

# 5. La capacitación y el desarrollo profesional en el uso del inglés como medio de enseñanza-aprendizaje para fortalecer la estrategia de internacionalización en casa\*

---

Sarah J. Brown  
Alison J. Clinton

## Resumen

En este capítulo abordaremos la internacionalización del currículo (IdC) y la importancia de involucrar al cuerpo docente en dicho proceso. Revisaremos la historia del aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras (AICLE) y la capacitación en inglés como medio de enseñanza-aprendizaje (EMI, por sus siglas en inglés) en la universidad ITESO, así como los pasos a seguir para introducir clases de contenido en este idioma a fin de aumentar la educación internacionalizada. También consideramos que el papel principal de un experto en lengua inglesa (ELI) trabajando con instructores del personal académico es el de capacitar, asesorar, observar y dar retroalimentación. Por último, sugerimos posibles áreas de desarrollo profesional para apoyar la creación e implementación de un plan de estudios internacionalizado.

**Palabras clave:** EMI ■ desarrollo profesional ■ andamiaje ■ CLIL ■ currículo global ■ internacionalización en casa ■ internacionalización del currículo.

## Abstract

*In this chapter, we discuss internationalization of the curriculum and the importance of engaging faculty in that process. We review the history of Content and Language Integrated Learning (CLIL) and English Medium Instruction (EMI) training at ITESO University and the steps taken to introduce content classes in English to increase internationalized*

\* Texto original en inglés traducido al español.

*education. We also consider the key role of the ELE (English Language Expert) working alongside the faculty instructor to train, advise, observe, and give feedback. Lastly, we suggest possible areas of professional development to support the creation and implementation of an internationalized curriculum.*

**Keywords:** *EMI ▪ professional development ▪ scaffolding ▪ CLIL ▪ global curriculum ▪ internationalization at home ▪ internationalization of the curriculum.*

### **Internacionalización del currículo (IdC)**

El interés del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO) por mejorar su perfil internacional existe desde hace tiempo. Al igual que muchas instituciones postsecundarias en México e incluso en Latinoamérica, la internacionalización en casa (IeC) ha sido prioridad, puesto que la oportunidad de participar en un programa académico de estudios en el extranjero para apreciar distintas culturas en lugares lejanos es una experiencia que pocos estudiantes de educación superior pueden tener. Si bien el ITESO es una universidad jesuita privada en el centro-oeste de México con programas de licenciatura y maestría, no muchos estudiantes tienen los recursos económicos para gozar de la amplia experiencia intercultural. A pesar de nuestros numerosos acuerdos, la mayoría de los estudiantes no participan en programas académicos de estudios en el extranjero. Las estadísticas muestran un 1 o 2% a escala nacional, mientras que el ITESO resulta ligeramente mejor, con un 4%. Sin embargo, el 96% restante de nuestros estudiantes queda sin la posibilidad de experimentar esta interacción intercultural e internacional.

Con el propósito de amplificar las experiencias internacionales e interculturales para todos los estudiantes en nuestra comunidad, en noviembre de 2019 la universidad creó una Oficina de Internacionalización, cuyo objetivo era liderar un proyecto de internacionalización que aumentaría e integraría las experiencias internacionales e interculturales en el plan de estudios, de modo que los estudiantes pudieran vivirlas en casa. Al introducir las oportunidades para la IeC, la participación intercultural es accesible para estudiantes de todos los programas académicos y no se limita a aquellos en condiciones económicas suficientes para estudiar

en el extranjero. Un plan de estudios internacionalizado extiende el panorama y las posibilidades de conocer y vivir otras culturas, y es más inclusivo, sostenible y equitativo. En muchas escuelas de pensamiento de estudios interculturales, es el camino a seguir. En las palabras de Freedman (1998, p. 198): “Se ha observado que el plan de estudios, sobre todo el de licenciatura, es el elemento más importante de cualquier estrategia para internacionalizar el aprendizaje”. Para lograrlo, la universidad llevará a cabo la internacionalización del currículo (IdC), según la entienden Schuerholz-Lehr et al. (2007):

... un proceso por el cual los elementos internacionales se infunden en el contenido de los cursos, se utilizan los recursos internacionales en las lecturas y tareas de los cursos, y se implementan metodologías didácticas adecuadas para una población estudiantil culturalmente diversa. (p. 70).

Por su parte, Leask (2009, p. 8) describe la IdC como “la incorporación de una dimensión internacional e intercultural en la preparación, realización y resultados de un programa de estudios”. Bond (2003) propone tres formas principales de hacerlo, dependiendo de qué tan lejos o profundo está dispuesta a ir la institución, o incluso el mismo profesor: (i) complemento, (ii) infusión curricular y (iii) transformación. El *complemento* incluye, por ejemplo, la incorporación de un conferencista invitado o una lectura para un curso, por lo que resulta bastante sencillo de implementar. La *infusión curricular* requiere más pensamiento, preparación y planeación y la inclusión de objetivos del curso que abarcan un enfoque en adquirir las habilidades interculturales y el uso de materiales que incluyen diversos puntos de vista y diálogo. El tercero es mucho más complejo. Conlleva una gran transformación o alteración, y su objetivo principal es un enfoque claro sobre la habilidad de moverse e integrarse entre diferentes culturas. Con ese fin, el ITESO creó su propio plan de estudios internacional, conocido como “Currículo Global”.

### **El Currículo Global (CG) del ITESO**

Este Currículo Global (CG) consiste de una cantidad de materias que contienen elementos para deliberadamente desarrollar e integrar conocimiento en otros idiomas, así como para mejorar las competencias

interculturales y competencias blandas (también conocidas como *competencias de empleabilidad*). Estos elementos proporcionan conocimiento cultural e internacional, tanto a los estudiantes como a la facultad. Un ejemplo de iniciativa para el CG son las clases de contenido impartidas en inglés (EMI), es decir, *currículo en idioma extranjero* (Bremer y van der Wende, 1995). Estos cursos resultan atractivos para estudiantes de intercambio académico, quienes participan en el programa 3+1 del ITESO (una clase de lengua española más tres clases de contenido). Este programa permite a alumnos aprender español como lengua extranjera y, al mismo tiempo, estudiar para obtener créditos en los programas de licenciatura en departamentos como Matemáticas, Administración o Ingeniería junto con alumnos del ITESO, brindando así a los estudiantes locales una experiencia intercultural/internacional desde casa.

Asimismo, en colaboración con el cuerpo docente, hemos estado creando y promoviendo clases con una experiencia de aprendizaje colaborativo internacional en línea (COIL, por sus siglas en inglés). Estas clases unen a un maestro y a un grupo de alumnos en México con uno al otro lado del mundo. COIL ofrece la oportunidad de infundir contenido y puntos de vista de diferentes culturas y “experiencias internacionales significativas para estudiantes universitarios” (Rubin, s.f.). Estos cursos “requieren la negociación de significados entre alumnos participantes. Aquí es donde se lleva a cabo el aprendizaje experiencial y se desarrolla la consciencia intercultural” (Rubin, s.f.).

De igual forma, las clases en nuestro Programa Internacional de Verano promueve la leC, de modo que se imparten por un profesor invitado del extranjero junto a uno del ITESO. La planeación para estas clases involucra mucha colaboración entre culturas, diálogo y negociación entre el cuerpo docente, y las clases consiguientes hacen particular hincapié en las diferentes perspectivas del mundo y las culturas divergentes. Además, las clases virtuales que se toman con un profesor y estudiantes del extranjero también se consideran parte del “menú” de posibilidades en el CG. Por lo tanto, otro de nuestros objetivos principales en la Oficina de Internacionalización es aumentar las oportunidades para que las alianzas amplíen y diversifiquen el alcance del programa. Para tal efecto, nos hemos unido y estamos colaborando con varias redes y consorcios.

## Capacitar al cuerpo docente

Con el fin de incrementar las posibilidades de éxito tanto del EMI como del COIL, la facultad debe recibir la capacitación y preparación necesarias. Para efectos del presente capítulo, nos enfocaremos principalmente en nuestra experiencia con el AICLE y el EMI, al igual que en cómo involucramos al cuerpo docente en esta área de IdC.

La instrucción de cursos de contenido en inglés a nivel de educación superior ha sido el enfoque de nuestro interés particular durante los últimos años, y el Departamento de Lenguas ha intervenido proporcionando a los profesores la capacitación y preparación requeridas para llevarla a cabo. Algunos de los profesores de EMI son angloparlantes nativos, aunque la mayoría son mexicanos y el inglés es su segundo idioma. Por ello, las tareas del Departamento de Lenguas se han triplicado: (i) ofrecer preparación lingüística como requisito previo a la capacitación para los que la necesitan; (ii) capacitar al cuerpo docente para impartir sus materias en inglés a través de una nueva variedad de técnicas y estrategias, y (iii) acompañar a los maestros de EMI cuando preparen e impartan sus cursos.

En 2010, se invitó a un experto de AICLE de la Universidad Marymount a capacitar a alrededor de 20 profesores de diferentes facultades, así como a tres maestros del Departamento de Lenguas. Los profesores de lengua inglesa tomaron el curso mencionado para que ellos, a su vez, pudieran reproducirlo para los demás miembros de la facultad. Los temas que se abordaron en esas 40 horas de instrucción fueron: (i) el entorno teórico de AICLE; (ii) resultados de aprendizaje; (iii) trabajo en equipo (aprendizaje colaborativo); (iv) técnicas de interrogatorio, conversación y debate, y (v) evaluación alternativa. Los maestros de idiomas que tomaron el curso de capacitación ya conocían el ámbito y la metodología adoptada por el profesor de Marymount, y estaban ya familiarizados con los enfoques de aprendizaje diseñados durante el curso (información recibida en forma cíclica). Sin embargo, para los demás, todo era nuevo. Habían estado acostumbrados a impartir sus materias como clase magistral, y las estrategias de andamiaje que se les aconsejó adoptar a fin de perseguir un aprendizaje estudiantil de un segundo idioma o lengua extranjera más eficaz fue una revelación para ellos. A pesar de que algunos temían que usar esas estrategias ocuparía demasiadas horas de clase y que no iban

a poder cubrir el contenido requerido del curso, muchos entendieron el valor de la metodología y pudieron enseñar en inglés con éxito.

Después de este curso, el Departamento de Lenguas organizó sesiones informales sin cita para los instructores, donde se reunían para compartir sus experiencias en el salón de clases. Los dirigió un experto en la lengua inglesa (ELE, por sus siglas en inglés), quien también había tomado el curso de AICLE. Formaron a grupos posteriores de capacitación de maestros en la metodología de AICLE y el curso se realizó de nuevo varias veces por el Departamento de Lenguas con profesores de una variedad de departamentos. Los cursos llegaron a alrededor de 60 maestros. La universidad se dirigía, despacio pero seguro, hacia una oferta académica en inglés más robusta en varias facultades.

Unos años después, dos eventos cambiaron el rumbo de la capacitación de AICLE. El primer incidente ocurrió en 2016, cuando un experto en AICLE/EMI de la Universidad de St. Mark & St. John, en Plymouth, llegó a dar a un grupo de ELE (5) y profesorado (15) un curso más actualizado centrándose en el EMI. Este curso se enfocó principalmente en: (i) técnicas de andamiaje; (ii) diseño y adaptación de materiales; (iii) planificación de lecciones, y (iv) observaciones en aula y retroalimentación de los ELE. Una vez más, la oportunidad de capacitación fue retomada por la facultad de diferentes departamentos, así como por maestros del Departamento de Lenguas. Como consecuencia, se ofrecieron más cursos de EMI.

El segundo incidente significativo sucedió en 2018, cuando Mark Searle, experto en EMI invitado de la Universidad de Oxford, visitó nuestro campus. Entre otros empeños académicos, dio dos charlas trascendentales y apropiadas para la ocasión. La primera fue con los decisores (piezas clave) de la universidad. Les explicó la importancia de los cursos de EMI en la oferta curricular y de un cambio paradigmático en áreas académicas fundamentales si es que el ITESO quería tomar la internacionalización en serio. También mencionó la necesidad de los ELE al trabajar junto con el instructor de la facultad para capacitar, asesorar, observar y brindar retroalimentación y apoyo. Luego dio una charla a los maestros de lengua inglesa en el Departamento de Lenguas, donde enfatizó la importancia de un rol más amplio y qué podían hacer para convertirse en un ELE, acompañando y asesorando instructores de EMI.

## La aparición de EMI

Como consecuencia, comenzamos a investigar el EMI como una buena práctica para la leC con mucho más detalle. Es un área de estudio relativamente nueva dentro del ámbito de la ELI, y mucha de la investigación se ha llevado a cabo en Europa, donde AICLE y EMI han estado presentes por mucho más tiempo que en Latinoamérica, aunque ya se están realizando más investigaciones en Asia.

En su artículo "Capacitación de maestros de EMI en la Universidad de La Coruña", Crespo y Llanos-Tojeiro (2018) analizan cómo el programa de EMI en su universidad se creó y fue adoptado por académicos en su instituto de educación superior. Presentan los pasos y principios que siguieron para la metodología, nueva para muchos profesores de la materia. Destacan el cambio de enfoque de un aprendizaje centrado en los maestros hacia uno enfocado en los estudiantes, y el papel importante que los profesores desempeñan al guiarlos hacia el aprendizaje exitoso cuando se explican y se trabajan los conceptos académicos en un idioma que no es el nativo.

En nuestra búsqueda de una lista de lecturas más larga, nos encontramos con numerosas publicaciones del Dr. John Airey, investigador invitado en el área de la Educación de la Física en el Departamento de Física y Astronomía en la Universidad de Uppsala y profesor titular en Educación Científica en el Departamento de Matemáticas y Educación Científica en la Universidad de Estocolmo. Su investigación se enfoca en el aprendizaje específico (disciplinario) en la educación superior. Ha escrito varios artículos acerca del tema, incluyendo su tesis de doctorado *Ciencia, lenguaje y alfabetismo, estudio de casos de aprendizaje en la Universidad Sueca de Física* (2009), la cual sigue las historias de aprendizaje de 22 estudiantes de Física, comparando las experiencias y resultados de aquellos que estudiaron en inglés y los que estudiaron en su primer idioma (sueco). La investigación de Airey se centra en ciertos elementos, como los patrones de aprendizaje de los alumnos, alfabetismo científico bilingüe y conversaciones disciplinarias. Sus entrevistas y trabajo con grupos focales sirven de lecturas fascinantes, y termina su tesis con consejos para instructores de EMI sobre cómo ellos pueden, a su vez, estimular el aprendizaje estudiantil (véase "Metodología en el salón de clase de EMI").

En su artículo de investigación de 2014, "Las diferencias disciplinarias en el uso del inglés en la educación superior: reflexiones sobre desarrollos recientes de políticas lingüísticas", Airey y Kuteeva (2014) ofrecen una crítica de la política lingüística de "talla única" que muchas instituciones de educación superior han adoptado al implementar cursos de EMI en sus universidades. Por medio de la teoría de Bernstein (1996, 1999, 2000), la cual dice que las estructuras de conocimiento disciplinario pueden ser horizontales o verticales dependiendo de su enfoque disciplinario, los autores argumentan que la política de "talla única" adoptada por varias universidades al ofrecer cursos de materias en inglés como segundo idioma no es apropiada. Sostienen que este enfoque ignora las diferencias en el uso disciplinario del inglés y primer idioma en distintos ámbitos. Finalmente, concluyen que el idioma en que se imparte una materia a nivel universitario depende del área de estudio. En otras palabras: para el EMI es apropiado aprender en inglés en disciplinas como Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas (CTIM). Muchos de los libros de texto para estas materias sólo están disponibles en inglés, así como su terminología, sin una traducción. Además, hemos identificado que las áreas de Negocios, Economía y Administración también son contextualmente apropiadas para el EMI en el ITESO, así como las clases en el Departamento de Formación Humana, incluyendo una en Globalización y otra en Estudios Interculturales.

Como se observa en la sección anterior, durante el periodo diez años desde que empezamos a capacitar a los maestros para impartir sus clases de materias en inglés, pasamos del término AICLE al de EMI. Debido a las nuevas investigaciones sobre el tema, resultado de nuestras experiencias recientes con expertos visitantes (2016 y 2018, como se explicó previamente), creemos que el EMI es una mejor opción con nuestro contexto y objetivos.

El AICLE fue el primero en llegar internacionalmente, iniciando dentro del marco de la Unión Europea. Hace referencia al contenido impartido en cualquier segunda lengua o lengua extranjera como medio para fortalecer las metas de enseñanza de idiomas:

El aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras (AICLE), donde los alumnos aprenden una materia por medio de una lengua extranjera, tiene

una fuerte contribución por aportar a las metas de aprendizaje de idiomas de la Unión ... Proporciona contacto con el idioma sin requerir tiempo adicional en el plan de estudios. (Comisión Europea, 2003, p. 8).

Sin embargo, a medida que el inglés comenzó a dominar una parte cada vez más grande del mercado, y en algunos casos hasta a remplazar a los segundos idiomas por completo, sobre todo en la educación superior, surgió el término EMI. Doiz et al. (2013) hacen referencia a este monopolio: "Sin duda alguna, el inglés se ha convertido en el idioma de instrucción más importante en la educación superior, el cual ha sido 'impulsado por fuerzas económicas, sociales y políticas e incluso a veces educativas'" (p. 3).

De igual manera, Dearden (2016) define el EMI como "[el] uso de la lengua inglesa para enseñar materias académicas en países donde la lengua materna (LM) de la mayoría de la población no es el inglés" (p. 4). Además de este cambio de terminología, se percibe una diferencia en el enfoque entre el AICLE y el EMI que se ajusta a nuestro contexto. Como lo explica Marsh (2003):

El aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras (AICLE) se refiere a cualquier contexto educativo con doble enfoque en el cual se utiliza una lengua adicional y no la lengua materna de los alumnos como medio en la enseñanza y aprendizaje de contenido no lingüístico. Es de doble enfoque puesto que, si bien la atención puede ser mayor en el lenguaje o contenido de temática específica, las dos siempre están consideradas (§ 1).

En el AICLE existe un interés específico en el lenguaje, caso contrario al EMI. Hemos encontrado que, en nuestro contexto, alejar la atención sobre "la enseñanza de idiomas" ha dado lugar a más seguridad y, por lo tanto, más interés entre los profesores que imparten sus cursos en inglés: ellos son los expertos disciplinarios y el inglés es el medio. Como declara Björkman (s.f.):

En una clase de inglés como medio de instrucción, el propósito no es en absoluto aprender o adquirir un idioma, el idioma sólo sirve de herramienta

como una lengua vehicular dentro de la cual el contenido tiene que aprenderse y enseñarse.

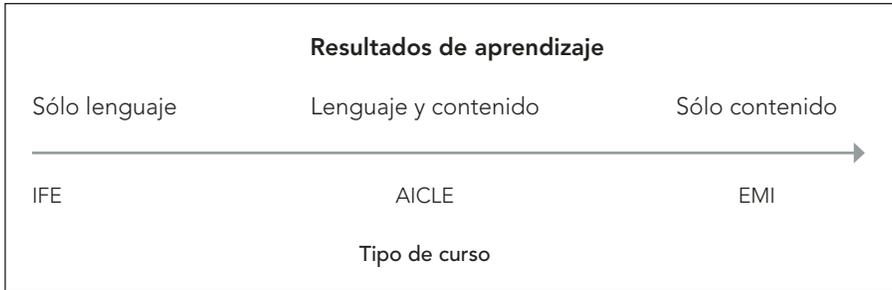
Es decir: el enfoque de EMI se trata sobre el contenido académico, no sobre mejorar las habilidades lingüísticas directamente.

Existe una conexión con la literatura creciente sobre el inglés como lengua franca (ILF) en contextos académicos (Björkman, 2011; Seidlhofer, 2005) que plantea que el inglés, “en la mayoría de los casos, es un ‘idioma de contacto’ entre personas que no comparten ni una primera lengua ni una cultura (nacional) común” (Firth, 1996, en Seidlhofer, 2005, p. 240), y las implicaciones de lo que resulta importante para aquellos que usan el ILF: *inteligibilidad internacional*. Este uso generalizado del ILF quiere decir que el inglés está “siendo moldeado por lo menos tanto por sus hablantes no nativos como por sus hablantes nativos” (Firth, 1996, en Seidlhofer, 2005, p. 240). Por ende, la inteligibilidad se convierte en el enfoque del EMI y no la enseñanza de idiomas como tal, ya que: “En situaciones donde el inglés se usa como lengua vehicular, prevalece la eficacia de la comunicación sobre la exactitud, fluidez y complejidad del lenguaje” (Björkman, 2011). Björkman luego sugiere que:

... las dicotomías entre los competentes/menos competentes o los hablantes nativos/no nativos en entornos similares no son de importancia primordial o de utilidad para los entornos internacionales, y que las prácticas de los hablantes nativos pueden ser menos eficaces que tales prácticas de ILF en entornos de ILF. (pp. 85-86)

Tanto Björkman (2011) como Seidlhofer (2005) destacan la necesidad de investigar a profundidad sobre cómo se utiliza el inglés como lengua franca a fin de entender las implicaciones para la enseñanza de idiomas y las políticas. Sin embargo, dicho análisis excede el alcance de este capítulo. Para nuestros propósitos, el *continuum* de lenguaje y contenido que propone Airey, quien retrata al AICLE y al EMI como parte de un *continuum*, comenzando con el inglés para fines académicos (IFA), que se centra completamente en el lenguaje, muestra cómo percibimos y trabajamos con el EMI.

**Figura 5.1.** Continuum de lenguaje y contenido



Fuente: Airey (2016, p. 72).

### Metodología en el aula de EMI

Tomar un curso de contenido en una lengua que no es la materna supone un reto mayor, por lo tanto, es fundamental la manera en que se imparten las clases. El *andamiaje para el aprendizaje* reviste una importancia vital de modo que la contribución sea accesible para los estudiantes y los ayude a alcanzar la producción académica requerida (tareas relacionadas con las clases, como ensayos, resúmenes, reportes, presentaciones y debates en inglés).

El andamiaje se refiere a las técnicas y actividades que los instructores de EMI utilizan para ayudar a los alumnos a avanzar para cumplir con los objetivos o competencias de aprendizaje. Lee (2017) describe su función en un entorno educativo:

El andamiaje ayuda a los alumnos a llegar más allá de donde podrían ir por su cuenta. Es una herramienta poderosa para el aprendizaje. La ayuda del andamiaje puede ofrecerse por los maestros, otros alumnos con más experiencia o a través de materiales didácticos ... La idea es ayudar a los alumnos a reducir sus niveles de ansiedad y ser más abiertos e involucrarse en el aprendizaje para que puedan seguir avanzando hacia adelante. (p. 11).

Un ejemplo sencillo es cuando queremos que los estudiantes lean un texto académico relacionado con el tema sobre el que se está trabajando. Cabe recordar que se trata de una clase de EMI, así que el texto

no está en la lengua materna del alumno, por lo que éste se enfrenta a dos desafíos: los conceptos disciplinarios y el idioma. Para que pueda trabajar exitosamente con el texto y entienda el tema, necesitamos *andamiar* el contenido. Primero, se deben obtener ideas relacionadas para estimular los conocimientos previos de los alumnos. Luego se les podrían entregar algunos términos clave del texto y hacer que unan las palabras a sus definiciones. Después, quizá, se les pediría ojear los primeros párrafos e identificar las ideas principales, para entonces analizar detalles específicos como fechas u otros datos numéricos. Sólo será después de tal secuencia cuando los estudiantes leerán el texto a profundidad, realizarán una tarea relacionada con la comprensión, como completar un organizador gráfico o contestar algunas preguntas, y emplearán la información en una actividad oral o escrita que les ayude enlazar este nuevo conocimiento con el previo.

En un contexto de EMI, el paso de actividades de menos a más desafiantes brinda el apoyo esencial para los alumnos que lidian con el contenido académico en una lengua extranjera. Tal plantación garantiza oportunidades para que interactúen con el contenido y entre ellos mismos, a fin de acordar el significado de conceptos y construir la comprensión.

Algunos elementos clave de métodos instructivos necesarios para que un contexto de EMI facilite el apoyo señalado anteriormente podrían parecer lógicos para el profesor de lengua inglesa, pero rara vez están presentes en las clases donde se enseña el contenido. Los estudiantes de Física de Airey, quienes tomaron clases en inglés, identificaron aspectos básicos que les auxiliaron en su aprendizaje, como usar un libro de texto en inglés, leer previamente un tema en inglés antes de la clase, usar glosarios de palabras clave relacionadas con el tema (provistos por el instructor o elaborados por los mismos estudiantes) y una gran cantidad de apoyo visual del maestro (por ejemplo: hojas de trabajo, el uso bien estructurado del tablero y textos con gráficas). Todas estas medidas se consideraron benéficas para su aprendizaje (Airey, 2009, pp. 80-84). Las siguientes estrategias, que probablemente resultarán familiares para la mayoría de los instructores de ILE, son esenciales en el aula de EMI:

- Usar organizadores visuales para la comprensión del contenido.
- Brindar oportunidades para el trabajo en parejas y en equipo (tanto dentro como fuera del aula).
- Crear un ambiente de apoyo donde los estudiantes se sientan seguros y sepan que está bien cometer errores.
- Promover la interacción y espacio para diálogos y preguntas (sobre todo, tiempo especial al final de la clase para hacer preguntas).
- Utilizar técnicas de interrogación que exigen diferentes niveles de pensamiento (exploratorios, desafiantes, diagnósticos, de causa y efecto, extensión, hipotéticos, resúmenes, etcétera).

La investigación de Airey (2009) sobre alumnos suecos de Física estudiando en inglés demuestra cómo ellos mismos consideraron que algunos de los métodos instructivos indicados anteriormente les ayudaron. Por ejemplo, respecto a la necesidad de proporcionar apoyo visual, un estudiante comentó:

Una conferencia es más fácil cuando se tiene... cuando se anotan cosas en el pizarrón. Es algo característico del inglés que lo hace difícil sentarse y espontáneamente hacer notas porque tienes mucho en qué pensar al tratar de entender el inglés y luego entender la Física. Si sólo hablan es difícil traducir y hacer notas, terminas con una mezcla, un poco de sueco y un poco de inglés. Creo que es más fácil... en realidad creo que siempre es más fácil cuando el maestro escribe mucho en el pizarrón... (Airey y Linder, 2006 en Airey, 2009, p. 81).

Airey (2009) sugiere que la falta de estos métodos puede perjudicar el aprendizaje, como sucede cuando no se da lugar suficiente en la clase para preguntar y dialogar:

La disminución de preguntas y respuestas es un hallazgo importante. Si una interacción entre profesor y alumno se reduce de tal manera (en casos extremos, debidamente reduciendo las conferencias a monólogos) entonces se puede esperar que por consecuencia el "espacio compartido del aprendizaje" (Tsui, 2004) también se verá limitado. (p. 79).

Como se puede observar, en un aula de EMI los estudiantes deben interactuar y generar conocimiento, motivo por el cual el estilo clásico de conferencias de muchas clases de contenido en varias universidades no ayuda en este contexto. Estos cambios de métodos instructivos están en el núcleo del traspaso al EMI. Las clases deben estar enfocadas más hacia el alumno, y es importante que los maestros entiendan su función más como de gestor de aprendizaje que como de enseñante (Searle, 2018).

Dados los métodos instructivos considerados anteriormente, los cuales siempre son instintivos para el maestro de inglés como lengua extranjera, resulta evidente que el área creciente del EMI podría darnos una oportunidad para el desarrollo profesional del instructor de ILE y la posibilidad de diversificarse en su carrera profesional. Éste puede convertirse en el ELE al ofrecer su apoyo al maestro de contenido de EMI, un elemento clave para la implementación exitosa de estas clases. El apoyo de ELE puede abarcar actividades como:

- Sugerir métodos instructivos.
- Acompañar/asesorar.
- Revisar material.
- Proporcionar oportunidades de microdocencia.
- Realizar observación del aula y retroalimentación.
- Brindar apoyo lingüístico.

Cabe resaltar que Crespo y Llanos-Tojeiro (2018) proponen un marco útil para las etapas en un proceso de capacitación para instructores de ELE-EMI, el cual incluye actividades como las mencionadas.

### **Una nota sobre las competencias interculturales**

Estudios recientes exigen la integración de la competencia intercultural (CI) en los objetivos del curso en una clase de EMI. Por ejemplo, en su artículo "Integrar la competencia intercultural en IFE [inglés con fines específicos] y EMI: de la teoría a la práctica", Aguilar (2018) expone por qué la CI también debería integrarse en los objetivos del curso y ofrece dos maneras de hacerlo con el uso del modelo etnográfico de O'Neil. Sin embargo, para el caso del ITESO, en el momento de escribir este capítulo, los objetivos del curso de capacitación de EMI no lograron incluir

explícitamente los objetivos de CI; no obstante, hacer los objetivos de aprendizaje más explícitos sería un desarrollo lógico en la capacitación de EMI. Actualmente, estamos explorando la posibilidad de ofrecer talleres de CI para miembros del cuerpo docente que ya han tomado la capacitación de EMI.

### **Desarrollo profesional y un plan de estudios internacionalizado**

El EMI es entonces un área de desarrollo profesional para el cuerpo docente tanto del Departamento de Lenguas como de otras disciplinas, contribuyendo así al fortalecimiento de un plan de estudios internacionalizado. Desde la perspectiva del Departamento de Lenguas, se han producido dos avances claros: (i) el maestro de ILE que se cambió al área de capacitación de EMI y acompañamiento (el ELI brindando apoyo al experto en disciplina académica, como se detalló anteriormente) y (ii) el maestro de ILE convirtiéndose en un instructor de EMI. Desde la perspectiva de la universidad en general, muchos profesores de distintas disciplinas están desarrollando sus habilidades para convertirse en facilitadores de EMI. Se podría decir que tener las habilidades para enseñar cursos de contenido en inglés es un complemento atractivo para cualquier *curriculum vitae* en México.

Sostenemos que un instructor de ILE con experiencia en otro campo académico puede avanzar con eficacia en la instrucción de EMI. Esto podría lograrse utilizando su conocimiento profesional y habilidades como instructor de lengua inglesa y también su conocimiento profesional o experiencia con estudios o trabajo en un campo distinto previo. Cualquier proyecto laboral, ya sea como acompañante de ELI-EMI o instructor de EMI, ayuda a fortalecer el programa, como se ha visto en el ITESO. Varios instructores de inglés del Departamento de Lenguas han colaborado en una función de apoyo con el cuerpo docente de otras áreas académicas en las etapas iniciales de sus clases de EMI, mientras que otros profesores del Departamento se han cambiado por completo o en parte hacia otras áreas como instructores de EMI. Las características y conocimiento que tienen muchos maestros de ILE, incluyendo el patrimonio cultural, experiencia internacional y dominio, así como competencias en un idioma extranjero (Bond, 2003), los hacen más propensos a ser exitosos al internacionalizar sus cursos.

## Ejemplos de instructores de ILE a EMI en nuestro contexto

Además de las exigencias normativas de la internacionalización de la universidad, las clases de EMI también han aumentado a raíz del incremento en el nivel de conocimiento del inglés de nuestros nuevos alumnos. Cerca del 30% de la nueva población estudiantil ya tiene un nivel de competencia B2 en inglés y, por lo tanto, está listo para estudiar materias en las áreas disciplinarias en inglés sin tener que tomar previamente clases de idiomas. Por esta razón ha disminuido la cantidad de clases de ILE, lo cual ha provocado que los instructores busquen otras oportunidades para enseñar en la universidad. Varios de ellos han pasado a enseñar una materia (de contenido) en inglés. En el Departamento de Lenguas hay muchos maestros de ILE de distintos entornos, hablantes de inglés tanto nativos como no nativos. La mayoría no sólo tiene un nivel certificado de C2 en inglés, una maestría, un certificado de enseñanza y experiencia en ILE, sino que varios de ellos también tienen un bagaje académico completamente diferente previo a su experiencia en ELI. Enseñar el inglés como lengua extranjera suele ser una profesión a la que algunos simplemente "llegan" sin haberla contemplado. Las circunstancias, el lugar y la necesidad de trabajar a menudo llevan a las personas hacia el camino de la ELI. Aquí abordaremos los perfiles de tres maestros que empezaron así, pero debido a sus habilidades interculturales y conocimiento en otras áreas disciplinarias, han pasado con éxito a enseñar cursos de contenido en otras facultades de la universidad.

### Caso número 1

En la facultad del Departamento de Lenguas hay un joven hablante nativo de inglés que tiene una maestría en Estudios Latinoamericanos. Cuando llegó a México, tomó un curso de ELI para poder salir adelante. Después de dar clases de ELI durante unos semestres, llamó la atención de académicos en la facultad de Relaciones Internacionales. Le sugirieron pulir su currículum para resaltar sus estudios internacionales y se envió a la otra facultad con una carta de recomendación del Departamento de Lenguas. Unos meses después, lo entrevistaron e invitaron a desarrollar y enseñar un módulo de un nuevo curso en Asuntos Internacionales. Ahora enseña en tres departamentos diferentes en la universidad, y las clases de ELI representan menos de un tercio de su volumen de trabajo.

Este mismo maestro también participa en otros cursos del CG, incluyendo clases de componente de COIL en la Universidad Estatal de Minnesota, en Mankato. Estas clases se imparten en inglés, por lo que los estudiantes no sólo están expuestos al idioma, sino que también interactúan con alumnos extranjeros y personal fuera de México, analizan el contenido del curso desde distintos puntos de vista y cuestionan sus propias perspectivas. En resumen, los alumnos en las clases de estos maestros colaboran con el “foráneo” y cuestionan sus perspectivas etnocéntricas, tal como se menciona en el MDIS (Modelo de Desarrollo de Sensibilidad Intercultural) de Bennett (1993):

... a medida que la organización perceptual de una diferencia cultural se vuelve más compleja, la experiencia de la cultura se hace más sofisticada y aumenta el potencial de ejercer las competencias en relaciones interculturales. Al reconocer cómo se vive la diferencia cultural, se pueden realizar predicciones acerca de la efectividad de la comunicación intercultural y se pueden adaptar intervenciones educativas para facilitar el desarrollo a lo largo del *continuum*. (pp. 21-71) .

### **Caso número 2**

Se trata de alguien que ha enseñado inglés por muchos años en el ITESO antes de completar con éxito su maestría en Estudios de la Comunicación. Para su tesis, se especializó en problemas ecológicos. Ahora optó por despedirse de ILE y enseña únicamente en el programa de licenciatura de Ciencias Ambientales. Como el maestro que mencionamos anteriormente, él también está involucrado en proyectos de COIL (en inglés) con una universidad en el extranjero. En este caso, su colaborador ha sido la Universidad Xavier, en Cincinnati, Ohio. De igual manera, sus estudiantes descubren diferentes perspectivas, recursos internacionales, un idioma extranjero, están sujetos a reconsiderar sus propios puntos de vista y gozan de la oportunidad intercultural de dialogar con otros, dando lugar a la adaptación e integración y una experiencia más etnorrelativista.

### **Caso número 3**

Nuestro tercer caso concreto es una maestra con experiencia quien, antes de venir a México, había trabajado en el mundo financiero de

Nueva York. Llegó a Guadalajara en busca de una vida más tranquila. Estudió y obtuvo su certificado de ILE y una maestría en Educación para conseguir un empleo bien remunerado en el extranjero. Dio clases de ELI durante un tiempo, pero en cuanto los departamentos recibieron información de su perfil y leyeron su currículum, le invitaron a dar clases en otra parte del campus. Hasta el 2020, impartió una clase sobre los desafíos de la globalización y otra sobre los derechos humanos, ambos en el Departamento de Humanidades. Las dos clases eran de EMI, y la clase de Derechos Humanos incluía un componente de COIL (que duró un semestre entero) con el Boston College. La clase se enfocaba principalmente en la comparación y contraste de leyes de derechos humanos en Estados Unidos y México. A lo largo del semestre, los estudiantes de ambos lados de la frontera participaron para reunir conocimientos, cuestionar sus creencias y colaborar con el otro por medio de diálogos constructivos. Esta clase fue probablemente la más “internacionalizada” de todo el plan de estudios, puesto que cumplía con todos los puntos y traspasó los límites afectando la “amplitud de seguridad” de los alumnos (Bennett, 1993).

El denominador común ocurre tres veces: el conocimiento académico en un área de contenido que es de interés para los estudiantes universitarios, habilidades de enseñanza de ELI comprobadas que garantizan buenas técnicas de andamiaje y pedagogía centrada en alumnos. Todo esto los convierte en candidatos ideales para EMI. Asimismo, en los tres casos, la visión del mundo de los maestros, su plan de estudios y experiencia viviendo y trabajando en el extranjero, les ofreció una perspectiva cultural diferente.

Sobra decir que no es esencial que un instructor de EMI tenga experiencia/formación previa como maestro de lengua inglesa. Los profesores con diferentes antecedentes académicos también pueden hacer una transición efectiva para convertirse en instructores de EMI. Un ejemplo de tal transición es un miembro mexicano del Departamento de Matemáticas y Física que se especializó en Ingeniería Electrónica, con una maestría en Educación Matemática como Ciencia. Tiene más de 20 años de experiencia docente, y más recientemente ha impartido dos de sus clases, Ecuaciones Diferenciales y Cálculo Avanzado, en inglés. Su experiencia en EMI ha sido extremadamente positiva, y participa con frecuencia en una actividad de mesa redonda que forma parte del curso

de capacitación de EMI. En esta actividad, los aprendices plantean sus preguntas a los instructores con más experiencia a fin de obtener perspectivas acerca de las mejores prácticas. El conocimiento y habilidades interculturales ya mencionados (Bond, 2003) son una parte íntegra de la composición del maestro de EMI: aporta a sus clases, y por ende a sus alumnos (locales o de intercambio), su conocimiento de Matemáticas, su comprensión del inglés y la consciencia cultural inherente al hablar otro idioma, así como su conocimiento cultural de origen.

### **Situación actual**

Nuestro avance en la aplicación de estrategias leC ha pasado por diferentes fases y se ha transformado en una buena oferta de cursos impartidos en inglés. Como resultado de la apertura de la Oficina de Internacionalización y la implementación de su estrategia clave de incluir oportunidades de leC mediante el CG, hemos visto un renovado interés en EMI en todo el cuerpo docente. En consecuencia, entre enero y febrero de 2021, 32 maestros de una variedad de áreas académicas participaron en el curso de formación de EMI, diseñado por el Departamento de Lenguas basándose en las mejores prácticas de pedagogía que hemos detallado anteriormente. Estos maestros ahora serán acompañados por el cuerpo docente del Departamento de Lenguas, los ELI, mientras ellos planean y preparan sus cursos para el semestre de otoño y los acompañarán durante el primer semestre al enseñar en inglés. También se fomentan tanto la colaboración entre compañeros, como el desarrollo de una comunidad de práctica de EMI. Encima de esto, otros 25 instructores del Departamento de Matemáticas y Física comenzarán el curso de formación de EMI en el verano de 2021. Cabe mencionar que algunos están tomando el curso de desarrollo de lengua que, en su caso, es un requisito previo para su capacitación.

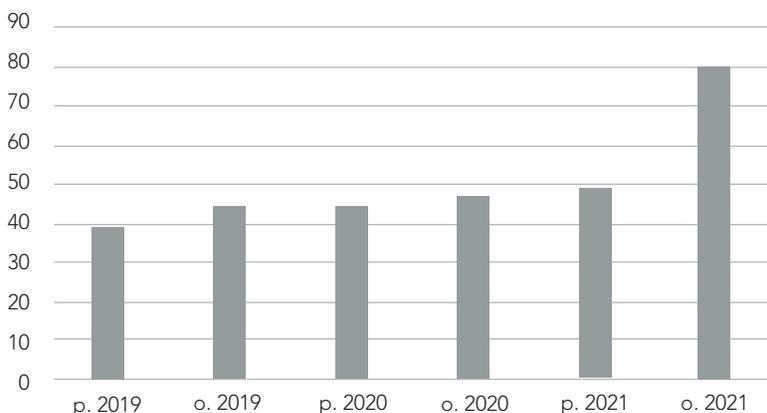
### **Resultados**

Apenas estamos en las etapas iniciales del CG y se está trabajando en capacitar y acompañar a los maestros en la metodología de EMI, aunque la crisis de COVID-19 ha llevado la leC a jugar un papel crucial. Nuestra meta es que la cantidad de cursos de EMI incrementen considerablemente. En los últimos semestres, los ofrecidos han permanecido en 50, con

la participación de alrededor de 800 alumnos. Esperamos que, para el otoño de 2021, el número de cursos se duplique. Es decir, creemos que cerca de mil 500 alumnos que tal vez nunca han tenido la oportunidad de estudiar en el extranjero puedan verse beneficiados por la internacionalización del plan de estudios en estas clases.

La siguiente figura muestra la cantidad de grupos de EMI impartidos en los últimos cinco semestres (primavera y otoño). También incluye nuestro número estimado de grupos para el otoño de 2021, tomando en cuenta los 32 maestros que tomaron la formación de EMI en la primavera de este año.

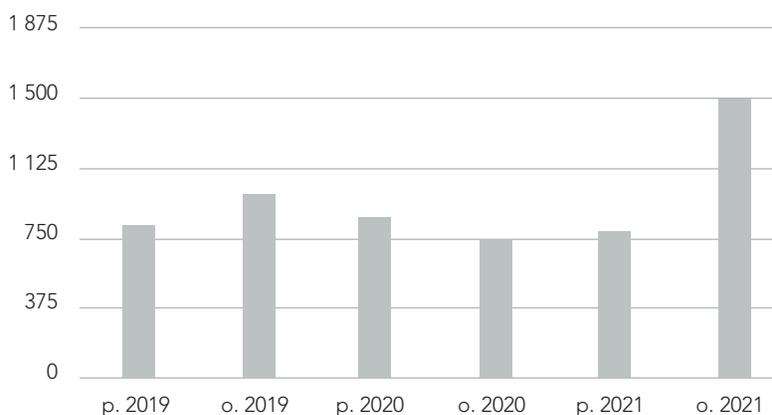
**Figura 5.2.** Cantidad de grupos de EMI



Fuente: Elaboración propia.

En la Figura 5.3 se muestra la cantidad de estudiantes que se han inscrito a clases de EMI en los últimos cinco semestres, así como los que anticipamos que se inscribirán en el otoño de 2021.

**Figura 5.3.** Cantidad de alumnos de EMI



Fuente: Elaboración propia.

Además de las clases de EMI, en el otoño de 2020 ofrecimos ocho clases de COIL con 87 estudiantes, y en la primavera de 2021, esos números llegaron a 18 grupos y 103 alumnos. Por medio de COIL, nuestros alumnos han tenido la oportunidad de trabajar con grupos de estudiantes de Canadá, Argentina, los Estados Unidos y Colombia, entre otros. Actualmente, estamos trabajando con nuestros pares internacionales y explorando nuevas áreas donde podamos colaborar más. Calculamos que en el otoño de 2021 seguramente tendremos alrededor de 34 grupos de COIL con aproximadamente 680 alumnos.

A pesar de las restricciones para viajar, nuestro Programa de Verano Internacional (el modelo adoptado es la enseñanza compartida y colaborativa entre un profesor "invitado" foráneo que trabaja con un maestro del ITESO) procedió en 2020 con una versión totalmente en línea, con 16 grupos y 266 estudiantes. Para el verano de 2021, repetiremos una versión en línea y esperamos duplicar nuestros números al ofrecer 33 grupos con posiblemente 530 estudiantes inscritos. Como ya se mencionó, el COIL y el Programa de Verano Internacional también son parte del CG que se ofrece a los alumnos del ITESO.

A pesar de la pandemia y las limitaciones impuestas, hemos podido ofrecer oportunidades de un plan de estudios internacionalizado a nuestros alumnos en nuestro CG; en efecto, hemos superado nuestras propias expectativas en un corto plazo. No cabe duda que la pandemia trajo la leC a un paso más rápido y aceleró procesos que de lo contrario hubieran tardado mucho más en lograrse. En el semestre de primavera 2021, casi mil estudiantes del ITESO están viviendo el plan de estudios intercultural/internacional desde casa. Por el contrario, sólo 44 se han ido de intercambio al extranjero. Si nuestras predicciones son correctas, creemos que se duplicará la cantidad de alumnos que experimentan el leC en el otoño de 2021, es decir, alrededor de dos mil, lo cual equivale a 22% de la población estudiantil de licenciatura.

### **Certificado en Competencias Internacionales e Interculturales (CCII)**

Cabe mencionar que, en el otoño de 2021, la Oficina de Internacionalización lanzará el Certificado en Competencias Internacionales e Interculturales (CCII). Éste es un avance más allá del CG, puesto que representa una vía explícita que ayudará a los alumnos, con suerte, a alejarse de una perspectiva etnocéntrica y acercarse a una etnorelativista. Bennett explica esto mediante un *continuum* que va desde etnocéntrico por un extremo a etnorelativista por el otro. Las posiciones en este *continuum* definen las maneras generales en las cuales las percepciones sobre las diferencias culturales están siendo organizadas mediante experiencias (Bennett, 1986).

Como tal, el CCII fue diseñado con base en el *continuum* de Bennett, y reconoce el valor tanto de las clases en el CG y como las actividades extracurriculares previamente identificadas que ofrecen un componente internacional/intercultural. Leask (2015) se refiere a esto como el *plan de estudios informal*, y lo define como “varios servicios de apoyo y actividades complementarias y opciones organizadas por la universidad que no son evaluadas y que no forman parte del plan de estudios formal, aunque pueden respaldar su aprendizaje dentro de él” (p. 8). Algunos ejemplos de esto en nuestra institución incluyen aprender un tercer idioma, ser un colega en un programa de intercambio (acompañar al alumno de intercambio, ya sea en persona o en línea vía mensajes de WhatsApp) o ser

voluntario para trabajo voluntario en comunidades indígenas en México. Éstas son tan sólo algunas de las actividades de la parte informal del plan de estudios. La vía del CCII consiste en una serie de pasos que comienzan con la autorreflexión y procede hacia experiencias tanto académicas como fuera del aula que ofrecen la oportunidad de interactuar con diferentes culturas y maneras de pensar. Esto se logra a través del CG y actividades fuera del currículo. Al mismo tiempo, se ofrecen a los estudiantes múltiples oportunidades para cuestionar sus creencias, puntos de vista y suposiciones para que, a través de negociaciones e integraciones significativas, habilidades interculturales, actitudes y creencias, puedan ser transformadas de tal modo que el desarrollo personal del alumno favorezca y demuestre una perspectiva más respetuosa, empática y pluralista. Cuando una serie determinada de experiencias se llene completamente de oportunidades para autorreflexionar y evaluar, la vía del CCII termina con otro momento de autoevaluación para hacer balance del crecimiento personal y cambios que han ocurrido durante el proceso. Considerando esto, incluir la competencia intercultural como un objetivo más explícito en la formación de maestros (EMI) podría, a su vez, facilitar y mejorar la vía del CCII para los estudiantes.

## **Conclusión**

En resumen, con el fin de lograr una estrategia de internacionalización más inclusiva, sostenible y equitativa para todos nuestros alumnos universitarios, seguimos los consejos de los expertos y decidimos desarrollar una estrategia de leC. Por medio de nuestro CG compuesto de clases de EMI, clases con un componente COIL y clases en nuestro Programa de Verano Internacional, esperamos expandir nuestro plan de estudios internacionalizado al alcance de más de nuestros estudiantes. Estamos conscientes de que la formación del cuerpo docente sería un paso importante hacia la creación de estas clases del CG, en especial para las clases de EMI, ya que la transformación para la internacionalización fue más compleja y los estudiantes requerirían el andamiaje para apoyar su aprendizaje. Nuestra experiencia en la metodología AICLE y las mejores prácticas de EMI nos ayudó a crear un curso de capacitación para maestros que no sólo ofreció técnicas en el salón para los maestros, sino que también les ayudó a mejorar su conocimiento del lenguaje, habilidades y

actitudes en prácticas interculturales a fin de “acceder a resultados significativos de internacionalización” para ellos y los estudiantes (Deardorff, 2004, p. 14). Afirmamos que el EMI también ha ofrecido la oportunidad para los maestros de ILE a ampliar sus habilidades para moverse en el mundo de EMI con un ELI o incluso, dependiendo de su experiencia académica, como mismo instructor de EMI. Sus conocimientos de lenguas extranjeras, sensibilidad cultural, apreciación para otras culturas e historias, habilidades comunicativas, etcétera, pueden aprovecharse en el salón de EMI por los profesores de ILE. El EMI es un área posible de desarrollo profesional para los maestros del Departamento de Lenguas y otras áreas académicas. Esto, junto con otras acciones como COIL y el Programa de Verano Internacional, es ejemplo de cómo el cuerpo docente puede participar en crear e implementar una estrategia de leC más sólida. Por lo tanto, nuestro CG ofrece la experiencia de estudio internacional/intercultural a todos nuestros alumnos, sin importar sus circunstancias, antecedentes o limitaciones aparentes. Una estrategia de leC, la cual incluye una amplia gama de opciones de planes de estudios formales e informales bajo la supervisión de profesores capacitados es un paso en el sentido correcto.

## Referencias

- Aguilar, M. (2018). Integrating Intercultural Competence in ESP and EMI: From Theory to Practice. *ESP Today*, 6, 25-43. 10.18485/esptoday.2018.6.1.2.
- Airey, J. (2009). *Science, Language, and Literacy: Case Studies of Learning in Swedish University Physics* [Tesis de doctorado]. Acta Universitatis Upsalensis, Uppsala.
- Airey, J. (2016). Content and Language Integrated Learning (CLIL) and English for Academic Purposes (EAP). En: K. Hyland y P. Shaw (Eds.), *Routledge Handbook of English for Academic Purposes*, pp. 71-83. Routledge.
- Bennett, M.J. (1986). A developmental approach to training for intercultural sensitivity. *International Journal of Intercultural relations*, 10(2), 179-196.
- Bernstein, B. (1996). *Pedagogy, symbolic control and identity: Theory, research, critique*. Taylor and Francis.
- Bernstein, B. (1999). Vertical and horizontal discourse: An essay. *British Journal of Sociology of Education*, 20(2), 157-173.
- Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, symbolic control and identity (Revised ed.)*. Rowman and Littlefield Publishers.
- Bond, S. (2003). *Engaging educators: Bringing the world into the classroom*. Canadian Bureau of International Education (CBIE).
- Bremer, L. y Van der Wende, M. (1995). *Internationalizing the Curriculum in Higher Education*. The Hague: Netherlands Organization for International Cooperation in Higher Education.
- Björkman, B. (2011). English as a lingua franca in higher education: Implications for EAP. *Ibérica, Revista de la Asociación Europea de Lenguas para Fines Específicos*, (22), 79-100. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=2870/287023888005>
- Björkman, B. (s.f.). *What are CLIL and EMI?* INTclass. <http://intclass.upf.edu/?p=92>.
- Crespo-García, B. y Llanos, A. (2018). *EMI Teacher Training at the University of A Coruña*. Conference: Fourth International Conference on Higher. 10.4995/HEAD18.2018.8117.
- Dearden, J. (2016). *English medium Instruction: A Growing Global Phenomenon*. British Council. 10.13140/RG.2.2.12079.94888.
- Deardorff, D.K. (2004). Internationalization: In Search of Intercultural Competence. *International Educator*, vol XIII, no. 2, pp. 13-15.

- Doiz, A., Lasagabaster, D. y Sierra, J.M. (Eds.). (2013). *English-Medium Instruction at Universities. Global Challenges*. Multilingual Matters.
- Egron-Polak, E. y Hudson, R. (2010). Internationalization of Higher Education: Global Trends, Regional Perspectives. *IAU 3rd Global Survey Report*. International Association of Universities.
- European Commission. (2003). *Promoting Language Learning and Linguistic Diversity: An Action Plan 2004-2006*. <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2003:0449:FIN:EN:PDF>.
- Freedman, K. (1998). Culture in Curriculum: Internationalizing learning by design. En J. Mestenhauer y B. Ellingboe (Eds.), *Reforming the higher education curriculum*, p. 198. Oryx Press.
- Holmes, P. y O'Neill, G. (2012). Developing and evaluating intercultural competence: Ethnographies of intercultural encounters. *International Journal of Intercultural Relations*, 36, 707-718.
- Kuteeva, M. y Airey, J. (2014). Disciplinary differences in the use of English in higher education: reflections on recent language policy developments. *Higher Education (00181560)*, 67(5), 533-549. doi:10.1007/s10734-013-9660-6.
- Leask, B. (2009). *Internationalisation, Globalisation and Curriculum Innovation*. Springer. 10.1007/978-1-4020-8858-2\_2
- Leask, B. (2015). *Internationalizing the curriculum*. Routledge.
- Lee, F.D. y David, M.F. (2017). *101 Scaffolding Techniques for Language Teaching and Learning*. Ediciones Octaedro, S.L.
- Marsh, D. (2003). The relevance and potential of content and language integrated learning (CLIL) for achieving MT+2 in Europe. *European Language Council Bulletin*.
- Rubin, J. (s.f.). Internationalizing Online Education through COIL (Collaborative Online International Learning). *International Council for Open and Distance Learning*. <https://www.icde.org/icde-blog/coil>
- Schuerholz-Lehr, S., Caws, C., Van Gyn, G. y Preece, A. (2007). Internationalizing the higher education curriculum: An emerging model for transforming faculty perspectives. *Canadian Journal of Higher Education*, 37(1), 67-94.

- Searle, M. (2018). *EMI at University: a paradigm shift*. Meeting with Academic Dean, Heads of Department and Languages Department, June 2018, ITE-SO University.
- Seidlhofer, B. (2005). English as a lingua franca. *ELT Journal*, Volume 59. Oxford University Press.