a la consecución de las recomendaciones propuestas en cada una de las secciones anteriores (acreditación, formación e incentivos) se invita a las universidades a promover las siguientes acciones complementarias:

1. Definir una política lingüística institucional en la que se establezca de manera explícita el uso de las diferentes lenguas en la institución.
2. Dar más peso, visibilidad y responsabilidad a los Centros de Idiomas así como a los departamentos de filología en la acreditación y formación del estudiantado, profesorado y PAS, con el respaldo institucional de los rectorados.
3. Promover la organización de programas académicos intensivos internacionales (como los módulos Jean Monnet).
4. Fomentar y reforzar la participación de las universidades en los programas internacionales de movilidad docente como centros receptores, de manera que se facilite la presencia en las aulas de personal docente de los socios internacionales de cada una de las universidades en las condiciones y periodos que establezcan dichos programas.
5. Facilitar la acogida de profesorado internacional, complementando con incentivos propios, en la medida de sus posibilidades (ayuda en la búsqueda de alojamiento, asignación de lugares de trabajo adecuados, acceso a los servicios universitarios etc.), los recursos conseguidos por este profesorado en sus lugares de origen (programas de años sabáticos, financiamiento con cargo a programas internacionales etc.).
6. Promover la captación de alumnado extranjero en prácticas y de personal de administración y servicios en programas de intercambio de los socios internacionales con un nivel adecuado de lengua inglesa para llevar a cabo funciones de apoyo en los distintos servicios de la universidad, así como la dotación de becas de asistencia lingüística y conversación a alumnado extranjero.

6. Conclusiones

En este documento marco se han abordado las tres líneas de actuación -acreditación, formación e incentivación- sobre los que diseñar una Política Lingüística de calidad para la internacionalización del



sistema universitario español. Conscientes de la enorme diversidad y heterogeneidad en lo referente sobre todo a la acreditación de los niveles de lengua inglesa (y otras lenguas extranjeras) para la obtención de un título universitario o para acceder a estudios impartidos en una lengua extranjera, este documento ha ofrecido una serie de recomendaciones precisas sobre los niveles de lengua a exigir, así como de los mecanismos utilizados para ello. Además, ha desarrollado en detalle la formación del estudiantado, profesorado y PAS, con el fin de que se diseñen y proporcionen las acciones formativas necesarias para una enseñanza y un aprendizaje de calidad en lengua extranjera. Finalmente, se ha ofrecido una lista de incentivos concreta que incluye a toda la comunidad universitaria a fin de respaldar con acciones claras los esfuerzos de adaptación y mejora que la internacionalización demanda.

Las recomendaciones aquí propuestas necesitan del respaldo manifiesto y de la coordinación de aquellos implicados más directamente en la toma de decisiones de las universidades españolas, así como de los diferentes organismos e instituciones encargados de poner dichas recomendaciones en práctica. Asimismo, sería necesario que las diferentes universidades destinaran una partida presupuestaria específica a los tres ejes sobre los que se ha basado este documento, a fin de garantizar la viabilidad y sostenibilidad del proceso de internacionalización del sistema universitario español.

Los autores (por orden alfabético)

Plácido Bazo Martínez (Universidad de La Laguna), Aurora Centellas Rodrigo (UDIMA, Universidad a Distancia de Madrid), Emma Dafouz Milne (Universidad Complutense de Madrid), Alberto Fernández Costales (Universidad de Oviedo), Dolores González Álvarez (Universidad de Vigo), Víctor Pavón Vázquez (Universidad de Córdoba).



Agradecimientos

El Sub-grupo de Trabajo encargado de redactar el presente documento agradece la colaboración, comentarios, aportaciones y el apoyo manifiesto de las siguientes personas que acudieron en representación de sus universidades a la reunión celebrada en la Universidad de La Laguna el 3 de marzo de 2016 (por orden alfabético): Alejandro Alcalá Sintés (Universidad de Jaén), Charles Bretherton Jones (Universidad Francisco de Vitoria), Antonio Bueno González (Universidad de Jaén), Carmen Caballero Navas (Universidad de Granada), María Luisa Capón Mouriz (Universidad de La Laguna), Reinhard Dlugay (Universidad de La Laguna), Cristina Escobar Urmeneta (Universidad Autónoma de Barcelona), Mar Fernández Sainz (Universidad de Valladolid), Ana Fe Gil Serra (Universidad de Almería), Isabel Jaschek Corbalán (Universidad de Salamanca), Nuria Mendoza Domínguez (Universidad Antonio de Nebrija), Amaya Mendikoetxea (Universidad Autónoma de Madrid), Flor Mena Martínez (Universidad de Murcia), Isabel Pascua Febles (Universidad de Las Palmas de Gran Canaria), Cristina Pérez Guillot (Universidad Politécnica de Valencia), Esmé Prentice Chapman (Universidad Autónoma de Madrid), Elena Romero Alfaro (Universidad de Cádiz), Francisco Rubio Cuenca (Universidad de Cádiz), Teresa Susinos (Universidad de Cantabria), Milka Villayandre Llamazares (Universidad de León).

Tras la reunión de La Laguna el documento recibió las observaciones por escrito de Inmaculada Fortanet (Universidad Jaume I), Mireia Trenchs y Mireia Calm (Universitat Pompeu Fabra), Carmen Caballero y Dorothy Kelly (Universidad de Granada) y representantes de las Mesas Lingüísticas de la CRUE. A todos ellos, el Sub-grupo de Trabajo agradece igualmente sus sugerencias y aportaciones.

Finalmente, agradecemos muy sinceramente a María Callejón (Universitat de Barcelona) y a M^a Ángeles Serrano (Universidad de Salamanca), presidentas del grupo de trabajo de internacionalización de Crue –Internacionalización y Cooperación, la confianza depositada en el grupo y su apoyo incondicional durante todo el proceso.



Referencias

- ACLES (2014) CertaAcles. Modelo de Acreditación de los exámenes de ACLES. Disponible en http://www.acles.es/multimedia/enlaces/9/files/fichero_136.pdf
- Airey, J. (2004) "Can you teach it in English? Aspects of the language choice debate in Swedish higher education". En R. Wilkinson (ed.), *Integrating content and language. Meeting the challenge of a multilingual higher education*, Maastricht: Maastricht University, 97-108.
- Aguilar, M. y Muñoz, M. (2014) "The effect of proficiency on CLIL benefits in Engineering students in Spain". *International Journal of Applied Linguistics*, 24(1): 1-18.
- Baumann, B., Van de Craen, P., Marsh, D. y Wilkinson, R. (2006) Report Workshop 5: Medium of Instruction. *ENLU closing conference*, Nancy 8-9 Abril 2006. Disponible en: <http://www.celelc.org/archive/conference/Conferencedocuments/nancyWS5.pdf?1370253482>
- Behrent, S. et al. (2011) CERCLES Position Statement on Language Policy in Higher Education in Europe. Disponible en: http://www.aks-sprachen.de/wp-content/uploads/2015/01/_CercleS-Language-Policy-Position-Statement-revised-Nov-2011.pdf
- Bonnet, A. (2012) "Towards an evidence base for CLIL: how to integrate qualitative and quantitative as well as process, product and participant perspectives in CLIL research". *International CLIL Research Journal*, 1 (4): 66-78.
- Cendoya, A., y Di Bin, M. (2010) "A CLIL experience based on the use of tasks and different genre types". *Latin American Journal of Content & Language Integrated Learning*, 3 (1): 11-17.
- Coleman, J. (2006) "English-medium teaching in European higher education". *Language Teaching*, 39: 1-14.
- Comisión Europea (2008) Comunicación de la Comisión al Consejo, al Parlamento Europeo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones. Multilingüismo: una ventaja para Europa y un compromiso compartido. Disponible en: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52008DC0566&from=ES>
- Consejo de Europa. (2001) *Common European Framework of Reference for Languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dafouz, E., Núñez, B., Sancho, C. y Foran, D. (2007) "Integrating CLIL at the tertiary level: teachers' and students' reactions". En D. Wolff, D. Marsh (eds.), *Diverse contexts converging goals. Content and language integrated learning in Europe. Volume 4*. Frankfurt: Peter Lang, 91-102.



- Dafouz, E. y Núñez, B. (2009) "CLIL in higher education: devising a new learning landscape". En E. Dafouz, M. Guerrini (eds.), *CLIL Across Educational Levels: Experiences from Primary, Secondary and Tertiary Contexts*. Madrid: Santillana, 101-112.
- Dafouz, E., y Núñez, B. (2010) "Metadiscursive devices in university lectures: A contrastive analysis of L1 and L2 teacher performance". En C. Dalton-Puffer, T. Nikula and U. Smit (eds.), *Language Use and Language Learning in CLIL Classrooms*. Amsterdam / Philadelphia, John Benjamins, 213-231.
- Doiz, A., Lasagabaster, D., y Sierra, J.M. (2011) "Internationalisation, multilingualism and English-medium instruction." *World Englishes*, 30 (3): 345-359.
- Doiz, A., Lasagabaster, D., y Sierra, J.M. (eds.) (2013) *English-Medium Instruction at Universities: Global Changes*. Bristol. Multilingual Matters.
- Dörnyei, Z. (1997) "Psychological processes in cooperative language learning: group dynamics and motivation". *The Modern Language Journal*, 81 (4): 482-493
- Escobar, C., y Sánchez, A. (2009) "Language learning through tasks in a Content and Language Integrated Learning (CLIL) science classroom". *Porta Linguarum*, 11: 65-83.
- Escobar, C. (2013) "Learning to become a CLIL teacher: teaching, reflection and professional development". *International Journal of Bilingual education and Bilingualism*, 16 (3): 334-353.
- Fernández-Costales, A., y González-Riaño, X.A. (2015) "Teacher Satisfaction Concerning the Implementation of Bilingual Programmes in a Spanish University". *Porta Linguarum*, 23: 93-108.
- Fortanet, I. (2011) "La Universidad multilingüe: Aspectos a tener en cuenta." Comunicación presentada en el *Seminario de Política Lingüística, CICUE*. UNED, 31 marzo-1 abril.
- Fortanet, I. (2013) *CLIL in Higher Education: Towards a Multilingual Language Policy*. Bristol: Multilingual Matters.
- Gómez-López, A., Solaz Portolés, J.J. y Sanjosé López, V. (2014) "Competencia en lengua inglesa de estudiantes universitarios españoles en el contexto del EEES: nivel de dominio lingüístico, estrategias metacognitivas y hábitos lectores." *Revista de Educación*, 363, 154-183.
- González-Álvarez, D. (2014) "HELA (Higher Education Lecturing Accreditation): la acreditación del profesorado universitario para la docencia en inglés en la Universidad de Vigo." *Nous Reptes per als Centres de Llengües: Estàndards de Qualitat*. Universitat de Girona, 44-54.
- González-Álvarez, D. (2015) Análisis de los requisitos lingüísticos para la expedición de títulos y para la participación en programas bilingües y de movilidad. Trabajo presentado en el Pleno CRUE - Internacionalización y Cooperación, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- González-Álvarez, D., O'Dowd, R., y Valcke, J. (2015) "Training and assessing university teachers for teaching in English." Trabajo presentado en la *27th EAIE Conference*, Glasgow.



- Halbach, A., Lázaro Lafuente, A. y Pérez Guerra, J. (2013) “La lengua inglesa en la nueva universidad española del EEES”. *Revista de Educación*, 362: 105-132.
- Halbach, A., y Lázaro, A. (2015) “La acreditación del nivel de lengua inglesa en las universidades españolas: Actualización 2015.” Disponible en:
<http://www.britishcouncil.es/sites/britishcouncil.es/files/british-council-laacreditacion-del-nivel-de-lengua-inglesa.pdf>
- Hellekjaer, G.O. y Wilkinson, R. (2009) “CLIL in higher education”, Bulletin 7, *EuroCLIL*. Disponible en:
<http://www.euroclil.net/index.php?inhouid=inhouid/bulletins/bulletin7/8.html>
- Kelly, M., Grenfell, M., Allan, R., Kriza, C. y McEvoy, W. (2004) *European Profile for Language Teacher Education – A Frame of Reference. A report to the European Commission*. Disponible en
http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/profile_en.pdf
- Klaassen, R., y Räsänen, A. (2006) “Assessment and staff development in higher education for English-medium instruction: A question raising article”. En R. Wilkinson, V. Zegers y C. van Leeuwen (eds.), *Bridging the assessment gap in English-medium higher education*. Bochum: AKS-Verlag, 235-255.
- Kling, J. y Dimova, S. (2015) “The Test of Oral English for Academic Staff (TOEPAS): Validation of standards and scoring procedures.” En A. Knapp y K. Aguado (eds.) *Fremdsprachen in Studium und Lehre - Chancen und Herausforderungen für den Wissenserwerb*. Frankfurt: Peter Lang, 247-268.
- Kling, J. y Hjulmand, L.L. (2008) “PLATE – Project in Language Assessment for Teaching in English”. En R. Wilkinson y V. Zegers (eds.) *Realizing content and language integration in higher education*. Maastrich: Universidad de Maastrich, 191-200.
- Kling, J. y Stæhr, L.S. (2012) “The development of the Test of Oral English Proficiency for Academic Staff (TOEPAS)”. Disponible en: http://cip.ku.dk/forskning/cip/publikationer/CIP_TOEPAS_Technical_Report.pdf
- Lasagabaster, D. y Ruiz de Zarobe, Y. (eds.) (2010) *CLIL in Spain. Implementation, Results and Teacher Training*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Lauridsen, K., (2013) *Higher Education Language Policy*. European Language Council. Disponible en:
<http://www.celelc.org/activities/Workinggroups/ResourcesWorkingGroups/HELanguagePolicy-Final2013wsummary.pdf?1370253478>
- Lorenzo, F. (2002) “Stages in content-based instruction course development in English teaching at tertiary level”. En A. Bueno, G. Tejada y G. Luque (eds.), *Las Lenguas en un Mundo Global*. XX Congreso Nacional de AESLA. Universidad de Jaén, 179-191.



- Lorenzo, F. (2008) "Instructional discourse in bilingual settings. An empirical study of linguistic adjustments in content and language integrated learning". *Language Learning Journal*, 36 (1): 21-33.
- Lorenzo, F., Trujillo, F. y Vez, J.M. (2011) *Educación bilingüe: integración de contenidos y segundas lenguas*. Madrid: Síntesis.
- Marsh, D. y Laitinen, L. (2004) "Medium of instruction in European higher education: Summary of research outcomes of European Network for Language Learning amongst Undergraduates (ENLU)". *Task Force 4*. Jyväskylä: UnicCOM, Universidad de Jyväskylä.
- Marsh, D., Pavón, V. y Frigols, M.J. (2013) *The Higher Education Languages Landscape: Ensuring Quality in English Language Degree Programmes*. Valencia: Universidad Internacional de Valencia.
- Martyniuk, W. (2008) "CLIL – at the core of plurilingual education?". En R. Wilkinson, V. Zeger (eds.), *Realizing Content and Language Integration in Higher Education*. Maastricht: Universidad de Maastricht, 13-18.
- MECD (2014) Estrategia para la Internacionalización de las Universidades Españolas. Disponible en: <http://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/dms/mecd/educacion-mecd/areas-educacion/universidades/politica-internacional/estrategia-internacionalizacion/EstrategiaInternacionalizaci-n-Final.pdf>
- Mellion, M.J. (2008) "The challenge of changing tongues in business university education". En R. Wilkinson, V. Zegers (eds.) *Realizing Content and Language Integration in Higher Education*. Maastricht: Maastricht University, 212-227.
- Mohan, B. y Slater, T. (2005) "A functional perspective on the critical theory/practice relation in teaching language and science". *Linguistics and Education*, 16: 151-173.
- O'Dowd, R. (2015) "The training and accreditation of teachers for English Medium Instruction: A survey of European universities". Disponible en: http://sgroup.be/sites/default/files/EMI%20Survey_Report_ODowd.pdf
- Pastor, M.R. (2011) "CLIL and cooperative learning". *Encuentro*, 20: 109-118.
- Pavón, V. y Gaustad, M. (2013) "Designing Bilingual Programmes for Higher Education in Spain: organizational, curricular and methodological decisions". *International CLIL Research Journal*, 1 (5): 82-94.
- Pérez-Cañado, M.L. (2014) "Teacher training needs for bilingual education: in-service teacher perceptions". *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, advance access, 1-30. DOI: 10.1080/13670050.2014.980778.



- Poisel, E. (2012) "Competence development through task-based learning". En D. Marsh and O. Meyer (eds.), *Quality Interfaces: Examining Evidence & Exploring Solutions in CLIL*. Eichstätt: Eichstätt Academic Press, 251-263.
- Ramos, A.M. (2013) "Higher Education Bilingual Programmes in Spain". *Porta Linguarum* 19: 101-111.
- Smith, K. (2004) "Studying in an additional language: What is gained, what is lost and what is assessed?" En Wilkinson, R. (ed.) *Integrating Content and Language: Meeting the Challenge of a Multilingual Higher Education*. Maastricht: Universitaire Pers Maastricht, 78-93.
- Smit, U. y Dafouz, E. (eds.) (2013) *Integrating Content and Language in Higher Education*. AILA Review, volume 25. Amsterdam: John Benjamins.
- Valcke, J. y Pavón, V. (2015) "Transmitting complex academic information effectively: a comparative study on the use of pronunciation strategies for highlighting information in university lectures". En R.
- Wilkinson y M.L. Walsh (Eds.), *Integrating Content and Language in Higher Education: From Theory to Practice*. Frankfurt-am-Main: Peter Lang, 323-341.
- Van de Pol, J., Volman, M. y Beishuizen, J. (2010) "Scaffolding in teacher-student interaction: a decade of research". *Educational Psychology Review*, 22 (3): 271-296.
- Wächter, B. y Maiworn, F. (eds.) (2008) *English-Taught Programmes in European Higher Education*. Bonn: Lemmens.
- Wächter, B. y Maiworn, F. (eds.) (2014) *English-Taught Programmes in European Higher Education*. Bonn: Lemmens.
- Wilkinson R. (ed.) (2004) *Integrating Content and Language. Meeting the Challenge of a Multilingual Higher Education*. Maastricht: Maastricht University.
- Wilkinson, R. y Zegers, V. (eds.) (2008) *Realizing Content and Language Integration in Higher Education*. Maastricht: Maastricht University Language Centre.
- Wilkinson, R. y Walsh, M. L. (2015) *Integrating Content and Language in Higher Education: From Theory to Practice*. Peter Lang: Maastricht.

Para citar el documento:

Bazo, P., A. Centellas, E. Dafouz, A. Fernández, D. González y V. Pavón (2016) Documento Marco de Política Lingüística para la Internacionalización del Sistema Universitario Español. CRUE Universidades Españolas.

