



Citation for published version:

Macías, I 2011, La enseñanza de lenguas en la universidad británica: entre la redefinición y el desprestigio. in F Villalba & J Villatoro (eds), *Educación Intercultural y Enseñanza de Lenguas*. vol. 2, Letra 25, pp. 38-47.

Publication date:
2011

[Link to publication](#)

University of Bath

Alternative formats

If you require this document in an alternative format, please contact:
openaccess@bath.ac.uk

General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

INTERCULTURALIDAD E INTERNACIONALIZACIÓN: EL ESPACIO DE LAS LENGUAS MODERNAS EN LA UNIVERSIDAD BRITÁNICA

Irene Macías

Universidad de Bath (Reino Unido)

Introducción: la crisis de las lenguas extranjeras en la universidad británica

Hablar de crisis en la enseñanza de lenguas extranjeras en el Reino Unido se ha convertido en un cliché. Para los que trabajamos en el sector universitario, una de las manifestaciones más palpables de la crisis es el cierre de departamentos de lenguas o su reconfiguración en “centros de idiomas”, un prospecto casi tan terrorífico como el primero, ya que confirma una degradación irrevocable. En los últimos diez años, se han llevado a cabo numerosos análisis sobre el estado de la disciplina con el propósito de remediar una tendencia de declive que parece imparable (ver p. ej. Nuffield Foundation, 2000, Gallagher-Brett, 2004, LLAS, 2006, Canning, 2008). Los datos dejan poco lugar a dudas: en los colegios, cada vez hay menos jóvenes que continúan con el estudio de lenguas hasta el final de la enseñanza obligatoria; los que lo hacen, significativamente, se concentran en escuelas privadas; en 7 años han cerrado un tercio de los departamentos de lenguas extranjeras en el país y, de manera progresiva, éstos se concentran en las universidades más prestigiosas; desde que en 2004 se implementara la política gubernamental que hacía optativo el estudio de lenguas en los colegios a partir de los 14 años, el descenso en el número de solicitudes para estudiar lenguas en la universidad no ha hecho sino agudizarse, un descenso que la oferta de lenguas en la

escuela primaria a partir del año 2011 tardará años en paliar. Esta falta de coherencia en la política educativa – la introducción de enseñanza de lenguas en primaria a la vez que desaparece la obligatoriedad de su estudio en la última fase de secundaria – es una de las contradicciones más paradójicas de las intervenciones gubernamentales en política lingüística. A esta llamativa falta de continuidad hay que añadir el dato de que la proliferación de informes, recomendaciones de expertos y artículos de opinión sobre el tema en la prensa de calidad en los últimos diez años (probablemente una proliferación sin parangón en otros países) claramente no ha obtenido los resultados deseados. Diez años después de que la Fundación Nuffield publicara su informe *Languages: The New Generation*, en el que se formulaba la pregunta de si bastaba el inglés en “un mundo complejo y dispar en el que los medios de comunicación modernos han transformado los contactos entre personas de diferentes culturas” y se contestaba con un rotundo “no” (Nuffield, pp.: 4-5), seguimos instalados firmemente en la crisis.

A continuación voy a esbozar algunas de las sugerencias ofrecidas en el último informe sobre el estado de las lenguas modernas en Inglaterra, aparecido en el otoño de 2009. El objetivo de este último diagnóstico es encontrar maneras de “garantizar la sostenibilidad a largo plazo de la disciplina y su vitalidad” (Worton, p. 2). Voy a concentrarme en este trabajo por considerar que no solo recoge muchos de los datos de estudios precedentes, sino también porque será el referente que las instituciones de educación superior en Inglaterra seguramente tengan en cuenta a la hora de abordar posibles reestructuraciones de departamentos y centros de lenguas, y de repartir presupuestos. El estudio, dirigido por el Profesor Michael Worton, y encargado por HEFCE, organismo que maneja y reparte los presupuestos estatales para las universidades en Inglaterra, ofrece un análisis incisivo del panorama nacional, incluyendo el sector de educación obligatoria, pero es precisamente el sector terciario al que dedica la mayor parte del estudio y al que dirige la mayor parte de sus recomendaciones finales.

En su *Review of Modern Foreign Languages Provision in Higher Education in England*, Worton describe al sector como una comunidad que se siente “vulnerable y asediada” (p. 4). Su análisis demuestra que no faltan motivos para ello: la ya apuntada falta de coherencia en política lingüística, que no garantiza una trayectoria ininterrumpida hasta la universidad, es, en gran parte, la causante del actual declive, aparte, lógicamente, de la creencia extendida de que el inglés es la lengua internacional por excelencia y, por lo tanto, no hay necesidad de aprender otras. La situación es ciertamente grave, ya que, de no arrestarse la tendencia actual, el Reino Unido corre el riesgo de convertirse en “uno de los países más monolingües del mundo” (p. 34), con las consiguientes implicaciones sociales, políticas y económicas. El sector se siente “poco valorado” por el gobierno y por los estudiantes, al parecer poco conscientes de la utilidad de las lenguas en el mercado laboral (p. 25). El autor deja claro, sin embargo, que una de las acusaciones esgrimidas con más frecuencia, la falta de inversión gubernamental, simplemente no es sostenible. La clasificación de las lenguas extranjeras como Disciplina Vulnerable y de Importancia Estratégica (al igual que las matemáticas o la física, por ejemplo, los llamados *SIVS* por sus siglas en inglés) significa que la inversión gubernamental ha sido considerable en los últimos años. Iniciativas para la protección de lenguas minoritarias, o de puente (*outreach*) por parte de las universidades hacia los colegios de secundaria (el exitoso *Routes into Languages*) están dando frutos, aunque su efecto sea de momento correctivo y localizado. Worton argumenta que el sector no puede esperar su salvación de la financiación de agentes externos. La salvación, man-

tiene, se encuentra en el sector mismo, y más específicamente, en su reconfiguración. Es precisamente la fragmentación interna – la segregación entre las diferentes lenguas por un lado, y la dicotomía habilidad/ disciplina académica, por otro – la que debilita al sector, ya que crea una cultura de sub-disciplinas sin cohesión interna. Entre sus recomendaciones finales, Worton insta a los profesionales de lenguas a encontrar una identidad “clara y convincente” (pp. 4, 37) para enfrentarse a los desafíos de la cada vez más competitiva universidad británica en el siglo XXI.

Una nueva identidad

Es posible argumentar que la reconfiguración de la disciplina de la que habla Worton lleva sucediendo desde hace muchos años. La enseñanza de lenguas no ha dejado de reconfigurarse. Los métodos pedagógicos y los contenidos han cambiado radicalmente desde los años en que enseñar lenguas consistía en la adquisición de conocimientos lingüísticos, con el hablante nativo como modelo, pasando por metodologías comunicativas, hasta llegar al modelo que tenemos hoy en día, el del hablante intercultural (Kramsch, 1998). Ya no buscamos tan solo la competencia comunicativa; la enseñanza de la lengua comparte protagonismo con la enseñanza de la cultura, y en este doble objetivo, se persigue el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes (Byram, 1997, Sercu, 2005).

No obstante, es discutible el hecho que los avances teóricos se reflejen en la práctica actual de un modo generalizado y, especialmente, a nivel de base. Esto está en gran medida causado por la ya mencionada dicotomía dentro de la disciplina y la desprofesionalización de la enseñanza de lenguas en muchos contextos, dado que no se entiende la verdadera naturaleza de la misma.

Worton nos ofrece las claves para superar las disonancias que actualmente nos debilitan. Las diferencias entre las lenguas, o la polivalencia de nuestra práctica – la reñida dicotomía – son elementos enriquecedores siempre y cuando entendamos qué es lo que tienen en común. En palabras del autor “lo que los une como una sola disciplina es el hecho de que en todos los casos, la cultura y la historia son examinadas a través del conocimiento y familiaridad de una lengua extranjera. Todos estos elementos comparten un enfoque sobre la expresión y la comunicación” (p.35). Es la responsabilidad de la universidad, continúa, el promocionar las lenguas “destacando la importancia de la competencia intercultural y el multilingüismo” (p.35) Y es la responsabilidad de los profesionales del sector el asegurarse de que estos objetivos se alinean con los objetivos estratégicos de sus instituciones. Y entre éstos, Worton destaca uno: “las ambiciones de internacionalización” de las universidades (p. 37).

La ambición de internacionalización es desde hace unos años uno de los objetivos más prominentes de la educación superior en el Reino Unido. No cabe duda que las universidades británicas se encuentran entre las más internacionales del mundo si nos atenemos al volumen de estudiantes internacionales que acuden a ellas. Su reputación, convertida en marca comercial por el anterior Primer Ministro laborista, se ha promocionado exitosamente. El motor de esta ambición de internacionalización ha sido en gran medida la financiación de la educación superior, que desde hace algunos años atraviesa momentos de crisis que ni siquiera la introducción de tasas universitarias han

podido paliar. En este estado de cosas, es evidente que la presencia de estudiantes internacionales se ha convertido en una fuente de ingresos imprescindible, a pesar de lo cual el sector se enfrenta a recortes presupuestarios inminentes (Mandelson, 2009).

El éxito obtenido en atraer estudiantes, sin embargo, ha precedido la capacidad de la universidad para integrarlos a ciertos niveles (Hyland, 2008). De un modo reactivo, se han ido implementando iniciativas en el terreno de métodos de enseñanza, capacitación del personal o integración social estudiantil, entre otras, que han ido respondiendo a los desafíos de la internacionalización. La mayoría de estas iniciativas hasta ahora se ha enfocado de manera disciplinar, aunque la Academia de Educación Superior, organismo que engloba a todas las disciplinas y se ocupa de aspectos pedagógicos, acaba de lanzar una iniciativa a nivel nacional, *Teaching International Students* (TIS), con el objetivo de facilitar la investigación y el diálogo interdisciplinar sobre este campo.

El panorama esbozado hasta aquí demuestra que la coyuntura en la que nos encontramos en el Reino Unido se presenta llena de desafíos para los profesionales del sector en general, y las lenguas en particular. Es posible, sin embargo, que en el caso de la enseñanza de lenguas sean precisamente estos desafíos los que nos obliguen a salir de nuestro nicho – el aula – y nos den la oportunidad perfecta para abrazar colectivamente nuestra identidad profesional de mediadores culturales, aplicándola a nuestro contexto más inmediato: la internacionalización de la universidad.

Internacionalización e interculturalidad

Los proveedores de lenguas extranjeras, es decir, departamentos y centros, juntos o por separado, comienzan a codificar su presencia en las instituciones de educación superior como manifestación de la voluntad de internacionalización de éstas, o al menos a plantearse una posible contribución de los especialistas en lenguas en este sentido (ver p. ej. Barbereau, 2006). Un ejemplo citado con frecuencia es el hecho de que los centros de lenguas, cuya oferta se extiende tanto al personal como a los estudiantes independientemente de su disciplina académica, enriquecen la capacitación profesional de unos y el currículo de otros, y además posibilitan la movilidad internacional. En otras palabras, ya empezamos a ser conscientes de que nuestra mejor garantía de salvación está en aliarnos con los objetivos corporativos de la universidad, incluso antes de que nos lo recomendara explícitamente el último estudio. Significativamente, este discurso se está convirtiendo en una justificación a la que echan mano no solo los educadores de lenguas, sino los propios políticos. En su discurso de apertura de la conferencia de la Academia Británica en junio de 2009, *Languages Matter*, el ministro de Educación y Propiedad Intelectual, David Lammy afirmaba:

"Creo que una universidad sin lenguas extranjeras es una universidad que ha perdido su capacidad de mirar hacia afuera – una universidad sin universalismo. Soy de la opinión que el proceso de la educación superior es un proceso de aceptar, aprender a entender y aprender a apreciar todo lo que es extraño y extranjero." (Citado en Worton, 2009. Traducción de la autora)

Pero, ¿verdaderamente estamos haciendo esto al enseñar una lengua extranjera? ¿Somos conscientes, a todos los niveles, de la gran responsabilidad que se nos enco-

mienda? En su artículo "Delivering the International agenda – are we, as language lecturers, the best people to do it?", Leconte (2006) argumenta que damos por supuesto que la enseñanza de cultura está garantizada a través de la enseñanza de la lengua, y que esta falta de cuestionamiento es precisamente lo que nos indica que hace falta un análisis objetivo. Para Leconte, el componente cultural de la clase de lengua en muchas ocasiones se queda a un nivel tan cognitivo como se puede quedar en una clase de historia o literatura. La diferencia que podemos ofrecer para dar el salto cualitativo a la interculturalidad, siempre basada en la experiencia, es a través de la reflexión en el proceso de aprendizaje en sí y, más específicamente, a través del aspecto afectivo. "Es a través de la experiencia del aprendizaje de una lengua que podemos empezar a imaginarnos lo que es ser el "Otro"" (p. 2). A modo de ilustración, ofrece el caso de las diferencias de comunicación entre los franceses, para quienes interrumpir a su interlocutor no es en absoluto señal de mala educación, y los ingleses, para quienes es una violación del protocolo social. Transmitir esta información a los aprendices ingleses de lengua francesa no les prepara necesariamente para enfrentarse a una situación similar en la vida real. A través del juego de rol, sugiere Leconte, el estudiante puede experimentar lo que se siente en dicha situación y analizar sus reacciones. El analizar nuestras reacciones nos lleva a ser conscientes de una manera crítica de nuestra propia cultura, lo cual, según Leconte, es "transformativo, desarrolla empatía y tolerancia, es transferible a otras culturas, y *por lo tanto se adecúa al proyecto de la internacionalización*" (énfasis mío). Concluye su artículo con la sugerencia de que los educadores de lenguas necesitan una mayor preparación – teoría y ejemplos prácticos – para explotar la dimensión afectiva en el aula de lenguas, ya que es algo que aún no está muy extendido; es imprescindible que reconsideremos "*cómo enseñamos y qué enseñamos*" (p. 3, énfasis en el original).

La conclusión de Leconte coincide con otros estudios sobre la importancia del *qué* enseñamos, es decir, la importancia de seleccionar y evaluar nuestros materiales cuidadosamente con un criterio intercultural, teniendo muy en cuenta el posible impacto sobre las percepciones del estudiante de la cultura meta (ver p. ej. L. Sercu, 2005, Paricio, 2004). Pero es precisamente el *cómo* enseñamos en lo que la autora hace más hincapié en su artículo. Y aquí, lo interesante es que sean precisamente los aspectos afectivos de la competencia intercultural – el desarrollo de la empatía y tolerancia -- los que la autora destaca como valiosos para la internacionalización, obviando incluso las competencias lingüísticas.

Si llevamos la tesis de Leconte a sus últimas consecuencias, es posible entrever las posibilidades del docente de lenguas en el proyecto de la internacionalización. Por una parte, es evidente que un enfoque intercultural en el aula de lengua prepara a los estudiantes para "el encuentro con la alteridad en los ámbitos de la lengua y de la cultura" (Paricio, 2004), condición ésta imprescindible para el éxito de la internacionalización de la universidad. Por otra, el hecho es que nuestra influencia como educadores y mediadores culturales, no obstante su efectividad, se ve circunscrita al aula de lenguas. Si atendemos a nuestra nueva identidad profesional, al hecho de que se ha pasado "de docente de lenguas a docente de comunicación intercultural" (Paricio, 2004), cabe imaginar que nuestra labor se pueda aplicar más allá de la disciplina de lenguas.

Entre las iniciativas para internacionalizar la enseñanza superior aludidas anteriormente, aún son escasos los ejemplos de colaboración interdisciplinaria, como ya he señalado. Para demostrar lo fructíferas que pueden resultar estas colaboraciones, a continuación voy a resumir un proyecto de este tipo, concentrándome en las perspectivas interculturales que aportó el profesional de lenguas. El proyecto fue encargado por el Centro de Económicas, uno de los 24 centros disciplinarios fundados por la Academia de Educación Superior. Ninguna de las dos autoras del trabajo tenía formación en la disciplina de económicas: una se dedica a la capacitación pedagógica, y la otra es enseñante en un departamento de lenguas. El trabajo consistió en entrevistas a docentes de económicas, la participación de las autoras en talleres de formación dirigidos a estos docentes, el análisis de los resultados de una encuesta a estudiantes de económicas a nivel nacional realizada por el Centro de Económicas y, por último, la consulta de las fuentes académicas más recientes en el campo de la pedagogía y la internacionalización de la educación superior. El proyecto culminó en la publicación de un manual para enseñar y motivar a estudiantes internacionales, muy atraídos a la disciplina de Ciencias Económicas.

El manual, *Motivating International Students. A Practical Guide to Learning and Teaching* (Dolan, M. & Macías, I. 2009), encuadra sus observaciones y consejos prácticos en la siguiente premisa: la presencia de los estudiantes internacionales es enriquecedora para todos y puede contribuir al desarrollo personal y profesional de estudiantes y docentes. Este potencial transformativo requiere que facilitemos y valoremos su participación en la comunidad académica. La elección de ambos verbos, facilitar y valorar, nos remite a los aspectos afectivos de la interculturalidad -- la voluntad de aproximación a otras culturas, y la actitud positiva hacia las mismas --. Este punto de partida es condición *sine qua non* para la integración de los estudiantes internacionales y la internacionalización del currículo.

El manual conceptualiza los desafíos relacionados con la presencia de estudiantes internacionales como disonancias culturales. Ejemplos como el plagio --la percepción de que los estudiantes internacionales lo practican con más frecuencia es muy extendida--, el trato de excesiva deferencia hacia los profesores, o la falta de participación en clase, son manifestaciones que atienden a valores culturales diversos de los que existen en la cultura académica del país anfitrión. Por ejemplo, en las culturas orientales está muy arraigada la percepción del profesor como autoridad y por lo tanto el diálogo socrático de occidente es una práctica incómoda para muchos estudiantes procedentes de culturas con una tradición filosófica confucionista (Dolan & Macías, pp. 4-5).

Por otra parte, la comunidad académica comparte prácticas y discursos que la distinguen de la escuela secundaria, por ejemplo. Esto significa que incluso los estudiantes de la cultura anfitriona pueden encontrar difícil participar en algunas prácticas (por ej. las convenciones del ensayo académico, el estudio autónomo, o los diferentes grados de participación en la conferencia, el seminario y la tutoría). Es por lo tanto imprescindible una continua reflexividad por parte del profesor para anticipar posibles disonancias y poder tender puentes, convirtiéndose así en mediador entre la cultura universitaria, la cultura del país en el que está desarrollando su práctica, y la diversidad cultural del aula.

Esta reflexividad abarca lo qué se enseña y cómo se enseña. En el primer apartado, es necesario hacer un análisis crítico de los contenidos de la materia, que con frecuencia están marcados por ideologías e intereses (las diferentes representaciones de la crisis económica o de la amenaza del terrorismo internacional, por ejemplo, en los medios de comunicación dependiendo del país, pueden afectar las interpretaciones de los estudiantes según su identificación cultural). La reflexividad acompañada por la apertura hacia otras culturas puede paliar el etnocentrismo de los contenidos. Una manifestación de esta apertura es invitar a los estudiantes internacionales a que aporten ejemplos relevantes de su cultura, tales como el funcionamiento del sistema fiscal en su país de origen, siempre y cuando se entienda que el estudiante no es el representante de una identidad colectiva (Sercu, 2005). Para los estudiantes europeos es aleccionador entrar en contacto con diversas realidades del continente asiático, por ejemplo, y entender la gran diversidad que se esconde tras la etiqueta de "estudiante chino", y para los estudiantes asiáticos puede ser igualmente enriquecedor entrar en contacto con la diversidad europea.

Respecto a cómo se enseña, el docente intercultural, con su formación y experiencia en la enseñanza y aprendizaje de lenguas, puede hacer una valiosísima contribución. Para el profesor de económicas es fácil sobreestimar la competencia lingüística del estudiante internacional, ya que éste ha debido obtener una acreditación de nivel lingüístico para acceder a la universidad. No obstante, está demostrado que muchos estudiantes internacionales tienen un vocabulario de apenas 4,500 palabras, cuando se estima que para un manejo eficiente a este nivel educativo hacen falta al menos el doble (Schmitt, 2005). Esta desventaja lingüística respecto a los estudiantes con dominio nativo del inglés explica la aparente falta de sofisticación de sus razonamientos. Entre las sugerencias ofrecidas, se anima a los profesores a ser muy conscientes de cómo hablan – velocidad, dicción, uso de expresiones coloquiales o de verbos preposicionales –, a simplificar su sintaxis, evitando las frases largas, por ejemplo, y a usar cognados con raíces griegas o latinas. Para facilitar la comunicación, las imágenes pueden ser un significativo útil, pero hay que usarlas con precaución, ya que pueden tener una simbología muy diferente en otras culturas (por ejemplo, la imagen de un perro en muchos países significa fidelidad, mientras que en países musulmanes indica algo muy diferente y por lo tanto no es aconsejable usarla).

No se espera que el profesor pueda anticipar todos las posibles disonancias, no obstante, el enseñante intercultural debe mostrar disponibilidad y curiosidad por aprender de otras culturas, y comprometerse a elucidar el contexto y el criterio de lo que enseña. Dentro del apartado visual, y como manifestación tangible del espacio multicultural del aula, las autoras recomiendan invitar a los estudiantes a marcar en un mapa del mundo, cuyo centro no está en Europa, el país o países de donde provienen (el país de nacimiento no siempre coincide con el país donde se han educado o su identidad étnica, por ejemplo. Esta multiplicidad de asociaciones para muchos estudiantes demuestra la complejidad del concepto de "identidad cultural"). Una vez que los estudiantes han señalado su(s) identidad(es), el mapa se muestra a la clase como manifestación de la multiculturalidad del grupo y de las oportunidades de aprendizaje que esta multiculturalidad ofrece. En otras palabras, el contacto entre diversas culturas ha de ser codificado como algo positivo desde el principio.

Conclusión

La enseñanza de la competencia intercultural en el aula de lenguas puede ser enmarcada dentro del proyecto de la internacionalización de la universidad. Los conocimientos, habilidades y actitudes que buscamos desarrollar en el estudiante le preparan para manejarse en un mundo caracterizado por el contacto con otras culturas, y en el que la movilidad internacional es cada vez más frecuente. De alguna manera, la universidad británica, con su personal y población estudiantil multicultural, es un microcosmos de los cruces y contactos culturales a nivel global. La labor del docente de comunicación intercultural es más importante que nunca. No obstante, en este trabajo he tratado de demostrar cómo esta labor puede ser exportada a otras disciplinas y cómo podemos contribuir a la internacionalización del currículo y a la formación de docentes en contacto con grupos culturalmente heterogéneos. El proyecto de colaboración descrito demuestra que podemos llevar la interculturalidad más allá de nuestro espacio familiar y hacerla parte integral de nuestra nueva identidad profesional.

Bibliografía

- Barbureau, D. (2006) "Exploring the evolving role of the HEI language centres in the context of national and international languages strategies". Southampton: Subject Centre for Languages, Linguistics and Area Studies. Consultado el 15 de enero en <http://www.llas.ac.uk/resources/paper/2677>
- Byram, M. (1997) *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram M. & Fleming M. (1998) *Language Learning in Intercultural Perspective. Approaches through drama and ethnography*. Cambridge: CUP
- Canning, J. (2008) *Five years on: the language landscape in 2007*. Southampton: Subject Centre for Languages, Linguistics and Area Studies.
- Dolan, M., Macias I. (2009) *Motivating international students. A practical guide to aspects of learning and teaching*. Disponible en http://www.economicsnetwork.ac.uk/handbook/printable/motivating_international.pdf
- Gallagher-Brett, A. (2004) *Seven hundred reasons for studying languages*. Southampton: Subject Centre for Languages, Linguistics and Area Studies.
- Hyland, F., Trahar, S., Anderson, J., Dickens, A. (2008). *A changing world: the internationalisation experiences of staff and students (home and international) in the UK Higher Education*. Bristol: Subject Centre for Education.
- Kramsch, C. (1998). "The privilege of the intercultural speaker", en *Language Learning in Intercultural Perspective. Approaches through drama and ethnography*, M. Byram y M. Fleming. Cambridge: CUP, pp. 16-31.
- Leconte, M.O. (2006) "Delivering the international agenda – are we, as language lecturers, the best people to do it?" Southampton: Subject Centre for Languages, Linguistics and Area Studies. Consultado el 15 de enero en <http://www.llas.ac.uk/resourcedownloads.html?resourceid=2686&filename=leconte.pdf>
- Mandelson, P. (2009), Grant Letter to HEFCE (Higher Education Funding Council for England). Consultado el 20 de enero en <http://www.hefce.ac.uk/news/HEFCE/2009/grant1011/letter.htm>
- Paricio, M. S. (2004). "Dimensión intercultural en la enseñanza de las lenguas y formación del profesorado". Revista Iberoamericana de Educación, No. 34/4. Consultado el 1 de febrero 2010 en <http://www.rieoei.org/didactica7.htm>
- Sercu, L. (1998). "In-service teacher training and the acquisition of intercultural competence". En M. Byram & M. Fleming: *Language learning in intercultural perspective. Approaches through drama and ethnography*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 255-289.
- Sercu, L. (2005), *Foreign Language Teachers and Intercultural Competence: An International Investigation (Languages for Intercultural Communication and Education)*. Clevedon: Multilingual Matters.

Schmitt, D. (2005). "Writing in the international classroom", en Carroll, J. & Ryan J., *Teaching International Students: Enhancing Learning for All*. London: Routledge.

The Nuffield Languages Inquiry (2000). *Languages: the next generation*. London: The Nuffield Foundation. Consultado el 30 de enero 2010 en http://languages.nuffieldfoundation.org/filelibrary/pdf/languages_finalreport.pdf

Worton, M. (2009) *Review of Modern Foreign Languages provision in*

Higher Education in England. Bristol: Higher Education Academy. Consultado el 25 de enero 2010 en http://www.hefce.ac.uk/Pubs/HEFCE/2009/09_41/09_41.pdf