
*Estudios de
lingüística inglesa aplicada*

elia

EL PAPEL DEL INGLÉS EN EL FOMENTO DEL MULTILINGÜISMO EN LA UNIVERSIDAD

David Lasagabaster

Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU), España
david.lasagabaster@ehu.es

After decades of neglect, Spanish universities have only lately placed internationalisation high on the agenda. The internationalisation process is inextricably linked to the need to foster multilingualism and, above all, to improve Spanish university students' language competence in English. But in bilingual universities such as the University of the Basque Country (UPV/EHU), the increasing presence of English entails the need to find a balance between the languages of communication (foreign languages) and the languages of identification (vernacular languages: Basque and Spanish). However, the number of studies on the impact of internationalisation and multilingual policies on the university community is scant, which is why the present article aims to examine students' and teaching staff's perceptions of the challenge represented by the spread of multilingualism in higher education.

The participants in the study were 495 local undergraduates and 103 teachers, making a total of 598 university members. They were invited to fill out a questionnaire which included ítems related to three main issues: internationalisation, academic mobility and multilingualism. The statistical analyses reveal linguistic strains between the languages in

contact and, especially, in issues concerning the presence of English. The article finally attempts to draw out implications for language teaching and language policy at university.

Key words: Internationalisation, English as a lingua franca, multilingualism, higher education, students and teaching staff

En la actualidad las universidades españolas han colocado entre sus prioridades la internacionalización tras décadas en las que no se le prestó demasiada importancia. El proceso de internacionalización está indefectiblemente unido a la necesidad de fomentar el multilingüismo y, especialmente, la competencia lingüística en inglés del alumnado universitario español. Pero en universidades bilingües como la Universidad del País Vasco (UPV/EHU), la creciente presencia del inglés supone la necesidad de buscar un equilibrio entre las lenguas de comunicación (las lenguas extranjeras) y las lenguas de identificación (las lenguas propias, euskera y castellano). Sin embargo, existe poca investigación sobre el efecto de la internacionalización y el multilingüismo en los diferentes sectores que constituyen la comunidad universitaria, por lo que en este estudio se examinan las percepciones que tanto el profesorado como el alumnado muestran hacia el reto que supone el multilingüismo en la educación terciaria.

En esta investigación participaron 598 miembros de la comunidad universitaria, divididos en 495 estudiantes de grado y 103 profesores. Estos sujetos fueron invitados a responder un cuestionario que versaba sobre diversas cuestiones divididas en tres grandes grupos: internacionalización, movilidad académica y multilingüismo. Los análisis estadísticos revelan la existencia de tensiones lingüísticas entre las distintas lenguas en contacto y, especialmente, en el caso de las cuestiones que tienen que ver con la presencia del inglés. Los resultados sugieren asimismo una serie de implicaciones relacionadas con la enseñanza de lenguas y la política lingüística universitaria.

Palabras clave: Internacionalización, el inglés como lengua franca, multilingüismo, educación universitaria, alumnado y profesorado

1. INTRODUCCIÓN

Una consecuencia directa del fenómeno de la globalización la encontramos en la internacionalización de las universidades, es decir, en las políticas concretas que estas instituciones ponen en marcha para impulsar su perfil internacional. Así, la palabra internacionalización se ha convertido en una especie de mantra en muchas instituciones terciarias de todo el mundo durante las últimas dos décadas, especialmente llamativa en el caso de las universidades españolas, ya que muchas de ellas no le habían prestado demasiada atención hasta que el Espacio Europeo de Educación Superior (de ahora en adelante EEES) comenzó a tomar forma. En los últimos años el proceso de internacionalización ha pasado a ocupar un lugar prioritario entre los objetivos de las autoridades universitarias y muchos recursos se han redirigido en aras de la potenciación del perfil internacional de cada universidad. Este proceso de internacionalización ha influido decididamente en tres aspectos fundamentales: la movilidad académica, el papel del inglés como *lingua franca* y el fomento del multilingüismo.

La internacionalización ha traído consigo la puesta en marcha de programas de movilidad dirigidos a la comunidad universitaria, un hito en muchos casos, puesto que hasta muy recientemente la movilidad estaba limitada a unos sectores muy concretos, esto es, aquellos grupos mejor situados que podían permitirse los gastos propios de dicha movilidad. El desarrollo del programa Erasmus, sin duda alguna una de las iniciativas de las instituciones europeas más exitosas en el ámbito universitario, emana también del deseo de internacionalización al tiempo que impulsa el multilingüismo universitario. Pero esta movilidad está sufriendo grandes cambios en un espacio de tiempo muy breve ya que la idea original de intercambios entre instituciones está dejando paso a la movilidad de aquellos estudiantes que pagan cantidades elevadas por cursar estudios en universidades extranjeras, lo que podíamos denominar la *mercantilización* de la universidad. Este es el caso de muchas universidades situadas en países donde la lengua oficial es el inglés, en los que se ha producido un claro viraje a favor de reclutar estudiantes que abonan cuantiosas tasas

académicas en detrimento de los intercambios tipo Erasmus, lo que ha llevado a Phillipson (2010: 75) a denunciar su “perpetua miopía monolingüe” y a hablar incluso de “racismo institucional”. Otras autoras (García et al. 2012; Marshall 2010; Preece 2010) han criticado también esta miopía y han reivindicado que las universidades se conviertan en espacios multilingües en los que la diversidad lingüística de los estudiantes pertenecientes a minorías étnicas se consideren como un valor adicional en lugar de como un problema.

La internacionalización también influye directamente en las lenguas presentes en las aulas. Y si hay una lengua que está intrínsecamente unida al proceso de internacionalización esa es la lengua inglesa. Esto no quiere decir que otras lenguas extranjeras no jueguen un papel destacado en el ámbito universitario, pero hoy en día nadie pondría en duda la hegemonía que esta lengua ejerce como *lingua franca* planetaria (Alcón y Michavila 2012; Coleman 2006; Graddol 2006), lo que está despertando no pocos resquemores. De este modo, incluso en países como Suiza, considerado un ejemplo cuando se analiza su gestión lingüística, el inglés está sustituyendo a las lenguas nacionales: alemán, francés, italiano y retorromance (Grin y Korth 2005). Esta cuestión también preocupa en países nórdicos como Islandia (Hilmarsson-Dunn 2006) o Suecia (Bolton y Kuteeva 2012) en los que no sólo las otras lenguas extranjeras sino incluso también la lengua nacional se ve claramente amenazada por la creciente presencia del inglés. En Islandia el danés era la lengua que les servía de nexo de unión con la comunidad nórdica y el inglés con el resto de Europa, pero los estudiantes actuales no encuentran mucho sentido en aprender danés y prefieren centrar su atención en el inglés. Además, tal y como apunta Ammon (2006), las tensiones lingüísticas quedan patentes en la existencia de sectores que consideran que la diversidad lingüística de la Unión Europea es un obstáculo para el progreso económico, la integración política e incluso la democracia real, mientras que otros consideran que la diversidad lingüística es fundamental para el mantenimiento de la esencia europea. Pero el efecto *tsunami* del inglés no se limita a

Europa, sino que tiene ramificaciones por todo el planeta. Matsuda (2003) destaca que incluso en Japón existe cierta fascinación por el inglés ya que es percibido como la lengua que abre las puertas al resto del mundo y que aumenta las oportunidades en el mercado internacional. Kirkpatrick (2011) apunta en esa dirección al analizar la situación en el sudeste asiático e incluye en la misma tendencia a países tan diversos como Birmania/Myanmar, Brunei, Camboya, Indonesia, Laos, Malasia, Filipinas, Singapur, Tailandia y Vietnam.

Desde 1991 se ha producido un espectacular aumento de las publicaciones que abordan la expansión de la lengua inglesa (Jenkins 2006), lo que ha conducido a la aparición de dos grupos de lingüistas críticos con esta situación. Por un lado están aquellos que podrían tildarse de anti-imperialistas, como en el caso de Robert Phillipson y Tove Skutnabb-Kangas, quienes se muestran reacios a la hegemonía del inglés. Por otro lado, nos encontramos con aquellos lingüistas que muestran su rechazo ante el hablante nativo como modelo estándar y que defienden la importancia de apropiarse de la actual *lingua franca* para su uso local, entre quienes podríamos citar a Braj Kachru y Suresh Canagarajah. En cualquier caso, parece evidente que el dominio apabullante del inglés no deja indiferente a los investigadores.

La internacionalización está también estrechamente ligada con los cada vez más populares e influyentes *rankings* de universidades, ya que las autoridades universitarias son conscientes de su importancia. Muchos de los centros que aparecen en los primeros lugares de los principales *rankings* son universidades de habla inglesa, lo que ha llevado también a impulsar el uso del inglés como medio de instrucción, una tendencia que cuenta tanto con decididos partidarios como con feroces detractores (véase Doiz et al. 2011 y 2012). En cualquier caso, es innegable que el aumento del uso del inglés como medio de instrucción es una tendencia que está creciendo exponencialmente, como señalaron Wächter y Maiworm (2008). Estos autores analizaron el uso del inglés en 400 instituciones universitarias entre los años 2002 y 2007 y constataron que se

había producido un aumento del 340% en el número de programas que se impartían en su totalidad en inglés. Actualmente la utilización del inglés como medio de instrucción en la universidad ha generado un gran interés que se refleja en asociaciones como ICLHE (*Integrating Content and Language in Higher Education*; <http://www.iclhe.org/>) y en la publicación de diversos volúmenes monográficos sobre esta cuestión (Doiz et al. 2013a; Wilkinson 2004; Wilkinson y Zegers 2006, por citar unos pocos).

El fomento del multilingüismo es uno de los objetivos de todas las universidades españolas, ya que una de las principales aportaciones del EEES radica en que las lenguas han pasado a desempeñar un papel importante para todos los estudiantes universitarios y no sólo para los filólogos (Pérez-Vidal 2012). Pero este objetivo se convierte en un reto especialmente reseñable en el caso de aquellas universidades situadas en Comunidades Autónomas (de ahora en adelante CCAA) bilingües, puesto que la incorporación de lenguas extranjeras supone un desafío aún mayor si cabe. Tal y como apunta Alcón (2011), en las universidades bilingües españolas la creciente presencia del inglés conlleva la necesidad de buscar un equilibrio entre las lenguas de comunicación (las lenguas extranjeras) y las lenguas de identificación (las lenguas propias; la local y el castellano). Sin embargo, existe poca investigación sobre el efecto de la internacionalización y el multilingüismo en los diferentes sectores que constituyen la comunidad universitaria, por lo que en este estudio, en un intento de aportar datos empíricos sobre esta cuestión, se examinan las percepciones que tanto el profesorado como el alumnado muestran hacia el reto que suponen la internacionalización, la movilidad académica y el multilingüismo en la educación terciaria, así como el papel que se le asigna al inglés en este contexto multilingüe.

2. EL INGLÉS EN LAS UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS

En el sistema educativo español dos han sido las principales acciones que se han puesto en marcha con el objetivo de mejorar la capa-

citación lingüística de nuestros estudiantes: el aprendizaje temprano y los programas AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera) o CLIL en su acrónimo en inglés (*Content and Language Integrated Learning*). Si la variedad de las iniciativas AICLE es grande en la enseñanza pre-universitaria (véase Lasagabaster y Ruiz de Zarobe 2010), aún lo es más en la universidad ya que, por un lado, la autonomía de las instituciones universitarias y, por otro, la falta de directrices desde el Ministerio de Educación o los Departamentos/Consejerías de Educación autonómicos, hacen que no se pueda hablar de una implementación homogénea. En algunas universidades tan sólo se incorporan asignaturas de inglés como lenguaje específico, en otras se oferta un número limitado de asignaturas impartidas en inglés en algunos grados y/o posgrados, y en otras se imparten grados y/o posgrados completos en inglés. La situación es tan heterogénea que incluso dentro de una misma institución se observan grandes diferencias entre unas facultades/escuelas universitarias y otras. Se estima que en la actualidad más de una treintena de universidades españolas ofertan grados bilingües en un amplio espectro de titulaciones que abarca desde el derecho internacional y el turismo hasta las telecomunicaciones y la ingeniería (Dafouz y Llinares 2008). Esta variedad de iniciativas a la hora de poner en marcha programas AICLE hace muy difícil poder llegar a generalizaciones.

Además, y a pesar del rápido crecimiento de AICLE, las investigaciones sobre los resultados obtenidos y sobre cómo está afectando la presencia de este tipo de programas en otros aspectos de la vida universitaria son escasas (Fortanet 2010). La creencia generalizada es que la mera implementación de programas AICLE ayudará a mejorar la competencia en lengua extranjera del alumnado universitario (Doiz et al. 2011), pero son muchos los autores que denuncian que es imprescindible mejorar la formación del profesorado para que estos programas resulten realmente efectivos. Es cardinal que se produzca un avance en la metodología utilizada por el profesorado en el aula, al tiempo que se maximicen los logros del alumnado en su competencia lingüística (Dafouz 2011: 205),

así como que los docentes se conciencien del papel de la lengua en las distintas disciplinas (Llinares y Whittaker 2007). Aunque el potencial del enfoque AICLE es indudable y puede contribuir decididamente al cumplimiento de nuestras aspiraciones multilingües (Muñoz 2007: 25), no cabe duda de que el camino no ha hecho más que comenzar, especialmente en el ámbito universitario.

En un reciente estudio Cots (2013) analiza las ambigüedades y las tensiones que surgen como consecuencia de los esfuerzos realizados en la Universitat de Lleida para pasar de ser una institución bilingüe a convertirse en una multilingüe, para lo que las dos lenguas cooficiales y el inglés deben compartir protagonismo en el currículo. Este autor concluye que, desde un punto de vista normativo, la gestión del multilingüismo en esta universidad concreta está excesivamente regulada, mientras que destaca que tanto el alumnado como el profesorado consideran que su competencia lingüística no es lo suficientemente buena como para poder hacer frente a experiencias AICLE. Ambos grupos coinciden en señalar la relevancia del inglés en el ámbito académico, pero los profesores aparecen como ligeramente más entusiastas. La comunidad universitaria demanda este tipo de estudios y en el presente artículo se pretende aportar nuevos datos desde la UPV/EHU.

3. LA SITUACIÓN SOCIOLINGÜÍSTICA EN LA COMUNIDAD AUTÓNOMA VASCA Y EN LA UPV/EHU

La Comunidad Autónoma Vasca (CAV de ahora en adelante) es una de las CCAA españolas oficialmente bilingüe y cuenta con una población de 2.184.606 habitantes. Según los datos de la 5ª encuesta sociolingüística (Gobierno Vasco 2012) recogidos en 2011, el 32% de los ciudadanos mayores de 16 años es bilingüe, el 17,2% es bilingüe pasivo (entiende el euskera pero tiene dificultades para hablarlo), y el 50,8% restante es monolingüe en castellano. Esta encuesta sociolingüística se viene realizando cada cinco años desde que se llevara a cabo por primera vez

en el año 1991. La comparación de los datos entre la primera y la quinta encuesta revela que en los últimos 20 años se ha producido un aumento de 8 puntos porcentuales entre los hablantes bilingües (se ha pasado de 24,1% en 1991 a 32% en 2012), mientras que entre los hablantes monolingües en castellano el descenso ha sido de 59,2% en 1991 a 50,8% dos décadas después.

La evolución más notable se ha producido entre la población joven, en concreto entre aquellos que se encuentran en el tramo de edad que abarca desde los 16 hasta los 24 años y que, por ende, incluye a la gran mayoría de la población universitaria vasca. Así, el 60% de estos jóvenes es bilingüe, un porcentaje que duplica al de 1991. Esta significativa evolución se fundamenta en los programas bilingües que se instauraron en la educación pre-universitaria en el año 1983 y que han desembocado en un aumento constante del número de hablantes bilingües entre las nuevas generaciones de estudiantes vascos. El euskera es una asignatura obligatoria en la enseñanza preuniversitaria y, además, se erige en el medio de instrucción de dos de los tres modelos lingüísticos actualmente existentes en el sistema educativo vasco. Este es un dato a tener en cuenta cuando se habla del fomento del multilingüismo en la UPV/EHU porque la presencia creciente de lenguas extranjeras supone la incorporación de una tercera lengua (L3) en el currículo de los estudiantes.

En el ámbito universitario el aprendizaje del euskera no es obligatorio pero su presencia es creciente como resultado de la extensión del euskera en los niveles preuniversitarios. De hecho, el denominado Plan Director del Euskera de la UPV/EHU se instauró con la intención de adaptarse al EEES, al tiempo que se presentaban una serie de medidas encaminadas a consolidar y mejorar la situación del euskera en la oferta docente, el personal PDI y PAS, el material docente, la divulgación de la investigación y en su uso diario. Este documento también destaca que la adaptación al EEES comporta la introducción de lenguas extranjeras, particularmente el inglés. El plan aboga así por un principio de paridad que afectaría a ambas lenguas oficiales y que debe ir de la mano de una

ampliación del uso del inglés y de otras lenguas europeas. La referencia directa al inglés deja claro que la hegemonía de esta lengua como *lingua franca* es reconocida por las autoridades académicas y por la comunidad universitaria, visto el amplio refrendo que este plan recibió durante su presentación en el año 2007 ante el Consejo de Gobierno de la UPV/EHU.

El fomento del multilingüismo en la UPV/EHU descansa en el Plan de Multilingüismo que se puso en marcha en el curso 2005-2006 con el objetivo general de impulsar la presencia de lenguas extranjeras en la oferta docente. Los objetivos más específicos de este plan se podrían resumir en seis:

1. Dar continuidad a los proyectos de plurilingüismo a través de los cuales se imparten asignaturas en inglés y francés en centros de enseñanza secundaria de la CAV.
2. Desarrollar la formación lingüística del alumnado con el fin de facilitar su movilidad dentro del EEES.
3. Fomentar las conferencias, simposios y demás actividades universitarias en lengua extranjeras. El plan pretende capacitar al alumnado desde un punto de vista lingüístico de manera que pueda sacar mayor provecho de las visitas de profesorado y de las publicaciones extranjeras.
4. Facilitar la inserción laboral del alumnado, puesto que el conocimiento de lenguas extranjeras se ha convertido en un valor añadido.
5. Ampliar la oferta docente dirigida al alumnado que se recibe a través de programas de intercambio nacionales e internacionales. La oferta en lenguas extranjeras se ha convertido en un atractivo indudable a la hora de atraer alumnado extranjero.
6. Promover la internacionalización entre el profesorado con vistas a impulsar su desarrollo profesional tanto en docencia como en investigación.

Durante el curso 2011/12 el número de asignaturas que se imparten en lenguas extranjeras en la UPV/EHU supera las 140, pero únicamente 6 se imparten en francés, mientras que en el resto el inglés se erige como lengua hegemónica.

4. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

En este estudio se pretende dar respuesta a las siguientes dos preguntas de investigación:

- (i) ¿Comparten el alumnado y el profesorado las opiniones sobre aspectos relacionados con la internacionalización, la movilidad académica y el multilingüismo?
- (ii) ¿Cuál es el papel que alumnado y profesorado otorgan al inglés en el fomento del multilingüismo en la universidad?

5. EL ESTUDIO

La investigación que aquí se presenta se llevó a cabo en la UPV/EHU, una institución universitaria bilingüe en la que, como ya se apuntaba anteriormente, tanto el euskera como el castellano son lenguas oficiales.

5.1. Los participantes

La muestra del estudio estaba compuesta de un total de 598 sujetos, 495 de los cuales eran estudiantes de la UPV/EHU y los restantes 103 profesores. La razón por la que en este estudio tan sólo se incluyeron estudiantes propios tiene que ver con las importantes diferencias que se observaron entre las actitudes hacia el multilingüismo de estudiantes propios e internacionales en un estudio anterior (Doiz et al. 2013b). Dado que los miembros del profesorado pertenecían a la UPV/EHU en su inmensa mayoría, se decidió incluir en este artículo únicamente el alumnado propio, ya

que de lo contrario se podrían producir diferencias entre ambos grupos que viniesen determinadas por otros factores (como la actitud más positiva hacia el multilingüismo por parte de los estudiantes internacionales detectada en el estudio referenciado anteriormente). Los participantes en el estudio procedían de 17 facultades y escuelas universitarias de la UPV/EHU.

Entre el alumnado el 54,9% estaba conformado por mujeres, mientras que 44,2% eran hombres. Tal y como cabría esperar, la gran mayoría (88,3%) tenía entre 18 y 25 años. Entre el profesorado el porcentaje de hombres (50,5%) era superior al de mujeres (43,7%) mientras que el 5,8% restante no cumplimentó la pregunta referida al sexo del cuestionario. Los rangos de edad entre el profesorado, como también cabría esperar, resultaron ser más variados de manera que el 7,8% se englobaba en el tramo 26-33, el 22,3% en el 34-41, 38,3% en el 42-49, y el 29,1% tenía 50 o más años. Por lo tanto, se observa una diferencia generacional clara entre los dos grupos en los que se divide la muestra, pues casi 9 de cada 10 estudiantes tenían entre 18 y 25 años, mientras que 9 de cada 10 profesores tenían entre 34 y 50 o más años.

5.2. El instrumento

El instrumento de medición utilizado en este estudio fue un cuestionario que constaba de 5 partes: (i) una primera parte en la que se recabó información personal como la edad, la lengua materna, la facultad o escuela correspondiente, etc.; (ii) una segunda sección en la que se incluían ítems que hacían referencia a la internacionalización de la universidad y los programas de movilidad; (iii) una tercera que se centraba en cuestiones relativas al multilingüismo en la universidad; (iv) una cuarta que analizaba las prácticas multilingües de los participantes, tales como el uso que hacían de las diversas lenguas que conformaban su repertorio lingüístico; (v) unas preguntas abiertas diseñadas para ahondar en las cuestiones abordadas en los ítems cerrados. Por limitaciones de espacio el presente artículo se centrará en las tres primeras partes.

El cuestionario fue diseñado en castellano y posteriormente traducido al euskera, de modo que los participantes pudiesen elegir la lengua en la que deseaban cumplimentarlo. Se realizaron sendos estudios piloto para ambas versiones. Las 4 secciones descritas en el párrafo anterior constaban de ítems cerrados que seguían el siguiente formato de escala Likert: 1=totalmente en desacuerdo; 2=en desacuerdo; 3=ni de acuerdo ni en desacuerdo; 4=de acuerdo; 5= totalmente de acuerdo. Por tanto, cuanto menor fuese la media obtenida en cada ítem, mayor resultaba ser el grado de desacuerdo con lo propuesto en dicho ítem, mientras que cuanto mayor fuese la media, mayor era el grado de aquiescencia con lo propuesto.

Para el diseño de los ítems se utilizaron tres fuentes: en primer lugar se tuvieron en cuenta los objetivos del proyecto, en el que también participaron dos universidades europeas más, en concreto la Universidad de Lleida y la Universidad de Cardiff (véase Cots et al. 2012 para más información); en segundo lugar se procedió a la revisión de la literatura científica sobre los aspectos que se pretendía analizar; y finalmente algunos de los ítems se recabaron directamente de los comentarios realizados por profesorado y alumnado participante en grupos de discusión en los que se trataron cuestiones relacionadas con las aquí analizadas (véase Doiz et al. 2012).

El cuestionario constaba de tres escalas que ofrecieron unos valores alfa de Cronbach muy altos (tabla 1) y en todos los casos superiores a 0.70, lo que confirma la fiabilidad de las mismas y la alta correlación entre los ítems incluidos en cada una de ellas. Esto nos permite obtener una puntuación media para cada una de las escalas que será examinada en la sección de resultados. La primera de dichas escalas hacía referencia a la internacionalización y estaba formada por 11 ítems referidos a cuestiones como la incorporación de lenguas extranjeras, la promoción de su uso en la vida universitaria o el lugar de la UPV/EHU en los *rankings* internacionales de clasificación de las universidades. El objetivo de esta sección era recabar información sobre las opiniones de los participantes acerca de los rasgos que definen a una universidad como verdaderamente

internacional. La segunda escala incluía siete ítems relacionados con la movilidad académica y que abordaban cuestiones como la presencia de estudiantes internacionales y de diversas culturas en el campus, profesorado visitante, la existencia de convenios de colaboración o de recursos para la acogida de los estudiantes visitantes. La tercera escala se centraba en las actitudes que los participantes mostraban hacia el multilingüismo por medio de una decena de ítems sobre cuestiones tales como el fomento de la enseñanza de lenguas extranjeras, el uso del inglés como medio de instrucción o la necesidad de exigir conocimientos de lenguas extranjeras al finalizar los estudios universitarios.

TABLA 1. VALORES DEL ALFA DE CRONBACH PARA CADA UNA DE LAS ESCALAS

Internacionalización	$\alpha = 0.814$ (11 ítems)
Ítem 1. Mucha presencia del inglés en la actividad docente	
Ítem 2. La incorporación de varias lenguas extranjeras, junto con el fomento de las dos lenguas cooficiales de la comunidad	
Ítem 3. Gran variedad de cursos de lenguas extranjeras ofrecidas en el campus	
Ítem 4. Publicación de toda la información en la web de la universidad en otra lengua además de las cooficiales	
Ítem 5. Que se promueva un espíritu abierto y una mentalidad universal entre los estudiantes	
Ítem 6. Que la universidad destaque en los <i>rankings</i> internacionales de clasificación de las universidades	
Ítem 7. Gran predisposición de todos los miembros de la comunidad universitaria a utilizar lenguas extranjeras	
Ítem 8. Que se promueva el uso de las principales lenguas internacionales distintas al inglés (por ejemplo: francés, alemán, etc.)	

Ítem 9. Que se promueva el uso de lenguas internacionales minoritarias distintas a las propias de la universidad (por ejemplo: rumano, griego, finés, checo, etc.)

Ítem 10. Que todos los empleados que atienden al público (telefonistas, secretarias, etc.) sean capaces de desenvolverse en euskera, español y al menos una lengua extranjera

Ítem 11. Que la universidad se promocione (participación en ferias, publicidad, etc.) en el extranjero para captar estudiantes internacionales

Movilidad académica $\alpha = 0.852$ (7 ítems)

Ítem 12. Gran cantidad de estudiantes internacionales que vienen a realizar parte o la totalidad de sus estudios a la universidad

Ítem 13. Gran variedad de nacionalidades presentes en el campus

Ítem 14. Gran movilidad de los estudiantes de la propia universidad que realicen estancias en el extranjero

Ítem 15. Gran movilidad de los profesores de la propia universidad que realicen estancias en el extranjero

Ítem 16. Presencia reseñable de profesorado proveniente de otros países

Ítem 17. Que existan multitud de convenios y programas de colaboración institucional con universidades extranjeras

Ítem 18. Que se tengan los recursos adecuados para acoger a los estudiantes extranjeros

Multilingüismo $\alpha = 0.740$ (10 ítems)

Ítem 19. En una universidad internacional deben tener presencia diferentes lenguas y diferentes culturas

Ítem 20. La universidad debería ofrecer más oportunidades para aprender lenguas extranjeras tanto al alumnado como al profesorado y PAS

Ítem 21. La internacionalización debería promoverse principalmente atrayendo a estudiantes de países que compartan nuestra misma lengua (p.e., América Latina) (recodificado)

Ítem 22. La enseñanza de lenguas extranjeras (cursos de lenguas) debería ser obligatoria en la universidad

Ítem 23. Es innecesaria la utilización de la lengua extranjera como medio de instrucción en una asignatura universitaria (“Teoría económica” impartida en inglés) (recodificado)

Ítem 24. Debería ser *obligatorio* realizar un número mínimo de créditos en asignaturas impartidas en inglés

Ítem 25. El alumnado de mi universidad está lingüísticamente preparado para recibir docencia en inglés

Ítem 26. La presencia creciente del inglés puede ser contraproducente para la normalización del euskera (recodificado)

Ítem 27. La universidad debe exigir a los alumnos conocimientos de inglés al finalizar los estudios

Ítem 28. La universidad debe exigir a los alumnos conocimientos de dos lenguas extranjeras al finalizar los estudios

6. RESULTADOS

En esta sección se analizan las diferencias observadas entre el profesorado y el alumnado en relación con las tres escalas condensadas en el cuestionario: internacionalización, movilidad y multilingüismo. Puesto que los análisis estadísticos mostraron que no se producía una distribución normal de la muestra, se realizaron T-test no paramétricos (Mann-Whitney) para muestras independientes. En el caso de la escala de internacionalización, los resultados aparecen reflejados en la tabla 2.

TABLA 2. T-TEST PARA MUESTRAS INDEPENDIENTES (NO PARAMÉTRICO: MANN-WHITNEY)

	M Alum- nado	M Profe- sorado	T	Sign.
Ítem 1. Mucha presencia del inglés en la actividad docente	3,45	3,91	-4,058	.000*
Ítem 2. La incorporación de varias lenguas extranjeras, junto con el fomento de las dos lenguas cooficiales de la comunidad	3,33	3,83	-4,185	.000*
Ítem 4. Publicación de toda la información en la web de la universidad en otra lengua además de las cooficiales	3,70	4,17	-4,288	.000*
Ítem 5. Que se promueva un espíritu abierto y una mentalidad universal entre los estudiantes	3,87	4,13	-2,335	.005*
Ítem 6. Que la universidad destaque en los rankings internacionales de clasificación de las universidades	3,29	3,64	-3,103	.003*
Ítem 7. Gran predisposición de todos los miembros de la comunidad universitaria a utilizar lenguas extranjeras	3,38	3,67	-2,526	.006*
Ítem 9. Que se promueva el uso de lenguas internacionales minoritarias distintas a las propias de la universidad (p. e.: finés, rumano, griego, checo, etc.)	3,01	2,78	1,843	.045*
Ítem 11. Que la universidad se promocione (participación en ferias, publicidad, etc.) en el extranjero para captar estudiantes internacionales	3,56	3,88	-3,407	.002*
Internacionalización	3,50	3,72	-3,168	.001*

Aunque ambos grupos mostraron unas medias elevadas en referencia a los diferentes ítems relacionados con la internacionalización de la universidad, el apoyo del profesorado resultó ser significativamente

más decidido que el del alumnado, tanto en relación con 7 de los 11 ítems individuales como con la puntuación media global en esta categoría. El alumnado únicamente mostró un mayor apoyo a la presencia de lenguas internacionales minoritarias distintas a la propia (ítem 9), mientras que el profesorado era más partidario de mucha presencia del inglés en la docencia, la incorporación de varias lenguas extranjeras, la publicación en lenguas extranjeras de la información en la web, la importancia de los rankings internacionales o de la promoción en el extranjero para captar alumnado internacional.

Tan sólo tres ítems no mostraron diferencias significativas: el ítem 3 que hacía referencia a la variedad de cursos de lenguas extranjeras ofrecidas en el campus (alumnado: 3,76 y profesorado: 3,81), el ítem 8 sobre la promoción de las principales lenguas internacionales distintas al inglés como el francés o el alemán (alumnado: 3,44 y profesorado: 3,51), y el ítem 10 sobre la necesidad de que todos los empleados que atienden al público sean capaces de desenvolverse en euskera, español y al menos una lengua extranjera (alumnado: 3,80 y profesorado: 3,63). Se puede concluir por tanto que ambos colectivos se manifestaron partidarios de impulsar la presencia de lenguas extranjeras.

En el caso de la movilidad, la primera cuestión que debe destacarse tiene que ver con las altas puntuaciones que se otorgaron a los diferentes ítems, lo que confirma que este es un aspecto muy valorado por ambos estamentos universitarios (véase la tabla 3). Sin embargo, el profesorado expresó nuevamente un mayor apoyo tanto a los ítems individuales (con diferencias significativas en 6 de los 7 ítems) como a la puntuación global de esta escala. Las puntuaciones medias más altas para ambos grupos coincidieron y se produjeron en los dos ítems que hacían referencia a la importancia de contar con multitud de convenios y programas de colaboración institucional, y a la importancia de tener los recursos apropiados para acoger al alumnado visitante.

Tan sólo en el ítem 13 no se detectaron diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos, ya que toda la muestra coincidió en valorar positivamente la presencia de gran variedad de nacionalidades en el campus (alumnado: 3,75 y profesorado: 3,97).

TABLA 3. T-TEST PARA MUESTRAS INDEPENDIENTES (NO PARAMÉTRICO: MANN-WHITNEY)

	M Alum- nado	M Profe- sorado	T	Sign.
Ítem 12. Gran cantidad de estudiantes internacionales que vienen a realizar parte o la totalidad de sus estudios a la universidad	3,51	4,22	-8,521	.000*
Ítem 14. Gran movilidad de los estudiantes de la propia universidad que realicen estancias en el extranjero	3,97	4,28	-3,324	.001*
Ítem 15. Gran movilidad de los profesores de la propia universidad que realicen estancias en el extranjero	3,58	4,20	-7,199	.000*
Ítem 16. Presencia reseñable de profesorado proveniente de otros países	3,44	3,97	-5,777	.000*
Ítem 17. Que existan multitud de convenios y programas de colaboración institucional con universidades extranjeras	4,00	4,41	-4,529	.000*
Ítem 18. Que se tengan los recursos adecuados para acoger a los estudiantes extranjeros	3,96	4,36	-4,475	.000*
Movilidad académica	3,74	4,20	-7,985	.000*

Las puntuaciones medias más bajas se produjeron en la escala relativa al multilingüismo (tabla 4) pero especialmente entre el alumnado. Una vez más el profesorado resultó ser significativamente más favorable, en este caso en 8 de los 10 ítems individuales y en la puntuación media para la escala. Destaca especialmente que las puntuaciones más bajas de ambos colectivos se recogieran en aquellos ítems que incluían la exigencia u obligatoriedad de realizar un número mínimo de créditos

en asignaturas impartidas en inglés (ítem 24) o de finalizar los estudios con conocimientos de inglés (ítem 27) o de dos lenguas extranjeras (ítem 28). En todos estos casos el alumnado fue significativamente más reacio a cualquier imposición lingüística relacionada con el inglés u otras lenguas extranjeras que el profesorado, lo que denota que existe temor ante la posibilidad de que futuras políticas lingüísticas puedan llegar a establecer mínimos requeridos en el conocimiento y el uso de lenguas distintas de las cooficiales.

TABLA 4. T-TEST PARA MUESTRAS INDEPENDIENTES (NO PARAMÉTRICO: MANN-WHITNEY)

	M Alum- nado	M Profe- sorado	T	Sign.
Ítem 20. La universidad debería ofrecer más oportunidades para aprender lenguas extranjeras tanto al alumnado como al profesorado y PAS	4,01	4,44	-4,618	.000*
Ítem 21. La internacionalización debería promoverse principalmente atrayendo a estudiantes de países que compartan nuestra misma lengua (p.e., América Latina) (recodificado)	3,60	3,93	-3,166	.003*
Ítem 22. La enseñanza de lenguas extranjeras (cursos de lenguas) debería ser obligatoria en la universidad	2,98	3,54	-4,490	.000*
Ítem 23. Es innecesaria la utilización de la lengua extranjera como medio de instrucción en una asignatura universitaria (p. e. "Teoría económica" impartida en inglés) (recodificado)	3,08	3,79	-5,942	.000*
Ítem 24. Debería ser obligatorio realizar un número mínimo de créditos en asignaturas impartidas en inglés	2,56	3,23	-5,140	.000*

Ítem 26. La presencia creciente del inglés puede ser contraproducente para la normalización del euskera (recodificado)	3,03	3,91	-7,507	.000*
Ítem 27. La universidad debe exigir a los alumnos conocimientos de inglés al finalizar los estudios	2,73	3,46	-5,692	.000*
Ítem 28. La universidad debe exigir a los alumnos conocimientos de dos lenguas extranjeras al finalizar los estudios	2,32	2,56	-2,016	.023*
Multilingüismo	3,06	3,52	-7,242	.000*

Los ítems 19 (En una universidad internacional deben tener presencia diferentes lenguas y diferentes culturas; alumnado: 4,10 y profesorado: 4,23) y 25 (El alumnado de mi universidad está lingüísticamente preparado para recibir docencia en inglés; alumnado: 2,25 y profesorado: 2,10) no arrojaron diferencias significativas entre ambos grupos. Resulta llamativo que en este último ítem se recogieran las puntuaciones más bajas de todo el cuestionario tanto en el caso del alumnado como del profesorado, lo que muestra claramente que existe un escepticismo generalizado sobre la competencia en inglés con la que el alumnado llega a la universidad.

Si nos centramos concretamente en los ítems que hacen referencia explícita al inglés observamos varias cuestiones reseñables. En primer lugar que la mayor diferencia observada entre ambos colectivos ($T = -7,507$) la encontramos en el ítem recodificado que les solicitaba su opinión sobre el posible efecto de la creciente presencia del inglés en el euskera, el cual indica que el alumnado se muestra más temeroso ante el posible impacto negativo de este contacto de lenguas. La media del alumnado (3,03) se encuentra en el punto medio de la escala que indica que no están ni de acuerdo ni en desacuerdo con el ítem, mientras que esta media resultó ser mucho más elevada entre el profesorado (3,91), lo que apunta hacia un menor temor entre este último colectivo ante el posible riesgo para la lengua minoritaria. Asimismo, el rechazo del alumnado a tener

que cursar asignaturas en inglés o a la obligatoriedad de mostrar conocimientos para lograr la titulación es significativamente más elevado. Por tanto, se puede concluir que el alumnado no contempla la lengua inglesa como un elemento indispensable de su formación, o al menos se muestra remiso a establecer la obligatoriedad de su uso y conocimiento.

7. CONCLUSIÓN

Las puntuaciones medias de ambos colectivos en este estudio indican que la movilidad es la escala que recaba el mayor grado de aquiescencia, seguida por la internacionalización, mientras que el multilingüismo aparece en último lugar. Parece que las mayores discrepancias se suscitan cuando se analizan los efectos concretos de la internacionalización y la movilidad en forma de la presencia que las lenguas extranjeras deben ostentar en una universidad que se dirige hacia el multilingüismo.

El alumnado es consciente del valor añadido que hoy día representa la posesión de conocimientos lingüísticos debido a los potenciales beneficios que puede conllevar en diversos ámbitos. Sin embargo, la presencia del adjetivo obligatorio en los ítems que hacen referencia al conocimiento de una o dos lenguas extranjeras arroja puntuaciones bajas, lo que denota, el rechazo que produce la imposición. No obstante, los datos muestran que si no existe obligatoriedad, los esfuerzos se dedican a otras empresas y las lenguas continúan jugando un papel residual, por lo que nos encontramos ante una tesitura que no admite recetas sencillas. Es indiscutible que el inglés se ha convertido en la lengua hegemónica del sistema educativo español y de la transmisión del conocimiento en general, por lo que la posibilidad de universalizar la necesidad de mostrar conocimientos en esta lengua no debiera resultar descabellada. En este sentido, los estudios parecen indicar además que el uso del inglés como lengua de instrucción en experiencias AICLE está produciendo buenos resultados (Dalton-Puffer 2011; Lasagabaster y Ruiz de Zarobe 2010).

Pero, ¿por qué cuando hablamos de lengua de instrucción de contenidos nos centramos en el inglés y no en otras lenguas extranjeras? Porque es importante ser realistas y conscientes de dónde nos encontramos en la actualidad. Incluso en países como Finlandia, que aparece en las primeras posiciones de las clasificaciones sobre conocimiento de idiomas de la población, el inglés se ha convertido en la principal lengua de instrucción desbancando a otras lenguas extranjeras por las dificultades inherentes a su uso como lenguas para impartir contenidos (Lehikoinen 2004). En España el conocimiento y la importancia de la lengua extranjera es mucho menor que la que nos podemos encontrar en los países del norte y centro de Europa, por lo que parece perentoria la necesidad de impulsar iniciativas que ayuden a mejorar el escaso dominio de lenguas extranjeras en la actualidad. En un estudio realizado en 2003 en 52 universidades nórdicas, únicamente el 5% de las autoridades universitarias esgrimía la mejora de la competencia en lengua extranjera como una de las principales razones para la implementación de cursos en inglés, ya que se asumía que la competencia lingüística viene suficientemente desarrollada de la educación preuniversitaria (Lasagabaster 2012). Podemos aventurarnos a afirmar que en el caso de las universidades españolas, el porcentaje que recabaría la importancia de mejorar la competencia lingüística sería mucho más elevado, tal y como indica el propio Plan de Multilingüismo de la UPV/EHU, ya que de hecho la mejora en lenguas extranjeras aparece como uno de sus principales objetivos (véase el apartado 3 de este artículo). Los programas AICLE tienen un gran potencial y se erigen como una opción factible y relativamente sencilla de impulsar el multilingüismo.

En cuanto a las diferencias observadas entre el profesorado y el alumnado, estas se podrían explicar partiendo de las tres perspectivas sobre el efecto de la expansión del inglés que distingue James (2009): la global, la local y la 'glocal'. La perspectiva global se centra en los aspectos de la expansión del inglés que contribuyen a la homogenización y presenta una visión negativa y pesimista para la diversidad lingüística.

Según esta visión, la influencia del inglés conlleva una amenaza seria para muchas otras lenguas. Por su parte, la perspectiva localista es más optimista y se concentra en los aspectos positivos que la expansión del inglés tiene para los diferentes tipos de inglés (*World Englishes*) que se vienen desarrollando a lo largo y ancho del planeta, sin que dicha expansión necesariamente tenga que afectar negativamente a las lenguas propias. Finalmente, la perspectiva *glocalista* se decanta por los procesos de hibridación que se producen como resultado de la convivencia de fuerzas globales y locales. Los partidarios de este último enfoque (Pennycook 2007) celebran las dinámicas culturales y lingüísticas del inglés resultantes de la fusión de flujos transculturales y translingüísticos. Los resultados de nuestro estudio parecen indicar que la visión de los estudiantes está más cercana a la perspectiva global, mientras que la del profesorado se sitúa más próxima a la local. El alumnado de la UPV/EHU percibe el inglés como una lengua más entre otras muchas, pero cuya expansión puede afectar negativamente a la normalización del euskera, mientras que el profesorado sí que parece otorgarle un papel más preponderante a la lengua inglesa y no muestra tanto temor ante su creciente presencia.

Como ocurre en el caso de los hablantes de inglés como *lingua franca* en general (Seidlhofer 2005), los estudiantes participantes en este estudio también son hablantes multilingües para quienes resulta muy importante destacar su pertenencia a este grupo multilingüe, como alternativa clara ante el dominio de las lenguas más fuertes. El multilingüismo aparece como una fuente de riqueza en su vida académica y por ello son más partidarios de ensanchar el abanico de lenguas presentes en la universidad (como demuestra su mayor apoyo a la presencia de lenguas internacionales minoritarias).

Por estos motivos, el análisis de los procesos de homogenización, heterogenización e hibridación ante la creciente presencia del inglés es vital, puesto que el estudio de las percepciones que genera este proceso entre los miembros de la comunidad universitaria adquiere gran relevancia a la hora de diseñar políticas lingüísticas. Este estudio es una pequeña

aportación desde un tipo de universidad bilingüe que se encamina hacia el multilingüismo (Garrett et al. 2012) porque tal y como apunta Michavila (2012: 21): “La universidad europea es multilingüe. La norteamericana no lo es, pero la europea lo es y lo será. El multilingüismo debe ser considerado como un valor añadido, una riqueza adicional que poseemos, y debemos valorar los europeos.”

8. IMPLICACIONES

Uno de los principales retos del sistema educativo consiste en preparar a nuestros jóvenes para hacer frente a una sociedad en la que el multilingüismo es un bien muypreciado. El aprendizaje del inglés hoy día se antoja imprescindible, pero también lo es aprender otras lenguas extranjeras adicionales, al mismo tiempo que se hacen los esfuerzos necesarios para mantener la(s) lengua(s) local(es). En universidades bilingües como la UPV/EHU es imprescindible que las políticas multilingües partan del respeto hacia la lengua propia y se comience a levantar el edificio lingüístico desde el fortalecimiento de los cimientos en la lengua vasca. Conviene recordar que de las 77 universidades españolas (públicas y privadas), 26 se encuentran ubicadas en CCAA bilingües, un número considerable por tanto de instituciones que se encuentran en una tesitura similar a la aquí descrita.

En cualquier caso, la irrupción del inglés afecta por igual a la totalidad de universidades españolas, por lo que estos resultados son de interés para todos los miembros de la comunidad universitaria. Diferentes iniciativas se han puesto en marcha, pero todavía nos encontramos lejos de otros países de nuestro entorno, como Finlandia, Holanda o Suecia, en los que el multilingüismo está muy extendido entre los jóvenes universitarios. A la vista de los resultados presentados en este estudio, se podría hablar de una miríada de implicaciones, pero parece conveniente considerar las siguientes:

1. Existe la creencia generalizada de que la enseñanza en inglés es bienvenida tanto por el alumnado como por el profesorado (Airey 2008), pero hacen falta estudios que confirmen si esto es realmente así y, más importante aún, que detecten las reacciones contrarias que en ocasiones se están produciendo para tratar de limitar sus posibles efectos perniciosos. Esta necesidad atañe a todas las universidades españolas, pero especialmente a aquellas en donde la lengua cooficial convive con el español y las lenguas extranjeras.
2. Es necesario llevar a cabo estudios que analicen cómo influye la creciente presencia del inglés en las actitudes lingüísticas hacia todas las lenguas en contacto, y cómo afecta su uso vehicular en la adquisición de contenidos. Esto demanda una implicación de las autoridades académicas (que deberían impulsar y apoyar este tipo de estudios) y de los grupos de investigación (que deberían de tratar de buscar sinergias entre el profesorado de lenguas extranjeras y el de contenidos, algo prácticamente inexistente en la actualidad). Existen opiniones dispares (Doiz et al. 2011 y 2012) sobre el papel del inglés en el fomento del multilingüismo, pero es necesario disponer de datos empíricos que ayuden a desambiguar esta cuestión. Hoy día disponemos de muy pocos resultados sobre estas cuestiones y la comunidad universitaria demanda información precisa sobre lo que está ocurriendo en nuestras instituciones.
3. Muchas universidades no cuentan todavía con una clara política lingüística recogida en planes o normativas que indiquen cuáles son los objetivos lingüísticos que se pretenden alcanzar. Este paso se antoja imprescindible para que la comunidad universitaria tenga una imagen nítida de hacia dónde se encamina su institución. Sería deseable que se indicara qué nivel del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas es exigible/esperable para cada una de las lenguas presentes en el currículo, especial-

mente en el caso de las lenguas extranjeras, si el multilingüismo es realmente un objetivo. Al menos una lengua extranjera (y en muchos casos ésta será ineluctablemente el inglés) debería tener una regulación específica. Además es fundamental que las universidades vayan delimitando el tipo de organización lingüística que desean implementar, de manera que la presencia de la lengua extranjera en los diferentes grados y posgrados quede claramente establecida (véase Tange 2012).

4. Desde las instituciones europeas y universitarias españolas las referencias a la necesidad de impulsar el multilingüismo son recurrentes, pero existe un riesgo evidente de que el inglés eclipse y fagocite al resto de lenguas extranjeras. Urge tomar medidas que ayuden a paliar esta marcada tendencia. Sin embargo, la colaboración entre la universidad y la enseñanza preuniversitaria se antoja imprescindible para alcanzar este objetivo, porque no sería realista depositar todas las responsabilidades en la educación terciaria. La colaboración entre los Departamentos/Consejerías de Educación de las diferentes CCAA y las distintas universidades es inexcusable.
5. En un contexto de recesión económica en el que la tasa de desempleo ha alcanzado cifras preocupantes, los estudiantes universitarios españoles están encontrando un obstáculo añadido a sus esfuerzos por encontrar trabajo en otros países en la falta de conocimiento de lenguas extranjeras. Cabe recordar que la respuesta al ítem donde se les preguntaba a los participantes en este estudio si consideraban que el alumnado de la UPV/EHU está capacitado para recibir enseñanza en lenguas extranjeras recibió la puntuación más baja de todo el cuestionario.

Por tanto, se podría concluir que el fomento del multilingüismo no es una moda de las instituciones europeas, sino una perentoria necesidad a la que el sistema educativo español está obligado a responder. El

inglés puede y debe jugar un papel preponderante en este proceso pero en ningún caso excluyente con respecto a otras lenguas extranjeras.

Agradecimientos

Los resultados presentados en este artículo se enmarcan dentro de los siguientes proyectos de investigación: el proyecto FFI2008-00585/FILO financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación, y los proyectos IT311-10 y UFI11/06 financiados por el Departamento de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco.

Referencias bibliográficas

- Airey, J. 2008. "Bilingual scientific literacy? The use of English in Swedish university science courses". *Nordic Journal of English Studies* 7 (3): 145-161.
- Alcón, E. 2011. "La universidad multilingüe". *Revista de Docencia Universitaria* 9: 119-127.
- Alcón, E. y F. Michavila, (eds.) 2012. *La universidad multilingüe*. Madrid: Tecnos.
- Ammon, U. 2006. "Language conflicts in the European Union. On finding a politically acceptable and practicable solution for EU institutions that satisfies diverging interests". *International Journal of Applied Linguistics* 16 (3): 319-338.
- Bolton, K. y M. Kuteeva. 2012. "English as an academic language at a Swedish university: Parallel language use and the 'threat' of English". *Journal of Multilingual and Multicultural Development*. [Documento disponible en línea: DOI: 10.1080/01434632.2012.670241].
- Coleman, J. A. 2006. "English-medium teaching in European higher education". *Language Teaching* 39: 1-14.

- Cots, J. M. 2013. "Introducing English-medium instruction at the University of Lleida (Spain): Intervention, beliefs and practices". *English-Medium Instruction at Universities: Global Challenges*. Eds. A. Doiz, D. Lasagabaster y J. M. Sierra. Bristol / Buffalo / Toronto: Multilingual Matters, 106-117.
- Cots, J. M., D. Lasagabaster y P. Garrett. 2012. "Multilingual policies and practices of universities in three bilingual regions in Europe". *International Journal of the Sociology of Language* 216: 7-32.
- Dafouz, E. 2011. "English as the medium of instruction in Spanish contexts: A look at teacher discourses". *Content and Foreign Language Integrated Learning: Contributions to Multilingualism in European Contexts*. Eds. Y. Ruiz de Zarobe, J. M. Sierra y Gallardo, F. Berna: Peter Lang. 189-209.
- Dafouz, E. y Llinares, A. 2008. "The role of repetition in CLIL teacher discourse: A comparative study at secondary and tertiary levels". *International CLIL Research Journal* 1: 50-59.
- Dalton-Puffer, C. 2011. "Content-and-Language integrated learning: From practice to principles". *Annual Review of Applied Linguistics* 31: 182-204.
- Doiz, A., D. Lasagabaster y J. M. Sierra. 2011. "Internationalisation, multilingualism and English-medium instruction". *World Englishes* 30 (3): 345-359.
- Doiz, A., D. Lasagabaster y J. M. Sierra. 2012. "Globalisation, internationalisation, multilingualism and linguistic strains in higher education". *Studies in Higher Education*. DOI 10.1080/03075079.2011.642349. Disponible en Internet desde el 30 de enero de 2012.
- Doiz, A., D. Lasagabaster y J. M. Sierra, eds. 2013a. *English-Medium Instruction at Universities: Global Challenges*. Bristol / Buffalo / Toronto: Multilingual Matters.

- Doiz, A., D. Lasagabaster y J. M. Sierra. 2013b. "English as L3 at a bilingual university in the Basque Country". *English-Medium Instruction at Universities: Global Challenges*. Eds. A. Doiz, D. Lasagabaster y J. M. Sierra. Bristol / Buffalo / Toronto: Multilingual Matters, 84-105.
- Fortanet, I. 2010. "Training CLIL teachers at university level". *CLIL in Spain: Implementation, Results and Teacher Training*. Eds. D. Lasagabaster y Y. Ruiz de Zarobe. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing. 257-276.
- García, O., M. Pujol-Ferrán y P. Reddy. 2013. "Educating international and immigrant students in US higher education: Opportunities and challenges". *English-Medium Instruction at Universities: Global Challenges*. Eds. A. Doiz, D. Lasagabaster y J. M. Sierra. Bristol / Buffalo / Toronto: Multilingual Matters. 174-195.
- Gobierno Vasco. 2012. *5ª encuesta sociolingüística*. Vitoria-Gasteiz: Servicio de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Graddol, D. 2006. *English Next*. Londres: British Council.
- Grin, F. y B. Korth. 2005. "On the reciprocal influence of language politics and language education: The case of English in Switzerland". *Language Policy* 4: 67-85.
- Hilmarsson-Dunn, A. M. 2006. "Protectionist language policies in the face of the forces of English. The case of Iceland". *Language Policy* 5: 293-312.
- James, A. 2009. "Theorising English and globalisation: Semiodiversity and linguistic structure in Global English, World Englishes and Lingua Franca English". *Apples – Journal of Applied Language Studies* 3 (1): 79-92.
- Jenkins, J. 2006. "Current perspectives on teaching World Englishes and English as a lingua franca". *TESOL Quarterly* 40 (1): 157-181.

- Kirkpatrick, A. 2011. "English as an Asian lingua franca and the multilingual model of ELT". *Language Teaching* 44 (2): 212-224.
- Lasagabaster, D. 2012. "Políticas multilingües y sus resultados en el ámbito universitario europeo". *La universidad multilingüe*. Eds. E. Alcón y F. Michavila. Madrid: Tecnos. 111-129.
- Lasagabaster, D. y Y. Ruiz de Zarobe, eds. 2010. *CLIL in Spain: Implementation, Results and Teaching Training*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.
- Lehikoinen, A. 2004. "Foreign-language-medium education as national strategy". *Integrating Content and Language: Meeting the Challenge of a Multilingual Higher Education*. Ed. R. Wilkinson. Maastricht: Universitaire Pers Maastricht. 41-54.
- Llinares, A. y R. Whittaker. 2007. "Talking and writing in a foreign language in CLIL contexts: A linguistic analysis of secondary school learners of geography and history". *RESLA, Revista Española de Lingüística Aplicada* 20: 83-91.
- Marshall, S. 2010. "Re-becoming ESL: Multilingual university students and a deficit identity". *Language and Education* 24 (1): 41-56.
- Matsuda, A. 2003. "Incorporating World Englishes in teaching English as an international language". *TESOL Quarterly* 37 (4): 719-729.
- Michavila, F. 2012. "El valor de las lenguas". *La universidad multilingüe*. Eds. E. Alcón y F. Michavila. Madrid: Tecnos. 19-37.
- Muñoz, C. 2007. "CLIL: some thoughts on its psycholinguistic principles". *RESLA, Revista Española de Lingüística Aplicada* 20: 17-26.
- Pennycook, A. 2007. *Global Englishes and Transcultural Flows*. Londres: Routledge.
- Pérez-Vidal, C. 2012. "Language for the 'language specialists' or 'languages for all' in higher education?". Conferencia plenaria impartida

- en *TRICIL: II International Round Table on CLIL programmes*. Barcelona, Universidad Autónoma de Barcelona, 10 de mayo de 2012.
- Phillipson, R. 2010. "Epilogue: Querying language in 'English-medium' higher education". *Language and Education* 24 (1): 75-79.
- Preece, S. 2010. "Multilingual identities in higher education: Negotiating the 'mother tongue', 'posh' and 'slang'". *Language and Education* 24 (1): 21-39.
- Seidlhofer, B. 2005. "English as a lingua franca". *ELT Journal* 59 (4): 399-341.
- Tange, H. 2012. "Organising language at the international university: Three principles of linguistic organisation". *Journal of Multilingual and Multicultural Development*. [Documento disponible en línea: DOI: 10.1080/01434632.2012.661735].
- Wächter, B. y F. Maiworm. 2008. *English-Taught Programmes in European Higher Education: The Picture in 2007*. Bonn: Lemmens.
- Wilkinson, R., (ed.) 2004. *Integrating Content and Language: Meeting the Challenge of a Multilingual Higher Education*. Maastricht: Universitaire Pers Maastricht.
- Wilkinson, R. y V. Zegers, eds. 2006. *Bridging the Assessment Gap in Higher Education*. Nijmegen: AKS-Verlag Bochum.

Primera versión recibida: julio de 2012.

Versión final aceptada: octubre de 2012.