

**DESARROLLO DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL EN CONTEXTOS
PLURILINGÜES Y PLURICULTURALES: PROGRAMA UNIVERSITARIO DE
MOVILIDAD IDIOMÁTICA**

Isabel Cristina Alfonzo de Tovar

(Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, España)

cristina.alfonzo@ulpgc.es

**DEVELOPMENT OF INTERCULTURAL COMPETENCE IN PLURILINGUAL AND
PLURICULTURAL CONTEXTS: UNIVERSITY LANGUAGE MOBILITY PROGRAMME**

Fecha de recepción: 24-09-2019 / Fecha de aceptación: 11.12.2019

Tonos Digital, 38, 2020 (I)

RESUMEN:

La internacionalización como estrategia de gestión universitaria se ha convertido en un objetivo fundamental para poder enfrentar los desafíos que exige la globalización. En este sentido, se ha de fomentar el intercambio de sus ciudadanos, para construir entre todos una Europa plurilingüe y culturalmente diversa (MCER, 2002). Atendiendo a lo expuesto, esta investigación se basa en dos elementos vinculantes para promover el proceso de interculturalidad: espacios plurilingües/pluriculturales y programas de movilidad. Esta investigación forma parte de un estudio longitudinal que consiste en determinar el desarrollo de la competencia intercultural en estudiantes de movilidad y tiene como objetivo analizar el desarrollo de la competencia intercultural a través del plurilingüismo y el pluriculturalismo en programas universitarios. Se han seleccionado 28 estudiantes de 15 países diferentes adscritos a estos programas en la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (ULPGC) y se ha seleccionado como instrumento de análisis el modelo propuesto por Fantini y Tirmizi (2006). Posteriormente, se realizó un análisis mixto a través de la Correlación de Pearson, lo que permitió responder a las preguntas de investigación propuestas. Se concluye que el plurilingüismo es una variable relevante en el desarrollo de la CI. Asimismo, estos programas contribuyen al crecimiento personal y profesional de sus participantes. Esta investigación intenta contribuir con las políticas lingüísticas universitarias para la internacionalización idiomática, a través del diseño de programas de movilidad que favorezcan el aprendizaje idiomático e intercultural.

Palabras Clave: Interculturalidad, movilidad, plurilingüismo, pluriculturalismo, ULPGC

ABSTRACT:

Internationalization, as a university management strategy, has become a fundamental objective capable to face the challenges posed by globalization. In this sense, the exchange of its citizens must be encouraged in order to build a multilingual and culturally diverse Europe (CEFR, 2002). Furthermore, this research is based on two binding elements which promote the process of interculturality: plurilingual/pluricultural spaces and mobility programmes. This research is part of a longitudinal study which determines the development of intercultural competence in mobility students, and it aims to analyze the development of intercultural competence through multilingualism and multiculturalism in university programmes. Twenty-eight students from fifteen different countries have been enrolled in these programmes at the University of Las Palmas de Gran Canaria (ULPGC) and they have been elected by the model proposed by Fantini and Tirmizi (2006) which has been selected as an instrument of analysis. Subsequently, a mixed analysis was carried out throughout the Pearson Correlation, which allowed the proposed research questions in order to be answered. The author(s) conclude(s) that multilingualism is a relevant variable in the development of the IC. These programs also contribute to the personal and professional growth of their participants. This research aims to contribute to university language policies for language internationalization, through the design of mobility programmes which favor language and intercultural learning.

KeyWords: Interculturality, mobility, plurilingualism, pluriculturalism, ULPGC

1. INTRODUCCIÓN

La internacionalización como estrategia de gestión universitaria se ha convertido en un objetivo fundamental para poder enfrentar los desafíos que exige la globalización, en este sentido, la internacionalización puede definirse como el proceso de integración de una dimensión internacional, intercultural o global en el propósito, las funciones o la entrega de la educación postsecundaria (Knight, 2015). La Unión Europea ha pasado de diseñar un plan de europeización de la educación superior a fomentar la internacionalización como estrategia universitaria que no solo permite la

movilidad sino, además, el plurilingüismo y el pluriculturalismo. Todo esto, sustentado por el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) en donde se fomenta el intercambio de sus ciudadanos, para construir entre todos una Europa plurilingüe, culturalmente diversa y que ayude a fomentar el acercamiento cultural y académico entre los estudiantes (MCER, 2002).

Erasmus+ es el programa de movilidad propuesto por la Comisión Europea para el 2014-2020. Dentro del programa se mantiene el apoyo idiomático de la lengua del país anfitrión, incluso, algunas universidades ya ofrecen actividades culturales, sociales y deportivas que fomentan la interacción y la diversidad tanto lingüística como cultural. Asimismo, se han implantado novedosos recursos tecnológicos que contribuyen a la preparación idiomática del estudiante antes de comenzar la estancia, como por ejemplo, *Online Linguistic Support*, diseñada para que los estudiantes Erasmus, antes de su llegada al país de acogida, puedan mejorar la lengua en la que tendrán que estudiar, trabajar o vivir cotidianamente (Leal Rivas, 2019: 68).

No cabe duda que la Universidad europea está comenzando a apostar por la formación idiomática como componente indiscutible de la internacionalización de la institución, esto debido a que el multilingüismo y la multiculturalidad pueden considerarse como parte fundamental en la construcción de la realidad social (Julián de Vega y Ávila López, 2018). No obstante, ha de seguir transmitiendo valores existentes o cambios que permitan su transformación en otros aspectos culturales más acordes con las necesidades académicas y profesionales de la sociedad futura (Leal Rivas, 2019). Ya específicamente, en el ámbito universitario, tanto los docentes como el alumnado universitario necesitan formarse con el fin de saber desenvolverse satisfactoriamente en un entorno cada vez más diverso e intercultural (Martínez-Lirola, 2018).

Para Walsh (2005: 45) la interculturalidad no consiste simplemente en reconocer, descubrir o tolerar al otro y sus diferencias; se trata del intercambio, donde sean los mismos individuos quienes compartan conocimientos, significados y experiencias. En este sentido, esta investigación intenta demostrar que es posible el desarrollo de la competencia intercultural (en adelante CI) en estudiantes de movilidad a través de espacios plurilingües y pluriculturales que fomenten la interacción y la mediación.

En primer lugar, el plurilingüismo debe ser considerado como un instrumento valioso para la educación personal de los individuos y la educación de la ciudadanía pero no de forma aislada o independiente. Por el contrario, para que alcance ese desarrollo significativo ha de estar en constante relación con la diversidad cultural, en otras palabras, el plurilingüismo tiene que contemplarse en el contexto del pluriculturalismo. La lengua no es solo un aspecto importante de la cultura, sino también un medio de acceso a las manifestaciones culturales (MCER, 2002). Todas estas razones llevan a establecer que las lenguas son expresión de la cultura por lo que con el intercambio verbal, inexorablemente, se manifiesta el modo de pensar, vivir y relacionarse propio de cada participante (Pagés Caraballo, Puente y Acosta, 2019: 2).

Por su parte, la movilidad estudiantil se ha convertido en uno de los principales objetivos de los universitarios, incluso antes de iniciar sus estudios ya contemplan esta opción como parte de su formación. Los programas de movilidad universitarios se definen como el desplazamiento de estudiantes hacia otros ambientes de aprendizaje, no solo para alcanzar un aprendizaje de alto nivel, sino también para desarrollar habilidades intrapersonales, sociales y el enriquecimiento cultural (García Palma, 2013).

En la actualidad, están surgiendo programas de movilidad como parte de la internacionalización idiomática fomentada por instituciones de educación superior. En esta categoría, pueden incluirse cursos a cortoplazo pagados por empresas, programas de estudio de convenios interuniversitarios o cursos formativos para adquirir habilidades específicas, como cursos de idiomas (Iglesias, 2018). Y este es precisamente el contexto que enmarca este trabajo, ya que se han seleccionado estudiantes de dos programas de movilidad con diseños diferenciados tanto en gestión como en duración.

En estos programas se ha de promover la sensibilización y tolerancia cultural propia de la diversidad que caracterizará la estancia de estos estudiantes. Asimismo, se ha animar a los estudiantes para que se alejen del etnocentrismo. Y es allí cuando las competencias plurilingüe y pluricultural aparecen como destrezas con fines comunicativos que promueven la relación intercultural en la que una persona domina, con distinto grado, varias lenguas y posee experiencia de varias culturas. Por lo tanto, el conocimiento, la percepción y comprensión de la relación entre el mundo de origen y el mundo de la comunidad objeto de estudio, producen una conciencia intercultural,

que incluye la conciencia de la diversidad regional y social en ambos mundos (Mendoza González, 2018: 54).

Existen muchas dificultades para definir la competencia intercultural (Dearddorff, 2006; Fantini, 2009; Almeida, Fantini, Simões y Costa, 2016 y Gregersen-Hermans, 2017) por la falta de consenso entre los responsables de la movilidad e internacionalización. Sin embargo, sí se reconoce como la habilidad del aprendiente de lengua extranjera para desenvolverse adecuada y satisfactoriamente en las situaciones de comunicación intercultural, lo que ha incrementado las movilidades de estudiantes que persiguen una formación cualificada en el nivel universitario (Comisión Europea, 2016).

A razón de lo expuesto, se hace necesario valorar y determinar el desarrollo de la competencia intercultural durante el proceso de enseñanza-aprendizaje idiomático en inmersión con bases interculturales. Esto implica potenciar tanto saberes relacionados con los elementos culturales que se expresan en la interacción comunicativa en la lengua estudiada, como el empleo de los saberes lingüísticos y culturales durante el proceso de adquisición de la lengua y cultura meta (Pagés Caraballo et al., 2019: 3).

Ante estas consideraciones, esta investigación tiene como objetivo analizar el desarrollo de la competencia intercultural a través del plurilingüismo y el pluriculturalismo en programas universitarios de movilidad. Cabe destacar que esta investigación forma parte de un estudio longitudinal que se inició al comparar el desarrollo de la competencia intercultural en estudiantes Erasmus+(Erasmus europeos y Erasmus mundus) de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (ULPGC), lo que permitió identificar los diversos perfiles interculturales de los participantes de este programa.

Se espera que esta investigación contribuya al crecimiento de los programas idiomáticos de movilidad a través de un análisis intercultural. Asimismo, se apuesta por la inclusión de espacios plurilingües y pluriculturales en el ámbito universitario anfitrión, ya que los estudiantes valoran la interculturalidad académica que encontró y vivió en esos nuevos espacios (Santiago Ruiz, Rodríguez y Santiago, 2018).

2. Marco teórico

La globalización, las diásporas y la movilidad académica y laboral han creado una sociedad multicultural que requiere de un ciudadano, capaz de identificar, intercambiar, tolerar y comprender aspectos socioculturales pero, sobre todo, han de crear espacios de diálogo que promuevan la mediación cultural. Compartir, traducir y analizar saberes propios y ajenos desde las lógicas culturales, sociales y políticas distintas de diversos actores favorece la significación de los saberes locales en la valoración de la biodiversidad cultural, la cosmovisión e identidad étnica (Ramírez y Guerrero, 2018).

2.1 Competencia intercultural y sus dimensiones

La competencia intercultural ha de considerarse como el resultado de un proceso experiencial que consiste en enfrentarse a lo diferente en los ámbitos de la lengua y de la cultura (Pagés Caraballo et al., 2019). Al mismo tiempo, las competencias interculturales juegan un papel fundamental en la sociedad del conocimiento, debido a que permiten conocer las demandas y desafíos de las realidades socioculturales actuales, a la vez que ofrecen la posibilidad de profundizar en las distintas culturas (Priegue y Leiva, 2012).

Es difícil llegar a una conclusión acerca de la definición de la CI, en este sentido, Dervin y Gross (2016) sostienen que la manera como se ha abordado la conceptualización de esta competencia, exige una deconstrucción para sentar nuevas bases teóricas. No en vano se considera que la evaluación de la competencia intercultural es compleja y la investigación aún escasa (Vinagre, 2010: 299).

Según Clouet (2013), las competencias interculturales pueden definirse como la habilidad estudiantil para relacionar su propia cultura con la cultura extranjera y evitar los malos entendidos interculturales y las situaciones conflictivas. Por su parte, Yang (2018) sostiene que ha de valorarse como una competencia comunicativa que incluye características verbales y capacidades de intercambio no verbal. Todas ellas han de ser aplicadas adecuadamente a un entorno en el que un individuo interactúa con personas de diferentes orígenes lingüísticos y culturales.

Por su parte, el modelo de competencia comunicativa intercultural (CCI) de Fantiniy Tirmizi (2006) describe la CI como un conjunto de habilidades complejas necesarias para desempeñarse de manera eficaz y apropiada al interactuar con otras personas lingüística y culturalmente diferentes. A su vez, establece cuatro dimensiones: conciencia cultural, actitudes, habilidades y conocimiento, como base

para la enseñanza y evaluación en las diversas etapas del desarrollo intercultural y de los niveles de la lengua meta.

Fantini y Tirmizi (2006) ofrecen un modelo válido para la indagar sobre los niveles de competencia intercultural, ya que abarca la operacionalización de la CI en un constructo de orden superior. Además, ratifica la vinculación explícita del nexo lengua-cultura y facilita la evaluación de una competencia difícil de definir, a través de un instrumento de medición. Todo ello desde una noción de conciencia cultural, aspecto metacognitivo en la CI, que contribuye al desarrollo intercultural y para el pensamiento de orden superior (Almeida, Simões y Costa, 2012).

2.2 Plurilingüismo y Pluriculturalismo

EIMCER (Consejo de Europa, 2002) define el plurilingüismo como la habilidad de usar varias lenguas para la comunicación interpersonal. Por su parte, el pluriculturalismo, se define como la presencia simultánea de dos o más culturas en un territorio y su posible interrelación (Bernabé, 2012: 69). No debe entenderse que aquel individuo con un consolidado perfil plurilingüe, ha de considerarse pluricultural y mucho menos, con una desarrollada competencia intercultural. Si bien es cierto que están vinculadas, han de diseñarse entornos de aprendizaje en las que ambas competencias interactúen y permitan que el proceso de aprendizaje se convierta en un proceso natural, en el que una lengua se enriquezca mediante el conocimiento de la otra lengua y ambas contribuyan a desarrollar destrezas, capacidades y actitudes interculturales (Nussbaum, 2012). Por otra parte, el Marco de Referencia para los Enfoques Plurales de las Lenguas y de las Culturas (Candelier, Camilleri-Grima, Castellotti, Pietro, Lőrincz, Meißner, Noguerol y Schröder-Sura, 2013: 9) sostiene que para ayudar al estudiante en el desarrollo de su propia competencia plurilingüe, se han de tener en cuenta un inventario de saberes, de saber hacer y de saber ser.

Por otro lado, en la actualización del MCER (2017) se amplian los descriptores referidos al plurilingüismo y pluriculturalismo y para ello, se establece que los idiomas están interrelacionados e interconectados, especialmente a nivel individual. Asimismo, consideran que los idiomas y las culturas no se guardan en compartimientos mentales separados, con lo cual el desarrollo, de forma simultánea, es posible si se fomenta a través de entornos estimulantes para ello.

Según Solís (2012: 9) para crear un espacio pedagógico plurilingüe y pluricultural se ha de tener en cuenta que el estudio de la cultura meta no se

construirá de forma aislada y estrictamente teórica, es por ello que han de diseñarse ambientes didácticos que faciliten el intercambio lingüístico y cultural entre los hablantes nativos y no nativos de la lengua meta. De la misma manera, se le han de ofrecer al estudiante herramientas que promuevan este intercambio sin que afecte su propia identidad cultural, lo que le concedería un rol de mediador. Incluso una de las tareas como mediador será el entendimiento y reconocimiento de las situaciones culturales dentro de su contexto y no como un sinónimo de su cultura, esto con el fin de evitar los malosentendidos y choques culturales.

2.3 Programas de movilidad en inmersión lingüística

Según Bermúdez (2015: 96), la movilidad internacional se concibe como un flujo específico de la migración calificada. Asimismo, el autor establece dos perfiles de estudiantes que participan en estos programas. En primer lugar, aquellos estudiantes que durante el desarrollo de su formación educativa alternan estudio con trabajo y, por otro lado, aquellos que, terminando su ciclo de escolaridad, permanecen en la sociedad de destino y se insertan laboralmente cambiando su condición migratoria. No obstante, el autor no identifica a aquel estudiante que reconoce que una experiencia de movilidad favorece su desarrollo profesional y, con él, su potencial de empleabilidad. Es decir, aquel estudiante que asume que al adquirir una lengua, accede a una cultura (Quiles y Campos, 2015).

Atendiendo a estos perfiles, se hace necesario identificarlos cuatro tipos de principales programas de estudios académicos internacionales: programa isla, programas de convenios directos, programas de semi-inserción y programas de matriculación directa (Díez Fuentes y Sánchez Quero, 2007: 299). El primero, programa isla, se refiere a cursos específicos donde solo existe un mero cambio de lugar, ya que el grupo de estudiantes se traslada con sus profesores de la universidad de origen al país de acogida sin posibilidad de contacto con la comunidad anfitriona y usando la lengua materna del grupo como lengua vehicular. Por otro lado, los programas de convenios directos, un segundo tipo, están gestionados por los responsables de la Relaciones Internacionales de las Universidades implicadas. En esta tipología, se incluye el programa de movilidad europeo *Erasmus+*.

Una tercera tipología corresponde a los programas de semi-inserción, se caracterizan por el predominio de una cultura integradora en la comunidad universitaria local, a través un intenso calendario de actividades programadas para

fomentar la integración. Como puede observarse, los *Study Abroad* ULPGC (*Winter y Summer School* ULPGC) se ajustan a este tipo de programas.

Finalmente, el último tipo de programa de movilidad, de matriculación directa, se refiere a aquellos estudiantes que se matriculan de forma independiente en un curso idiomático ofertado por la universidad de acogida. En cualquiera de los casos, los programas de inmersión lingüístico-cultural, concebidos desde una perspectiva intercultural, tienen como objetivo fomentar el intercambio tanto de componentes lingüísticos como culturales entre los miembros participantes nativos y no nativos; esto solo será posible si se aceptan y se reconocen en la diferencia y tolerancia (Solís, 2012).

Pero ¿por qué los estudiantes deciden participar en un programa de movilidad? Fundamentalmente, consideran que es favorable para su desarrollo personal y crecimiento profesional, sin embargo, existen motivos más concretos: experimentar algo nuevo, crecer personalmente, aprender sobre diferentes culturas, conocer gente nueva, entre otros (Lesjak, Juvan, Ineson, Yap y Axelsson, 2015: 854). Asimismo, se han identificado los criterios de selección del lugar para realizar estancias de movilidad. Los principales motivos son: atracciones naturales y lugares de interés, seguridad, de interés turístico, un alto nivel de vida, vida nocturna interesante, etc. (Lesjak et al., 2015: 855).

Por su parte, Quiles Cabrera (2018) sostiene que cuando se habla de adquisición idiomática en inmersión existen tres elementos fundamentales: a) Centro educativo que ofrece el diseño metodológico y didáctico docente; b) Actividades lúdicas y culturales, que se adaptan al *syllabus* del curso y c) Familias anfitrionas, cuya función es reforzar la adquisición de la lengua a través de la inmersión cultural. En los programas de movilidad de la ULPGC, los estudiantes Erasmus se encargan de gestionar su alojamiento, y en los programas de movilidad de corta duración, la ULPGC se encarga de gestionar el alojamiento.

Ante lo expuesto, queda de manifiesto que los programas de movilidad efectivos requieren de un diseño que ofrezca al estudiante un entorno idóneo de aprendizaje, dado a que consideran que esta experiencia les permite valorar sus conocimientos adquiridos, conocer sus fortalezas y debilidades en su formación académica y admiten la comparación con otros estudiantes de su misma carrera, a su

vez les hace notar un mundo globalizado lleno de sorpresas para lo cual necesitan prepararse mejor profesionalmente (Santiago Ruiz et al., 2018).

A la vista de lo anterior, se proponen las siguientes preguntas de investigación que especifican el objetivo general de la investigación:

1- ¿Qué tipo de programa idiomático de movilidad favorece el desarrollo de la competencia intercultural de sus participantes?

2-¿Qué variables y dimensiones interculturales, según Fantini y Tirmizi, destacan en los estudiantes según el programa de movilidad que realizan?

3- ¿Cómo se desarrollan las dimensiones de la CI durante la estancia de adquisición idiomática en un programa de inmersión lingüística?

3. Marco metodológico

Como se ha comentado previamente, esta investigación forma parte de un estudio longitudinal, es decir un análisis de datos en el que se realizan repetidas mediciones, sobre los estudiantes adscritos a los programas de movilidad de la ULPGC. Esta universidad española ha desarrollado en los últimos años políticas de internacionalización con el fin de ofrecer a su comunidad espacios plurilingües y pluriculturales.

En una primera investigación se concluye que la educación plurilingüe influye, notoriamente, en el desarrollo de los componentes de la CI más que otros factores como la edad, sexo, rama de conocimiento y nivel académico ("Autor"; 2017), lo que corrobora la relevancia de las competencias plurilingües, de comunicación e interculturales en el EEES.

Obtenidos estos primeros resultados, se decide continuar con la investigación, pero ahora se incluyen a los estudiantes del nuevo programa de movilidad *study abroad* de corta duración de la ULPGC, curso intensivo de español desde un enfoque intercultural que se realiza en apenas tres semanas. Esto con el fin de analizar y comparar cómo se desarrolla la competencia intercultural con variables diferentes como la duración de la estancia y el diseño de actividades basadas en el plurilingüismo y pluriculturalismo.

Los programas *Winter* y *Summer School* forman parte de la oferta idiomática de la ULPGC desde 2018. Son cursos diseñados bajo la estructura de los *Study abroad*,

es decir, un curso intensivo en inmersión. Constan de tres semanas que incluyen cuatro horas de clases de español diarias y un abundante programa de actividades culturales y deportivas entre las que destacan los componentes culturales más emblemáticos de la región anfitriona, la isla española, Gran Canaria.

3.1. Participantes

Para este estudio, se seleccionaron 14 estudiantes del programa *Summer School* 2018. Por otra parte, y con la finalidad de obtener resultados válidos, se seleccionó la misma cantidad de estudiantes del programa *Erasmus+*. En total, en esta investigación se cuenta con 28 estudiantes de 15 países diferentes. Ambos programas están formados por grupos plurilingües y pluriculturales, según aparece en la tabla 1.

S.	A.	N.	G.	L1	L2	L3	L4	C.	M.	N.	R.
1	24	Marruecos	1	3	2	1	12	1	1	2	1
2	25	Kirguistán	1	5	3	1	12	1	1	2	1
3	28	Túnez	1	3	2	1	12	1	1	3	13
4	36	Egipto	1	3	1	2	12	1	1	4	1
5	27	Argelia	2	7	3	2	12	1	1	3	15
6	28	Uzbekistán	1	4	3	1	12	1	1	3	2
7	28	Indonesia	1	8	1	3	-	2	1	2	2
8	23	Francia	1	2	12	-	-	2	1	2	6
9	24	Alemania	1	9	1	2	12	1	1	1	5
10	22	Rep Checa	2	12	1	-	-	1	1	1	7
11	22	Francia	2	2	1	12	-	2	1	1	11
12	24	Italia	1	10	12	1	-	1	1	2	2
13	19	Inglaterra	1	1	12	-	-	1	1	1	11
14	20	Francia	1	2	1	12	-	1	1	1	9
15	22	Hungría	1	11	10	1	12	1	2	1	6
16	21	Australia	1	1	-	-	-	2	2	1	12
17	20	Australia	1	1	9	12	-	2	2	1	10
18	22	Corea	1	13	1	-	-	2	2	1	6
19	23	Corea	1	13	1	-	-	2	2	1	9
20	24	Corea	1	13	1	-	-	2	2	1	9
21	23	Francia	2	2	1	12	-	1	2	2	8
22	32	Australia	1	1	-	-	-	2	2	1	2
23	21	Hungría	1	11	1	-	-	2	2	1	9
24	41	Francia	2	2	1	12	-	2	2	4	8
25	23	Francia	2	2	1	9	-	1	2	2	8
26	20	Francia	1	2	1	9	-	1	2	1	9
27	20	Taiwán	1	6	1	-	-	2	2	1	7

28	21	Taiwán	1	6	1	-	-	2	2	1	4
----	----	--------	---	---	---	---	---	---	---	---	---

Tabla 1. Datos de los sujetos de investigación. A: edad; N: nacionalidad; G (Género): 1: femenino; 2: masculino; L1: 1: inglés; 2: francés; 3: árabe; 4: uzbeko; 5: kirguis; 6: chino; 7: bereber; 8: indonés; 9: alemán; 10: italiano; 11: húngaro; 12: checo; 13: coreano; L2, L3 y L4, 1: inglés; 2: francés; 3: árabe; 4: uzbeko; 5: kirguis; 6: chino; 7: bereber; 8: indonés; 9: alemán; 10: italiano; 11: ruso; 12: español; C (Certificados): 1: sí; 2: no; M (Movilidad): 1: Erasmus+; 2: Summer School; N (Nivel): 1: grado; 2: Máster; 3: Doctorado; 4: PostDoc; R. (Rama): 1: Turismo; 2: Economía; 3: Matemática; 4: Literatura y estudios culturales; 5: Recursos humanos; 6: Gestión y dirección de empresas; 7: Filología Clásica; 8: Ingeniería; 9: Lenguas modernas; 10: Derecho; 11: Traducción; 12: Marketing; 13: Biología; 14: Química; 15: Sociología.

3.2. Diseño de la investigación

Con el fin de obtener resultados objetivos que respondan a las preguntas de investigación, se eligió un método de investigación mixto que incluye diferentes fases: recolección, análisis y el enlace de datos cuantitativos y cualitativos en el mismo estudio (Bisquerra, 2014; Creswell, 2015). En primer lugar, se realiza la recolección de datos a través de un cuestionario y ya, en una segunda fase, se analizan los datos para, finalmente, establecer conclusiones. Las variables personales analizadas en cada individuo de investigación son: edad, género, lengua nativa (L1), grado de plurilingüismo (L2, L3, L4 y certificados alcanzados), duración de las estancias de movilidad, nivel académico y rama de conocimiento (ver tabla1).

3.3 Materiales

Para el desarrollo de esta investigación se realizó, en su primera fase, un cuestionario conformado por 66 preguntas cerradas y una abierta, divididas en dos secciones. La primera atiende a los datos personales y académicos, así como, su formación idiomática, certificación oficial y participación en programas de movilidad o experiencias interculturales. Una segunda sección, subdividida en cuatro apartados, responde a las dimensiones propuestas por Fantini y Tirmizi (2006): conocimiento, habilidades, actitudes y conciencia cultural. Estas 54 cuestiones se han extraído del apartado *Intecultural Abilities* del modelo propuesto y validado por los autores. Los instrumentos diseñados para ambas fases fueron validados con un grupo piloto.

A través de este cuestionario se pudieron obtener los datos personales aportados en la tabla 1, y los resultados de cada una de las dimensiones de la CI, según la metodología de Fantini y Tirmizi (2006), lo que permitió la comparativa del desarrollo de la CI en los estudiantes de ambos programas de movilidad. Asimismo, para la obtención de la información, los cuestionamientos de la segunda fase han sido

respondidos según la escala Likert. Esto es, 1: nada de acuerdo 2: algo en desacuerdo 3: ni acuerdo ni desacuerdo 4: algo de acuerdo 5: totalmente de acuerdo. En esta indagación utilizamos las 54 preguntas del apartado *Intecultural Abilities* para cada una de las dimensiones de la CI: conocimiento, actitud, habilidad y conciencia.

3.4 Procedimiento

Con el fin de dar respuesta a las preguntas de investigación establecidas, en primer lugar, se han dividido a los informantes en dos grupos, dependiendo del programa de movilidad al que pertenecían: *Erasmus+* y *Summer School*. Posteriormente, se realiza una prueba de correlación entre todas las variables planteadas a cada uno de los sujetos de investigación. Para ello, se ha utilizado como sistema de análisis, el coeficiente de correlación de Pearson. Este índice mide el grado de covariación entre distintas variables relacionadas linealmente, de esta manera, se ha podido identificar cómo las variables naturales: edad, género, los factores académicos y experiencias interculturales intervienen en el desarrollo de cada una de las dimensiones de la CI. Hay que destacar que se ha seleccionado este sistema ya que los datos obtenidos se analizan como variables cuantitativas, es decir, se calculan y unifican con el fin de identificar la frecuencia y la media de cada una de las variables.

Una vez conocidos los datos de cada uno de los grupos, se realiza una comparativa entre los resultados de ambos grupos. Se realiza una regresión lineal en la que la variable dependiente sea el resultado total en la adquisición de la competencia y de las variables explicativas. De esta manera, se intenta determinar qué tipo de correlación (directa o inversa) se da en el desarrollo de la CI durante su estancia de movilidad. Para el análisis estadístico se utilizó el programa XLSTAT de Addissoft, en su versión 19.01, que trabaja en un ambiente Excel.

4. Discusión y resultados

Los resultados obtenidos a través de la encuesta de Fantini y Tirmizi (2006) se presentan, en primer lugar, de forma individual, cada uno de los grupos. Esto con la finalidad de conocer y determinar las correlaciones existentes entre cada una de las variables y las dimensiones de cada grupo. Posteriormente, se presenta un análisis comparativo que permite analizar el desarrollo de las diferentes dimensiones.

Como se aprecia en la tabla 2, las mayores correlaciones (entre 0,5 y 0,4) corresponden a la variable: nivel de educación. Los valores obtenidos en las dimensiones interculturales con esta variable revelan que existe una correlación directa, es decir, el nivel educativo de estos estudiantes incide en el desarrollo de esta dimensiones, especialmente en la actitud y la conciencia.

Variables	Conocimiento	Actitud	Habilidades	Conciencia	MEDIA
Edad	0,18	0,25	0,12	0,24	0,20
Género	-0,26	-0,11	0,00	-0,09	-0,11
Lengua nativa (L1)	0,04	-0,41	-0,36	-0,42	-0,29
L2	-0,39	0,16	-0,10	0,11	-0,05
L3	-0,55	-0,50	-0,18	-0,24	-0,37
Certificados de idiomas oficiales	-0,35	-0,14	-0,34	-0,27	-0,28
Nivel de educación	0,16	0,50	0,32	0,46	0,36
Rama de conocimiento	-0,13	-0,07	-0,05	0,01	-0,06
Experiencia intercultural	-0,41	-0,28	-0,60	-0,28	-0,39
Relación intercultural	0,25	-0,52	-0,44	-0,42	-0,28

Tabla 2. Datos obtenidos a través de la Correlación de Pearson correspondientes a los informantes del Programa de Movilidad: Erasmus+

Asimismo, la edad puede reconocerse como un factor influyente en el desarrollo de las dimensiones, aunque no es determinante, ya que su valor se acerca más al valor 0,0. Por otro lado, puede observarse que el plurilingüismo se presenta de forma heterogénea en este grupo. Por ejemplo, en la variable L3 se registra una correlación inversa con un valor negativo (0,39). Esta afirmación se ratifica al conocer que el segundo valor negativo corresponde a la variable L1, con lo cual, nos encontramos con otra correlación negativa.

No obstante, en el análisis gráfico puede observarse (ver gráfico 1) que la L2 influye en el desarrollo tanto de la actitud como de la conciencia intercultural en este grupo caracterizado por una estancia de movilidad superior a los seis meses. Otro valor interesante se encuentra en cómo la relación intercultural favorece el desarrollo del conocimiento intercultural en este grupo. Este vínculo entre el plurilingüismo y el pluriculturalismo confirma que los idiomas y las culturas no se guardan en compartimientos mentales separados, con lo cual el desarrollo, de forma simultánea, es posible si se fomenta a través de entornos estimulantes para ello (MCER, 2017).

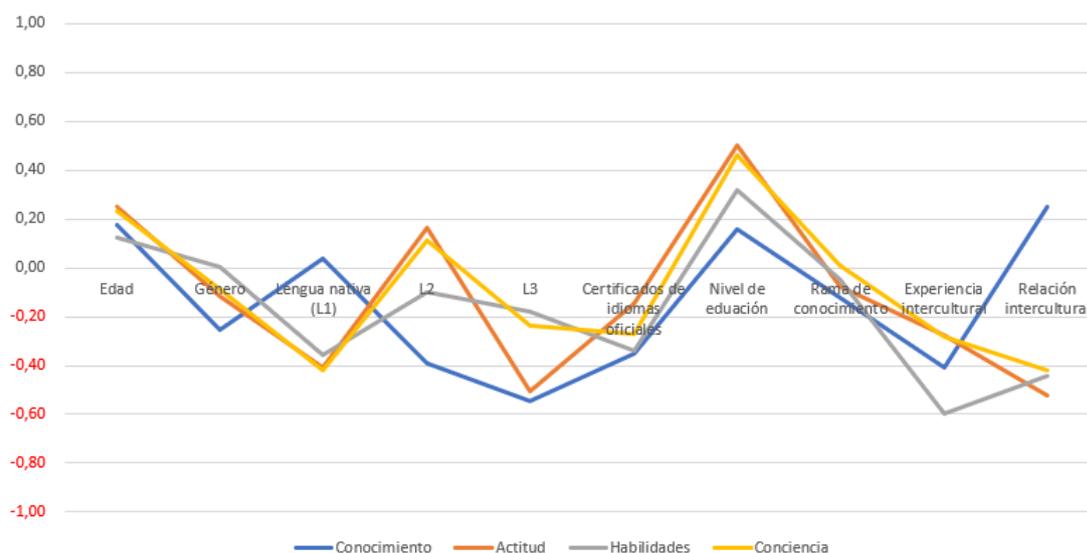


Figura 1. Correlación de Pearson correspondiente a los informantes del Programa de Movilidad: Erasmus+

En resumen, en el grupo de informantes *Erasmus+* es evidente que el nivel educativo, la L1, L2 y la edad influyen en el desarrollo de las dimensiones interculturales, mientras más alto es el nivel educativo, mayor es el desarrollo de la CI en sus diversas dimensiones. En este sentido, puede afirmarse que este grupo se ajusta al perfil de movilidad internacional que se concibe como un flujo específico de la migración calificada y que durante el desarrollo de su formación educativa alterna estudio con trabajo (Bermúdez, 2015: 96). Por otra parte, ni la L3 ni las experiencias o relaciones interculturales son factores que facilitan el desarrollo de las dimensiones, especialmente, las habilidades y la actitud.

Ahora bien, en lo que respecta al grupo que realiza una estancia inferior a seis meses, *Summer School ULPGC*, puede observarse que las correlaciones no están muy cercanas al valor 1, lo que significaría una correlación directa. Sin embargo, sí se registran valores positivos, lo que se interpreta como una correlación directa, específicamente, en las variables experiencias y relaciones interculturales. En otras palabras, en este grupo de informantes son estas variables las que favorecen el desarrollo de la CI, especialmente, el conocimiento. De esta manera, se confirma que el compartir, traducir y analizar saberes propios y ajenos desde las lógicas culturales, sociales y políticas distintas favorece la significación de los saberes locales al valorar la biodiversidad cultural, la cosmovisión e identidad étnica (Ramírez y Guerrero, 2018).

En el extremo opuesto, y con unos valores negativos, se registra una correlación inversa en la variable: rama de conocimiento, lo que se entiende como la poca incidencia de esta variable en el desarrollo de las dimensiones, sobre todo, en las habilidades interculturales. También se ha de destacar como la variable L3, sigue siendo un valor negativo, lo que se interpreta como una baja incidencia en el desarrollo de la CI. Variables como la edad, L1 y las certificaciones oficiales de idiomas tampoco influyen en la CI de este grupo de informantes, a excepción de las habilidades en el que los certificados oficiales de idiomas obtienen un valor positivo (0,22), lo que indica que aquellos informantes que poseen estas certificaciones y, por ende, hayan pasado por un proceso de evaluación idiomática tienen mayor facilidad para desarrollar habilidades interculturales como relacionar su propia cultura con la cultura extranjera, la habilidad para superar relaciones estereotipadas, la habilidad para ser sensibles y usar una variedad de estrategias para contactar con personas de otras culturas y la capacidad para tratar, de forma efectiva, los malos entendidos interculturales y las situaciones conflictivas (Clouet, 2013).

VARIABLES	CONOCIMIENTO	ACTITUD	HABILIDADES	CONCIENCIA	MEDIA
Edad	-0,17	0,09	0,05	-0,02	-0,01
Género	-0,09	-0,14	0,08	-0,30	-0,11
Lengua nativa (L1)	0,09	-0,18	0,04	-0,17	-0,05
L2	0,06	0,09	0,05	0,06	0,07
L3	-0,28	-0,36	-0,01	-0,23	-0,22
Certificados de idiomas oficiales	-0,08	-0,01	0,22	-0,03	0,03
Nivel de educación	-0,14	-0,21	-0,15	-0,15	-0,16
Rama de conocimiento	-0,06	-0,43	-0,38	-0,07	-0,23
Experiencia intercultural	0,28	-0,01	0,24	-0,01	0,12
Relación intercultural	0,21	0,05	0,01	0,12	0,10

Tabla 3. Datos obtenidos a través de la Correlación de Pearson correspondientes a los informantes del Programa de Movilidad: *Summer School Study Abroad*

Ya en la gráfica 2, se observa como el haber participado en otras experiencias interculturales favorece el desarrollo de la CI, especialmente, el conocimiento y las habilidades interculturales. Muchos de los informantes de este grupo cuentan con experiencias interculturales anteriores, ya que han participado en otros programas de intercambio o movilidad estudiantil e incluso de investigación. Estos estudiantes reconocen que una experiencia de movilidad favorece su desarrollo profesional y, con él, su potencial de empleabilidad. Asumen que al adquirir una lengua, acceden a una cultura, y conciben que el resultado de una inmersión les aportará una forma distinta

de entender el mundo y las formas de vida (Quiles y Campos, 2015). Asimismo, llama la atención como las habilidades interculturales también se ven favorecidas por los certificados oficiales. La L1, por su parte, también interviene positivamente en el desarrollo del conocimiento intercultural. Las mayores correlaciones inversas se centran en las ramas de conocimiento y en la L3, lo que significa que no contribuyen en el desarrollo de la CI.

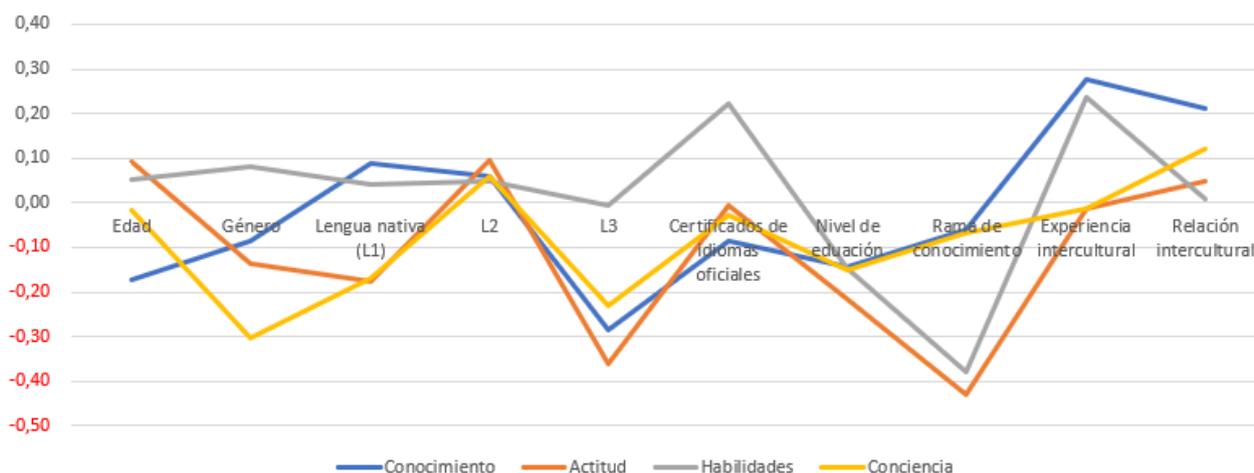


Figura 2. Correlación de Pearson correspondientes a los informantes del Programa de Movilidad: Summer School Study Abroad ULPGC

Ya se conocen los datos de cada uno de los grupos y cómo se desarrollan las dimensiones interculturales. A continuación, se presenta la comparativa entre ambos grupos, con el fin de conocer cómo evolucionan las dimensiones interculturales, es decir, si el proceso es similar o si al realizar estancias de diferente duración, se dan procesos diferentes. Se ha de tener en cuenta que el valor 1 se interpreta como una notoria diferencia en cómo se desarrollan las dimensiones en ambos grupos. Por su parte, un valor 0, significa que no existe diferencia en cómo evolucionan cada uno de los aspectos interculturales en los sujetos de investigación.

En vista de lo expuesto, en la tabla 4 se observa como las mayores correlaciones positivas, se encuentran en el nivel de educación y la experiencia intercultural. Es decir, en estas dos variables el desarrollo de las dimensiones interculturales es totalmente diferente. El valor positivo más alto (0,83) indica que en la experiencia intercultural el desarrollo de las habilidades interculturales se da de distinta forma en cada uno de los grupos. Por su parte, con el valor más inferior (0,02) se entiende que el género no influye en el desarrollo de las dimensiones interculturales. Este valor ha de interpretarse como la baja incidencia que tiene esta variable en el desarrollo de la CI, y ha de reconocerse que en ambos grupos se da de

manera similar. Este resultado corrobora y amplía los primeros resultados de este estudio longitudinal, al ratificar que la educación plurilingüe influye más que otros factores como el género y la rama de conocimiento (Alfonzo et al., 2017) lo que permite reconocer la relevancia de las competencias plurilingües, de comunicación e interculturales en el EEES.

Variables	Conocimiento	Actitud	Habilidades	Conciencia	Media
Edad	0,35	0,16	0,07	0,25	0,21
Género	0,17	0,02	0,08	0,22	0,12
Lengua nativa (L1)	0,05	0,23	0,40	0,25	0,23
L2	0,45	0,07	0,15	0,05	0,18
L3	0,26	0,14	0,17	0,01	0,15
Certificados de idiomas oficiales	0,27	0,14	0,56	0,24	0,30
Nivel de educación	0,30	0,71	0,47	0,61	0,52
Rama de conocimiento	0,07	0,35	0,33	0,08	0,21
Experiencia intercultural	0,68	0,27	0,83	0,27	0,51
Relación intercultural	0,04	0,57	0,45	0,54	0,40

Tabla 4. Datos obtenidos de la comparación entre los sujetos de investigación de ambos programas de movilidad a través de la Correlación de Pearson.

En el análisis gráfico de estos valores comparativos (ver gráfica 3), se observa como la experiencia cultural cumple un rol relevante en el desarrollo de las dimensiones interculturales, mucho más que el plurilingüismo. No obstante, variables como la L1 y la posesión de certificados oficiales de idiomas contribuyen al desarrollo de las habilidades interculturales, ya que en ambos grupos se da un proceso diferente.

Asimismo, se observa que el desarrollo de la actitud intercultural se da en procesos diferentes según el nivel de educación de los informantes. Este resultado indica que la formación académica del individuo, sin importar la duración de la movilidad, contribuye al desarrollo de la actitud intercultural y permite establecer perfiles interculturales. Por otra parte, la L3 y la rama de conocimiento evolucionan de forma similar en lo concerniente a la conciencia intercultural.

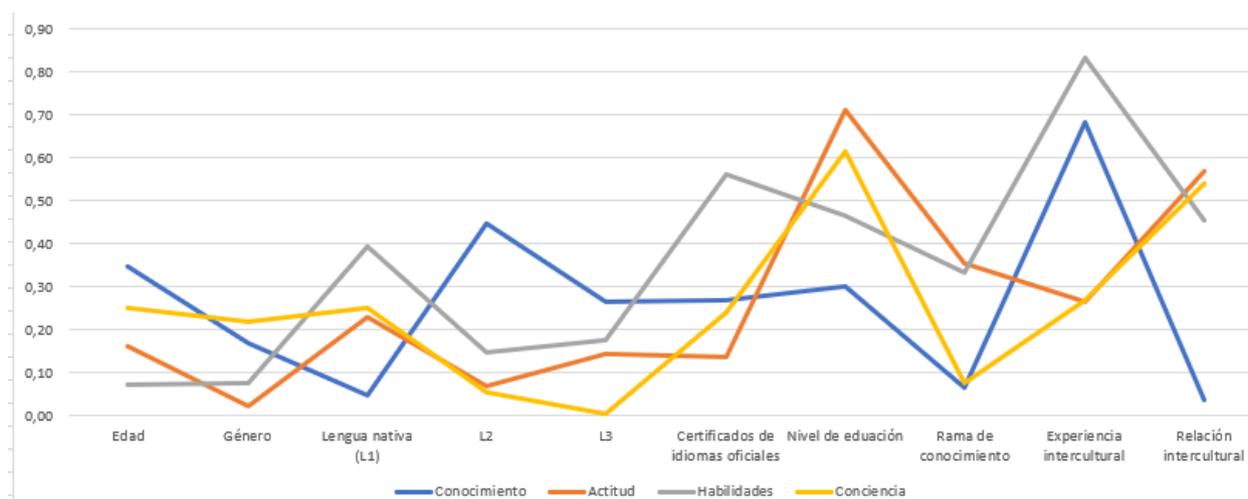


Figura 3. Comparación del proceso de desarrollo de la CI en ambos grupos (Correlación de Pearson)

Una vez analizados y comparados los datos obtenidos, puede observarse que, a pesar de que son grupos de movilidad con objetivos idiomáticos y culturales similares, la duración de la estancia sí influye en el desarrollo de las competencias interculturales. Claro está, dependerá de las variables, ya que no todas contribuyen de manera similar al desarrollo de la CI.

En primer lugar, el conocimiento intercultural y las habilidades se desarrollan de forma diferente en la variable experiencia intercultural, pero de forma similar en la L1. La actitud, por su parte, evoluciona de manera totalmente opuesta en la variable nivel de educación y con similitud en la variable género. Por otro lado, las habilidades se desarrollan en procesos distintos en la variable experiencia intercultural pero de forma, totalmente similar, en las variables edad y género, con lo cual, no han de entenderse como variables determinantes para el desarrollo intercultural. Por último, la conciencia se desarrolla con mucha diferencia en las variables nivel de educación y relación intercultural pero, con mucha similitud en la variable L2 y L3, lo que se traduce en que pese a las diferencias estas variables inciden, de igual forma, en el desarrollo de las dimensiones interculturales de ambos grupos.

Finalmente, ha de establecerse que según los datos obtenidos, las similitudes y diferencias que se identifican en el proceso de desarrollo de las dimensiones interculturales, el grupo correspondiente al programa de movilidad *Erasmus+* obtiene valores positivos más altos que el programa *Study abroad*, lo que significa que desarrolla, de manera más sólida, la CI. Sin embargo, cabe destacar que la brecha no es muy amplia teniendo en cuenta la notoria diferencia de la duración de los programas, lo que hace suponer que se ve compensada por la inclusión de actividades

lingüísticas y culturales que se realizan, de manera más intensa, en el programa de corta duración. Ante lo expuesto, queda de manifiesto que se hace necesario valorar y determinar el desarrollo de la competencia intercultural durante el proceso de enseñanza-aprendizaje idiomático en inmersión con bases interculturales, asimismo, potenciar tanto saberes relacionados con los elementos culturales como el empleo de los saberes lingüísticos y culturales durante el proceso de adquisición de la lengua y cultura meta (Pagés Caraballo et al., 2019: 3).

5. CONCLUSIONES

Esta investigación se ha planteado analizar el desarrollo de la competencia intercultural a través del plurilingüismo y el pluriculturalismo en programas universitarios de movilidad. Para ello, se indaga y analiza la incidencia de diversas variables en el desarrollo de las dimensiones interculturales: conocimiento, habilidades, actitud y conciencia (Fantini y Tirmizi, 2006). En este sentido, esta contribución da respuesta a las cuestiones iniciales.

Como respuesta al primer interrogante, ¿qué tipo de programa idiomático de movilidad favorece el desarrollo de la competencia intercultural de sus participantes? Se concluye que el programa de movilidad *Erasmus+* favorece el desarrollo de las dimensiones interculturales en sus estudiantes más que el programa de corta duración. Se entiende que una estancia de mayor estancia permite que el estudiante conozca y se integre, en cierta medida, a la lengua y cultura meta. Asimismo, el aprendizaje idiomático en inmersión favorecerá un intercambio cultural con la comunidad anfitriona. Todo esto, por supuesto, en un ambiente plurilingüe y pluricultural ya que interactuará con otros participantes del programa en el aula idiomática.

No obstante, ambos programas ofrecen a sus participantes destrezas y competencias que se ajustan a la transformación cultural más acorde con las necesidades académicas y profesionales de la sociedad futura (Leal Rivas, 2019). Asimismo, se confirma que estos entornos de aprendizaje interculturales permiten que el proceso de aprendizaje se convierta en un proceso natural, en el que tanto la lengua como la cultura se unen para desarrollar destrezas, capacidades y actitudes interculturales (Nussbaum, 2012).

Un segundo cuestionamiento de investigación indagaba sobre qué variables y dimensiones interculturales, según Fantini, destacan en los estudiantes según el

programa de movilidad que realizan. Al respecto, ha de establecerse que en el programa *Erasmus+* destacan tres variables fundamentales para el desarrollo de las dimensiones: nivel educativo, plurilingüismo (L1y L2) y la edad. Estas variables, a su vez, promueven y favorecen el desarrollo de todas las dimensiones interculturales pero, sobre todo, la actitud y conciencia intercultural que incluye la conciencia de la diversidad regional y social en ambos mundos (Mendoza González, 2018: 54).

En lo que se refiere al programa de corta duración, *Study Abroad ULPGC*, se reconocen como variables relevantes las experiencias interculturales previas que hayan realizado los estudiantes y, por supuesto, el plurilingüismo, representado por los altos valores de la L1 y certificados oficiales. Con respecto a las dimensiones que se desarrollan con más eficacia en estos contextos académicos son el conocimiento y las habilidades interculturales. En este sentido, ha de reconocerse como el plurilingüismo es una variable presente y relevante en el desarrollo de la CI en ambos programas, lo que ratifica que las lenguas son la expresión de la cultura, por lo que con el intercambio verbal se manifiesta el modo de pensar, vivir y relacionarse de cada participante (Pagés Caraballo et al, 2019: 2).

Como puede observarse, a pesar de que son programas idiomáticos con objetivos similares, las variables inciden de forma diferente lo que conlleva al desarrollo de dimensiones diferentes, en otras palabras, en los programas de movilidad de larga duración como *Erasmus+* se desarrollan, con más rapidez, la actitud y la conciencia intercultural. Y, por su parte, en los programas de corta duración como los *Study Abroad*, se desarrollan el conocimiento y las habilidades interculturales. Estos resultados permiten suponer que estos programas contribuyen al crecimiento personal y profesional de sus participantes, ya como se ha mencionado, los estudiantes consideran que esta experiencia les permite valorar sus conocimientos adquiridos, conocer sus fortalezas y debilidades en su formación académica y admiten la comparación con otros estudiantes de su misma carrera (Santiago Ruiz et al., 2018).

Un último cuestionamiento intenta conocer cómo se desarrollan las dimensiones de la CI durante la estancia de adquisición idiomática en un programa de inmersión lingüística. Ante este planteamiento, se concluye que las experiencias y relaciones interculturales, así como, el nivel educativo y el plurilingüismo (L1, L2 y certificados oficiales) hacen que las dimensiones interculturales: actitud, conocimiento, habilidades y conciencia se desarrollen de una manera diferente en ambos programas de

movilidad. Por su parte, el género, edad, la rama de conocimiento y la L3 son variables que no influyen, determinantemente, en el desarrollo de las dimensiones culturales, ya que evolucionan de manera similar. En este sentido, queda de manifiesto que diversas variables se aplican, adecuadamente, a un entorno en el que un individuo interactúa con personas de diferentes orígenes lingüísticos y culturales con el fin de desarrollar una CI que incluya características verbales y no verbales (Yang, 2018).

En conclusión, se espera que esta investigación aporte una nueva visión sobre los programas de movilidad plurilingües y pluriculturales, ya que favorecen en gran medida el desarrollo de destrezas significativas para el crecimiento del futuro profesional y egresado universitario que entiende que al adquirir una lengua también se acerca a su cultura (Quiles y Campos, 2015). Optar por un contexto intercultural contribuye a la difusión y expansión de programas que permitirán el desarrollo de políticas lingüísticas y culturales para la formación del profesional que exige la globalización. Asimismo, este trabajo de investigación intenta contribuir con las políticas lingüísticas universitarias para la internacionalización idiomática, a través del diseño de programas de movilidad que favorezcan el aprendizaje idiomático e intercultural. Es decir, diseñar ambientes didácticos que faciliten el intercambio lingüístico y cultural entre los hablantes nativos y no nativos de la lengua meta para crear espacios pedagógicos plurilingües y pluriculturales (Solís, 2012: 9) que fomenten el desarrollo intercultural de los individuos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Almeida, J., Fantini, A., Simões, A. y Costa, N. (2016). Enhancing the intercultural effectiveness of exchange programmes: formal and non-formal educational interventions. *Intercultural Education*, 27(6), 517-533.

Almeida, J., Simões, A. y Costa, N. (2012). Bridging the gap between conceptualisation y assessment of intercultural competence. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 69, 695-704.

Bermúdez, R. (2015). La movilidad internacional por razones de estudio: Geografía de un fenómeno global. *Migraciones internacionales*, 8(1), 95-125.

Bernabé, M. (2012). Pluriculturalidad, multiculturalidad e interculturalidad, conocimientos necesarios para la labor docente. *Revista Educativa Hekademos*, 11(V), 67-76.

Bisquerra, R. (2014). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.

Candelier, M. (coord), Camilleri-Grima, A., Castellotti, V., Pietro, J., Lőrincz, I., Meißner, F., Noguerol, A. y Schröder-Sura, A. (2013). *Marco de Referencia para los Enfoques Plurales de las Lenguas y de las Culturas Competencias y recursos (MAREP)*. Conseil de l'Europe [en línea]. Disponible en: <https://www.ecml.at/Portals/1/documents/ECML-resources/CARAP-ES-web.pdf?ver=2018-03-20-120700-460>

Clouet, R. (2013). Understanding and assessing intercultural competence in an online environment: a case study of transnational education programme delivery between college students in ULPGC, Spain, and ICES, France. *RESLA*, 26, 139-157.

Comisión Europea (2016). Erasmus+ Guía del programa [En línea]. Disponible en: https://ec.europa.eu/programmes/erasmusplus/sites/erasmusplus/files/files/resource_s/2016-erasmus-plus-programme-guide-v-ii_es.pdf

Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas*. Strasburgo: Consejo de Europa, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte/Instituto Cervantes [en línea]. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf

Creswell, J. (2015). Revisiting Mixed Methods and Advancing Scientific Practices. In (Ed.), *The Oxford Handbook of Multimethod and Mixed Methods Research*. Oxford: Oxford University Press

Deardorff, D. (2006). Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization. *Journal of Studies in International Education*, 10(3), 241-266. doi:10.1177/1028315306287002.

Dervin, F., y Gross, Z. (Eds.). (2016). *Intercultural competence in education: Alternative approaches for different times*. Springer.

Díez Fuentes, F. y Sánchez Quero, M. (2007). Instrumentos y herramientas para la inmersión social y lingüística en los programas de estudio en el extranjero: Los intercambios. *Interlingüística*, 17, 297-312.

European Commission (2017). Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment: Companion volume with new descriptors. Strasbourg: Council of Europe.

Fantini, A. y Tirmizi, A. (2006). Exploring and Assessing Intercultural Competence. *World Learning Publications*. http://digitalcollections.sit.edu/worldlearning_publicat

Fantini, A. (2009). *Assessing Intercultural Competence: Issues and tools*. In D. K. Deardorff (Ed.), *The SAGE handbook of intercultural competence*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.

García Palma, J. (2013). Movilidad estudiantil internacional y cooperación educativa en el nivel superior de educación. *Revista Interamericana de Educación*, 61 , 59-76.

Gregersen-Hermans, J. (2017). Intercultural competence development in higher education. In *Intercultural Competence in Higher Education*, 91-106.

Iglesias, M. (2018). Turismo idiomático en España. *Marco teórico*. *International journal of scientific management and tourism*, 4(1), 29-59.

Julián-De-Vega, C. y Ávila-López, J. (2018). Políticas lingüísticas europeas y españolas: el camino hacia el cambio en la educación terciaria. *Porta linguarum*. Monográfico III, 17-30.

Knight, J. (2015). Updated Definition of Internationalization. *International Higher Education*, (33). <https://doi.org/10.6017/ihe.2003.33.7391>

Leal Rivas, N. (2019). Construcción social y ELE: reflexión metalingüística, interculturalidad y competencia pragmático discursiva en estudiantes de movilidad. *Pedagogía social: revista interuniversitaria*, (33), 65-78.

Lesjak, M., Juvan, E., Ineson, E., Yap, M. y Axelsson, E. (2015). Erasmus student motivation: Why and where to go?. *Higher Education: The International Journal of Higher Education Research*, 70 (5), 845–865.

Lesjak, M., Juvan, E., Ineson, E., Yap, M. y Axelsson, E. P. (2015). Erasmus student motivation: Why and where to go?. *Higher Education*, 70 (5), 845-865.

Martínez-Lirola, M. (2018). La importancia de introducir la competencia intercultural en la educación superior: Propuesta de actividades prácticas. *Revista Electrónica Educare*, 22(1), 1-19.

Mendoza González, M. (2018) Actividades para estimular la interculturalidad en el aula durante el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera. Encuentro Unicach: *Revista Universitaria de Divulgación de Ciencias y Artes*, 3, 52-58.

Nussbaum L. (2012). De las lenguas en contacto al habla plurilingüe. En Unamuno V. y Maldonado A. (Eds.). *Prácticas y repertorios plurilingües en Argentina*. Bellaterra: GREIP.

Pagés Caraballo, J., Puente, J. y Acosta, Y. (2019) Marco conceptual para desarrollar la competencia intercultural en el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés. *Varona digital: Revista científico metodológica*, 68, 1-8.

Priegue, D. y Leiva, J. (2012). Las competencias interculturales en la sociedad del conocimiento: Reflexiones y análisis pedagógico. EDUTEC. *Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 40, 1-12.

Quiles Cabrera, M. y Campos, M. (2015). Una aproximación empírica al español escrito por escolares inmigrados. *RIEM: Revista Internacional de Estudios Migratorios*, 5 (2), 172-200.

Quiles Cabrera, M. (2018). *Innovación educativa y programas de inmersión en la enseñanza de lenguas a escolares: propuesta curricular*. Série-Estudos, Campo Grande, 23 (49), 159-174.

Ramírez, A. y Guerrero, J. (2018). ¿Quiénes son los estudiantes que hacen movilidad internacional? El caso de la Universidad Veracruzana. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 40(1), 81-110.

Santiago Ruiz, A., Rodríguez, J., y Santiago, P. (2018). i Movilidad Estudiantil... nuevas experiencias académicas, otros significados!. *Atenas*, 1(45), 36-50.

Solís, L. (2012). La enseñanza de la competencia intercultural en el aula de E/LE: Consideraciones didácticas para programas de inmersión lingüístico-cultural (PILC). *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 11.

Vinagre, M. (2010). El aprendizaje intercultural en entornos virtuales de colaboración. *RESLA*, 23, 297-317.

Walsh, C. (2005). Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad. Signo y Pensamiento. *Perspectivas y Convergencias*, XXIV(46), 39-50.

Yang, P. (2018). Developing TESOL teacher intercultural identity: An intercultural communication competence approach. *TESOL Journal*, 525-541.