

El español con fines académicos: progreso de un estudio sobre necesidades lingüísticas de estudiantes en programas de movilidad

Spanish for Academic Purposes: Advance of a study on the linguistic needs of students in mobility programs

Ángeles Quevedo-Atienza

Universidad Antonio de Nebrija .

aquevedo@nebrija.es

Quevedo-Atienza, Á. (2017). El español con fines académicos: progreso de un estudio sobre necesidades lingüísticas de estudiantes en programas de movilidad. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* (2017) 22/.

RESUMEN

La desaparición de las fronteras administrativas, la irrupción de las nuevas tecnologías y la necesidad de expansión comercial han impulsado una gran movilidad de ciudadanos y mercancías por el mundo. En respuesta a ese proceso intenso de globalización se han elaborado marcos institucionales internacionales que abarcan distintos ámbitos desde el legislativo y ejecutivo hasta el judicial. En el panorama académico, determinadas iniciativas políticas (Estrategia de educación y formación 2020) y marcos de referencia, como el Marco común europeo de referencia para las lenguas, han armonizado el reconocimiento de estudios y niveles de lengua extranjera promoviendo un fuerte crecimiento de la movilidad por razones académicas.

Es conveniente identificar las necesidades lingüísticas surgidas en este nuevo entorno académico internacional, describirlas y reflexionar sobre cómo abordarlas. Esta investigación parte de un estudio preliminar que nos sirvió para validar una herramienta de recogida de datos, que se actualizará en función de los resultados obtenidos anteriormente, y que nos permitirá realizar una encuesta en universidades con características similares a la Universidad Nebrija.

Palabras clave: movilidad académica, Erasmus, necesidades lingüísticas, lenguas para fines específicos, lenguas para fines académicos

ABSTRACT

The disappearance of administrative boundaries, the emergence of new technologies and the need for a commercial expansion have led to a great mobility of citizens and goods throughout the world. In response to this intense process of globalization, international institutional frameworks have been developed that cover different fields from legislative and executive to judicial. In the academic panorama, some political initiatives (Education & Training) and frames of reference such as the Common European Framework of Reference for Languages have harmonized the recognition of studies and levels of foreign language, promoting a growth of mobility for academic reasons.

It is convenient to identify the linguistic needs arising in this new international academic environment, to describe them and to reflect on how to approach them. This research starts from a preliminary study that served to validate a data collection tool, which will be updated based on the results obtained previously, and that will allow us to conduct a survey in universities with similar characteristics to Nebrija University.

Keywords: Academic mobility, Erasmus, linguistic needs, languages for specific purposes, languages for academic purposes

Fecha de recepción: 14/10/20165

Fecha de aceptación: 20/12/2016

1. INTRODUCCIÓN

La paulatina ruptura de fronteras administrativas, fruto del desarrollo de nuevas tecnologías, infraestructuras y medios de comunicación, así como una cada vez mayor necesidad de expansión comercial mundial han sido algunos de los factores que han impulsado la movilidad internacional de personas y mercancías. Dicha movilidad física, por razones personales, profesionales o académicas, se ha visto reforzada por otra de tipo virtual mundialmente extendida gracias a las nuevas tecnologías. Las redes de Internet han servido de soporte a los intercambios comunicativos generando una gran interdependencia entre naciones y personas. Se trata de un proceso de globalización mundial imparable y, por tanto, es necesario abordar los desafíos emergentes en contextos políticos, sociales, económicos, culturales y tecnológicos con objeto de construir una nueva sociedad plurilingüe y multicultural orientada hacia la cohesión mundial.

Así pues, respondiendo a esta cultura orientada a la cohesión mundial, determinados organismos internacionales han emprendido la creación de nuevos marcos legislativos, así como acuerdo o tratados en distintos ámbitos. Nos referimos, por ejemplo, en el contexto económico, a la fundación de la Unión Europea (UE); al Tratado de Libre Comercio de América del Norte, en Estados Unidos, Canadá y México (NAFTA); al Mercado Común del Sur en Argentina, Brasil, Paraguay, Uruguay, Venezuela y Bolivia (MERCOSUR). En cuestiones de defensa, se instauran organismos de gestión internacional, como la Organización del Tratado del Atlántico Norte (OTAN); de comercio, la Organización Mundial del Comercio (OMC); de finanzas, el Fondo Monetario Internacional (FIM); o humanitarias, las Naciones Unidas (UN).

Los rápidos cambios de las últimas décadas han generado unas nuevas necesidades sociales y educativas que han repercutido, en general, en la sociedad y, en particular, en los alumnos y futuros profesionales. Se han adoptado acuerdos y marcos de referencia comunes a toda Europa que han impulsado la movilidad estudiantil internacional, con unos dos millones de beneficiarios de la beca Erasmus+ entre 2014, año de su implantación, hasta finales de 2016, unos cinco millones desde los inicios del programa Erasmus (MECD, 2017). En la universidad Nebrija, en concreto, la población de estudiantes internacionales representaba casi la mitad del conjunto de los estudiantes matriculados, porcentaje que engloba los estudiantes "erasmus" y los estudiantes de lengua española del Centro de Estudios Hispánicos (CEHI), así como alumnos extranjeros que cursan un Grado o Posgrado íntegro.

Con este panorama y en el marco de los estudios universitarios, nuestro interés se centró en las necesidades lingüísticas de los alumnos extranjeros en programas de movilidad que eligen España como destino, y, por tanto, el español como segunda o tercera lengua, y, en particular por las carencias de instrucción en cuanto al lenguaje académico se refiere. Con este objetivo se llevó a cabo un estudio preliminar enfocado en la elaboración de una herramienta válida y fiable para la recogida de datos.

POLÍTICAS Y ACCIONES EUROPEAS EN EL MARCO DE LA EDUCACIÓN

Europa se ha involucrado en el proceso de internacionalización poniendo en marcha unas iniciativas de políticas comunes para una mayor integración del continente europeo en distintos ámbitos de actuación (medioambientales, aduaneros, comerciales, financieros, etc.¹). Con vistas a optimizar el funcionamiento de la UE se han establecido, a lo largo de estos últimos años, acuerdos y tratados como el *Tratado de la Unión Europea de Maastricht* de 1992 o el *de Lisboa* de 2007, así como proyectos decenales como la *Estrategia Europa 2020*, la *Estrategia Educación y Formación 2020* o la *Estrategia Rethinking Education* que pretenden convertir "a la Unión Europea en una economía inteligente, sostenible e integradora, que disfrute de altos niveles de empleo, de productividad y de cohesión social" (MECD, 2013, en línea).

Vinculado con la globalización y la transformación experimentada por Europa, donde muchas sociedades han pasado de ser monolingües a ser plurilingües y multiculturales, la División de Política Lingüística del Consejo de Europa ha impulsado unas políticas lingüísticas y educativas para, por un lado, promover el plurilingüismo facilitando el aprendizaje de lenguas extranjeras (LE) y la inmersión lingüística a través de la movilidad académica y, por otro, preservar la herencia lingüística y cultural de los europeos.

En cuanto a la movilidad de tipo académico, ésta solo puede ser provechosa si primero se vencen dos tipos de escollos: las convalidaciones de asignaturas cursadas durante los estudios universitarios y la evaluación del nivel de lengua extranjera adquirido por el participante en la movilidad.

Para una equiparación de estudios y asignaturas entre instituciones de educación superior, era preciso armonizar los

distintos sistemas universitarios europeos. La Declaración de Bolonia de 1999 permitió propiciar un proceso de convergencia universitaria a nivel europeo y crear un Espacio Europeo de Enseñanza Superior (EEES) que abra las puertas de los centros de Educación Superior a la internacionalización.

El *Marco común europeo de referencia* (MCERL, 2002) sirvió de apoyo para superar el segundo escollo, es decir, la evaluación del nivel de lengua extranjera, apostando por la transparencia y coherencia en la enseñanza de idiomas en Europa. En el MCERL se identifica, por una parte, lo que tiene que aprender el estudiante de lenguas y las competencias que debe adquirir para comunicarse de manera eficaz oralmente o por escrito; y, por otra, se definen los conocimientos y competencias lingüísticas que tienen que alcanzar los estudiantes de LE y que han sido distribuidos en niveles del MCERL: Usuario básico A1 (Acceso) y A2 (Plataforma); Usuario independiente B1 (Umbral) y B2 (Avanzado); Usuario competente C1 (Dominio operativo eficaz) y C2 (Maestría). Estas escalas de descriptores proporcionan las bases para el reconocimiento de certificaciones en LE.

Distintos tipos de certificaciones acreditan oficialmente los niveles de competencia de los participantes en los programas de movilidad Erasmus. El nivel requerido suele ser el de usuario independiente del MCERL y oscilar entre el B1 y el B2 como mínimo, dependiendo de la lengua vehicular en la que se impartirán las disciplinas. Según de que lengua extranjera se trate, las universidades que acogen los estudiantes internacionales solicitan unas determinadas certificaciones. Las más utilizadas para la lengua inglesa son el TOEFL (Educational Testing Service o ETS) y el IELTS (British Council, Universidad de Cambridge y EDP Australia); y para el español, los diplomas DELE del Instituto Cervantes y el SIELE, Servicio internacional de evaluación de la lengua española (Instituto Cervantes (IC), la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), la Universidad de Salamanca (USAL) y la Universidad de Buenos Aires (UBA), dirigido a estudiantes y profesionales.

En septiembre 2015, se puso en marcha una herramienta digital, *Online Linguistic Support* (OLS), auspiciada por la Unión Europea que tiene un doble objetivo: por un lado, evaluar, tanto al inicio como al final de las estancias Erasmus, las competencias lingüísticas de los alumnos que solicitan una movilidad y, por otro, formar en LE a los estudiantes que lo necesiten: una solución digital para atender un colectivo de estudiantes erasmus cada vez más numeroso.

La inmersión académica propicia un nuevo entorno para el aprendizaje tanto de LE como de conocimientos. En un primer momento, los estudiantes internacionales entran en contacto e interactúan en un contexto sociocultural distinto al que conocen. Se produce un tipo de aprendizaje, de la LE y de la cultura en la que está inserta, más relacionado con la vida cotidiana y la inmersión. A su vez adquieren otras competencias y valores como la tolerancia, la adaptación al cambio, el respeto a la diversidad, la ciudadanía activa o la cooperación para reducir las distancias culturales entre pueblos. En un segundo momento, e insertos en la comunidad académica, deben adquirir conocimientos por los que obtendrán unos créditos ECTS (*European Credit Transfer System*) por asignatura aprobada. Los estudiantes entran en contacto con una lengua más especializada que dependen del grado de especialización de los tipos de discursos, las situaciones, los interlocutores y los rasgos fonéticos y prosódicos en los que se desarrolla la comunicación en el marco de la disciplina y para la evaluación de los saberes y procedimientos estudiados.

LENGUAS PARA FINES ESPECÍFICOS

Desde mediados del siglo pasado los lingüistas han mostrado interés por las lenguas para fines específicos (LFE) desde distintos puntos de vista. A modo de ejemplo, citaremos las primeras investigaciones recogidas por Hutchinson y Waters (1987: 9-14). En su obra se mencionan los estudios sobre el análisis del registro (McIntosh y Strevens, 1964; Ewer y Latorre, 1969) o del discurso (Widdowson, 1983); sobre las necesidades de los estudiantes (Munby, 1978; Nunan, 1988; Dudley-Evans and St. John, 1998); sobre las destrezas y estrategias que subyacen en el aprendizaje de una LFE (Grellet, 1981; Nuttall, 1982; Alderson y Urquhart, 1984) y sobre una enseñanza de las LFE diferenciada de la enseñanza de LE. En el campo de investigación hispanohablante, los trabajos de Calví (2010) sobre los géneros discursivos en el sector turístico; de Cabré y Gómez de Enterría (2009), en terminología; de Alcaraz, et al, (2007), en el campo jurídico-económico son los que más han tenido repercusión.

El conjunto de las LFE abarca una amplia variedad de campos especializados y, por consiguiente, algunos estudiosos en diferentes épocas, han probado a categorizarlas. Para Hutchinson y Waters (1987: 16) refiriéndose al inglés, se trataría de cuatro grupos: ESP (*English for Specific Purposes*), EAP (*English for Academic Purposes*), EST (*English for Science & Technology*) y EOP (*English for Occupational Purposes*). Otros optan por distinguirlas según el grado de "encriptación" de los discursos, como Rodríguez, quien distingue los lenguajes más codificados, entre los que se encuentran las jergas y lenguajes

científico-técnico, de los menos, como los lenguajes sectoriales usados en la comunicación entre profesionales (1981: 54). Robinson (1991: 17) diferencia dos grandes familias de lenguas: unas para fines académicos y otras para fines profesionales que, a su vez, se subdividen según especialidades.

Aunque las LFE cuenten con géneros y características propias no se puede considerar que las LFE sean entes independientes y compartimentados del lenguaje general como establece Hoffman (1998). Puesto que las LFE se nutren de los elementos lingüísticos del lenguaje general, se situarían en un continuum lingüístico que parte de la lengua más común a toda una sociedad y finaliza, en el otro extremo, en el lenguaje más especializado orientado a la comunicación entre expertos (Ciapuscio, 2003). En ese continuum se encuentra la lengua para fines académicos. Según su grado de especialización comparte más o menos elementos con la lengua común (discursos divulgativos), con las LFE (géneros especializados en determinadas materias) o muy pocos elementos significativos en los casos de comunicación entre expertos en distintos ámbitos de especialidad (situaciones profesionales y académicas).

LENGUAS PARA FINES ACADÉMICOS

Por consiguiente, es preciso tratar la lengua para fines académicos dentro del campo del lenguaje especializado, pues varía en función de la temática en la que se comunican los miembros de las comunidades académicas encargadas de la formación de los futuros profesionales, de la investigación y de la difusión de los conocimientos.

Poco a poco, se va considerando las LFA como disciplina propia y, en los entornos académicos se van perfilando sus características y sus géneros. Algunos de los estudiosos en los entornos académicos hispanohablantes son: Moreno Fernández (1999); Ciapuscio (2003); Vázquez et al (2005); Cabré (2006); Parodi et al (2006); Cassany y Morales (2009); Pastor Cesteros (2010); Aguirre (2012); Robles Ávila y Sánchez Lobato (2012) o Regueiro y Saez (2013), entre otros. En los trabajos realizados se debate sobre la denominación conceptual de la LFE/LFA, las ramas de la lingüística que les dan cobertura, los contextos que abarcan, el desarrollo de las nuevas tecnologías y su enseñanza y aprendizaje, entre otros temas.

En este sentido, y al no ser un discurso disciplinar unitario, se torna complejo identificar, en la lengua común y de especialidad, los subgrupos de recursos lingüísticos destinados a la lengua para fines exclusivamente académico. Se trata principalmente de un lenguaje en el que se producen textos propios a partir de textos ajenos recurriendo a la intertextualidad y que se emplea para la formación y evaluación de los conocimientos sobre conceptos y procedimientos profesionales adquiridos por los estudiantes, o sea los futuros profesionales (Aguirre Beltrán, 2004). Existe, naturalmente, una interrelación entre las lenguas académicas, profesionales y científicas, en cuanto a terminología y en cuanto a géneros textuales utilizados. Estos últimos son una de las bases de las investigaciones que realizan tanto en contextos especializados como en contextos académicos.

Aunque en la enseñanza y el aprendizaje de las LFA adquieren también importancia la investigación de los rasgos diferenciadores de tipo léxico, morfosintáctico y discursivo, así como las estrategias y técnicas peculiares empleadas en un marco cultural diferenciado. La LFA cambia según la situación, el objetivo y el grado de dominio de los participantes en la comunicación.

La plena integración de alumnos en régimen de movilidad en asignaturas de grados o posgrados universitarios españoles representa un reto para los docentes. Es esencial conocer las carencias que puedan tener los alumnos internacionales en escritura académica en español, las interferencias en sus producciones en lengua española originadas por sus tradiciones académicas de origen. Se trata de alumnos que se encuentran en inmersión lingüística en distintos contextos (personal, administrativo y académico) y que, por consiguiente, pueden no ser capaces de diferenciar los registros o géneros (incluidos los de las evaluaciones) que se usan en ámbito universitario.

Es preciso establecer las características y géneros prototípicos de las LFA, identificar los tipos de necesidades que tienen dichos estudiantes internacionales y perfeccionar la forma de dar respuesta a dichas necesidades desde el punto de vista de la enseñanza con el fin de facilitar la adquisición del saber especializado a través del lenguaje académico en lengua española.

METODOLOGÍA

Esta investigación parte de un estudio piloto preliminar realizado en un Trabajo de Fin de Máster en la universidad Antonio de

Nebrija (Quevedo, 2012). Se elaboró un cuestionario, con el fin de estudiar y definir las necesidades lingüísticas de los alumnos en régimen de movilidad estudiantil. Para cada estudiante, se recopiló las posibles variables que pudieran ser relevantes para el aprendizaje de una LE, fundamentalmente de tipo cognitivo y afectivo y que se dividieron en los siguientes grupos:

- Perfil: factores sociales que influyan en la competencia lingüística del estudiante.
- Competencia lingüística: percepciones del alumno sobre su nivel de LE y datos sobre contexto de inmersión.
- Historial lingüístico: formación en LE previa.
- Conocimientos académicos: estudios realizados, disciplinas cursadas.
- Metas en el aprendizaje del español: motivación y objetivos de la inmersión.

En la investigación en curso se quiere efectuar un trabajo de reflexión sobre las herramientas de recogida de datos y la forma de administrar el cuestionario. Se trata de realizar una triangulación de la información con otras técnicas de recopilación de información y de conseguir más respuestas del cuestionario, valorando si se debe optar por la presencialidad en lugar de Internet ya que la tasa de respuesta en el estudio de 2012 no era representativa del alumnado internacional y no permitía generalizar los resultados a otros contextos. Sin embargo, el estudio, a pesar de ser una muestra reducida de alumnos en movilidad internacional con distintos perfiles culturales, nos permitió analizar la validez y fiabilidad del cuestionario.

PRESENTACIÓN DE RESULTADOS ANTERIORES Y DISCUSIÓN

En cuanto al análisis de la validez y fiabilidad del cuestionario, se verificó mediante la intervención de dos grupos: un grupo de docentes expertos al que se orientó a la validación de la herramienta de recogida de datos y el otro grupo, compuesto de estudiantes internacionales, a los que se les administró dos veces un cuestionario digital, una primera vez a un grupo reducido como pilotaje del cuestionario, y una segunda vez a la totalidad de los estudiantes internacionales para realizar un análisis preliminar de los resultados obtenidos.

El primer grupo se encargó de verificar cuestiones relativas a la claridad, adecuación, validez del formato y contenido del instrumento de recogida de datos. Se cambiaron enunciados para clarificar las preguntas y se sustituyó el modo de evaluar las respuestas descartando escalas de Lickert y optando por escalas que midiesen las prioridades de los estudiantes en cuanto a sus necesidades de aprendizaje. La contribución del primer grupo no experto sirvió para detectar posibles problemas de comprensión de los ítems. En ese pilotaje pudimos comprobar que, de los 34 ítems, sólo dos fueron confusos. Con el segundo grupo se testó el porcentaje de respuestas obtenidos en la convocatoria de forma digital y la pertinencia de las preguntas realizadas, con vistas a un análisis de las respuestas aportadas.

En resumen, en relación con el propio cuestionario, el 50% de los cambios realizados fueron para incorporar nuevas preguntas; el 13%, para eliminar ítems; el 12,5%, para retocar el formato del cuestionario; y el 12,5%, para aclarar preguntas.

En cuanto a la validez interna de los resultados del cuestionario quedó demostrada con el análisis de los datos obtenidos: los ítems del cuestionario abordaban las variables que podían aportar información sobre las necesidades lingüísticas de los alumnos y ofrecer una estimación de lo que los alumnos esperan de las clases de contenido en español. Aunque estos datos no fueron significativos, sí que permitieron detectar relaciones causales entre variables en los resultados obtenidos. En efecto se contrastaba los datos obtenidos de los estudiantes sobre su perfil lingüístico (lenguas maternas, dominio de segundas lenguas y de lenguas extranjeras), su grado de contacto con la lengua española durante la inmersión y su perfil académico (estudios cursados en universidad de origen y asignaturas matriculadas en universidad meta) de los estudiantes para establecer si podían influir en las necesidades en LFA de los estudiantes.

El análisis de la validez del constructo parece indicar que el cuestionario permite una primera aproximación a las necesidades de los alumnos internacionales en el aprendizaje de la LFA.

Lo interesante de los resultados es que dejan entrever que los alumnos con niveles C1 y C2, a pesar de que, según el MCERL su nivel les permitiría desenvolverse en muchos contextos, entre ellos el académico, tiene dificultades a la hora de cursar las asignaturas, dificultades principalmente en torno al propio contenido, a las estrategias a emplear para su estudio y a la realización de los exámenes y trabajos a entregar.

Pensamos que dichas carencias son de origen terminológico, puesto que el estudiante se enfrenta a disciplinas cuyo contenido, aunque no le sea totalmente desconocido en ocasiones, cuenta con terminología especializada con arraigo en el lenguaje empleado en la comunidad académica. Los resultados de la encuesta muestran una cierta incomodidad por parte de

los alumnos.

Otra de las inquietudes surge cuando los alumnos internacionales se enfrentan a los exámenes y trabajos a entregar, que podría deberse, por una parte, a las mismas razones invocadas anteriormente (terminología especializada y lenguaje académico) y por otra al no distinguir, de forma explícita, los distintos géneros textuales que se utilizan en el dicho contexto. Ese desconocimiento dificulta, a su vez, la comprensión de los textos, principal fuente, junto con los apuntes, para el estudio de la materia y la posterior evaluación.

Finalmente, y sobre todo en el nivel de competencia de usuario independiente (B2), preocupa mucho a los alumnos la interacción con el docente y con los propios compañeros. No se trata de un problema menor, puesto que en las aulas se fomenta la interacción docente-alumno (compartir conocimiento y dudas) y el trabajo en equipo.

CONCLUSIONES

En resumen, tras comprobar la fiabilidad y validez de la herramienta de recogida de datos, los resultados obtenidos en este estudio preliminar parecen indicar que el cuestionario permite recopilar información sobre la percepción de las necesidades lingüísticas que tienen los alumnos en movilidad.

El análisis e interpretación de los resultados obtenidos, y a falta de administrar los cuestionarios a una muestra más amplia, permiten sugerir unas necesidades comunes a todos los alumnos internacionales: el aprendizaje de la lengua para fines académicos haciendo hincapié en la terminología, y en las convenciones textuales, de género y discurso de sus respectivas áreas de conocimiento.

Se llegan a esas conclusiones al detectar que para los alumnos lo prioritario en clase es que los docentes introduzcan de manera más clara el tema que se va a abordar y que lo elaboren a partir de los propios conocimientos de los alumnos. Finalmente, los alumnos internacionales manifiestan que el binomio lengua y contenido estuviera más equilibrado, es decir, que no sólo se evalúen los conocimientos adquiridos, sino que también se haga énfasis en la parte lingüística de sus producciones, corrigiéndolas desde el punto de vista gramatical y léxico. Con esta sugerencia se muestra el interés que tienen los estudiantes por mejorar su aprendizaje del español y no solo por aprobar asignaturas.

Por consiguiente, se piensa que cuando un alumno internacional elige una asignatura impartida en inglés, la elección no es resultado de la falta de interés, sino que responde al hecho de que, sea cual sea su nivel de competencia, no dispone de herramientas adecuadas para solventar el año académico.

Tras los resultados de la primera fase del estudio, en cuanto a los planteamientos de mejora en la investigación, se pretende aumentar el número de respuestas mediante la participación de sujetos (estudiantes en movilidad internacional) procedentes de universidades con características similares a la Nebrija con objeto de mejorar la validez externa de dicho estudio.

Asimismo, y con vistas a obtener unos datos más completos que puedan servir para identificar la naturaleza profunda de los resultados y a orientar a la comunidad docente sobre qué tipo de enfoque se requiere para la enseñanza de LFA a los estudiantes internacionales, al análisis cuantitativo se añadirá otro de corte cualitativo con entrevistas estructuradas a estudiantes y docentes.

1. Más información sobre los distintos temas de las políticas europeas en su página de internet disponible en https://europa.eu/european-union/topics_es.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguirre Beltrán, B. (2004). La enseñanza del español con fines profesionales. Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua(L2)/lenguas extranjeras (LE). Madrid: SGEL.
- Aguirre Beltrán, B. (2012). Aprendizaje y enseñanza de español con fines específicos. Madrid: SGEL.
- Alcaraz Varó, E.; Mateo Martínez, J. y Yus, F. (eds.) (2007). Las lenguas profesionales y académicas. Barcelona: Ariel/IULMA
- Cassany, D. y Morales, O. (2009). Leer y escribir en la universidad: los géneros científicos. En Cassany, D. (comp.), Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura: 109-128. Barcelona: Paidós.

- Calví, M.T. (2010). Los géneros discursivos en la lengua del turismo: una propuesta de clasificación. *Revista Ibérica*, 19: 9-32.
- Ciapuscio, G. (2003). *Textos especializados y terminología*. Barcelona: IULA.
- Dudley-EVANS y St. John, M.J. (1998). *Developments in English for Specific Purposes*. Cambridge: Cambridge University Press.
- European Commission. (2017). ERASMUS+. The EU Programme for Education, Training, Youth and Sport (2014-2020). https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/sites/erasmusplus/files/library/erasmus-plus-factsheet_en.pdf
- Gómez de Enterría, J. (2009). *El español lengua de especialidad: enseñanza y aprendizaje*. Madrid: Arco.
- Hutchinson, T. y Waters, A. (1987). *English for Specific Purposes. A learning-centred approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- CE. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación – Instituto Cervantes – Editorial Anaya [http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/Biblioteca_Ele/marco/cvc_mer.pdf].
- MECD. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2017). 30 Aniversario Erasmus+. De Erasmus a Erasmus+. Disponible en <http://www.erasmusplus.gob.es/30-aniversario.html>.
- Moreno Fernández, F. (1999). "Lenguas de especialidad y variación lingüística". En Barrueco, S.; Hernández, E.; Sierra, L. (eds.), *Lenguas para fines específicos*, VI: 3-14. Investigación y enseñanza. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.
- Munby, J. (1978). *Communicative Syllabus Design*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunan, D. (1988). *The Learner-Centred Curriculum. A Study in Second Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Parodi, G., Venegas, R., Ibáñez, R., & Gutiérrez, R. M. (2008). Géneros del discurso en el Corpus PUCV-2006: Criterios, definiciones y ejemplos. En *Géneros académicos y géneros profesionales: Accesos discursivos para saber y hacer*: 39-74. Chile: Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
- Pastor Cesteros, Susana. (2010). Enseñanza de español con fines profesionales y académicos y aprendizaje por contenidos en contexto universitario. *Testi e linguaggi*, 4: 71-88. Salerno: Università degli Studi di Salerno.
- Quevedo-Atienza, A. (2012). *Necesidades lingüísticas de estudiantes internacionales en programas de movilidad: diseño y validación de estudio preliminar*. Trabajo de Fin de máster no publicado. Madrid: Universidad Antonio de Nebrija.
- Regueiro Rodríguez, M. L. y Sáez Rivera, D. M. (2013). *El español académico*. Madrid: Arcos Libros.
- Robinson, P. (1991). *ESP Today: a Practitioner's Guide*. Hemel Hempstead: Prentice Hall International.
- Rodríguez, B. (1981). *Las lenguas especiales. El léxico del ciclismo*. León: Colegio universitario de León.
- Vázquez, G. (Coord.). (2005). *Español con fines académicos: de la comprensión a la producción de textos*. Madrid: Edinumen.
- Widdowson, H. G. (1983). *Learning Purpose and Language Use*. Oxford: Oxford University Press.