

1. Introducción.

La internacionalización universitaria: un concepto dinámico en un escenario cambiante

Emma Dafouz¹

Resumen

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

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

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

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

Palabras clave

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

1. Introducción

Afirmar que la internacionalización es un rasgo esencial del sistema universitario puede parecer a estas alturas un lugar común, puesto que, desde sus orígenes, las primeras universidades europeas, como Bolonia, Cambridge o La Sorbona, ya admitían estudiantes y profesores de diversas partes de Europa en lo que se conocía como la *peregrinatio academica*. No obstante, lo que sí resulta especialmente destacable del proceso de internacionalización de la universidad contemporánea es su alcance y dimensión. Según datos del 2020², 6,3 millones de estudiantes cursan sus estudios fuera de su país de origen, frente a los 2 millones del año 2002. En el caso concreto de Europa, esta tendencia ha experimentado un crecimiento exponencial, coincidiendo con la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) a principios del milenio. Este crecimiento se aprecia en la participación de programas como Erasmus, donde España ocupa año tras año los primeros puestos en la recepción de estudiantes internacionales. Así en el curso 2020-2021 se recibieron 48.203 universitarios (15,0% del total), por delante de Francia (30.045), Alemania (29.549), Italia (27.239), o Reino Unido (22.555)³.

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

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

³ Datos obtenidos del estudio de la Fundación Conocimiento y Desarrollo (2023) www.fundacioncyd.org/publicaciones-cyd/el-reto-de-la-internacionalizacion-de-la-universidad-espanola

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

Con pleno conocimiento de causa, este libro se ha escrito en español y adopta un enfoque eminentemente divulgativo para llegar a un público amplio, que incluya desde responsables de políticas universitarias, hasta profesores, estudiantes y personal no académico; un público vinculado (o no) con la universidad, pero unido por un interés común de conocer ejemplos de buenas prácticas de internacionalización. Como obra perteneciente a la Colección de Lingüística y Comunicación de la Editorial Complutense, y a diferencia de la gran mayoría de publicaciones sobre internacionalización, en este trabajo se da visibilidad a las lenguas que confluyen en estos nuevos escenarios internacionales. Prestamos especial atención al inglés y al español por su claro protagonismo en el contexto educativo que nos ocupa sin olvidar la diversidad lingüística de nuestro país ni la apuesta por el multilingüismo⁴ que ha caracterizado a la Unión Europea desde sus orígenes (Comisión Europea, 1995). Tomando como punto de partida la sociolingüística postmoderna (Blommaert 2010; Kramsch 2014), el volumen recoge, a lo largo de sus diferentes capítulos y con diferentes niveles de intensidad, ejemplos de la complejidad y diversidad de los usos lingüísticos y prácticas docentes surgidos en los nuevos contextos educativos, investigadores y administrativos de nuestras universidades actuales (véase Dafouz y Smit 2020). Además, adoptando un enfoque ecolingüístico de respeto a la diversidad de lenguas (Haugen 1972), este trabajo busca reflexionar sobre las tensiones existentes entre los principios de la internacionalización, a menudo asociados con la uniformidad lingüística o anglicación de los sistemas educativos (Wilkinson y Gabriëls 2021), y la conservación de la diversidad lingüística y cultural de las universidades y sus miembros.

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

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

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

2. Fases y tipos de internacionalización

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

Con el fin de ilustrar la evolución del concepto, proponemos aquí una división de la internacionalización en cuatro fases⁵, basada *grosso modo* en los trabajos de Teichler (2004), Bedenlier *et al.* (2018) y De Wit y Leca (2020).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

tencia desmedida del pasado. El objetivo ahora es centrarse más en la calidad que en la cantidad de la movilidad, desarrollando programas de movilidad virtual (Erasmus Virtual o Clases Espejo) para reducir el número de desplazamientos de corta duración y, a su vez, el impacto medioambiental asociado. La digitalización de la educación, acelerada por la pandemia, se ha visto reflejada en un comunicado de enero de 2022⁷ de la Unión Europea y la Comisión Europea en el que, entre otros asuntos clave como son la brecha digital o la dependencia de las tecnologías, se propone un viraje a una internacionalización en la que se combine lo presencial y lo remoto con modelos de aprendizaje mixtos, como los Programas Intensivos Combinados (Blended Intensive Programs o BIPS). Con ello se evitarían situaciones de saturación como la que apareció en prensa en enero de 2023 con el titular «Exceso de internacionalización»⁸ en donde el gobierno holandés solicitó a sus universidades que dejaran de captar estudiantes extranjeros para «paliar la carga docente y la falta de alojamiento para el alumnado».

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

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

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

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

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

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

3. La internacionalización de la educación superior en España

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

Con la llegada de la democracia, y más concretamente la incorporación de nuestro país a la Unión Europea en 1986, la internacionalización universitaria vuelve a activarse de manera significativa. En esta segunda fase (1990-2010), España se va consolidando como uno de los destinos preferidos para la movilidad de estudiantes Erasmus. Sin embargo, todavía no se desarrollan políticas de internacionalización propiamente dichas, a pesar de importantes referencias en el informe Universidad 2000, también conocido como informe Bricall⁹ (2000).

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

⁹ www.espaciosdeeducacionsuperior.es/01/04/2022/la-ilusion-por-la-universidad-20-anos-del-informe-bricall/.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Otro cambio destacado en la EIUE (2021-27) gira en torno a la inclusión del español como lengua para la internacionalización. El español se convierte en un instrumento esencial para atraer nuevos perfiles de estudiantes procedentes de todos los rincones del mundo, que buscan aprender un idioma con enorme proyección económica y cultural (como se refleja de manera detallada en el capítulo 10, en la Universidad Internacional Menéndez Pelayo y el 11 centrado en el Centro Complutense para la Enseñanza del Español). Con una cifra que supera los 600 millones de hablantes en todo el mundo¹², el español se ve como un activo a tener muy presente en la internacionalización de nuestro sistema universitario. Asimismo, si bien los lazos históricos, lingüísticos y culturales con América Latina tradicionalmente han facilitado el flujo de alumnos, docentes e investigadores con universidades españolas, estas colaboraciones se han visto intensificadas ahora con la reciente creación de alianzas como la Unión

¹¹ http://sepie.es/doc/comunicacion/jornadas/2020/3_septiembre/estrategia_internacionalizacion.pdf

¹² Véase Instituto Cervantes. El español: una lengua viva. Informe 2022. (https://cvc.cervantes.es/lengua/espanol_lengua_viva/pdf/espan).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

4. Panorámica de los capítulos

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Referencias bibliográficas

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

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

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