

MEDIACIÓN LINGÜÍSTICA Y CULTURAL EN EL CONTEXTO DE LA MOVILIDAD ACADÉMICA INTERNACIONAL: UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA

LINGUISTIC AND CULTURAL MEDIATION IN THE CONTEXT OF ACADEMIC MOBILITY ABROAD:
A SYSTEMATIC REVIEW

MÉDIATION LINGUISTIQUE ET CULTURELLE DANS LE CONTEXTE DE LA MOBILITÉ ACADÉMIQUE
INTERNATIONNELLE : UN RÉVISION SYSTÉMATIQUE

MEDIAÇÃO LINGUISTIQUE E CULTURAL NO CONTEXTO DA MOBILIDADE ACADÊMICA
INTERNACIONAL: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA

Sara Lucía Monroy

Profesora asociada,

Universidad EAN, Bogotá, Colombia.

smonroy@universidadean.edu.co

[https://orcid.](https://orcid.org/0000-0002-1336-5821)

[org/0000-0002-1336-5821](https://orcid.org/0000-0002-1336-5821)

RESUMEN

Este artículo analiza la operatividad de la categoría “mediación” en el contexto de la internacionalización de la educación superior, debido a que varias investigaciones reportan que el alumnado internacional debe sortear múltiples desafíos durante su estancia académica en el exterior. Para ello, se lleva a cabo una revisión sistemática de estudios empíricos publicados entre el 2020 y el 2023, que dan cuenta de tensiones lingüístico-culturales en escenarios de movilidad académica internacional. En particular, se centra la atención en la conceptualización del término “mediación”, las circunstancias que la propiciaron y las estrategias implementadas para superar las barreras que impedían la intercomprensión. La ruta metodológica se diseñó con base en las orientaciones de la declaración PRISMA; se constituyó una muestra de 43 registros para el análisis en profundidad. Los hallazgos del ejercicio revelan que la implementación del inglés como medio de instrucción en países no anglófonos es un factor de tensión en las aulas internacionales. En respuesta a esta situación, el translenguaje opera como la estrategia de mediación con mayor potencial para superar los desfases comunicativos en estos escenarios y para promover el multilingüismo, la inclusión y la equidad de la educación superior globalizada. A manera de conclusión, se discute la importancia de que las universidades incluyan los aportes investigativos sobre mediación lingüística y cultural en la formulación de políticas lingüísticas para estudiantes locales e internacionales.

Palabras clave: estudiantes internacionales, internacionalización de la educación superior, mediación lingüística y cultural, movilidad académica, translenguaje



Recibido: 2024-03-06 / Aceptado: 2024-08-20 / Publicado: 2024-10

<https://doi.org/10.17533/udea.ikala.356538>

Editores: Gilvan Müller de Oliveira, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil; Umarani Pappuswamy, Central Institute of Indian Languages, India; Martha Lucía Pulido Correa, Universidad de Antioquia, Colombia; Luanda Sito, Universidad de Antioquia, Colombia. Esta edición especial de Políticas y prácticas para el multilingüismo se realiza en el marco de la Cátedra UNESCO en PLM, Universidad de Antioquia, 2022-2026.

Derechos patrimoniales, Universidad de Antioquia, 2024. Este artículo se ofrece en acceso abierto de conformidad con los términos de la licencia BY-NC-SA 4.0 Internacional, de Creative Commons.



Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura

MEDELLÍN, COLOMBIA, VOL. 29 ISSUE 3 (SEPTEMBER-DECEMBER, 2024), PP. 1-25, ISSN 0123-3432

www.udea.edu.co/ikala

ABSTRACT

This article analyzes how functional the “mediation” category is in the context of higher education internationalization, as several research works report that international students must face multiple challenges during their academic stay abroad. To do this, we carry out a systematic review of empirical studies published between 2020 and 2023 that account for linguistic-cultural strains in international academic mobility scenarios. Particularly, we focus on conceptualizing the term “mediation”, what circumstances led to it, and which strategies were implemented to overcome barriers hindering intercomprehension. Drawing on the PRISMA statement guidelines, we designed a methodological path, which involved gathering together a sample of 43 entries for in-depth analysis. Findings reveal that implementing English as a medium of instruction in non-Anglophone countries is a stress factor in classrooms abroad. In response to this situation, translanguaging operates as the mediation strategy with the best potential to overcome communicational gaps in these scenarios as well as promoting multilingualism, inclusion, and educational equity for worldwide higher education. To conclude, we discuss the importance of universities including their research contributions on linguistic and cultural mediation in their language policy-making for local and international students.

Keywords: international students, internationalization of higher education, linguistic and cultural mediation, academic mobility, translanguaging

RÉSUMÉ

Cet article analyse la fonctionnalité de la catégorie « médiation » dans le contexte de l'internationalisation de l'enseignement supérieur, car plusieurs travaux de recherche rapportent que les étudiants internationaux doivent faire face à de multiples défis au cours de leur séjour académique à l'étranger. Pour ce faire, nous procédons à une révision systématique des études empiriques publiées entre 2020 et 2023 qui tiennent compte des tensions linguistico-culturelles dans des scénarios de mobilité académique internationale. En particulier, nous nous concentrons sur la conceptualisation du terme « médiation », sur les circonstances qui l'ont générée et sur les stratégies mises en œuvre pour surmonter les obstacles à l'intercompréhension. En s'inspirant des lignes directrices de la déclaration PRISMA, nous avons conçu un parcours méthodologique qui a comporté la collecte d'un échantillon de 43 entrées pour une analyse approfondie. Les résultats révèlent que la mise en œuvre de l'anglais comme moyen d'enseignement dans les pays non anglophones est un facteur de contrainte dans les salles de classe à l'étranger. En réponse à cette situation, le translangage fonctionne comme la stratégie de médiation la meilleure pour surmonter les lacunes communicationnelles dans ces scénarios et pour promouvoir le multilinguisme, l'inclusion et l'équité éducative dans l'enseignement supérieur à l'échelle mondiale. Pour conclure, nous discutons de l'importance pour les universités d'inclure leurs résultats de recherche sur la médiation linguistique et culturelle dans l'élaboration de leurs politiques linguistiques pour les étudiants locaux et internationaux.

Mots-clés : étudiants internationaux, internationalisation de l'éducation supérieure, médiation linguistique et culturelle, mobilité académique, translangage

RESUMO

Este artigo analisa o grau de funcionalidade da categoria “mediação” no contexto da internacionalização do ensino superior, já que vários trabalhos de pesquisa reportam que os alunos internacionais têm de enfrentar vários desafios durante sua estada acadêmica no exterior. Para isso, realizamos uma revisão sistemática de estudos empíricos publicados entre 2020 e 2023 que consideram as tensões linguístico-culturais em cenários de mobilidade acadêmica internacional. Em particular, nos concentramos em conceituar o termo “mediação”, quais circunstâncias levaram a isso e quais estratégias foram implementadas para superar as barreiras que impedem a intercompreensão. Com base nas diretrizes da declaração PRISMA, tem se desenvolvido um percurso metodológico que envolveu a coleta de uma amostra de 43 registros para uma análise em profundidade. Os resultados revelam que a implementação do inglês como meio de instrução em países não anglófonos é um fator de tensão nas salas de aula no estrangeiro. Em resposta a essa situação, a translíngua funciona como a estratégia de mediação com o melhor potencial para superar as lacunas de comunicação nesses cenários, além de promover o multilinguismo, a inclusão e a igualdade educacional para o ensino superior no mundo todo. Para concluir, discutimos a importância de as universidades incluírem suas contribuições de pesquisa sobre mediação linguística e cultural na elaboração de suas políticas linguísticas para alunos locais e internacionais.

Palavras-chave: estudantes internacionais, internacionalização da educação superior, mediação linguística e cultural, mobilidade acadêmica, translíngua

Introducción

Como respuesta a algunos desafíos que plantea la globalización, por ejemplo, la migración masiva, la desigualdad social, la homogeneización y los desplazamientos lingüísticos, la aculturación, entre otros (Bauman, 1999; Hamel, 2017), ha sido necesario explorar y poner en práctica nuevas estrategias de interacción que posibiliten la comunicación en contextos multilingües y multiculturales. Precisamente, la noción de “mediación” ha ganado visibilidad en estos escenarios, al constituirse en una alternativa para traspasar barreras o superar conflictos que impiden la intercomprensión e interacción de individuos o grupos con diferentes orígenes lingüístico-culturales. A pesar de ese potencial, varios investigadores han advertido lo complejo que resulta delimitar conceptualmente el término, debido a su uso en diferentes contextos y a la ampliación semántica que ha experimentado, acumulando una serie de sentidos generales y, al mismo tiempo, otros muy específicos en determinados ámbitos disciplinares (Blini, 2009; Corbett, 2020; Liddicoat, 2022).

A propósito de la revisión del constructo, Corbett (2020) analiza cómo ha variado la significación del término y los matices que ha comportado a medida que se han dado avances en campos como la traducción e interpretación, los estudios del discurso, la resolución de conflictos, la negociación y la construcción de paz. Ese repaso le permite al autor identificar elementos relevantes de los diferentes sentidos de la mediación en dichas especialidades, para aplicarlos en la enseñanza intercultural. Destaca, entonces, que la mediación intercultural, en ese contexto, consiste en “identificar y alinear los marcos conceptuales, valores y objetivos que subyacen a la comunicación de diferentes individuos y que podrían estar implicados en una ruptura de la comunicación o, en el peor de los casos, en conflictos más complejos” (p. 21, traducción propia).¹

1 “Intercultural mediation involves identifying and bringing into alignment the conceptual frames, values and goals that underlie the communication of different in-

Entre las sugerencias y reflexiones que deriva el investigador sobre la influencia de la mediación para la pedagogía intercultural, las siguientes llaman la atención: que el educador de lenguas y sus estudiantes deben utilizar el espacio del aula para comprender las complejidades del conflicto y para asumir sus consecuencias; que el conflicto o los resultados que se deriven de este no se deben asumir, por defecto, desde un lente negativo, dado que en muchas tradiciones no occidentales, por ejemplo, en comunidades tribales, las disputas con otros grupos son una forma de mantener la identidad del grupo; que la mediación no necesariamente tiene que involucrar un facilitador neutral, tampoco exige una agenda formal, ni conduce siempre a un resultado armónico.

Sobre la base de estos aportes teóricos, se hace necesario analizar la operatividad de la categoría “mediación”, es decir, su funcionamiento en contextos reales. En el escenario educativo, la internacionalización de la educación superior, al ser un proceso adyacente de la globalización, constituye un terreno oportuno para tal propósito, más aún, si se tiene en cuenta que dos de sus pilares fundamentales son la promoción del multilingüismo y la interculturalidad (Maringe *et al.*, 2013; Volet y Ang, 2012). Aunque hay varios temas que ocupan la agenda de la internacionalización de la educación (exportación de servicios académicos, internacionalización de la investigación y del currículo, dinámica de la movilidad académica internacional, entre otros), la estrategia de movilizar estudiantes desde y hacia otras latitudes es, sin duda, uno de los principales bastiones o, por lo menos, uno de los que mayor visibilidad ha tenido (Knight y De Wit, 2018).

Con la etiqueta “estudiante internacional” se alude entonces a aquel ciudadano de un país que se traslada a *otro* para estudiar y residir temporalmente en una nación diferente a la suya. Debe señalarse que

dividuals and groups. These different frames, values and goals might be implicated in communication breakdown, or, in worse cases, in violent conflict between individuals and groups”.

los objetivos educativos de este colectivo pueden variar: algunos desean obtener créditos académicos, caso en el que el periodo de intercambio en la universidad de destino es de mínimo 6 meses y máximo 1 año; otros optan por un título académico (diploma universitario, grado de maestría, grado de doctor).

Varias investigaciones han indagado sobre las vivencias de los estudiantes internacionales durante su estancia académica en el exterior y ponen de manifiesto los desafíos a los que se enfrentan al tener que reconciliar asuntos lingüísticos, culturales, de estilos de comunicación, entre otros, para lograr el éxito académico y una adecuada integración social (Bijsmans *et al.*, 2022; MacGregor y Folinazzo, 2018). En lo que concierne a la experiencia y el desempeño académico, los hallazgos que reportan los estudios son divergentes y variados. Por un lado, algunos evidencian que la interacción entre estudiantes locales e internacionales es muy favorable, puesto que lleva a mejores procesos de aprendizaje, al promover el desarrollo o fortalecimiento de las dimensiones de la competencia intercultural: afectivas, cognitivas y conductuales (Chen, S., 2022). Por ejemplo, Arasaratnam-Smith y Deardorff (2022) afirman que el estudiante internacional se encuentra en una posición única, en tanto experimenta una nueva cultura y refleja la propia; de ahí que destaquen cómo la autorreflexión, la autointrospección, la apertura mental y la empatía contribuyen a una capacidad crítica más amplia, lo que, en consecuencia, puede incidir favorablemente en su rendimiento académico.

Por otro lado, otros estudios señalan que no deben darse por sentado los efectos positivos de la internacionalización. Indican que, precisamente, los diversos orígenes lingüísticos y culturales de los estudiantes obstaculizan la interacción en entornos de aprendizaje, debido a que involucran diferentes expectativas sobre las relaciones entre docentes, administrativos y estudiantes, los estilos de comunicación, las dinámicas en el aula, las formas de evaluación, las convenciones de escritura, entre otros aspectos (MacGregor y Folinazzo,

2018; Rienties *et al.*, 2012; Volet y Ang, 2012). En la búsqueda de subsanar esos desfases y de garantizar mejores experiencias académicas para el estudiantado internacional, la investigación empírica ha identificado variables que deben contemplarse para el éxito del proceso: la composición del aula internacional respecto a nacionalidades y lenguas de origen de los estudiantes locales e internacionales, las metodologías de participación en el aula, la asistencia de los estudiantes a las clases, la influencia de los profesores en la experiencia de los alumnos, entre otros (Bijsmans *et al.*, 2022; MacGregor y Folinazzo, 2018).

Un análisis aparte merece el aspecto lingüístico en los escenarios de internacionalización, especialmente cuando el estudiante recibirá instrucción en un idioma diferente a su lengua materna (L1). Desde esa óptica, es indiscutible la importancia de la competencia en lenguas extranjeras para la movilidad académica y para desenvolverse en un mundo global; sin embargo, debido a los retos que supone la construcción de una universidad multilingüe, se ha justificado el papel del inglés como lengua franca (ELF) académica en países no anglófonos.

Sobre el particular, Ramírez (2011) menciona que el dominio del inglés constituye un factor determinante para la inclusión o exclusión en procesos de internacionalización; de hecho, este ha sido uno de los mayores obstáculos, además de los temas de financiación, que han tenido que sortear las instituciones de educación superior de América Latina y el Caribe. Entre tanto, en otras regiones, Asia, por ejemplo, el uso del inglés como lengua de instrucción ha generado desafíos a docentes y estudiantes no nativos de esta lengua, quienes han reportado dificultades para expresar sus ideas, una disminución de su confianza, frustración (Aizawa *et al.*, 2023) y, en consecuencia, desiguales oportunidades educativas (Song, 2021).

Ante este panorama de tensiones y conflictos, cabe preguntarse por la funcionalidad de la “mediación lingüística y cultural” en el contexto de la internacionalización de la educación superior. Este

trabajo se propone, justamente, llevar a cabo una revisión sistemática de estudios empíricos recientes que, en escenarios de movilidad académica internacional, den cuenta de su operativización. Especial atención reviste, para esta investigación, el papel de la(s) lengua(s) en las interacciones que se presentan en el aula internacional o en escenarios adyacentes. En particular, se busca caracterizar la conceptualización del término “mediación”, los contextos o las circunstancias que generan el conflicto lingüístico-cultural y las acciones o estrategias que se implementan para franquear las barreras que impiden la comunicación.

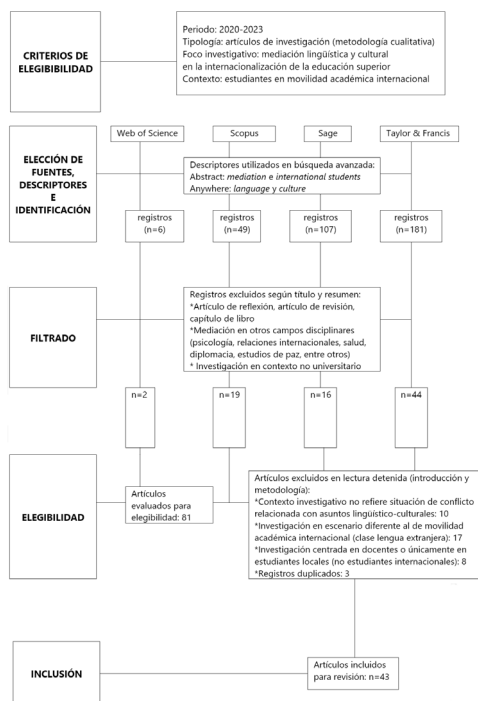
Un ejercicio de esta naturaleza constituye un aporte significativo para comprender mejor el concepto, analizar los rasgos comunes que subyacen a sus múltiples aplicaciones, examinar su alcance en la resolución de conflictos que impiden la interacción entre individuos con diferentes orígenes lingüístico-culturales y, desde luego, explorar su favorabilidad para la promoción del multilingüismo, la multiculturalidad y la equidad en el marco de la educación superior globalizada.

Metodología

Para responder al móvil que ha conducido la investigación, a saber, la operatividad de la mediación en contextos de movilidad académica internacional, se adoptó un enfoque cualitativo de tipo descriptivo-interpretativo, sustentado en el abordaje de la revisión sistemática. Este tipo de estudio permite identificar, seleccionar y evaluar críticamente la investigación disponible y relevante del tema en cuestión.

Ahora, en lo que atañe a la ruta metodológica para cada una de las fases de la revisión (criterios de elegibilidad, selección de las fuentes de información, búsqueda, identificación de los estudios, calidad de los estudios, extracción de datos y resultados), se consideraron los ítems de referencia de la declaración PRISMA 2009 (*Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses*) (véase Figura 1), descritos en la publicación de Urrútia y Bonfill (2010, pp. 509-510). La declaración PRISMA 2009 constituye una lista de comprobación de requisitos que deben seguirse

Figura 1 Flujograma de búsqueda y selección de los estudios



en la identificación, selección, evaluación y síntesis de los estudios. Se ha concebido como una herramienta para mejorar la claridad y la transparencia en la publicación de revisiones sistemáticas.

En primera instancia, se definieron como criterios de elegibilidad las siguientes variables: 1) *tipo de investigación*: debido a la temática y al contexto, se buscó privilegiar trabajos con metodologías cualitativas; 2) *rango temporal*: se optó por el periodo 2020-2023, porque si bien la movilidad internacional de los estudiantes se vio restringida por la pandemia, resultaba interesante conocer cómo se dieron las dinámicas de multilingüismo e interculturalidad en los entornos en línea y cómo se empezó a recuperar la movilidad física en la pospandemia; 3) *foco investigativo*: se priorizaron los estudios que refirieran en su contexto algún tipo de tensión o ruptura relacionada con asuntos lingüísticos y que, por tanto, justificaran la inclusión de la categoría “mediación” en su aparato discursivo; finalmente, 4) *contexto*: las investigaciones debían tener como trasfondo la movilidad académica internacional en la educación superior, esto es, interacciones entre estudiantes o docentes-estudiantes de diferentes orígenes lingüísticos y culturales.

En segunda instancia, se eligieron como fuentes de consulta las bases de datos Web of Science, Scopus, Sage y Taylor & Francis, en razón de su amplia colección de artículos científicos, la calidad de la información y confiabilidad de sus fuentes. Inicialmente, se decidió utilizar los descriptores *mediation* e *international students* como palabras principales de la búsqueda básica; no obstante, debido a que “mediación” es un término que opera en muchos campos disciplinares, se obtuvo una gran cantidad de resultados. Se resolvió entonces limitar la estrategia a una búsqueda avanzada: los dos términos debían aparecer en el título o en las palabras clave de los artículos; sin embargo, y en contraste, el número de registros resultó muy limitado. Ante la situación, se experimentó con la siguiente estrategia: los dos términos debían aparecer en el resumen de los artículos y se agregaron los descriptores *language* y *culture*, los

cuales debían hallarse en cualquier parte del documento. Con esa ecuación de búsqueda, fue posible disponer de un número significativo de artículos como punto de partida para la revisión.

En la fase de filtrado, la lectura de los títulos y resúmenes de los artículos resultó un ejercicio fundamental para recopilar las muestras potenciales objeto de revisión y análisis (81 registros). Posteriormente, una revisión más detenida de los estudios, que implicó una lectura detallada de los apartados introducción, metodología y conclusiones, permitió depurar la selección de la muestra definitiva (43 registros). En esa última etapa, se excluyeron aquellos trabajos cuyo contexto no aludía a tensiones en la interacción académica entre sujetos de diferentes antecedentes lingüísticos y culturales (por ejemplo, investigaciones centradas únicamente en estudiantes locales o en la formación de traductores-intérpretes como mediadores) ni se enmarcaban en escenarios de movilidad académica internacional (actividades de mediación en clases de lengua extranjera).

Resultados y discusión

A continuación se presentan los hallazgos derivados del análisis en profundidad de la muestra. Inicialmente, se destacan datos relevantes sobre la tendencia investigativa en el tema objeto de estudio durante el periodo 2020-2023; luego, se analizan los principales aportes de los investigadores en la conceptualización del término “mediación”; seguidamente, se refieren las circunstancias que justificaron la mediación en el contexto de la movilidad académica internacional; por último, se examinan las principales estrategias de mediación que fueron identificadas en los trabajos de investigación.

Tendencias investigativas en el contexto de la movilidad académica internacional

El número de artículos objeto de revisión ($n = 43$) sugiere un interés en la investigación sobre el rol de la lengua en la experiencia de estudiar en el

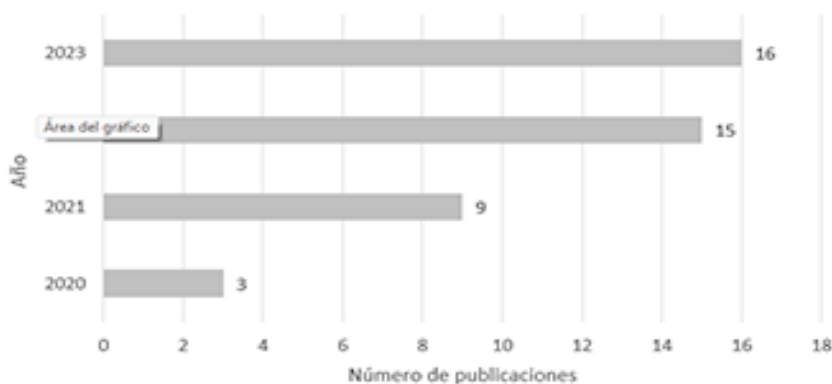
extranjero. Llama la atención, tal como se aprecia en la Figura 2, que entre el 2020 y el 2021 no hubo mucha producción sobre el tema, lo cual podría ser efecto de las restricciones en la movilidad y de los trastornos que ocasionó el COVID-19; mientras que, en el rango 2022-2023, en la denominada “pospandemia”, se advierte un incremento en el número de publicaciones, lo que posiblemente responda a la reactivación social y al regreso de la normalidad académica.

Entre tanto, se identificaron los países en los que se llevaron a cabo los estudios (véase Figura 3). China se destaca como país líder en investigación en este ámbito y le siguen otros países de la región asiática, como Japón, Corea y Taiwán. Al analizar la distribución por continente, Asia reporta 30

publicaciones, Europa 6, América 5 y Oceanía 1. Cabe aclarar que una investigación no se incluyó en esta clasificación, debido a que los participantes del estudio tenían diferentes nacionalidades y habían realizado su intercambio académico en diferentes países y continentes (Mitchell y Güvendir, 2023).

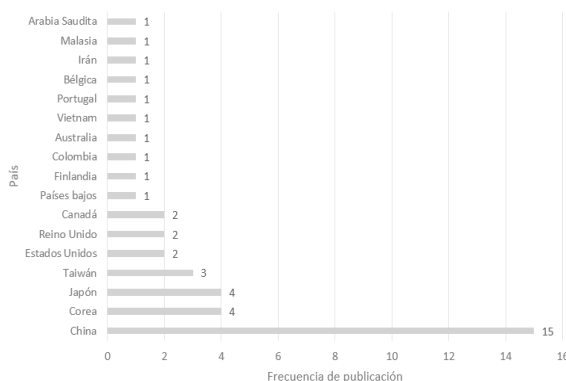
El predominio investigativo en la región de Asia Oriental, particularmente en China, obedece a la estrategia que han definido para atraer y reclutar estudiantes internacionales. Varias universidades de estos países han adoptado el inglés como medio de instrucción (English Medium Instruction, EMI) en sus programas académicos (Ou y Gu, 2022; Zheng y Qiu, 2023), lo que ha generado tensiones *glocales* entre la política orientada al monolingüismo en inglés, lengua franca global, y

Figura 2 Frecuencia de publicación en el rango temporal 2020-2023



8

Figura 3 Procedencia geográfica de las investigaciones, por países



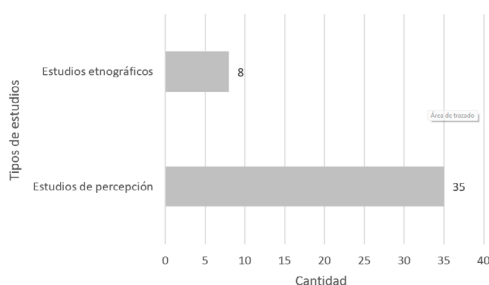
el uso diverso de las lenguas locales en las prácticas en el aula (Lin, 2022). Por otro lado, es bastante sugerente la poca producción sobre la temática, entre el 2020 y el 2023, en países anglófonos como Estados Unidos, Reino Unido, Australia y Nueva Zelanda, si se tiene en cuenta que reciben un número importante de estudiantes internacionales de diferentes partes del mundo.

También es notoria la ausencia investigativa en el continente africano y la región de América Latina y el Caribe, con solo un reporte en los últimos 4 años (Tejada y Molina, 2020). En el caso de esta última, ese vacío podría justificarse, en parte, por el bajo flujo de estudiantes internacionales en la movilidad académica entrante y por la escasa implementación de cursos EMI. El proceso se encuentra en unas etapas iniciales, como bien lo señalan Tejada y Molina (2020), debido a los múltiples desafíos que implica (baja proficiencia en inglés por parte de los docentes, asuntos de financiación, falta de seguimiento de los procesos, entre otros). Pese a esas circunstancias, inquieta saber cómo ha sido la experiencia lingüística y cultural del alumnado internacional durante su estancia académica en las universidades de la región.

En lo que atañe al foco investigativo, una vez se analizaron los objetivos, los temas y las metodologías empleadas, se clasificaron los registros en dos grupos (véase Figura 4): uno es el de los estudios de percepción, y el otro, los estudios etnográficos.

Los *estudios de percepción* tienen en común un interés por conocer el impacto de la competencia lingüística,

Figura 4 Distribución de los estudios según enfoque investigativo

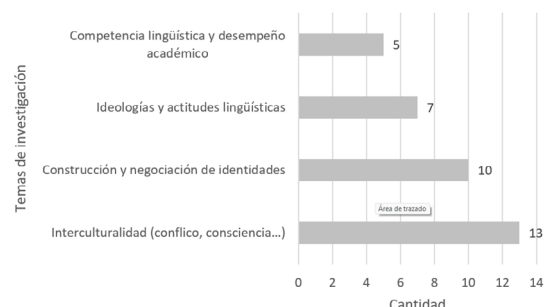


o de asuntos relacionados con la(s) lengua(s), en la experiencia académico-cultural de los estudiantes internacionales; así las cosas, en la recolección de datos se privilegian las entrevistas, los diarios de reflexión y la aplicación de encuestas o cuestionarios a un grupo o muestra representativa del estudiado. En razón de que en esta línea se inscribió la gran mayoría de las publicaciones ($n = 35$), a continuación se describen los 4 temas de investigación que se identificaron (véase Figura 5).

Existe una tendencia importante en analizar la competencia intercultural del alumnado internacional en esos escenarios de multilingüismo. Precisamente, se busca reconocer qué tanto inciden los diferentes orígenes lingüístico-culturales en la interacción entre estudiantes locales y extranjeros, o entre docentes-estudiantes; si se generan conflictos o, por el contrario, favorecen habilidades de consciencia y sensibilidad intercultural. Desde luego, interesa también observar cómo influye el nivel de dominio de la(s) lengua(s) en el desarrollo de dicha competencia (Gholami *et al.*, 2021; Gong *et al.*, 2021; Kim, 2020; Köylü y Borràs, 2023; Ladegaard, 2022; Lin *et al.*, 2022; Peng y Patterson, 2022; Pundziuvienė *et al.*, 2023; Song y Xia, 2021; Spero, 2022; Tsang *et al.*, 2023; Xu, J. *et al.*, 2022; Zhao *et al.*, 2021).

Otra temática de gran interés para los investigadores es examinar la construcción y la negociación de las identidades de los estudiantes en esos contextos multilingües transnacionales y la repercusión en sus decisiones lingüísticas (Chen, R., 2023; Gyogi, 2022;

Figura 5 Temas de investigación identificados en los estudios de percepción



Hajar y Mhamed, 2021; Itoi y Mizukura, 2023; Li y Gong, 2022; Shi, 2023; Sung, 2021, 2022b; Tharapos y O’Connell, 2022; Xu, W. *et al.*, 2023).

Se destacan, igualmente, los trabajos que asumen una perspectiva sociolingüística e indagan por las actitudes de los estudiantes frente a las lenguas: sus afiliaciones, ideologías, estrategias de negociación y criterios de elección (Choi, 2021; Lin, 2022; Mitchell y Güvendir, 2023; Rajendram *et al.*, 2023; Shirahata, 2023; Sung, 2022a; Zhang *et al.*, 2021).

Por último, están las investigaciones que consideran el efecto de la competencia lingüística, junto con otras variables, en los procesos de aprendizaje y los de investigación (por ejemplo, la escritura de tesis o trabajos finales); en términos generales, en el rendimiento durante la experiencia académica (Bijsmans *et al.*, 2022; Le Ha *et al.*, 2022; Muthuswamy y Varshika, 2023; Pinto y Araújo, 2020; Tejada y Molina, 2020).

10

En el segundo grupo se ubican los *estudios etnográficos*. Aquí se han incluido aquellos trabajos que dan cuenta de intervenciones específicas en el aula internacional, o en algún escenario adyacente, cuyo objetivo es revisar la implementación o el alcance de ciertas estrategias como respuesta a los retos de la comunicación intercultural en la internacionalización académica ($n = 8$). Los métodos de recolección de datos para este caso comprenden, principalmente, observaciones en clase o grabación de las sesiones, y se complementan con notas de campo, revisión de productos generados por los docentes o estudiantes, y entrevistas semiestructuradas (Liang, 2021; Liu, 2023; Mack, 2023; Ou *et al.*, 2022; Ou *et al.*, 2023; Ou y Gu, 2022; Yilmaz *et al.*², 2024; Zheng y Qiu, 2023).

2 Se aclara que el trabajo de Yilmaz *et al.* se publicó en línea en enero de 2024. Teniendo en cuenta tanto la pertinencia de los resultados de esa investigación para la revisión sistemática como el hecho de que el trabajo empírico que refieren los investigadores es anterior al 2024, la autora decidió incluirlo en el total de la muestra objeto de análisis ($n = 43$). Este artículo investigativo se

Conceptualización de la categoría “mediación” en el contexto de la movilidad académica internacional

En la introducción de este trabajo se aludió a la complejidad de definir el término “mediación”, pese a los elementos comunes que pueden comportar las múltiples significaciones que se le han dado en diferentes contextos y áreas disciplinares. En razón de lo anterior, uno de los propósitos que se trazó este ejercicio de revisión fue justamente conocer cómo lo precisaban y concretaban los investigadores, a propósito de los posibles conflictos lingüísticos y culturales en los escenarios de movilidad académica internacional.

De este modo, en las publicaciones estudiadas, fue evidente la ausencia de un abordaje teórico explícito sobre el concepto; no obstante, ese vacío contrastó con la ocurrencia del término y sus derivados (*mediator*, *mediated*, *mediating*) a lo largo del contenido, o sea, en el cuerpo del texto.

En un intento por explicar esa carencia, cabe considerar que el 80 % del total de la muestra analizada la conformaron estudios de percepción. Así que es posible suponer que los investigadores no estimaron necesario definir la noción, debido a los objetivos investigativos y a los contextos en los que se enmarcaron sus respectivos trabajos, o al hecho de que la asumieron con un significado genérico. Solo dos trabajos relacionaron, como parte de su marco teórico, la revisión del concepto (Liang, 2021; Pundziuvienė *et al.*, 2023), de los cuales a continuación se mencionan los principales aportes. Es preciso anotar que los trabajos en mención integran el aspecto cultural con el lingüístico bajo la denominación “mediación intercultural”.

Pundziuvienė *et al.* (2023) se aproximan al concepto, por un lado, al destacar el rol de la lengua; de ahí que tomen como punto de partida la definición propuesta por el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (Council of Europe,

considera en el dato de publicaciones para el año 2023 ($n = 16$).

2021): “la mediación se centra en el papel de la lengua en procesos como la creación de espacios y condiciones para la comunicación y/o el aprendizaje” (p. 90), puesto que “tiende puentes y facilita la construcción o la transmisión de significados, ya sea dentro de la misma lengua, entre diferentes modalidades lingüísticas o de una lengua a otra” (p. 90). Por otro lado, al retomar los aportes de algunos teóricos para enfatizar la contribución significativa de la mediación en el desarrollo sostenible del multilingüismo y la interculturalidad:

[...] al mejorar las destrezas comunicativas tanto en la lengua materna como en otras, los alumnos están en la capacidad de desenvolverse en la diversidad lingüística y cultural, fomentando la inclusión y la comunicación entre personas de distintos orígenes lingüísticos y culturales. (Pundziuvienė *et al.*, 2023, p. 123, traducción propia)³

Por su parte, Liang (2021) señala que “en su sentido original, el concepto mediación (inter)cultural implica procesos colaborativos de creación de significado por parte de agentes humanos mediante el uso de la lengua y *otros recursos semióticos* para comunicarse dentro y entre contextos socioculturales” (p. 277, traducción y énfasis propio).⁴ Considerando la interacción digital que caracterizó la comunicación entre docentes-estudiantes de diferentes identidades lingüísticas y culturales durante la pandemia, esta autora utiliza la etiqueta “mediación multilingüe y multimodal” para aproximarse a esas dinámicas comunicativas que se presentaron en estos escenarios mediados por la virtualidad. En ese orden de ideas, indica que los participantes experimentaron varias “capas de mediación” (*layers of mediation*): la mediación primaria, a través del lenguaje verbal y corporal; la

mediación secundaria, a través de la grabación y la difusión de signos, y la mediación digital, a través de teclados y pantallas (p. 276).

A diferencia de la anterior propuesta (Pundziuvienė *et al.*, 2023), el análisis de las interacciones en línea le permite a Liang (2021) ampliar la concepción de mediación, al pasar de una visión centrada en la lengua a una que incorpora “otros recursos semióticos”, como lo gestual (orientación corporal, mirada, pausas, risas, señalización reflexiva, entre otros) y lo multimodal (compartir pantalla, mover el cursor, resaltar, emplear imágenes, signos, emojis, entre otros). Desde esta perspectiva, la negociación de significados y la solución de los problemas comunicativos en un determinado espacio discursivo exigen una mediación en la que se movilicen coordinadamente repertorios multilingües, polisemióticos y multimodales.

Circunstancias de la mediación en el contexto de la movilidad académica internacional

El análisis de las investigaciones seleccionadas indicó como tendencia que la implementación del EMI en países no anglófonos es un factor de tensión lingüística en las aulas internacionales. Si bien no se desconocen las funcionalidades del inglés para facilitar la comunicación intercultural en ámbitos transnacionales, los hallazgos del conjunto de investigaciones revelan una serie de conflictos y rupturas que no solo conciernen a los estudiantes internacionales, sino que, incluso, afectan a estudiantes y docentes nacionales, quienes, debido a las políticas lingüísticas de algunas instituciones, no estudian ni enseñan en su lengua materna (la lengua local), sino que lo hacen en inglés. Los estudios procedentes de la región de Asia Oriental son los que, principalmente, denuncian esa situación (Chen, R., 2023; Choi, 2021; Gyogi, 2022; Itoi y Mizukura, 2023; Li y Gong, 2022; Liang, 2021; Lin, 2022; Liu, 2023; Ou *et al.*, 2022; Ou *et al.*, 2023; Ou y Gu, 2022; Rajendram *et al.*, 2023; Shi, 2023; Shirahata, 2023; Sung, 2021; Sung, 2022a, 2022b; Tharapos y O’Connell, 2022; Xu, W. *et*

3 “By improving communicative skills in both native and additional languages, learners gain the capacity to navigate linguistic diversity, promoting inclusivity and effective communication among individuals from varied linguistic and cultural backgrounds”.

4 “In the original sense, the (inter)cultural concept of mediation involves human agents’ collaborative meaning-making processes of using language and other semiotic resources to communicate within and between sociocultural contexts”.

al., 2023; Yilmaz *et al.*, 2024; Zhang *et al.*, 2021; Zheng y Qiu, 2023).

Se reporta, entonces, que a los docentes de los programas EMI les preocupa no tener una competencia lingüística suficiente para enseñar contenidos en este idioma; mientras que el dominio del inglés de los estudiantes, por lo general, se considera inadecuado para un aprendizaje efectivo. Sobre el particular, algunos investigadores manifiestan que profesores y estudiantes multilingües en programas EMI han sido retratados como deficientes e incompetentes (Canagarajah, 2020, citado en Ou y Gu, 2022, p. 2755; Zheng y Qiu, 2023), lo cual constituye una forma indirecta de discriminación e injusticia epistémica, pues los estudiantes internacionales, al enfrentar dificultades para expresar sus ideas, ven disminuida su confianza y pueden abstenerse de participar en el intercambio de conocimiento. Al respecto, Zhen y Quiu (2023) afirman que

12

[...] el uso exclusivo de un tipo de recurso hermenéutico (por ejemplo, recursos únicamente en inglés) no solo pone en peligro el rendimiento académico de los estudiantes multilingües, sino que también perjudica el intercambio intelectual y empobrece la diversidad epistemológica del contexto académico. (p. 100, traducción propia)⁵

Cabe mencionar que, adicional a esos efectos, algunos críticos muestran cómo el colonialismo lingüístico del inglés en el contexto de la educación superior perpetúa el racismo epistémico, esto es, la difusión de los valores, las creencias y las visiones del mundo de los blancos euroamericanos (por ejemplo, el individualismo, la meritocracia, el progreso), (Kubota, 2020); los epistemicidios, es decir, se utiliza el monolingüismo como norma para anular el multilingüismo y silenciar el conocimiento producido en el Sur Global (Santos, 2020); la colonialidad, en tanto el inglés imperial

amenaza los objetivos nacionales de aumentar el acceso a la educación, reducir las desigualdad lingüística y transformar el currículo en las sociedades poscoloniales y *postapartheid* (Stroud y Kerfoot, citados en Ndlangamandla, 2024, p. 106).

A partir de lo expuesto, varias investigaciones han tenido como inquietud analizar el impacto de la competencia lingüística del estudiantado internacional en el desempeño o éxito académico, y en la integración sociocultural. De los resultados de esos ejercicios investigativos se deduce que el dominio de la lengua inglesa es relevante (Muthuswamy y Varshika, 2023), pero no puede catalogarse como el único obstáculo para alcanzar el rendimiento académico, ya que se deben incluir otros factores: tiempo suficiente para que se desarrolle una dinámica de grupo efectiva, pues aprender a interactuar con comunidades diversas demanda un período de adaptación; ausencia de una dominación cultural, esto es, en el aula internacional debe haber una representación proporcional de las diferentes nacionalidades —para un mayor impacto en el aula se sugiere que haya mínimo 3 nacionalidades y máximo 6—; igualmente, debe haber una participación regular del estudiante en clases —la evidencia confirma que los estudiantes internacionales que reportan del 80 al 90 % de asistencia logran un mejor desempeño académico— (Bijsmans *et al.*, 2022).

En esa misma línea, y con la creciente cantidad de estudiantes angloparlantes en el contexto de la educación superior (Shirahata, 2023), los estudios que indagan por las actitudes o afiliaciones lingüísticas de los estudiantes internacionales dan cuenta del uso extendido de las etiquetas “hablante nativo” o “hablante no nativo” en función del dominio que se tiene del idioma inglés (Le Ha *et al.*, 2022; Lin, 2022; Ou y Gu, 2022; Peng y Patterson, 2022; Shirahata, 2023; Sung, 2021, 2022a). Se cuestiona la necesidad de que en los contextos de internacionalización académica se establezca tal distinción, dado que acarrea implicaciones para las políticas lingüísticas de las universidades e, incluso, para las relaciones interpersonales de los estudiantes

5 “[...] the exclusive use of one type of hermeneutical resource (e.g., English-only resources) not only jeopardizes the academic achievement of multilingual students, but also damages intellectual exchange and impoverishes the epistemological diversity of the academic context”.

internacionales. Al respecto, Shirahata (2023) afirma que el habla nativa otorga autoridad sobre el inglés a los estudiantes que son reconocidos por tenerla como primera lengua sobre aquellos que no la tienen; así que se insta a reconsiderar la insistencia en una variedad nativa del inglés como punto de referencia en el escenario académico internacional y a reclamar una mayor aceptación como lengua extranjera (Sung, 2022a).

Otra cuestión que se desprende de la implementación del EMI es el desajuste entre lo que busca la política lingüística de algunas instituciones de educación superior, a saber, un monolingüismo en inglés, y lo que realmente sucede en las prácticas de docentes, estudiantes y las dinámicas en el aula: estrategias de multilingüismo. La investigación constata que la mezcla y combinación de lenguas está presente en las clases EMI, donde profesores y alumnos hacen uso de todos los recursos lingüísticos y semióticos que estén disponibles y que juzguen apropiados para asegurar la comprensión de la información y la construcción de conocimiento. Por ejemplo, cuando se trata de realizar trabajos académicos, muchos estudiantes internacionales manifiestan que recurren a su lengua materna para la búsqueda de bibliografía y la lectura (Yilmaz *et al.*, 2024; Zheng y Qiu, 2023); solo cuando garantizan la comprensión de los conceptos, proceden a la escritura de su trabajo en inglés (segunda lengua, L2). Este tipo de prácticas translingüísticas riñen con las ideologías monolingües que promueven la separación de las lenguas en procesos de aprendizaje y, más bien, develan la importancia de valorar los diferentes marcos lingüísticos y culturales de los individuos multilingües en la construcción epistemológica en el contexto académico.

Ahora, en lo referente a la incidencia de la lengua tanto en la interacción de los estudiantes internacionales con sus pares como en la respectiva integración sociocultural, la movilidad académica internacional es una oportunidad para desarrollar o fortalecer las habilidades en inglés; pero, lamentablemente, en muchos casos puede mermar el interés en aprender los idiomas locales (Mitchell

y Güvendir, 2023). Aunque es cierto que esta lengua facilita la comunicación entre estudiantes de diferentes orígenes lingüístico-culturales, la evidencia reporta que no siempre es suficiente, o por lo menos no en todos los contextos ni resulta muy efectiva para la integración sociocultural.

Es de destacar en este punto los comentarios de un par de estudiantes internacionales que realizaron su movilidad académica en China y que son citados en el trabajo de Song y Xia:

Bueno, llegué aquí pensando, sobre todo, en el idioma. Pensé que con el inglés sería suficiente, pero, después de estar aquí, comprendí que realmente necesito el chino en China. No creo que sea algo bueno o malo, simplemente conocer el entorno tiene sus ventajas. Fue así que cambió mi forma de entender China. Para vivir en China, tú necesitas el chino. [Estudiante 1]

El idioma es, básicamente, lo que más dificulta continuar nuestras conversaciones, porque mi chino no es tan bueno y su inglés [el de los estudiantes chinos] no es suficiente, así que algunas veces es difícil profundizar. Es por eso que hago todo lo posible para estudiar chino y hacer amigos locales, quiero hablar más para entenderlos mejor. A veces, utilizamos esta estrategia para mejorar nuestras habilidades lingüísticas, yo les hablo en chino a mis amigos chinos y ellos me hablan en inglés. [Estudiante 2] (2021, pp. 387-388)⁶

De otro lado, los estudios también refieren la crisis por la contingencia sanitaria del COVID-19 como otro elemento de tensión durante la interacción académica internacional. Sin duda, el cambio

6 “Well, I came here thinking that, first of all, language. I thought English would be enough. But after arriving here, I understood that I really need Chinese in China. And I don’t think it’s a bad thing, [or] it’s a good thing. It has advantages to know the environment. So that was my understanding of China changed. To live in China, you need Chinese. [Student 1].

So, language is basically the most difficult part to further our conversation, because my Chinese is not that good and their English not good enough, so sometimes it is difficult to go deep. So that is the reason why I try my best to study Chinese in order to make more local friends, and I want to talk more and to understand them more. Sometimes, we have this kind of thing, in order to improve both of our language ability, I speak Chinese to my Chinese friends, and they speak English to me. [Student 2].”

de una comunicación cara a cara a una mediada por plataformas digitales planteó una cantidad de desafíos a docentes y estudiantes, quienes pudieron vivir experiencias internacionales sin tener que salir físicamente de sus países de origen. La investigación cualitativa en estos escenarios se propuso analizar el impacto de la educación en línea en las experiencias de aprendizaje y de interacción entre pares de diferentes antecedentes lingüísticos y culturales (Liang, 2021; Liu, 2023; Ou *et al.*, 2022). Los hallazgos sugieren que, en sus repertorios comunicativos, los estudiantes movilizaron estratégicamente múltiples recursos multilingües y multimodales para facilitar una comunicación intercultural fluida y garantizar el éxito académico.

Estrategias de mediación en el contexto de la movilidad académica internacional

Si bien en el apartado anterior se describieron aspectos lingüísticos de incidencia cuando se estudia en escenarios internacionales, no debe pasarse

por alto que cada experiencia académica entraña sus propias particularidades y que, como bien se ha señalado, son múltiples los factores que intervienen en el proceso. La complejidad de cada situación demanda, a su vez, el empleo de estrategias específicas para superar los conflictos resultantes. Los estudios etnográficos que se identificaron en la revisión ($n=8$), indicaron algún tipo de intervención, estrategia o, simplemente, alguna forma de resolver problemas de comunicación, esto es, de mediar para superar barreras lingüísticas y culturales. El común denominador de esas prácticas *in situ* es que, cuando se opta por la mediación, se llevan a cabo ciertas negociaciones en aras de un mayor bienestar y de facilitar la capacidad de intercomprensión de los actores implicados.

Antes de analizar en qué consisten esas estrategias de mediación, es preciso considerar especificidades de los contextos y de las circunstancias que las motivaron. En la Tabla 1, se puede observar la variedad de factores implicados en cada situación.

Tabla 1 Generalidades sobre los contextos investigativos de los estudios etnográficos

	Contexto del aula internacional o escenario adyacente			Circunstancias que justifican la mediación
	País/participantes	Nacionalidades	Aspectos lingüísticos	
Yilmaz, Li y Lee (2024)	Corea del Sur Nivel: doctorado Participantes: estudiantes (15), docente (1) e intérprete (1)	<ul style="list-style-type: none"> Estudiantes: China, Vietnam y Uzbekistán Docente: Corea (competencia bilingüe en coreano e inglés) Intérprete: chino-inglés, inglés-chino 	<ul style="list-style-type: none"> Lenguas de instrucción en el aula: inglés, chino y coreano. Todos los estudiantes tienen el chino como lengua materna (L1), reportan niveles intermedios en inglés (segunda lengua, L2) y coreano (tercera lengua, L3). 	La dependencia exclusiva del inglés en los programas EMI actúa como una barrera para la enseñanza y el aprendizaje; por eso, debe promoverse el multilingüismo como recurso de orientación en el aula EMI de las universidades coreanas.
Zheng y Qiu (2023)	China Escuela de Relaciones Internacionales Nivel: maestría Participantes: estudiantes (15) y docentes (2)	<ul style="list-style-type: none"> Estudiantes: China (8), Rusia (2), Japón (1), Singapur (1), Malasia (1), Canadá (1), Mongolia (1) Docentes: China (2) 	<ul style="list-style-type: none"> Lengua de instrucción en el aula: inglés. Todos los participantes demostraron proficiencia en inglés. Test of English as a Foreign Language (TOEFL): 90 (mínimo). International English Language Testing System (IELTS): 7. 	El inglés como medio de instrucción (EMI) (perspectiva monolingüe) priva a los estudiantes del derecho a ser vistos como conocedores legítimos, los margina de la discusión en el aula e impide su participación epistémica igualitaria.

Tabla 1 Generalidades sobre los contextos investigativos de los estudios etnográficos (continuación)

	Contexto del aula internacional o escenario adyacente			Circunstancias que justifican la mediación
	País/participantes	Nacionalidades	Aspectos lingüísticos	
Liu (2023)	Estados Unidos Nivel: pregrado Participantes: estudiantes (9)	Estudiantes: India (3), China (4), Tailandia (1), Emiratos Árabes (1)	No refiere nivel de dominio del inglés de los participantes; no obstante, se aclara que para ninguno es L1.	Investigaciones previas reportan que en los escenarios en los que el inglés es el medio de instrucción, hay fenómenos de no comprensión y malentendidos comunicativos (Cogo y Pitzl, 2016; Matsumoto, 2015, 2018a, 2018b, citados en Liu, 2023, p. 2).
Mack (2023)	Japón Nivel: pregrado Participantes: tutores (8) y estudiantes (24)	<ul style="list-style-type: none"> Tutores: Corea (1), China (1), Vietnam (6) Estudiantes: Japón (24) 	<ul style="list-style-type: none"> Tutores: competencia avanzada tanto en inglés como en japonés, validada por certificación. Estudiantes: nivel de proficiencia intermedia en inglés. 	En el contexto del EMI, los estudiantes deben entregar sus trabajos escritos en inglés; sin embargo, para quienes no es la lengua nativa, el proceso les supone múltiples desafíos.
Ou, Gu y Hult (2023)	China Nivel: pregrado Participantes: estudiantes (12)	Estudiantes: China (6), Estados Unidos (3), Corea (1), Moldavia (1), Vietnam (1)	<ul style="list-style-type: none"> Lengua de instrucción: inglés. Los 3 estudiantes de Estados Unidos tienen el inglés como lengua nativa; para los demás participantes, es su L2 y reportan un dominio intermedio alto. 	El modelo monolítico y monolingüe de política lingüística en la educación superior en inglés va en contra de las prácticas comunicativas cotidianas y de las necesidades de desarrollo del lenguaje de los estudiantes en contextos internacionales.
Ou y Gu (2022)	China Curso de música y artes chinas: instrumento <i>guqin</i> Participantes: estudiantes (6) y docente (1)	Estudiantes: China, (4), Estados Unidos (2*) *El estudio se centró en un estudiante.	<ul style="list-style-type: none"> Docente: chino (L1), inglés (L2: nivel intermedio). Estudiante: inglés (L1), chino (L2: nivel intermedio), español y tailandés (L3: nivel básico). 	La interacción intercultural en el aula internacional se ha centrado principalmente en la proficiencia lingüística de estudiantes y docentes. Se debe adoptar una visión que incluya el valor de los repertorios espaciales.
Ou, Gu y Lee (2022)	China Participantes: estudiantes (44)	Estudiantes: China continental (14), Hong Kong (25), Corea (1), Mauritania (1), Myanmar (1), Pakistán (2)	<ul style="list-style-type: none"> Lengua de instrucción en plataforma Zoom: inglés. Todos los estudiantes demuestran una competencia significativa en inglés como L2. 	La movilidad física internacional de los estudiantes se vio restringida por la pandemia. El uso generalizado de las tecnologías de la información y la comunicación creó “nuevas formas de comunicación”. Es necesario analizar esas dinámicas multilingües y multiculturales en línea.
Liang (2021)	Taiwán Participantes: estudiantes participantes (18) y estudiantes mediadores (6)	<ul style="list-style-type: none"> Estudiantes participantes: Taiwán (11), Francia (2), Alemania (1), Indonesia (2), Dominica (1), Albania (1) Mediadores: Taiwán (6) 	<ul style="list-style-type: none"> Lengua de instrucción en el aula: inglés. Todos los estudiantes reportan dominio del inglés; del chino, solo 16. Todos los mediadores son competentes en inglés y chino. 	La promoción del multilingüismo y la multiculturalidad requiere superar las interacciones que se dan entre pares en el aula de clase; más bien, se deben analizar las conversaciones espontáneas que se dan entre locales e internacionales en espacios virtuales.

El empleo de lenguas francas es, en efecto, una estrategia de mediación que permite implicar a participantes que de otro modo no podrían interactuar. Pese a su utilidad para cooperar en los procesos de comunicación, la investigación empírica analizada revela que, en contextos académicos de países no anglófonos, el uso del ELF se ha constituido, irónicamente, en una barrera para la diversidad, la inclusión y la equidad de la educación superior globalizada.

Al ser este el principal móvil de tensiones y rupturas en el aula internacional, la investigación ha centrado sus esfuerzos en identificar estrategias o prácticas que permitan reducir esas brechas en el aprendizaje y en la adaptación sociocultural de los estudiantes nacionales e internacionales. En la Tabla 2 se discrimina el foco u objetivo que orientó la intervención, las técnicas de recolección de datos que utilizaron los investigadores para hacer seguimiento a sus propuestas y las acciones

Tabla 2 Síntesis de las estrategias de mediación referidas en los estudios etnográficos

Estrategia de mediación: foco	Recolección de datos	Acciones o prácticas específicas que se implementaron en el contexto de la mediación
<p>16</p> <p>Utilizar <i>prácticas multilingües</i> como recurso de orientación en un aula emi para construir, promover y demostrar el aprendizaje de los estudiantes internacionales.</p> <p>Yilmaz, Li y Lee (2024)</p>	<p>Etnografía en el aula durante un año: observación de las sesiones de clase, análisis de trabajos académicos (documentos en línea, diapositivas, apuntes de clase, etc.) y entrevistas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Docente: <ul style="list-style-type: none"> — Utilizar tanto el inglés como el coreano en el espacio de la clase, según exigía la situación. — Renunciar al control completo de las dinámicas en el aula; permitir la participación de los estudiantes en lenguas que él no domina, en este caso, el chino (reconstrucción de las relaciones de poder en el aula). — Preparar materiales que incluyeran las tres lenguas: inglés, coreano y chino. • Intérprete: <ul style="list-style-type: none"> — Estar atento a las interacciones orales entre docente-estudiantes, y entre estos últimos, para pasar la información de una lengua a otra cuando fuera necesario: inglés-chino y chino-inglés. — Apoyar procesos de traducción inglés-chino y chino-inglés, por ejemplo, en la elaboración de materiales visuales. • Estudiantes: <ul style="list-style-type: none"> — Elegir la lengua en la que presentarían su proyecto final. — Utilizar su lengua materna para buscar información, leer, profundizar en los conceptos, y el inglés, para el intercambio oral en clase y la escritura de textos.
<p>Explorar la viabilidad del <i>translenguaje</i> como estrategia para mejorar la cooperación en el aula internacional con inglés como lengua franca (elf) y reducir la injusticia epistémica en la producción de conocimiento (participación desigual).</p> <p>Zheng y Qiu (2023)</p>	<p>Etnografía del aula durante 12 meses: grabación de las sesiones, diarios reflexivos y entrevistas semiestructuradas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Docentes: <ul style="list-style-type: none"> — Usar un lenguaje tolerante e inclusivo cuando el estudiante no logra expresarse fluidamente en inglés; por ejemplo: “You don’t need to tell me full sentences in English at all [. . .] just tell me a few words”. — Usar la L1 (chino) para explicar conceptos complejos o realizar traducciones inglés-chino. — Incluir imágenes, fábulas y emplear otros recursos semióticos para apoyar la explicación. — Facilitar lecturas o materiales de apoyo en varias lenguas, para afianzar la comprensión. • Estudiantes: usar recursos en su L1 para asegurar la comprensión de los conceptos.

Tabla 2 Síntesis de las estrategias de mediación referidas en los estudios etnográficos (continuación)

Estrategia de mediación: foco	Recolección de datos	Acciones o prácticas específicas que se implementaron en el contexto de la mediación
<p>Liu (2023)</p> <p>Analizar las estrategias comunicativas de estudiantes internacionales (<i>capacidad pragmática translingüística polisemiótica</i>) para prevenir y resolver la falta de comunicación del <i>elf</i> en un programa virtual en tiempos de pandemia global.</p>	<p>Etnografía del aula durante un año: 18 horas de grabaciones de video, recopiladas de 6 clases virtuales (vía Zoom); entrevistas individuales semiestructuradas y resultados de una encuesta.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Estrategias para promover la claridad comunicativa: apoyo en recursos espaciales translingüísticos, como compartir pantalla, cursor del <i>mouse</i> en movimiento, archivos electrónicos, imágenes, signos y colores. • Estrategias para resolver la falta de comunicación: resaltar en color, dibujar y marcar signos elaborados por terceros. • Estrategias para evitar la falta de comunicación: indicar o señalar elementos metadiscursivos para eliminar la ambigüedad de referentes clave y aspectos incomprendidos.
<p>Mack (2023)</p> <p>Analizar el papel que desempeñan los tutores <i>non-native English speakers</i> —NNEs— (hablantes no nativos de inglés) al acompañar los procesos de escritura de estudiantes que tienen el inglés como lengua extranjera y que toman cursos en los que es lengua franca.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • 30 observaciones tutoriales • 16 entrevistas a tutores • 24 entrevistas a tutorados 	<p>El tutor nnes desempeña 5 roles y para cada uno implementa unas acciones respectivas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Entrenador: anima a los estudiantes a no desistir del proceso, destaca sus avances. • Corrector: identifica inconsistencias en el texto y explica cómo corregirlas. • Profesor: enseña escritura académica y convenciones disciplinarias, evalúa, sugiere mejoras. • Traductor: utiliza la L1 del estudiante (japonés) para asegurarse que quiere expresar, traduce al inglés, ayuda a buscar el léxico preciso en inglés. • Mediador: interpreta la retroalimentación del profesor sobre el trabajo escrito del estudiante, y explica en qué consiste la tarea y las implicaciones de los criterios de evaluación.
<p>Ou, Gu y Hult (2023)</p> <p>Utilizar el <i>translenguaje</i> para explorar el multilingüismo, la multimodalidad y la espacialidad en las prácticas lingüísticas relacionadas con el inglés en un contexto educativo internacional.</p>	<p>Etnografía en el aula: grabación de sesiones y de interacciones entre estudiantes locales y extranjeros, notas de campo, muestras de interacciones digitales, retratos lingüísticos y entrevistas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Los participantes se apoyaron en recursos multimodales y semióticos para garantizar la efectividad de la comunicación. Se identificaron: lenguaje corporal, expresiones faciales, contacto visual, tocarse, asentir, dibujar, emplear <i>Graphics Interchange Format</i> (GIF) y emojis, emplear imágenes, mostrar empatía, entre otros. • Los participantes desobedecieron la norma institucional de “sumergirse en inglés”, pues utilizaron recursos multilingües (inglés, chino mandarín y coreano) de manera integrada, de acuerdo con el conocimiento que tenían del repertorio de sus interlocutores y las preferencias lingüísticas.
<p>Ou y Gu (2022)</p> <p>Utilizar estrategias de <i>translenguaje y repertorio espacial*</i> para abordar las formas en que los recursos multimodales podrían desempeñar un papel en la comunicación académica intercultural.</p>	<p>Etnografía sociolingüística crítica: grabaciones de audio, de video, observaciones y notas de campo, entrevistas, capturas de pantalla de las interacciones en la aplicación china WeChat.</p>	<p>Las interacciones entre docente y estudiante se llevaron a cabo mediante:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Recursos verbales simples: fragmentos de palabras del inglés y chino, o un uso combinado de inglés y chino en una frase. • Recursos no verbales: movimientos corporales como sostener los dedos, puntear, levantar las manos, asentir, gestos, expresiones faciales, tocar, mirar a los ojos y el sonido musical del instrumento chino <i>guqin</i>.

Tabla 2 Síntesis de las estrategias de mediación referidas en los estudios etnográficos (continuación)

Estrategia de mediación: foco	Recolección de datos	Acciones o prácticas específicas que se implementaron en el contexto de la mediación
<p>Ou, Gu y Lee (2022)</p> <p>Analizar el efecto mediador de los sistemas semióticos digitales para facilitar la comunicación intercultural fluida y el éxito académico (<i>competencia comunicativa translingüística</i>).</p>	<p>Estudio etnográfico: observación y grabación de 13 clases vía Zoom, entrevistas semiestructuradas.</p>	<p>Estrategias de comunicación multimodales y multisensoriales</p> <ul style="list-style-type: none"> • Docentes: explicar los conceptos verbalmente, y a la vez dibujarlos; cambiar de colores al presentar ideas diferentes; usar flechas para indicar relaciones; utilizar símbolos y signos de exclamación para enfatizar. • Estudiantes: utilizar el chat para escribir (inglés o chino) y mantener una interacción continua y activa; apoyarse en lenguaje visual (texto escrito, dibujos, señalar).
<p>Liang (2021)</p> <p>Explorar una <i>perspectiva translingüística de la mediación</i> para descubrir los usos dinámicos del <i>elf</i> de los estudiantes y los recursos multilingües y multimodales en entornos mediados por Internet.</p>	<p>18 transcripciones de 12 horas de grabaciones correspondientes a conversaciones entre pares a través del <i>software</i> Skype.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Distribución de grupos para garantizar la interacción entre estudiantes locales (taiwaneses) e internacionales, en una proporción 3:1. • Asignación del rol de mediadores a algunos estudiantes locales con un nivel competente en inglés. • Estrategias de mediación translingüística en las interacciones: usos dinámicos del inglés y chino como lengua franca, además de juegos de palabras, expresiones improvisadas, expresiones educadas, expresiones vulgares e interjecciones, expresiones corporales (pausas, risas afectivas, movimiento de dedos, labios). • Estrategias de mediación multimodal: pantallas compartidas, carteles en la pantalla, mensajes instantáneos, recursos lúdicos en el entorno.

* Siguiendo a Canagarajah (2018), Ou y Gu (2022) señalan que “la noción de repertorio espacial sitúa aún más la competencia lingüística en relación con la espacialidad y desplaza el enfoque analítico de la competencia de lo que les falta a los individuos en cognición y gramática, a lo que hacen con todos los recursos lingüísticos, semióticos, materiales y multimodales disponibles para lograr el éxito comunicativo” (p. 2742, traducción propia) [the notion of spatial repertoire further situates one’s linguistic competence in relation to spatiality and shifts the analytical focus of competence from what individuals lack in cognition and grammar to what individuals do with all available linguistic, semiotic, material and multimodal resources to make communicative success].

específicas que se implementaron en cada escenario para dar respuesta a los conflictos descritos en la Tabla 1.

Como refleja la información, el translenguaje (*translanguaging*) se ha convertido en la principal estrategia para superar los obstáculos que, a propósito del uso del inglés como lengua de instrucción, reportan los estudios en contextos de comunicación académica intercultural (Liang, 2021; Liu, 2023; Ou *et al.*, 2022; Ou *et al.*, 2023; Ou y Gu, 2022; Zheng y Qiu, 2023). Sin duda, se trata de una respuesta, una forma de resistencia a

esa colonialidad lingüística del inglés que, en ciertos escenarios, genera exclusiones y desigualdades para el acceso al conocimiento y el adecuado desempeño académico.

La práctica del translenguaje posibilita el uso de varias lenguas, recursos semióticos y multimodales en el espacio del aula, física o virtual, para lograr una mayor efectividad comunicativa (Liang, 2021; Ou y Gu, 2022). Desde esa perspectiva, la comunicación efectiva entre los participantes de la educación superior internacional no se mide, principal y únicamente, por su competencia lingüística

en inglés; más bien, está estrechamente vinculada a actividades académicas en tiempo real y se logra mediante el uso estratégico de recursos multilingüísticos, semióticos, multimodales y espaciales.

De las experiencias translingüísticas analizadas, llama la atención que el foco de las estrategias recae en diferentes actores o elementos del contexto de comunicación. Algunos estudios, por ejemplo, sugieren la intervención de un agente o facilitador en la ejecución de la mediación. En los trabajos de Ou *et al.* (2022), Zheng y Qiu (2023), Yilmaz *et al.* (2024) y Ou y Gu (2022), se destaca el rol del docente como mediador. Se observa, en primera instancia, que estos entornos les exige dominar varias lenguas y utilizarlas estratégicamente (traducción-interpretación, repetición, paráfrasis, simplificación del registro) tanto en la interacción para mantener la atención de sus estudiantes y promover su participación, como en la instrucción para asegurarse de la comprensión de los contenidos. En segunda instancia, se muestra que también deben planear mejor el diseño de sus materiales, en cuanto a la inclusión no solo de elementos multilingües, sino además de varios recursos semióticos (imágenes, narrativas, organizadores gráficos, uso de colores, resaltado, entre otros) que apoyen la explicación y maximicen la comprensión de los conceptos.

Respecto al impacto de la labor del docente multilingüe en contextos de translenguaje, Zheng y Qiu (2023) afirman:

Un profesor con formación multilingüe puede proporcionar apoyo mental y ayudar a los estudiantes para que sus voces sean escuchadas, independientemente de sus errores lingüísticos. Esto sugiere que los repertorios lingüísticos y semióticos de los profesores o su potencial de translenguaje pueden abordar eficazmente las causas del silencio de los estudiantes y liberarlos de la injusticia testimonial. (p. 105, traducción propia)⁷

7 “A teacher with a multilingual background can provide mental support and help students make their voices heard, regardless of language errors. This suggests that teachers’ broader linguistic and semiotic repertoires or their translanguaging potential can effectively address the

De igual forma, el trabajo de Mack (2023) destaca la figura del tutor. Resulta interesante el hecho de que hablantes no nativos del inglés actúen como mediadores interculturales en los procesos de lectura y escritura de estudiantes nacionales e internacionales, para quienes el inglés también es su L2 y deben realizar sus trabajos académicos en esta lengua. Los hallazgos de esta experiencia no solo revelan el interesante despliegue multilingüístico y polisemiótico de tutores y tutorados para garantizar la efectividad comunicativa de la producción escrita; también dan cuenta de escenarios en los que desaparecen las jerarquías “hablante nativo” vs. “hablante no nativo”, y predomina el valor del inglés como lengua extranjera.

En esta misma línea, Liang (2021) reporta una intervención en la que estudiantes locales con un dominio importante en inglés se desempeñaron como facilitadores de la interacción entre estudiantes nacionales e internacionales a través de conversaciones interculturales mediadas por una plataforma digital. Sus intercambios resaltan una visión de la competencia comunicativa que se aleja de lo meramente lingüístico e incorpora señales no lingüísticas (multimodales, tecnológicas) en la comunicación (pausas, risas, movimiento de dedos, labios, manos, pantallas compartidas, manejo del cursor, entre otras). Una mención particular merece la intervención del intérprete-traductor inglés-chino, chino-inglés que participó en el estudio de Yilmaz *et al.* (2024) y se desempeñó como mediador lingüístico-cultural entre el docente y el colectivo de estudiantes.

Por otro lado, en lo que concierne a las estrategias translingüísticas de los estudiantes internacionales en entornos virtuales durante la pandemia, las experiencias analizadas confirman que este alumnado hace uso de diferentes recursos para remediar y prevenir problemas de comprensión. De este modo, los trabajos de Liang (2021), Ou *et al.* (2022), Ou *et al.* (2023) y Liu (2023)

causes of students’ silence and liberate them from testimonial injustice”.

reportan que los participantes articularon y organizaron estratégicamente repertorios espaciales (herramientas digitales y sus posibilidades materiales), verbales (uso combinado de varias lenguas, procesos de traducción, discursos simplificados, entre otros) y no verbales (indexación y señalado reflexivo, resaltado repetitivo, uso del cursor, empleo de GIF y emojis, pantalla compartida, uso del chat, entre otros) para lograr la claridad comunicativa y la efectividad en el aprendizaje. Estas experiencias dejan ver que las habilidades creativas translingüísticas de los estudiantes internacionales trascienden la interacción verbal, y por eso, los investigadores reclaman que:

La competencia para la interacción intercultural (en el aula de clase) en una universidad internacional no se centra en una lengua específica, lo que demuestra la necesidad de ir más allá de la mera medición del nivel individual de dominio de un sistema lingüístico concreto. Se trata, más bien, de la actuación comunicativa de las personas en las interacciones momento a momento, una actuación que consiste en orquestrar y utilizar estratégicamente los repertorios espaciales reunidos para llevar a cabo tareas comunicativas, de enseñanza y de aprendizaje. (Ou y Gu, 2022, p. 2755, traducción propia)⁸

En ese orden de ideas, la investigación empírica demuestra que el translenguaje no se reduce al reconocimiento y uso de más lenguas o recursos semióticos y multimodales en el aula, sino que además constituye todo un paradigma epistemológico y una herramienta pedagógica con un gran potencial para promover la justicia epistémica en los escenarios educativos y para reconstituir y transformar las relaciones de poder en el aula internacional.

8 “The competence for intercultural (classroom) interaction in an international university is not centered on a specific language, which shows the necessity of moving beyond only measuring individuals’ level of mastery of a particular language system. It concerns people’s performance of communication in moment-to-moment interactions, a performance of orchestrating and strategically using the assembled spatial repertoires to accomplish communicative, teaching and learning tasks”.

Conclusiones

El ejercicio de revisión confirma que cursar estudios fuera del país de origen entraña un sinnúmero de retos que deben sortearse adecuadamente para poder garantizar el éxito de la experiencia tanto en lo académico como en lo sociocultural. Aunque no es el único factor que debe considerarse, la lengua cumple un papel muy importante en la adaptación e integración del alumnado internacional. Precisamente, la investigación empírica analizada revela que los aspectos lingüísticos constituyen un foco de tensiones y conflictos para las interacciones que se dan en el aula internacional y en escenarios adyacentes. Ante esta situación, la categoría “mediación” cobra importancia para reconocer las circunstancias que impiden la intercomprensión y para explorar estrategias o acciones que permitan superar los desfases comunicativos.

Si bien la muestra objeto de análisis indica un interés de académicos e investigadores por conocer las experiencias del estudiantado internacional, llama la atención que los estudios publicados en el rango temporal 2020-2023 proceden, principalmente, de la región de Asia Oriental. Este hecho sugiere que se requiere más investigación sobre las vivencias de los estudiantes internacionales durante su estancia académica en otras latitudes y, desde luego, sobre la incidencia de la lengua en su experiencia.

En razón de ese vacío investigativo, interesa conocer cómo han sorteado los retos lingüístico-culturales los estudiantes que han efectuado su movilidad académica recientemente en África y en la región de América Latina y el Caribe. Pese a que las cifras de estudiantes internacionales en estos continentes no sean comparables con la de los países que concentran el mayor número de estudiantes (Estados Unidos, Reino Unido, Australia y Nueva Zelanda), son experiencias significativas que, sin duda, contribuirán a una mejor comprensión del fenómeno de la mediación, de la planeación y las políticas lingüísticas para este colectivo de estudiantes y, en general, de los retos actuales para la

promoción del multilingüismo y la multiculturalidad en la educación globalizada. Así mismo, está en mora la investigación sobre las estrategias de mediación que emplean los estudiantes internacionales que no tienen el inglés como lengua materna y que realizan su movilidad en los países anglófonos receptores del mayor número de estudiantes internacionales.

Entre tanto, el análisis de los estudios muestra la necesidad de continuar la reflexión conceptual sobre la categoría “mediación”. Se advierte una ausencia en la teorización del término en el marco de la internacionalización académica, a pesar de los hallazgos y las conclusiones de múltiples trabajos empíricos en esta línea. Así las cosas, es importante tomar en cuenta esos resultados para lograr una mejor comprensión del alcance de esta categoría en la comunicación académica intercultural y de su operativización en situaciones específicas, pues como se observó, la movilidad académica internacional entraña inevitablemente tensiones lingüísticas y culturales.

Conviene destacar, en este punto, el aporte de las investigaciones etnográficas que analizaron las interacciones académicas en el aula internacional virtual durante la pandemia. Sus hallazgos aportaron elementos valiosos para discutir la noción de *mediación* y proponer denominaciones como “mediación multilingüe y multimodal” o “mediación translingüística” (Liang, 2021). Estas contribuciones sirven de base para la delimitación del constructo en el campo de la educación internacional globalizada.

Por otra parte, se evidencia que el inglés es una lengua franca que facilita la comunicación en estos contextos transnacionales; pero, paradójicamente, en países no anglófonos, es un factor de tensiones, conflictos e injusticias epistémicas y académicas. De hecho, la mayoría de los trabajos investigativos que dan cuenta de acciones o estrategias de mediación justifican estas intervenciones a causa del EMI, de las formas de exclusión e inequidad educativa

que, en muchos contextos, puede generar su implementación. En ese sentido, y en aras de garantizar una mejor experiencia académico-cultural al estudiantado internacional (e incluso nacional), los investigadores demuestran el potencial transformador que tiene el translenguaje en la construcción de conocimiento, en virtud de las oportunidades que crea para que profesores y estudiantes aprovechen todos sus repertorios multilingüísticos, polisemióticos y multimodales en la enseñanza y el aprendizaje en el escenario académico internacional.

A propósito de estrategias de mediación desde una perspectiva translingüística, se aprecia la importancia de un agente que opere como mediador y que facilite la comunicación entre miembros de distintos orígenes lingüísticos y culturales. Como revelaron los estudios etnográficos, esa figura puede desempeñarla un docente, un tutor, un intérprete o, incluso, los propios estudiantes; no obstante, hay que estimar las competencias y habilidades que debe tener esta figura para el ejercicio de ese rol y los medios de apoyo. De igual forma, producto del intercambio comunicativo en los espacios digitales, se destaca la necesidad de considerar recursos que trasciendan lo verbal, como, por ejemplo, los semióticos (orientación corporal, gestos, mirada, pausas, señalización reflexiva, entre otros) y los multimodales (compartir pantalla, mover el cursor, resaltar, emplear imágenes, signos, emojis, entre otros) para prevenir y resolver problemas de comunicación académica internacional.

El resultado de estas intervenciones genera un llamado de atención a las instituciones de educación superior en cuanto a la visión monolingüe y monolítica en inglés que ha prevalecido en la formulación de políticas lingüísticas para el alumnado internacional. Si bien este idioma continuará su rol de lengua franca académica, se invita a reconocer los múltiples repertorios lingüísticos y semióticos de docentes y estudiantes en los procesos de enseñanza-aprendizaje para asegurar una real equidad e inclusión educativa.

En efecto, las prácticas, estrategias y reflexiones que se han derivado desde la perspectiva del translenguaje son un insumo valiosísimo para los países o regiones que están en el proceso de consolidación de sus políticas de movilidad académica internacional, en los que, en muchas oportunidades, la dificultad de ofrecer cursos EMI resulta un obstáculo debido a los niveles de dominio del inglés por parte de docentes y estudiantes. Las prácticas translingüísticas se convierten en una alternativa de mediación en estos contextos, por lo que es importante darse la oportunidad de explorar su alcance.

Referencias

- Aizawa, I., Rose, H., Thompson, G. y Curle, S. (2023). Beyond the threshold: Exploring English language proficiency, linguistic challenges, and academic language skills of Japanese students in an English medium instruction programme. *Language Teaching Research*, 27(4), 837-861. <https://doi.org/10.1177/1362168820965510>
- Arasaratnam-Smith, L. A. y Deardorff, D. K. (2022). *Developing intercultural competence in higher education. International students' stories and self-reflection*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003229551>
- Bauman, Z. (1999). *La globalización. Consecuencias humanas*. Fondo de Cultura Económica.
- Bijmans, P., Schakel, A., Baykal, A. y Hegewald, S. (2022). Internationalisation and study success: Class attendance and the delicate balance between collaborative learning and being lost in translation. *European Journal of Higher Education*, 12(3), 314-331. <https://doi.org/10.1080/21568235.2021.1971099>
- Blini, L. (2009). La mediación lingüística en España e Italia: difusión de un concepto problemático. *Entreculturas*, (1), 45-60. <https://doi.org/10.24310/Entreculturasertci.vi1.11817>
- Chen, R. T. (2023). Sojourning in non-Anglophone Europe: A qualitative study of Taiwanese students' English language identities. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 1-14. <https://doi.org/10.1080/01434632.2023.2239788>
- Chen, S. (2022). Facilitating the development of intercultural competence *via* virtual internationalization. *Frontiers in Communication*, 7, 1-5. <https://doi.org/10.3389/fcomm.2022.894728>
- Choi, J. (2021). "No English, Korean only": local students' resistance to English as a *lingua franca* at an 'English only' university in Korea. *Language and Intercultural Communication*, 21(2), 276-288. <https://doi.org/10.1080/14708477.2020.1845712>
- Corbett, J. (2020). Revisiting mediation: Implications for intercultural language education. *Language and Intercultural Communication*, 21(1), 8-23. <https://doi.org/10.1080/14708477.2020.1833897>
- Council of Europe. (2021). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco_complementario/mcer_volumen-complementario.pdf
- Gholami, P., Amerian, M., Dowlatabadi, H. y Mohammad, A. (2021). Developing EFL learners' intercultural sensitivity through computer-mediated peer interaction. *Journal of Intercultural Communication Research*, 50(6), 571-587. <https://doi.org/10.1080/17475759.2021.1943496>
- Gong, Y., Gao, X., Li, M. y Lai, C. (2021). Cultural adaptation challenges and strategies during study abroad: New Zealand students in China. *Language, Culture and Curriculum*, 34(4), 417-437. <https://doi.org/10.1080/07908318.2020.1856129>
- Gyogi, E. (2022). Plurilingual pedagogy in the Japanese language classroom: Benefits and challenges for creating more equitable classroom practices. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 25(9), 3289-3302. <https://doi.org/10.1080/1367050.2022.2049689>
- Hajar, A. y Mhamed, A. A. S. (2021). Investigating language identities of international postgraduate students in Britain: A qualitative inquiry. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 45(4), 1127-1142. <https://doi.org/10.1080/01434632.2021.1946549>
- Hamel, R. E. (2017). La expansión del imperio del inglés: retos para las lenguas súper-centrales. En Bein, R., Bonnin, J. E., di Stefano, M., Lauria, D. y Pereira, M. C. (eds.). *Estudios del análisis del discurso, glotopolítica y pedagogía de la lectura y la escritura*. Tomo II: *Glotopolítica* (pp. 41-66). Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. https://www.researchgate.net/publication/327322337_La_expansion_del_imperio_del_ingles_retos_para_las_lenguas_super-centrales

- Itoi, K. y Mizukura, R. (2023). Experience of Japanese exchange students in EMI programmes: Benefits and issues of translanguaging. *International Journal of Multilingualism*, 21(3), 1434-1453. <https://doi.org/10.1080/14790718.2023.2177652>
- Kim, J. (2020). International students' intercultural sensitivity in their academic socialisation to a non-English-speaking higher education: A Korean case study. *Journal of Further and Higher Education*, 44(7), 939-955. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2019.1627298>
- Knight, J. y De Wit, H. (2018). Internationalization of higher education: Past and future. *International Higher Education*, (95), 2-4. <https://doi.org/10.6017/IHE.2018.95.10715>
- Köylü, Z. y Borràs, J. (2023). "I came as a visitor, but I stayed": An ERASMUS-Sojourn in an ELF country. *Language and Intercultural Communication* 1-15. <https://doi.org/10.1080/14708477.2023.2286471>
- Kubota, R. (2020). Confronting epistemological racism, decolonizing scholarly knowledge: Race and gender in applied linguistics. *Applied Linguistics*, 41(5), 712-732. <https://doi.org/10.1093/applin/amz033>
- Ladegaard, H. (2022). To be or not to be internationalised: Students' experience of intercultural encounters in Hong Kong universities. *Language and Intercultural Communication*, 22(5), 552-566. <https://doi.org/10.1080/14708477.2022.2125002>
- Le Ha, P., Thi Phuong Anh, D. y Hang T. D., N. (2022). (Accidental) Internationalisation of higher education beyond English, and complementary, intersecting desires: Korean international students pursuing education in Vietnam. *Globalisation, Societies and Education*, 1-15. <https://doi.org/10.1080/14767724.2022.2098697>
- Li, W. y Gong, Y. (2022). Agency in the nexus of identity and social network: Understanding the second language socialization experiences of international students in China. *Journal of Language, Identity y Education*, 1-19. <https://doi.org/10.1080/15348458.2022.2092484>
- Liang, M. (2021). Multilingual and multimodal mediation in online intercultural conversations: A translanguaging perspective. *Language Awareness*, 30(3), 276-296. <https://doi.org/10.1080/09658416.2021.1941069>
- Liddicoat, A. (2022). Intercultural mediation in language teaching and learning. En T. McConachy, I. Golubeva y M. Wagner (Ed.), *Intercultural learning in language education and beyond. Evolving concepts, perspectives and practices* (pp. 41-59). Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781800412613-010>
- Lin, S. (2022). Negotiating language choice in multilingual lab meetings: Voices from domestic and international students in Taiwan. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 25(1), 117-130. <https://doi.org/10.1080/13670050.2019.1636762>
- Lin, S. E., Tan, D. Y. C. y Chang, K. L. (2022). Facework strategies and intercultural conflict management procedures between international undergraduates and Malaysian instructors at a private university. *Issues in Language Studies*, 11(2), 20-36. <https://doi.org/10.33736/ils.4162.2022>
- Liu, S. (2023). Spatial repertoires and virtual communicative effectiveness: bilingual international students' use of polysemiotic explicitness strategies to preempt and resolve English as a lingua franca miscommunication. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 27(4), 501-521. <https://doi.org/10.1080/13670050.2023.2213798>
- MacGregor, A. y Folinazzo, G. (2018). Best Practices in Teaching International Students in Higher Education: Issues and Strategies. *TESOL Journal*, 9(2), 299-329. <https://doi.org/10.1002/tesj.324>
- Mack, L. (2023). From proofreader to mediator: The roles negotiated by NNES tutors in EFL writing tutorials. *Mentoring y Tutoring: Partnership in Learning*, 31(1), 122-142. <https://doi.org/10.1080/13611267.2023.2164980>
- Maringe, F., Foskett, N. y Woodfield, S. (2013). Emerging internationalisation models in an uneven global terrain: Findings from a global survey. *Compare*, 43(1), 9-36. <https://doi.org/10.1080/03057925.2013.746548>
- Mitchell, R. y Güvendir, M. (2023). The language affiliations of mobile students in the international university. *International Journal of Multilingualism*, 20(3), 966-983. <https://doi.org/10.1080/14790718.2021.1975719>
- Muthuswamy, V. V. y Varshika, G. (2023). Analysing the influence of cultural distance and language barriers on academic performance among international students in higher education institutions. *Journal of International Students*, 13(3), 415-440. <https://ojed.org/index.php/jis/article/view/6370>
- Ndlangamandla, S. (2024). The coloniality of English proficiency and EMI: Decolonization, language equity, and epistemic (in)justice. *International Journal of*

- Language Studies*, 18(1), 105-130. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10468271>
- Ou, A. W., Gu, M. M. y Hult, F. M. (2023). Translanguaging for intercultural communication in international higher education: Transcending English as a lingua franca. *International Journal of Multilingualism*, 20(2), 576-594. <https://doi.org/10.1080/14790718.2020.1856113>
- Ou, A. W., Gu, M. M. y Lee, J. C. (2022). Learning and communication in online international higher education in Hong Kong: ICT-mediated translanguaging competence and virtually translocal identity. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 45(5), 1732-1745. <https://doi.org/10.1080/01434632.2021.2021210>
- Ou, A. W. y Gu, M. M. (2022). Competence beyond language: translanguaging and spatial repertoire in teacher-student interaction in a music classroom in an international Chinese university. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 25(8), 2741-2758. <https://doi.org/10.1080/13670050.2021.1949261>
- Peng, A. y Patterson, M. (2022). Relations among cultural identity, motivation for language learning, and perceived English language proficiency for international students in the United States. *Language, Culture and Curriculum*, 35(1), 67-82. <https://doi.org/10.1080/07908318.2021.1938106>
- Pinto, S. y Araújo e Sá, M. H. (2020). Researching across languages and cultures: a study with doctoral students and supervisors at a Portuguese university. *European Journal of Higher Education*, 10(3), 276-293. <https://doi.org/10.1080/21568235.2020.1777449>
- Pundziuvienė, D., Meškauskienė, A., Ringailienė, T. y Matulionienė, J. (2023). The role of linguistic and cultural mediation in learning the host country's language. *Sustainable Multilingualism*, 23(1), 121-142. <https://doi.org/10.2478/sm-2023-0015>
- Rajendram, S., Shi, W. y Jun, J. (2023). Translanguaging in higher education: Experiences and recommendations of international graduate students from the Global South. *Critical Inquiry in Language Studies*, 20(3), 258-278. <https://doi.org/10.1080/15427587.2023.2242991>
- Ramírez, A. A. (2011). Condiciones para la internacionalización de la educación superior: entre la inclusión y la exclusión en un mundo globalizado. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, 8(2), 152-164. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4581854>
- Rienties, B., Beusaert, S., Grohnert, T., Niemantsverdriet, S. y Kommers, P. (2012). Understanding academic performance of international students: The role of ethnicity, academic and social integration. *Higher Education*, 63(6), 685-700. <https://doi.org/10.1007/s10734-011-9468-1>
- Santos, B. D. (2020). Toward an aesthetics of the epistemologies of the South: Manifesto in twenty-two theses. En B. D. Santos y M. P. Meneses (Eds.), *Knowledges born in the struggle* (pp. 117-126). <https://doi.org/10.4324/9780429344596-7>
- Shi, W. (2023). A positioning analysis of international graduate students' perspectives and practices of translanguaging at a Canadian higher education institution. *International Journal of Multilingualism*, 21(3), 1517-1531. <https://doi.org/10.1080/14790718.2023.2189725>
- Shirahata, M. (2023). English is "the language everybody shares" but it is "my native language": language ideologies and interpersonal relationships among students in internationalizing higher education. *Language and Intercultural Communication*, 23(5), 453-469. <https://doi.org/10.1080/14708477.2023.2217793>
- Song, Y. (2021). "Uneven consequences" of international English-medium-instruction programmes in China: A critical epistemological perspective. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 42(4), 342-356. <https://doi.org/10.1080/01434632.2019.1694525>
- Song, Y. y Xia, J. (2021). Scale making in intercultural communication: Experiences of international students in Chinese universities. *Language, Culture and Curriculum*, 34(4), 379-397. <https://doi.org/10.1080/07908318.2020.1857392>
- Spero, T. (2022). Global citizenship education as bounded self-formation in contemporary higher education internationalisation projects. *Globalisation, Societies and Education*, 20(3), 349-364. <https://doi.org/10.1080/14767724.2021.1896999>
- Sung, C. C. M. (2021). International students' negotiation of identities during transnational studies in Hong Kong: The role of language. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 51(5), 764-781. <https://doi.org/10.1080/03057925.2019.1674635>
- Sung, C. C. M. (2022a). English only or more?: Language ideologies of international students in an EMI university in multilingual Hong Kong. *Current Issues in Language Planning*, 23(3), 275-295. <https://doi.org/10.1080/14664208.2021.1986299>

- Sung, C. C. M. (2022b). Understanding the international student's experiences in a multilingual university context from a sociolinguistic perspective. *Research in Comparative and International Education*, 17(4), 602-619. <https://doi.org/10.1177/17454999221111630>
- Tejada-Sánchez, I. y Molina-Naar, M. (2020). English medium instruction and the internationalization of higher education in Latin America: A case study from a Colombian university. *Latin American Journal of Content y Language Integrated Learning*, 13(2), 339-367. <https://doi.org/10.5294/lacil.2020.13.2.8>
- Tharapos, M. y O'Connell, B. (2022). (Re)constructing identity in the transnational classroom: The student perspective. *Accounting Education*, 31(5), 502-535. <https://doi.org/10.1080/09639284.2021.2017305>
- Tsang, A., Aubrey, S. y Yuan, R. (2023). Multiculturalism and multilingualism in higher education: Intercultural activity participation and opportunities for language learning. *International Journal of Multilingualism*, 21(3), 1332-1348. <https://doi.org/10.1080/14790718.2022.2164769>
- Urrútia, G. y Bonfill, X. (2010). Declaración PRISMA: una propuesta para mejorar la publicación de revisiones sistemáticas y metaanálisis. *Medicina Clínica*, 135(11), 507-511. <https://doi.org/10.1016/j.medcli.2010.01.015>
- Volet, S. E. y Ang, G. (2012). Culturally mixed groups on international campuses: An opportunity for intercultural learning. *Higher Education Research & Development*, 31(1), 21-37. <https://doi.org/10.1080/07294360.2012.642838>
- Xu, J., Peeters, A. y Gernay, M. (2022). Constructing interculturality through intercultural dialogues and autoethnography: Building relations, nurturing preparedness and rejecting boundaries. *Language and Intercultural Communication*, 22(5), 567-582. <https://doi.org/10.1080/14708477.2022.2104863>
- Xu, W., Stahl, G. y Cheng, H. (2023). The promise of Chinese: African international students and linguistic capital in Chinese higher education. *Language and Education*, 37(4), 516-528. <https://doi.org/10.1080/09500782.2022.2074797>
- Yilmaz, T., Li, S. y Lee, Y.J. (2024). A multilingualism-as-resource approach in a graduate-level English-medium instruction (EMI) program at a Korean university. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 1-14. <https://doi.org/10.1080/01434632.2024.2314659>
- Zhang, X., Lütge, C. y Zou, L. (2021). Investigating international students' attitudes toward local teachers' L1 use and learning practices in English-medium instruction in Germany: A Chinese case study. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 45(5), 1509-1523. <https://doi.org/10.1080/01434632.2021.1986053>
- Zhao, K., Du, X. y Tan, H. (2021). Student engagement for intercultural learning in multicultural project groups via the use of English as a lingua franca. *Language, Culture and Curriculum*, 34(4), 438-457. <https://doi.org/10.1080/07908318.2020.1858094>
- Zheng, Y. y Qiu, Y. (2023). Epistemic (in)justice in English medium instruction: Transnational teachers' and students' negotiation of knowledge participation through translanguaging. *Language and Education*, 38(1), 97-117. <https://doi.org/10.1080/09500782.2023.2248968>

Cómo citar este artículo: Monroy, S. L. (2024). Mediación lingüística y cultural en el contexto de la movilidad académica internacional: una revisión sistemática. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 29(3), e12356538. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.356538>