

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

Dolores González Álvarez¹

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

¹ 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 generalizada². 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 extranjeras³. 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-

² 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).

³ 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)⁴). 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 conocimiento⁵. 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 locales⁶, hacer la institución más atractiva para los es-

⁴ 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.

⁵ 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.

⁶ 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 españolas⁷. El objetivo último era coordinar los criterios utilizados en las distintas universidades y elaborar recomendaciones sobre los certificados de nivel (CRUE 2011)⁸. 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 instituciones⁹, 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»¹⁰.

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

⁷ 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-idiomias/>

⁸ Cf. «Propuestas para la acreditación de idiomas». Acuerdo de la CRUE de 8 de septiembre de 2011.

⁹ 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.

¹⁰ 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)¹¹ 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

¹¹ 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

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 2015-2020¹², 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

¹² <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/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)¹³ y la red NULTE (Network of University Language Testers in Europe)¹⁴, en el reconocimiento mutuo de la certificación

¹³ <https://cercles.org>

¹⁴ 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 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 ACLES¹⁵.

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

¹⁵ 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 lingüístico¹⁶. 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 concreta¹⁷. 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 MCERL¹⁸.

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

¹⁶ 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.

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

¹⁸ 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 universidades¹⁹. 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-

¹⁹ 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 Vigo²⁰ o CLUC-EMI (Certificat de Llengües de les Universitats de Catalunya) de las universidades catalanas²¹. 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).

²⁰ Véase González-Álvarez (2014).

²¹ 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 tecnológica²².

²² 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. CertAcles. Modelo de acreditación de los exámenes de ACLES. Fecha de consulta: 1 de abril de 2023. www.acles.es/uploads/archivos/examen/certacles-modelo-acreditacion-examen-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
- 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
- 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/HELlanguagePolicyFinal2013wssummary.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

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.