

## **RELEVANCIA DEL COMPONENTE INTERCULTURAL EN EL AULA DE INGLÉS PARA FINES ESPECÍFICOS<sup>1</sup>**

**Paloma López Zurita**

(Universidad de Cádiz)

[paloma.lopez@uca.es](mailto:paloma.lopez@uca.es)

Fecha de recepción: 16-2-2018 / Fecha de aceptación: 4-5-2018

### **RESUMEN:**

La creciente incorporación de estudiantes de diferentes nacionalidades en el aula de Idiomas para Fines Específicos (IFE), promovida por las actuales políticas universitarias de movilidad, la configura como un espacio multicultural donde conviven diferentes concepciones de la realidad. Estas cosmovisiones se trasladan al proceso enseñanza-aprendizaje evidenciando distintas actitudes (a veces basadas en meros tópicos), conductas o percepciones frente a los mismos temas (Byram, Nichols y Stevens, 2001). En esta fusión cultural, el alumnado se puede enriquecer socialmente y aprender inglés al mismo tiempo, al tener la necesidad de utilizar este idioma para comunicarse en el aula. El objetivo de este trabajo es identificar qué percepción tienen de este espacio multicultural tanto los alumnos extranjeros como los españoles, a través de una investigación empírica llevada a cabo en la asignatura Inglés aplicado a la Publicidad y las

---

<sup>1</sup> Este artículo es el desarrollo de una investigación cuyo inicio fue presentado resumido como Comunicación bajo el título "El aula intercultural: Análisis contrastivo de las expectativas de alumnos de diferentes nacionalidades ante un curso de IFE. Estudio de un caso" en el 16th International AELFE Conference, celebrado en Mérida (Universidad de Extremadura) los días 15 y 16 de junio de 2017.

Relaciones Públicas en la Universidad de Cádiz y del consecuente estudio descriptivo de los datos obtenidos. Los resultados confirman la correlación entre los grupos culturales y las distintas formas de adquirir una segunda lengua, así como la idoneidad del grupo multicultural para favorecer la integración de sus miembros a través del conocimiento de la identidad cultural del resto y su influencia en la visión de la asignatura. La curiosidad del alumnado por conocer otras realidades, en un marco común de aprendizaje de inglés, nos sirve como herramienta motivadora para optimizar su competencia comunicativa, intercultural y, a la vez, lingüística.

**Palabras clave:** Multiculturalidad; idiomas; IFE; Publicidad y Relaciones Públicas; enseñanza-aprendizaje.

**ABSTRACT:**

The growing incorporation of students of different nationalities in the English for Specific Purposes (ESP) classroom, promoted by the current mobility university policies, configures it as a multicultural space where different conceptions of reality coexist. These worldviews are transferred to the teaching-learning process, evidencing different attitudes (sometimes based on mere stereotypes), behaviours or perceptions on the same subjects (Byram, Nichols and Stevens, 2001). In this cultural fusion, students can enrich themselves socially and learn English at the same time, having the need to use this language to communicate in the classroom. The objective of this work is to identify the perception that both, foreign and Spanish students, have about this multicultural space, through an empirical research carried out in the subject English applied to Advertising and Public Relations at the University of Cádiz, and the subsequent descriptive study of the data obtained. The results confirm the correlation between the cultural groups and the different ways of acquiring a second language, as well as the suitability of the multicultural group to favour the integration of its members through the knowledge of the cultural identity of the rest and its influence in the vision of the subject in case The curiosity of the students to know the other realities, in a common framework of learning English, serves as a motivating tool to optimize their communicative, intercultural and, at

the same time, linguistic competence.

**Keywords:** Multiculturalism, language, ESP, Advertising and Public Relations, learning-teaching process.

## **1. INTRODUCCIÓN**

Interculturalidad y diálogo son dos términos que siempre han avanzado de la mano. Según la UNESCO (2005:5) la interculturalidad se define como "la presencia e interacción equitativa de diversas culturas y la posibilidad de generar expresiones culturales compartidas, adquiridas por medio del diálogo y de una actitud de respeto mutuo". Esta definición se ha ido ampliando en el transcurso del tiempo, incorporando matices que inciden en el plano lingüístico interesantes para nuestra investigación: la interculturalidad "es la resultante del intercambio y el diálogo intercultural en los planos local, nacional, regional o internacional" (UNESCO, 2006: 17). En este progreso definitorio, se señala:

La diversidad lingüística es, del mismo modo, un reflejo de la diversidad cultural y no puede ser cuantificada ni categorizada con precisión. El bilingüismo y el plurilingüismo son una consecuencia de la diversidad lingüística en un plano individual o colectivo, y se refieren al uso de más de una lengua en la vida cotidiana (2006: 13).

En este contexto, y con el incremento de alumnos de diferentes nacionalidades en nuestras universidades, auspiciados por las políticas de movilidad internacional actuales, la interculturalidad en nuestras aulas es cada vez más habitual. Con la ampliación de los programas existentes y de los convenios bilaterales entre universidades, el tipo inicial de estudiante extranjero ha ido variando en los últimos años. Si bien tradicionalmente el origen de este alumnado en España era europeo, a través del programa Erasmus, en los últimos años su nacionalidad está más diversificada, incorporándose muchos alumnos procedentes de países sudamericanos o de otras zonas con una vinculación cultural menor, como Rusia o China. Esta situación produce un escenario de enseñanza-aprendizaje novedoso. En él no solo conviven diferentes nacionalidades, con lenguas que expresan distintas concepciones del mundo y sistemas de valores, sino que también

nos encontramos ante niveles de inicio muy heterogéneos, tanto en el dominio del inglés como en los contenidos específicos de los diferentes títulos a los que estos alumnos se incorporan, ya que las carreras de origen de estos estudiantes visitantes son muy variadas.

En el caso que nos ocupa, la asignatura Inglés aplicado a la Publicidad y las Relaciones Públicas (perteneciente al Grado del mismo nombre) de la Universidad de Cádiz, ha tenido tradicionalmente al alumno español como usuario y su programa se diseña y actualiza de acuerdo al análisis de sus necesidades concretas. Con la comentada incorporación de alumnos de otros países, el aula ha pasado a conformarse en un espacio de características diferentes al de hace unos años. Esta situación nos hizo reflexionar sobre la idoneidad de los contenidos y metodología de nuestra asignatura para este nuevo marco. Pudimos observar que la integración de estas diferencias multiculturales en un mismo espacio crea situaciones que provocan curiosidad en los alumnos, que intentan conocer y entender esas otras visiones, nuevas para ellos. Concebimos esta situación como idónea para poder implementar al mismo tiempo diferentes estrategias de aprendizaje: meta cognitivas, pues los alumnos ven cómo se aprende en otros países y se plantean si su propio método de aprendizaje es el correcto; afectivas, porque el interés por descubrir la actitud de los demás ante diferentes temas influye en el grado de participación en el aula, que normalmente aumenta; y sociales, porque todo lo anterior les induce a interactuar entre ellos de manera directa, desarrollando en primera persona las competencias sociales o culturales que de otra manera quedarían en un contexto teórico o en emulaciones ficticias de la realidad.

### **1.1. Objetivos**

El objetivo principal de esta investigación es identificar y comparar las expectativas del alumnado de un grupo concreto de inglés aplicado, de acuerdo a su nacionalidad y formación previa. Como objetivos secundarios nos planteamos a) desarrollar sus estrategias meta-cognitivas sobre adquisición del lenguaje, haciéndoles reflexionar sobre el distinto uso que se le da en otros entornos culturales; b) favorecer el conocimiento sobre la identidad cultural del resto, incidiendo en sus similitudes y también en sus

diferencias, a través de la interacción y del uso de estrategias sociales; c) intentar crear un espacio más allá del aula, a través del acercamiento de los individuos formantes del grupo que les implicara de forma afectiva.

De esta manera, y como consecuencia de los objetivos anteriores, intentamos facilitar el conocimiento de otras miradas, modificando, en su caso, los posibles estereotipos y/o prejuicios previos ante diferentes grupos culturales y creando un espacio compartido de convivencia donde el interés por conocer las otras realidades dentro de un marco común de aprendizaje de inglés les sirva de motivación para desarrollar sus competencias comunicativas, lingüísticas e interculturales. Utilizando el inglés como lengua vehicular, pretendemos mejorar sus destrezas lingüísticas, e insertando temas de contenido especializado en la particularidad del Grado en cuestión, pretendemos desarrollar su competencia específica de la misma, en este caso, de la Publicidad y las Relaciones Públicas. Nuestra herramienta más poderosa fue la curiosidad, que les llevaba a intentar superar las diferencias idiomáticas a través del medio verbal que existía en el aula, el inglés, forzándose en superar las posibles deficiencias existentes, empujados por la motivación de satisfacerla (Alonso, 2016).

Los resultados de esta experiencia llevarán a la revisión de los contenidos y metodología de la asignatura para cursos posteriores, orientándonos, en caso de ser necesario, hacia una adaptación que dé respuesta a las necesidades detectadas, dadas las importantes implicaciones que estas diferentes concepciones tienen en el mundo publicitario global en el que vivimos hoy en día.

## **2. MARCO TEÓRICO**

### **2.1. Interculturalidad**

Aunque la cultura siempre ha tenido un papel relevante en la enseñanza de idiomas, en las últimas décadas el enfoque intercultural ha cobrado relevancia en Europa desde el desarrollo del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas:

*In an intercultural approach, it is a central objective of language education to promote the favourable development of the*

*learner's whole personality and sense of identity in response to the enriching experience of otherness in language and culture. It must be left to teachers and the learners themselves to reintegrate the many parts into a healthily developing whole. (Consejo de Europa, 2001:1)*

Esta tendencia ha dado lugar a numerosas investigaciones desarrolladas a partir de diferentes enfoques. A modo de ejemplo, desde un punto de vista teórico-práctico más generalista se encuentran los trabajos de Byram (2008, 2009), Álvarez (2010), Thurlow (2010), Byrd y Dervin (2014), García y García (2014) etc.; Por otro lado, Young y Sachdev (2011) o Bocanegra (2012), entre otros, versan sobre las incidencias que este modelo provoca en la formación necesaria para el propio profesorado; las consecuencias de su aplicación en diferentes niveles educativos ha sido estudiada por Olmos (2016), que lo enfoca a nivel local y autonómico en colegios de educación primaria; Vogel (2001), que se centra en la educación superior y Holliday (2017), que avanza un paso más al estudiar sus implicaciones en estudiantes de doctorado, a modo de ejemplo. Su implementación ha sido también analizada en el aula de español como segunda lengua (Iglesias, 1998) o en cursos de Inglés para Fines Específicos, ya sea desde una óptica general (Bocanegra, 2015), como aplicada a distintas disciplinas en el marco de su especialidad, como en Medicina (Domínguez, Valdés & Hernández, 2010), en Turismo (Alonso & González, 2008), o en Economía (Lario de Oñate & Vázquez, 2013), etc.

Pero no nos encontramos ante una situación exclusivamente europea. Su impacto es global, demostrando que la toma de conciencia sobre la importancia de la interculturalidad se proyecta como un fenómeno internacional. Si bien en algunos casos se debe a la idiosincrasia de los territorios, donde la diversidad cultural es una característica propia, como es el caso de algunos países de Sudamérica (Donoso, Contreras, Cubillos & Aravera, 2006; Dietz, Mateos, Jiménez & Mendoza, 2009), esta situación se ha incrementado notablemente a nivel mundial con la creciente movilidad y flujos de personas de una parte a otra del globo. Por esta razón, su análisis se está llevando a cabo en muchos países, como Colombia (Quintero, 2006; Grande-Triviño & Castillo, 2016), Cuba (Domínguez, Valdés & Hernández, 2010), Argentina (Cuestas, Zamuner & Peralta, 2013), Estados Unidos

(Moeller & Nugent, 2014), Japón (Liddicoat, 2007; Mori, 2003), China (Gu, 2009), etc., generando, entre otras líneas de investigación, aquellas que se centran en las consecuencias generadas en las aulas y en el ámbito educativo.

## **2.2 Análisis de necesidades**

En cuanto al análisis de necesidades, este tradicional proceso, previo a la elaboración de un programa de una segunda lengua, comenzó a cobrar importancia ya desde la década de los 70, con los trabajos de Richerich (1973), que precisamente sirvieron como base para la realización de documentos referentes del Consejo de Europa, o de Jordan y Mackay (1973), entre otros. Es una técnica aplicada no solo en el ámbito de los idiomas para fines específicos (IFE) sino también en cursos de inglés general. Sin embargo, la propia especificidad de los cursos de IFE hizo que el análisis de necesidades tuviera un papel relevante en el desarrollo de los mismos (Hutchinson & Waters, 1987; Robinson, 1991), con una amplia proliferación de estudios sobre el tema en la década de los 90 e inicios del 2000 (Morell, 1999; Madrid, 2003; Mora & Ramos, 2003; Moreno, 2004; Long, 2005, Avermaet & Gysen, 2006; etc.)

En la actualidad, el ya clásico análisis de necesidades sigue siendo el punto de inicio para afrontar la enseñanza de un segundo idioma y su adaptación a lo requerido por el entorno del estudiante, tanto en su futuro laboral como académico o social. Así se intenta dar respuestas concretas y adaptadas tanto a los nuevos escenarios educativos creados a partir de los actuales flujos de migraciones (Extramiana, 2012), como a las necesidades específicas de determinados grupos culturales (Schemelkes, 2013). También se responde a las demandas comunicativas de los estudiantes de intercambio, que cada vez hacen más uso de los programas de movilidad, como se mencionaba al inicio de este artículo (Golubeva & Beaven, 2015), o simplemente, a sus peculiaridades en cualquier contexto de enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua (Rubio & Herмосín, 2010; Chacón, 2011; Carvalho, 2012; Bedoya, Valencia & Montoya, 2016, entre otros).

### **3. MARCO METODOLÓGICO**

Se ha llevado a cabo una investigación empírica de naturaleza tanto cuantitativa como cualitativa basada en un cuestionario cumplimentado por el alumnado a mediados de curso en el que, a través de 35 cuestiones abiertas o multi-opción, se determinaba el nivel inicial, tanto de inglés como de los contenidos específicos del Grado; las expectativas ante el curso; la percepción personal sobre la incidencia de la existencia de varias nacionalidades en el aula y, por último, la opinión sobre la adecuación de los contenidos del programa y su metodología. Tras el análisis de los datos, los resultados fueron llevados al aula implementando la técnica del grupo focal, a modo de entrevista abierta y semi-estructurada, donde se intentó trasladar lo experimentado en el microespacio del aula al nivel macrosocial, ya que las respuestas de cada grupo participante e incluso de cada individuo mostraban modelos de aprendizaje distintos de acuerdo a cada nacionalidad, concebida como grupo social.

#### ***3.1. Muestra de estudiantes y diseño de la encuesta***

El curso está formado por 26 estudiantes, de los cuáles 10 son extranjeros, es decir, más de un tercio de la clase. Las respuestas recibidas fueron 20, procedentes de los alumnos que asistían habitualmente: 8 correspondientes a alumnos extranjeros (a los que a partir de ahora referiremos como Grupo B) y 12 a españoles (Grupo A). La encuesta era anónima y se les entregó personalmente en el aula, dándoles un plazo de unos días para su devolución cumplimentada. Las 35 preguntas se distribuían en 4 apartados: a) Datos personales; b) Conocimiento de inglés; c) Uso del Inglés y d) Análisis del contenido de la asignatura Inglés aplicado a la Publicidad y las Relaciones Públicas.

Para establecer estos apartados nos basamos en los tres tipos de expectativas que el profesor de Inglés para Fines Específicos (IFE) debe conocer y afrontar en el aula (Strevens, 1988, en Bocanegra, 2012): - una expectativa cultural-educativa (recogida parcialmente en los apartados b, c y d); - una expectativa personal (contemplada mayoritariamente en a y d); y, por último, una expectativa académico-ocupacional (reflejada sobre todo

en d). Sin embargo, los apartados anteriores se encuentran totalmente conectados y las inferencias finales deben realizarse de la interpretación conjunta de todos ellos.

Otra de las cuestiones a tener en cuenta en este curso es la problemática que, entre otras, puede surgir en cualquier curso de IFE, esto es "superar la distancia que separa el conocimiento del alumno de una materia especializada" (Bocanegra, 2012:32), distancia que se puede ver aumentada, en nuestro caso, por el diferente origen académico de los estudiantes.

#### **4. RESULTADOS Y CONCLUSIONES PARCIALES**

##### ***4.1 Apartado A. Datos personales. Preguntas 1 a 7 (P1 a P7)***

Características de los grupos: El 65% de los estudiantes son mujeres, (4 extranjeras y 9 españolas) frente a un 35% de hombres (4 extranjeros y 3 españoles) (P1). La edad de A fluctúa entre los 21 y los 23 años, excepto en 2 casos de 26 y 1 de 30 (P2). En B oscila entre 22 a 24 años, sin ninguna excepción. El grupo A está formado exclusivamente por alumnos españoles. B está compuesto por 2 estudiantes griegos, 2 mejicanos, 2 rusos, 1 kazajo y 1 turcomano (P3). Sus lenguas maternas coinciden con las habladas en sus países de origen (P4). Todos, salvo un español, tanto en A como en B, proceden de Bachillerato o estudios análogos (P5). La carrera universitaria de origen es un factor distintivo: mientras que A corresponde totalmente al Grado en Publicidad y RR.PP. o el Doble Grado entre este y Marketing e Investigación de Mercados, en B encontramos un amplio abanico de opciones: Derecho Internacional, Economía, Lingüística y Comunicación Internacional, Marketing, Marketing y Comunicación, Relaciones Internacionales y Relaciones Públicas y Traducción (P6). Como se observa, el conocimiento que estos alumnos visitantes pueden tener del lenguaje específico del campo que nos ocupa se supone mucho más limitado que el de los alumnos españoles, al proceder todos de otros estudios salvo en un caso que, aun tratándose de una titulación en Relaciones Públicas, mantiene un enfoque distinto al estar dirigido hacia la traducción.

En cuanto al conocimiento de idiomas (P7), la diferencia entre ambos grupos es notable. Mientras que en A solo aparece inglés como segunda lengua, en B, con la excepción de los estudiantes mejicanos, que comparten la situación de los españoles, todos tienen, además de su lengua materna, conocimientos de inglés, español y, como mínimo, una lengua más (francés, alemán, italiano y o ruso). Ello implica que el hábito, y por tanto, la capacidad de aprender idiomas, se pueden estimar más desarrollados en B que en A.

#### **4.2. Apartado B. Conocimientos de Inglés. Preguntas 8 a 14 (P8 a P14)**

Al referirnos a los años previos de estudio de inglés (P8), la media en B oscila entre 5 y 8 años, con la excepción de un caso que solo ha estudiado 2 y otro que ha estudiado 14. En A, todos los alumnos (salvo uno) han estudiado inglés en Primaria, Secundaria y Bachillerato, es decir, 12 años. Esto supone una diferencia de 4 años más, como mínimo, que la mayoría en B. Sin embargo, este hecho no redundará en un mayor nivel de dominio del idioma, ya que en las preguntas 13 y 14 se observa que de los 10 alumnos que poseen certificado acreditativo de nivel (2 no tienen) en A, solo 4 llegan a un B2, mientras que el resto tiene un B1 o equivalente; sin embargo, en B, salvo en un caso que no acredita nivel, el resto posee un C1 e incluso C2 en un caso. Es este un hecho que nos debería hacer reflexionar sobre la enseñanza de idiomas en este país. Si, pese a haber estudiado inglés durante más años, los estudiantes españoles tienen un nivel inferior al de los extranjeros, algo se está haciendo incorrectamente o quizás la respuesta a esta paradoja esté en las respuestas a las preguntas 9 a 12, sobre las estancias en el extranjero, el tiempo pasado allí y los propósitos del viaje:

P9 a P11: 8 de los 12 españoles sí han estado previamente en un país de habla inglesa, 4 no. De los primeros, solo han pasado una estancia de meses en 2 casos (9 y 17 meses), recibiendo cursos de idiomas. El resto, solo ha estado períodos cercanos a una semana de turismo, siendo el país de destino, salvo en 2 ocasiones, Reino Unido. Por el contrario, solo 1 de los alumnos extranjeros no ha visitado estos países; los que sí lo han hecho han tenido estancias que van desde 1 mes como mínimo (2 casos) hasta

dos años y medio, con una media de 4 meses. Ello implica que su contacto con el idioma meta ha sido mayor, en un contexto de inmersión, durante más tiempo y además, dirigido al aprendizaje del idioma, lo que propicia aún más su adquisición.

P12. La razón mayoritaria del viaje en A es el turismo; sin embargo, en el grupo B varía desde motivos turísticos (1), laborales (1), haciendo cursos de inglés (2) hasta, curiosamente, visitando amigos y familiares (4). Parece, pues, que la internacionalización es algo más habitual en B, pues los desplazamientos son de muy diversa índole y tienen familiares o amigos en países de habla inglesa, con lo que su relación con este idioma se estima mayor y más naturalizada.

Las respuestas a P13 y P14 fueron comentadas al inicio de este apartado, en relación a las anteriores.

#### **4.3. Apartado C. Uso del Inglés. Preguntas 15 a 27 (P15 a P27)**

P15. La pregunta 15 cuestionaba al alumnado sobre el uso del inglés en su vida diaria. En A la respuesta mayoritaria es "para asistir a clase", elegida por 10 de los 12 alumnos (83,3%). En segundo lugar aparece, "para ver la TV, escuchar la radio o programas en internet", opción marcada por 7 alumnos (58,3%); le siguen "para comunicarme personalmente con amigos" y "para leer periódicos, revistas o textos que me interesen" (6 alumnos respectivamente, 50%). "Para comunicarme con amigos online" ocupa el cuarto lugar, con 4 respuestas (33,3%) y, finalmente, "para redactar trabajos/artículos", con 3 casos (25%). En general, como se verá al contrastar los datos con los obtenidos en B, emplean menos el inglés en su vida diaria, pues 4 de ellos eligen solo 2 de las 6 opciones posibles, otros 4 eligen solo 3, solo 1 elige 4 y también solo 1 elige las 6. Estos porcentajes varían considerablemente en las respuestas del grupo B: La mayoría elige "para asistir a clase" y "para leer periódicos, revistas o textos que le interesen", opciones elegidas por 7 de los 8 alumnos (87,5%). En segundo lugar aparece "para comunicarme personalmente con amigos" y "para ver la TV, escuchar la radio o programas en internet", opciones elegidas por 6 alumnos (75%). "Para comunicarme con amigos online" ocupa el tercer lugar (5 alumnos, 62,5%) seguido de "para redactar trabajos/artículos",

elegido por 3 (37,5%). Es también relevante que la mayoría marcan más opciones que en A: 1 alumno marca las 6 opciones posibles, 2 marcan 5, 4 marcan 4 y solo 1 marca 2.

Los datos anteriores evidencian que el uso del inglés en la vida diaria del grupo B es mayor que la del grupo A y de un matiz más comunicativo, ya que las opciones elegidas en primer lugar por A se contextualizan en un entorno académico, de carácter algo más receptivo. Asimismo, el número de opciones marcadas es mayor en B, lo que denota que las situaciones en las que hacen uso del inglés también son más.

P16: Ante el hecho de tener que calificar ellos mismo su nivel de inglés, parece que de nuevo B se siente más seguro y cómodo con sus conocimientos: en A solo 1 alumno considera su nivel avanzado, la gran mayoría lo considera intermedio (9 alumnos) y en 2 casos se auto-califican como "principiantes". Sin embargo, en B 4 alumnos eligen la opción "avanzado" y otros 4 "intermedio"; Ninguno opta por la opción "principiante".

P17: En ambos grupos la gran mayoría de alumnos ha tenido contacto con el inglés en los últimos años, salvo contadas excepciones (2 casos en A y 1 en B).

P18: Las respuestas sobre el modo en que practican este idioma son bastante diferentes en ambos grupos. Se trataba de una pregunta abierta. En A, 5 alumnos mencionan únicamente que lo hacen asistiendo a una academia, aunque este modo es comentado en total por 8 de los 10 alumnos, pues 3 de ellos la completan con otras opciones como "viajando al extranjero", "hablando con amigos", "viendo contenidos en la TV" y "en Internet". En B, las respuestas son bastante más escuetas. 5 alumnos simplemente contestan "hablando"; 1 "en clases", 1 "trabajando" y 1 "leyendo". Curiosamente, ninguno menciona la asistencia a academias de idiomas. De nuevo, presentan una actitud frente al aprendizaje de idiomas más comunicativa y real. Los alumnos españoles vuelven a ceñir su relación con el mismo al entorno académico.

P19. La importancia del inglés en el futuro laboral es algo admitido en ambos grupos, ya que tanto en A como en B es la respuesta mayoritaria al ser cuestionados sobre las razones de elegir esta asignatura optativa (11 casos en A y 5 en B). En A los alumnos también eligen "porque quiero mejorar mi CV" (3 alumnos) y "porque me gusta aprender idiomas" (otros 3). Estas dos opciones son también elegidas en B (2 y 4 alumnos respectivamente), pero en este caso aparece una opción no elegida por ningún alumno en A: "Porque no tenía otra opción", marcada en 4 ocasiones. Esta "obligatoriedad", necesaria para que los alumnos extranjeros completen los créditos de su programa de intercambio, puede llegar a afectar de forma negativa a su motivación, que en este caso se intuye mayor en A, al ser realmente una asignatura optativa.

P20. En cuanto al grado de importancia que otorgan a las distintas destrezas lingüísticas, los resultados de mayor a menor en A fueron: 1. Hablar; 2. Entender; 3. Leer y 4. Escribir. En B el resultado fue: 1. Hablar; 2. Entender; 3. Escribir y 4. Leer. Ambos grupos consideran más importantes las destrezas orales; sin embargo, en B 6 de los 8 alumnos marcan todas las destrezas como importantes o muy importantes, mientras que A discrimina más entre las orales y el resto. Este hecho constata que en B conciben el idioma de un modo global, aplicable a cualquier contexto sin discriminar su forma de uso comunicativo.

P21. Ante la cuestión sobre la dificultad que encontraban ante diferentes actividades en inglés, A le otorga una dificultad media-alta ( $\geq 3$  sobre 5) a "Comunicar mensajes oralmente"; "Redactar textos coherentes"; "Pronunciar bien" y "Usar el vocabulario específico de Publicidad y RR.PP." Concede una dificultad media (3) a "Escribir oraciones gramaticalmente correctas" y "Leer comprendiendo". Finalmente, califica de dificultad media-baja ( $\leq 3$ ) a "Escribir con corrección ortográfica". Es decir, encontramos la paradoja de que precisamente lo que los estudiantes españoles marcaron como menos importante en la pregunta anterior es lo que consideran más fácil en esta. En B la mayoría no considera ningún aspecto de dificultad media-alta; entre los de dificultad media señala "Pronunciar bien" y "Usar el vocabulario específico de Publicidad y RR.PP."; de dificultad media-baja

incluye "Redactar textos coherentes"; "Escribir oraciones gramaticalmente correctas" y "Escribir con corrección ortográfica" y, finalmente, de dificultad baja o nula "Comunicar mensajes oralmente" y "Leer comprendiendo". Como se observa, el grado de dificultad de la asignatura parece menor para B que para A, aun procediendo de especialidades distintas a la del Grado. Este hecho también se refleja en que el uso de vocabulario específico de Publicidad y RR.PP. les supone algo más de esfuerzo. En conjunto, las destrezas orales marcan una gran diferencia al ser consideradas lo más difícil para A y lo más fácil para B. Se deduce de nuevo que B está más habituado al uso del lenguaje, sobre todo en su aspecto oral. Parece tener superados los estadios iniciales de aprendizaje de un idioma, pasando a su perfeccionamiento, bien de la pronunciación, bien del vocabulario específico.

P22. Sobre su formato de trabajo preferido en clase, A opta por los grupos pequeños (8 alumnos) o el grupo entero (3 alumnos). El resto de opciones (individual, en parejas o en el laboratorio) son claramente minoritarias, elegidas solo por 1 estudiante. En cambio, B prefiere trabajar bien individualmente (4 alumnos), bien en el gran grupo (4 alumnos), dejando la opción preferida por A en último lugar. Parece reflejarse una tendencia en A a trabajar en grupo y en B al autoaprendizaje o trabajo individual.

P23. Esta tendencia se constata también en las respuestas a la pregunta sobre cómo creen que obtienen mejores resultados de aprendizaje en el aula. A suele puntuar todas las opciones más negativamente que B. Las actividades que consideran menos productivas son "Escuchar, tomar apuntes y memorizar" ( $\leq 3$  en 9 casos), "Buscar la información por mí mismo" ( $\leq 3$  en 7 casos) y "Practicar en un laboratorio" ( $\leq 3$  en 8 casos). Como se observa, son acciones tradicionales e individuales. Las favoritas son "Realizar ejercicios y actividades" ( $\geq 3$  en 11 casos), "Leer, escribir, hablar y escuchar, reflexionando sobre ello" ( $\geq 3$  en 11 casos) y "Leer, escribir, hablar y escuchar cuanto más mejor sin detenerme demasiado" ( $\geq 3$  en 12 casos). Es decir, ven más productivas y eficaces las actividades prácticas. El grupo B es en general más positivo en sus respuestas. Coincide con A tanto en las más valoradas como en las menos, pero incluye entre las

primeras "Buscar la información por mí mismo" ( $\geq 3$  en 7 casos frente a 5 en A) y da más importancia a las acciones reflexivas que a la cantidad de estas, dato que aparece a la inversa en A. Como se observa, ambos grupos prefieren los ejercicios prácticos, aunque A es más crítico o escéptico ante cualquier actividad, ya que en general valora todas más negativamente que B. Vuelve a reiterarse la tendencia de B hacia el trabajo individual y el auto-aprendizaje, pues lo valoran mejor que A.

P24. La forma de estudiar la asignatura también es muy similar en ambos grupos. La mayoría prefiere estudiar la asignatura semanalmente (10 alumnos en A y 7 en B) y solo un pequeño porcentaje lo deja para unas semanas antes del examen (2 en A y 1 en B).

P25. El tiempo que le dedican a la asignatura es igualmente el mismo en ambos grupos, con una media de 2 a 3 horas semanales.

P26. Estas horas son empleadas en A mayoritariamente en preparar el trabajo diario para la clase siguiente (11 alumnos) y en B en realizar los trabajos obligatorios de la asignatura (5 alumnos). El resto de las opciones son minoritarias en ambos grupos, elegidas solo por 1 o 2 alumnos.

P27 era una pregunta multi-opción que versaba directamente sobre la influencia de la incorporación de alumnado de diferentes nacionalidades en el aula. Las opciones más elegidas, en orden descendiente en A son "Promueve actitudes, conductas y cambios sociales positivos hacia las otras culturas" y "Crea un espacio común de convivencia agradable del que aprendo" (11 alumnos); "Favorece el conocimiento del otro y modifica los prejuicios sobre los distintos grupos culturales" (9 alumnos); "Ayuda a trabajar en un contexto no excluyente: Todas las culturas en un mismo plano" y "Modifica estereotipos preconcebidos sobre otras culturas" (7 alumnos); finalmente, "Ayuda a descubrir que un conocimiento tiene el mismo valor que el otro" y "Ayuda a conocer mejor mi propia cultura" (1 alumno). Solo hay un caso que marca algo negativo: "Me siento más cohibido para participar en clase expresando mis opiniones". El orden en B es: "Favorece el conocimiento del otro y modifica los prejuicios sobre los distintos grupos culturales" y "Modifica estereotipos preconcebidos sobre otras culturas" (5 alumnos); "Promueve actitudes, conductas y cambios

sociales positivos hacia las otras culturas" (4 alumnos) y "Ayuda a trabajar en un contexto no excluyente" (3 alumnos). Curiosamente, la elección preferida en A no es de las más elegidas en B. A valora esta existencia como algo muy positivo y agradable para aprender, mientras que B no percibe la situación como una oportunidad especial de aprendizaje.

#### **4.4. Apartado D. Contenidos de la asignatura. Preguntas 28 a 35 (P28 a P35)**

P28. Cuestionados sobre la dificultad que les supondrá superar la asignatura, A cree que tendrá una dificultad media o alta (10 de los 12 alumnos) mientras que en B destaca la poca dificultad (4 alumnos) e incluso hay 1 que señala "ninguna".

P29. En cuanto al análisis de los contenidos de la asignatura los alumnos en A valoraron más positivamente aquellas unidades totalmente específicas de su especialidad; esto es, en orden de preferencia "*Sales Techniques*" y "*Advertising*"; en segundo lugar prefieren aquellas que, aun siendo específicas, tienen contenidos más generales aplicados a la Publicidad y las RR.PP.: "*Branding*"; "*The Language of Meetings. Oral Presentations*"; "*Market Strategy*" e "*International Business Styles: Cultural Awareness*". Las menos valoradas (aunque siempre  $\geq 3$ ) son aquellas más relacionadas con los aspectos menos creativos de la asignatura, enfocados al mundo de los negocios, como "*Innovation*", "*Competition and the Market*" o "*Quality control*". En este caso, la diferencia entre los dos grupos es la más marcada, pues el orden obtenido en B es precisamente el inverso. B prefiere las unidades más genéricas, que les suponen menos problemas de comprensión de su lenguaje específico, y sobre todas ellas, destaca la unidad sobre temas culturales y sus implicaciones sociales y publicitarias, "*International Business Styles: Cultural Awareness*", con la que se sienten más identificados.

P30. Ante la pregunta sobre la relación de estos contenidos con el Grado al que pertenecen, mientras que A los estima relacionados (10 alumnos) o muy relacionados (2 alumnos), B elige en un 50% (4 alumnos) la opción NS/NC, ya que realmente desconocen las demás asignaturas para

poder establecer esta comparación, 2 opinan que están relacionados y otros 2 que su relación es muy alta.

P31. Este desconocimiento sobre la especificidad de la materia en B se plasma también al ser preguntados si incluirían o eliminarían algún tema del programa de la asignatura para mejorarla. Mientras que A opina al respecto (9 alumnos no eliminarían ninguno, 2 no contestan y 1 considera que sobra el tema "Quality control", B opta por la opción NS/NC.

En general, las respuestas a P32, P33 y P34, sobre qué temas que añadirían al programa son bastante pasivas. Solo los alumnos 2 españoles hacen alguna propuesta, la de incluir la presentación en clase de una campaña de publicidad realizada por ellos mismos. B, de nuevo, no opina al respecto. Sería necesario comentar que en el momento de realizar la encuesta los alumnos aún no conocían que como cierre del curso se les propone como actividad precisamente la que sugerían como necesaria. Esta propuesta se les presenta una vez el curso está avanzado y poseen ya los conocimientos necesarios para abordarla. Con ello, suponemos que si la encuesta se hubiera realizado una vez finalizado el curso, quizás no hubieran comentado esta ausencia, puesto que esta actividad realmente está incorporada en la parte final del curso, no como tema indiviso sino como compendio de todas las destrezas y contenidos desarrollados durante el semestre.

P35. Ante el tipo de actividad en concreto que consideraban más útil para aprender un idioma, los resultados son también diferentes en cada grupo. A es más crítico y evalúa con más precisión cada actividad. Para ver cuáles son las actividades que prefieren, las hemos clasificado de mayor a menor según el número de opiniones que les han dado un valor  $\geq 4$ . El resultado en A es el siguiente:

1. "Realizar tareas de resolución de problemas en parejas/grupos": 10 alumnos.
2. "Participar en *role plays* y simulaciones que emulen situaciones reales": 9.
3. "Investigar sobre un tema y participar en un debate sobre el mismo" y

"Preparar mi propia campaña publicitaria en inglés y exponerla en clase": 8.

4. "Realizar tareas de intercambio de información en parejas" y "Leer y traducir textos específicos": 7.
5. "Dar una charla preparada delante de la clase" y "Practicar pronunciación en el laboratorio": 6.
6. "Aprender listas de frases hechas y vocabulario" y "Escuchar y aprender canciones": 4.
7. Finalmente, "Hacer ejercicios de gramática", es la opción menos elegida: solo 3 de los 12 alumnos.

En B la elección de los estudiantes es la siguiente:

1. "Preparar mi propia campaña publicitaria en inglés y exponerla en clase": 7 de los 8 alumnos.
2. "Participar en juegos de rol que simulen situaciones reales", "Investigar sobre un tema y participar en un debate sobre el mismo", "Realizar tareas de resolución de problemas en parejas/grupos" y "Leer y traducir textos específicos": 6 alumnos
3. "Dar una charla preparada delante de la clase", "Realizar tareas de intercambio de información en parejas", "Aprender listas de frases hechas y vocabulario" y "Escuchar y aprender canciones": todas ellas con 5 elecciones.
4. Finalmente, "Practicar pronunciación en el laboratorio y "Hacer ejercicios de gramática", son las opciones menos elegidas, por 4 alumnos.

Como se observa, son las opciones más creativas y menos dirigidas las que el alumnado prefiere en ambos casos. Sin embargo, en A se percibe un cierto rechazo a actividades tradicionalmente utilizadas en el sistema educativo español, como han sido el estudio de listas de vocabulario o los ejercicios de gramática. Mientras que este resultado era el que a priori esperábamos, nos sorprendió que el uso de canciones en el aula es una práctica a la que no ven mucha utilidad; sin embargo, en décadas anteriores, durante nuestra experiencia docente hemos comprobado que

esta actividad era la preferida por muchos estudiantes. Suponemos que internet, con sus múltiples aplicaciones musicales, ha facilitado enormemente la accesibilidad a las letras originales de las canciones, con lo que algo que en su momento fue novedoso, parece que, al menos para el alumnado, ha dejado de serlo.

## **5. CONCLUSIONES**

El trabajo llevado a cabo ha cumplido los objetivos establecidos a su inicio: el alumnado ha tenido que desarrollar estrategias meta-cognitivas sobre su manera de adquirir un idioma. Los resultados también confirman la correlación existente entre la pertenencia a un determinado grupo cultural y la forma de enfrentarse al aprendizaje de una segunda lengua. Los alumnos reflexionaron sobre las distintas respuestas que se daban en cada grupo, llevadas al aula de forma anónima una vez analizados los datos; esto les hizo conocer mejor la identidad cultural del otro, sus hábitos de estudio, de viaje, formas de adquirir el lenguaje y practicarlo, etc. Se ha constatado que esta identidad es distinta y similar al mismo tiempo, al compartir bastantes hábitos de conducta y tener a la comunicación oral como preferida por todos, quizás influidos por la tendencia globalizadora del momento.

Debatir sobre los temas planteados en las preguntas del cuestionario les hizo tomar conciencia de grupo, unido inicialmente por el único objetivo pragmático de aprobar la asignatura. La implementación de esta experiencia llegó finalmente a conseguir crear un espacio común de relación entre los estudiantes más allá del aula, implicando a los individuos participantes de forma afectiva. El intercambio de experiencias y opiniones les convirtió en algo más que compañeros de clase, pues incluso llegaban a trasladar los debates fuera del espacio del aula y continuar así comentando los asuntos tratados en la misma. Creemos pues, que el objetivo de mejorar sus destrezas sociales y lingüísticas se ha logrado, pues el inglés era la única forma verbal de comunicarse entre ellos y, por extensión, al plantear cuestiones de debate sobre temas específicos de la asignatura, su competencia específica de la misma también se ha desarrollado.

La interculturalidad en el aula, como se ha visto en las conclusiones parciales del apartado anterior, es muy positiva para romper barreras y aprender de los demás desde un punto de vista sociológico o cultural. Crea también un espacio idóneo para aprender inglés, aunque hemos constatado que este hecho es más relevante para los propios alumnos españoles que para los visitantes. Estos valoran esta situación como una oportunidad especial para practicar el idioma, ya que no tienen tantas oportunidades de hacerlo, sus salidas al extranjero son menos y más cortas y suelen relacionar el estudio de idiomas con contextos casi exclusivamente académicos, menos atractivos. Quizás de aquí deriva cierto escepticismo que se desprende de sus respuestas hacia las actividades más tradicionales que se realizan en el aula y su valoración altamente positiva de la inclusión en la misma de alumnos de otras nacionalidades.

El incremento de estas situaciones en el aula de IFE supone un reto para el profesorado. Así, al mismo tiempo debe ser capaz de mantener la motivación sobre unos contenidos que no suelen coincidir totalmente con la propia especialidad del alumnado visitante y, por otro lado, debe esforzarse en que el español conciba el inglés como vehículo para traspasar fronteras y conocer mundo, más allá de su aprendizaje específico o meramente lingüístico. Los resultados obtenidos nos ayudan a ello, ya que se ha constatado que el interés del estudiante de cualquier nacionalidad se decanta por actividades comunicativas con implicaciones sociales y afectivas, de las que, además, puedan aprender, como simulaciones, debates, etc. La curiosidad del alumnado por conocer las otras realidades, en un marco común de aprendizaje de inglés, sirve de herramienta motivadora para optimizar su competencia comunicativa e intercultural y, a la vez, lingüística. Mientras que los alumnos extranjeros confían más en el trabajo individual y su posterior práctica comunicativa en el aula, el alumno español, pese a reconocer la validez de las actividades individuales, prefiere fomentar, sobre todo, el desarrollo de su competencia lingüística a través del desarrollo de la social y afectiva al mismo tiempo. Esto corrobora la idea de que las situaciones de interculturalidad en el aula son altamente positivas y motivadoras, por lo que deben asumirse como una oportunidad

y no como un hándicap para el desarrollo y la mejora de competencias en el alumnado.

## **6. BIBLIOGRAFÍA**

- Alonso, A. (2006). La competencia intercultural en la enseñanza del inglés dentro del contexto turístico. *Encuentro*, 16, 17-26.
- Alonso, A. & González, L. (2008). El desarrollo de la competencia intercultural como clave en la adquisición del inglés dentro del contexto específico del turismo. En L. Pérez, I. Pizarro & E. González-Cascos (Coords.), *Estudios de metodología de la lengua inglesa (IV)* (pp. 87-200). Valladolid: Universidad de Valladolid, Centro Buendía.
- Álvarez, S. (2010). La relevancia del enfoque intercultural en el aula de lengua extranjera. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, Vol.5, 5 [en línea]. Disponible en <http://www.nebrija.com/revista-lingüística/numero-9-2011>.
- Bedoya, P. A., Valencia, L. M<sup>a</sup> & Montoya, J. C. (2016). Students' Needs Analysis in an EFL Program for University Professors. *How*, Vol. 22, 2, 11-36.
- Bocanegra, A. (2012). El profesor de Inglés para Fines específicos ante el espacio Europeo de Educación Superior. *Aula*, 18, 29-41.
- Bocanegra, A. (2015). La competencia intercultural en los manuales de texto con fines específicos a través de la evaluación de sus indicadores y niveles de dominio. *Cuadernos de Filología Francesa*, 26, 29-43.
- Byram, M. (2008). *From foreign language education to education for intercultural citizenship: Essays and reflections*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M. (2009). Intercultural competence in foreign languages: The intercultural speaker and the pedagogy of foreign language education. En D. K. Deardorff (Ed.), *The Sage handbook of intercultural competence* (pp. 321-332). California: Sage Publications Ltd.

- Byram, M., Nichols, A. & Stevens, D. (2001). *Developing Intercultural Competence in Practice*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Byrd, J. S. & Dervin, F. (Eds.) (2014). *Reflexivity in language and intercultural education: Rethinking multilingualism and interculturality*. Nueva York: Routledge.
- Carvalho, K. R. R. de. (2012). Learning needs analysis of English language students in a languages graduation course. *ESpecialist*, Vol. 33, 1, 45-66.
- Chacón, M. (2011). Método de análisis de necesidades de cursos de inglés con fines específicos a poblaciones de estudiantes de educación a distancia. *Espiga*, X, 22, 49-57.
- Consejo de Europa. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cuestas, A., Zamuner, A. & Peralta, S. (2013). Un permanente desafío en el ámbito del inglés con fines específicos: El desarrollo de la competencia comunicativa intercultural. *Puertas Abiertas*, 9 [en línea]. Disponible en [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.6285/pr.6285.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.6285/pr.6285.pdf).
- Dietz, G., Mateos, L. S., Jiménez, Y. & Mendoza, G. (2009). Estudios interculturales: una propuesta de investigación desde la diversidad latinoamericana. *Sociedad y Discurso*, 16, 57-67.
- Donoso, A., Contreras, R., Cubillos, L. & Aravena, L. (2006). Interculturalidad y políticas públicas en educación. Reflexiones desde Santiago de Chile. *Estudios Pedagógicos*, XXXII, N°1, 21-31.
- Domínguez, M. C., Valdés, M<sup>a</sup> T. & Hernández, Y. (2010). El intercambio cultural vinculado a la enseñanza del idioma inglés como segunda lengua. *Edumecentro* 2 (3), 35-4.
- Extramiana, C. (2012). *Learning the language of the host country for professional purposes*. Estrasburgo: Consejo de Europa.
- García, D. L. & García, J. E. (2014). Bilingual education and plurality:

reflections on critical interculturality. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 23, 49-65.

Golubeva, I. & Beaven, A. (2015). La integración de las actividades interculturales IEREST en el aula universitaria de lenguas extranjeras. En M. Gómez (Coord.), *Actas de las III Jornadas de Didáctica del Español como Lengua Extranjera del Instituto Cervantes de Budapest* (pp. 30-33). Budapest: Instituto Cervantes.

Grande-Triviño, N. V. & Castillo, R. (2016). Colombia's caribbean cultural representations for Russian campers: an experience in interculturality. *Horizontes Pedagógicos*, 17, 39-52.

Gu, Q. (2009). Maturity and Interculturality: Chinese students' experiences in UK higher education. *European Journal of Education*, Vol. 44, 1, 37-52.

Holliday, A. (2017). PhD students, interculturality, reflexivity, community and internationalisation. *Journal of multilingual and multicultural development*, Vol. 38, 3, 206-218.

Hutchinson, T. & Waters, A. (1987). *English for Specific Purposes*. Cambridge: Cambridge University Press.

Iglesias, M. I. (1998). Diversidad cultural en el aula de E/LE: la interculturalidad como desafío y como provocación. En K. Alonso, F. Moreno & M. Gil (Dirs.), *El español como lengua extranjera: del pasado al futuro: actas del VIII Congreso Internacional de ASELE* (pp. 463-472). Alcalá de Henares: Universidad of Alcalá.

Jalo, M. & Ciocchini, C. (2011). La Educación global en la clase de inglés: Interculturalidad y pensamiento crítico. *Puertas Abiertas*, 7 [en línea]. Disponible en [http:// www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas /pr.5734/pr.5734.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5734/pr.5734.pdf).

Jordan, R. & Mackay, R. (1973). A survey of the spoken English problems of overseas postgraduate students at the universities of Manchester and Newcastle-upon-Tyne. *Journal of the Institute of Education of the Universities of Newcastle-Upon-Tyne and Durham*, Vol. 125, 351.

- Lario de Oñate, M. C. & Vázquez, M. (2013). The intercultural component in Business English textbooks. *Ibérica*, 26, 171-194.
- Liddicoat, A. J. (2007). Internationalising Japan: Nihonjinron and the intercultural in Japanese language-in-education policy. *Journal of Multicultural Discourses*, Vol. 2, 1, 32-46.
- Long, M. H. (Ed.) (2005). *Second Language Needs Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Madrid, D. (2003). Intereses, necesidades y expectativas del alumnado de Magisterio de Lengua Extranjera (Inglés) durante su formación inicial. En M. Moreno & M. Escribano (Eds.), *Tadea seu Liber de Amicitia* (pp. 145-166). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Moeller, A. & Nugent, K. (2014). Building intercultural competence in the language classroom. En S. Dhonau (Ed.), *Unlock the Gateway to Communication. Central States Conference Report* (pp. 1-18). Nebraska: Department of Teaching, Learning and Teacher Education.
- Morell, T. (1999). A linguistic needs analysis for EFL at the university level. *Revista Alicantina de Estudios Ingleses*, 12, 117-126.
- Mora, L. y Ramos, B. (2003). Students' needs reflected in the EFL program. A small-scale evaluation of the methodologies proposed in an English program. *Profile*, 4, 39-50
- Moreno, A. I. (2004). Análisis de necesidades para el aula de Lengua inglesa en filología inglesa: un Estudio de caso. *BELLS: Barcelona English Language and Literature Studies*, 12.
- Mori, J. (2003). The construction of interculturality: A study of initial encounters between Japanese and American students. *Research on language and social interaction*, Vol. 36, 2, 143-184.
- Olmos, A. (2016). Cultural and linguistic diversity and interculturalism in Andalusian school analysis of education policies. *Relieve: Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, Vol. 22, 2.
- Quintero, J. (2006). Contextos culturales en el aula de Inglés. *Íkala, Revista de lenguaje y cultura*, Vol. 11, 17, 151-177.

- Richerich, R. (1973). *Definition of language needs and types of adults. Systems development in adult language learning*. Estrasburgo: Consejo de Europa.
- Robinson, P. (1991). *ESP Today*. Hemel Hempstead: Prentice Hall International.
- Rubio, F. D. & Hermosín, M. (2010). Implantación de un programa de plurilingüismo en el espacio europeo de educación superior: análisis de contexto y detección de necesidades. *XXI. Revista de Educación*, 12, 107-128.
- Serrador, R. (2016). Los programas de intercambio como herramienta de aprendizaje en contextos de enseñanza plurilingüe. En A. Díez, V. Brotons, D. Escandell & J. Rovira (Eds.), *Aprendizajes plurilingües y literarios: Nuevos enfoques didácticos* (pp. 208-215). Alicante: Universidad of Alicante.
- Schemelkes, S. (2013). Educación para un México intercultural [en línea]. *Sinéctica*, 40, 1-12. Disponible en <http://www.redalyc.org/pdf/998/99827467007.pdf>.
- Thurlow, C. (2010). Speaking of difference: Language, inequality and interculturality. En T. K. Nakayama & R. T. Halualani (Eds.), *The handbook of critical intercultural communication* (pp. 227-247). Chichester: Wiley-Blackwell.
- UNESCO (2005). *Convención sobre la protección y la promoción de la diversidad de las expresiones culturales*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2006). *Directrices de la UNESCO sobre la Educación intercultural*. Paris: UNESCO.
- Van Avermaet, P. & Gysen, S. (2006). From needs to tasks: language learning needs in a task-based perspective. En K. Van den Branden (Ed.), *Task-Based Language Education* (pp. 17-46). Cambridge: Cambridge University Press.
- Vogel, T. (2001). Internationalization, interculturality, and the role of foreign languages in higher education. *Higher education in Europe*,

Vol. 26, 3, 381-389.

Young, T. J. & Sachdev, I. (2011). Intercultural communicative competence: Exploring English language teachers' beliefs and practices. *Language awareness*, Vol. 20, 2, 81-98.