

La influencia de los estudios en el extranjero en la percepción de la cultura anfitriona

Emilia Alonso Marks¹ / Nekane Oroz Bretón²
Ohio University - Universidad Pública de Navarra

1. Introducción

La presente investigación forma parte de una más extensa que ha sido realizada con estudiantes norteamericanos que participaron durante los cursos 2002-2003 y 2003-2004 en el Programa de Inmersión Lingüística y Socio-Cultural de Ohio University / Universidad Pública de Navarra. El objetivo principal de esta parte de la investigación es el análisis de las variaciones en la percepción de los conocimientos culturales de los estudiantes al principio y al final de la estancia en el país extranjero y el efecto que esto tiene en la percepción del propio concepto de cultura y la forma de adquirirla.

Aprender y enseñar una lengua es un proceso complejo que abarca dos dimensiones: la lingüística y la sociocultural. No es suficiente desarrollar las destrezas comunicativas, los estudiantes deben comprender además las prácticas, los productos y la perspectiva de la lengua meta y comparar estos componentes del

¹ Doctora en Lingüística Aplicada por la Universidad de Sevilla. Profesora Titular de Filología Hispánica (área de Lengua y Lingüística) en el Departamento de Lenguas Modernas de Ohio University (Athens, Ohio, EEUU). En estos momentos es profesora del área de Lengua Española y Lingüística en el programa de inmersión lingüística y sociocultural que realiza Ohio University en colaboración con la Universidad Pública de Navarra. Sus líneas de investigación comprenden la fonología hispánica, la fonética experimental, la percepción del habla y la comprensión de la lengua, y la sociolingüística. Ha publicado un número de artículos en revistas especializadas, como *Hispania*, *Linguistics*, *Southwest Journal of Linguistics*, o *ResLA*. Como miembro del Instituto para el Estudio Empírico de la Lengua (Ohio University), actualmente colabora en dos proyectos de investigación dentro del área de la psicolingüística, uno con la tarea de la reconstrucción léxica y otro con la identificación de sonidos en lenguas que los participantes no conocen. Asimismo, junto con la Dra. Oroz-Bretón, investiga el efecto que tienen los programas de inmersión lingüística y sociocultural en el aprendizaje del español como lengua extranjera.

² Doctora en Filología Hispánica por la Universidad del País Vasco. Profesora del área de Lengua Española y Lingüística en el Programa de inmersión lingüística y sociocultural que realiza Ohio University en colaboración con la Universidad Pública de Navarra. Profesora-tutora en los departamentos de Filología Hispánica y Filología Inglesa en el Centro Asociado de la UNED en Pamplona. Ha trabajado en la elaboración de material didáctico para el aprendizaje del español como lengua extranjera a través de internet en colaboración con el Département des Langues Vivantes Pratiques de la Universidad Victor Ségalen, Bordeaux 2. Ha colaborado en el proyecto europeo LINGUA A, TEL2L (Teacher Education through a Foreign Language). Actualmente forma parte del grupo de investigación "La Enseñanza Bilingüe" de la Universidad Pública de Navarra y del grupo de investigación de Ohio University que investiga aspectos en relación con la repercusión de los programas de inmersión lingüística y sociocultural en el aprendizaje del español como L2. Sus principales líneas de investigación son la sociolingüística, el bilingüismo social y contacto de lenguas las actitudes, creencias y prejuicios lingüísticos y la enseñanza del español como lengua extranjera (contenidos y metodología).

segundo idioma con los de su primera lengua (ACTFL National Standards, 1999; Blaz, 2002).

Para conseguir introducir los contenidos culturales en las clases de L2, se han desarrollado modelos que incluyen y promueven el conocimiento cultural de los estudiantes, como por ejemplo la Tabla de Competencia Cultural (Singerman, 1996). En este modelo el profesor de lenguas extranjeras debe (a) integrar la enseñanza de la lengua y la cultura; (b) enseñar la cultura como destreza o proceso y no sólo como información o contenido; y (c) desarrollar la apertura mental y la comprensión de la cultura anfitriona en particular y de las culturas extranjeras en general. No cabe duda que la adquisición de los conocimientos culturales se puede realizar en el contexto de aula de diversas maneras, a través de textos, vídeos, descubrimientos guiados, diálogos y simulaciones.

En su estudio sobre la integración del componente cultural en la clase de lengua, Miquel y Sans (1996: 17) hablan de tres tipos de cultura: 1) La cultura con mayúsculas, de contenido, factual; 2) La cultura a secas, cultura para entender, actuar e interactuar comunicativamente; y 3) La cultura con k, es decir, la cultura que caracteriza o describe determinados sectores de la población, la contracultura. Estos tres tipos se deben nutrir unos a otros, no constituyen compartimentos separados. Sin embargo, las investigadoras estiman que el cuerpo central o la cultura a secas sería el estándar cultural, “el conocimiento operativo que todos los nativos poseen para orientarse en situaciones concretas”. Y en este tipo de cultura se deberían concentrar las prácticas didácticas mediante el análisis de fragmentos de intercambios comunicativos provenientes de la vida cotidiana. Para ello el profesor no tiene que convertirse en especialista, sino prestar atención a las dos realidades, la extranjera y la propia y observar y comparar las diferencias culturales entre una y otra que puedan tener una incidencia directa en la conducta lingüística de sus estudiantes.

Otra forma extendida de promover y facilitar la adquisición de los conocimientos culturales es a través de programas de estudios en el extranjero, especialmente en los programas de inmersión lingüística y sociocultural. Este es el ámbito que nos ocupa.

Desde 1985, se ha triplicado el número de estudiantes norteamericanos que estudian en el extranjero. En los últimos años, se ha producido un cambio notorio a favor de los programas de estancias cortas, de menos de ocho semanas. El 90% de

los estudiantes participa en programas de un semestre o menos de duración (Open Doors, 2000). Esto es debido, en parte, a que en muchas universidades y departamentos de lenguas modernas, a raíz de la implantación de los estándares propuestos en 1999, se ha empezado a enfatizar la importancia de la adquisición de los conocimientos culturales así como a exigir que los alumnos que se vayan a especializar en filologías modernas pasen un mínimo de tres meses en el extranjero. Esta tendencia se observa tanto en Estados Unidos como en la Unión Europea (Byram 1994; Bollag, 1995).

El éxito de los programas de estudios en el extranjero depende de la integración adecuada de varios componentes: el componente lingüístico, cultural, académico y personal. Los estudiantes que participan en este tipo de programas no sólo tienen que aprender otra lengua o mejorar sus habilidades comunicativas, sino también han de aprender otra cultura, y lo que es más importante, experimentar otra forma de vivir. Por tanto, el tipo de competencia que se requiere sobrepasa los aspectos puramente comunicativos para englobarse en un concepto de competencia más amplio e integrador, la llamada *competencia intercultural*. En la adquisición de la competencia intercultural, Meyer (1991) distingue tres etapas:

- ◆ Nivel monocultural - la cultura extranjera se ve e interpreta desde la perspectiva de la propia cultura.
- ◆ Nivel intercultural - el conocimiento de la cultura extranjera permite hacer comparaciones entre ambas.
- ◆ Nivel transcultural - la persona se sitúa por encima de las culturas implicadas y actuar de mediador entre ambas.

Para Meyer (1991), la competencia intercultural es la habilidad de una persona para actuar de forma adecuada y flexible al enfrentarse con acciones, actitudes y expectativas de personas de otra cultura. Por tanto, la primera meta de la enseñanza de la competencia intercultural es la adquisición de destrezas lingüísticas en la L2.

En su estudio de 1980, Canale y Swain, bajo el concepto de *competencia comunicativa* distinguen cuatro componentes:

- ◆ Competencia gramatical (corrección)
- ◆ Competencia discursiva (cohesión y coherencia)
- ◆ Competencia sociolingüística (adecuación)

- ◆ Competencia estratégica (eficacia)

Dentro del concepto de competencia sociolingüística, incluyen los componentes socioculturales, pero los consideran secundarios y posteriores en el tiempo a la adquisición de los aspectos gramaticales.

La incidencia de la instrucción formal en los programas en el extranjero y la percepción que de ella tienen los estudiantes es abordada en dos estudios de Brecht y Robinson (1993, 1995). En estos estudios, la percepción del valor de la experiencia académica varía de muy importante a muy poco ventajosa. No obstante, de los estudiantes que participaron en el estudio de 1993, incluso los que concedieron muy poco valor a sus clases exhibieron estructuras sintácticas y léxicas que obviamente habían aprendido en un contexto formal. Brecht y Robinson (1995) sugieren que las reacciones negativas de los estudiantes hacia sus clases pudieron ser debidas a diferencias culturales más que al contenido mismo de las clases.

Los factores personales incluyen cambios en autoestima, confianza y autoconocimiento. En su estudio de un programa de estudiantes americanos en Roma, Juhasz y Walker (1987) concluyeron que el tiempo de estancia en el extranjero fue un factor crítico. Los estudiantes que pasaron un semestre en Roma mostraron un nivel inferior de autoestima y autoconocimiento que los que permanecieron en Roma dos semestres. Los resultados del estudio indicaron que los participantes pasaron primero por un estadio en el que infravaloraban sus habilidades individuales, para después realizar una evaluación más realista de sus propias destrezas. Esta idea de la autoestima también aparece apoyada en el estudio de Wilkinson (1998).

Teniendo en cuenta todos estos presupuestos teóricos, nos preguntamos: ¿Qué efecto va a tener una estancia de 3 meses en un programa de inmersión lingüística y socio-cultural tanto en el desarrollo de la competencia intercultural de los estudiantes como en su valoración final de la cultura anfitriona? ¿Qué elementos configuran la cultura de un país? ¿Cuál sería la forma idónea de adquirir dicha cultura?

2. Metodología

2.1.- Participantes

En el estudio contamos con un total de 86 estudiantes participantes en el programa de inmersión lingüística y socio-cultural de la Universidad de Ohio con la Universidad Pública de Navarra durante dos años académicos (2002-2004). De ellos, 76

permanecieron un trimestre, 9 dos trimestres y 1 un año académico. En el caso de los estudiantes que participaban en estancias superiores a un trimestre sólo se registraron los datos de su primer trimestre de estancia.

La oferta de cursos incluye asignaturas de lengua y lingüística, de literatura y de cultura española. Habitualmente durante el primer trimestre, los estudiantes se matriculan en tres asignaturas: 1) Español 343 (Composición y Conversación Avanzadas – gramática y escritura con incidencia directa en los aspectos de la cultura anfitriona); 2) Español 348 (Civilización y Cultura de España – visión global de la cultura española y de las circunstancias históricas que han configurado su situación actual) y 3) Lenguas Modernas 250 (3 excursiones culturales, diario de conversación con un compañero/a nativo/a y diario de actividades de servicio a la comunidad). Las clases tienen lugar en el campus de la Universidad Pública de Navarra y son impartidas por dos profesores de Ohio University, uno nativo de la lengua meta y el otro casi nativo, y dos profesores de la institución anfitriona, todos ellos especializados en las áreas de lingüística y literatura.

Los estudiantes se alojan con familias españolas. Asisten a clase durante la mañana y por la tarde realizan dos actividades programadas. Una de ellas consiste en conversar con un compañero/a nativo/a y la otra servir en la comunidad como profesores de prácticas en escuelas públicas, como auxiliares de conversación en la Escuela Oficial de Idiomas, en clases de educación para adultos, en roperías y centros de asistencia a inmigrantes, o en hospitales. Para documentar estas dos actividades los estudiantes utilizan un diario.

2.2.- Diseño experimental

Para llevar a cabo dicha investigación hemos elaborado dos cuestionarios en lengua inglesa: uno inicial que el estudiante completa antes de iniciar el programa y otro final. El cuestionario inicial (Q1) contiene un apartado inicial de características sociolingüísticas que permite obtener un perfil del grupo estudiado. El resto del cuestionario inicial es similar al del cuestionario final (Q2) con el objetivo de facilitar la comparación de datos y resultados. El Q1 nos ayuda a determinar qué conocimientos culturales o perspectivas sobre la cultura anfitriona poseen los estudiantes antes de iniciar el programa.

Durante su estancia en el extranjero, los estudiantes están expuestos a la lengua meta y la cultura anfitriona fuera del aula. Dentro del aula reciben instrucción

formal sobre la civilización y cultura españolas y sobre la lengua a través de la cultura para poder interactuar comunicativamente (Miquel y Sans, 1996), es decir, analizando las prácticas culturales más frecuentes y relevantes y realizando proyectos en los que tienen que recoger datos y opiniones de las personas de la comunidad sobre temas que les podrían permitir establecer comparaciones entre su cultura y la de la comunidad anfitriona. Por ejemplo, el papel del hombre y la mujer en la sociedad actual, las creencias religiosas, los medios de comunicación, las instituciones políticas, la cinematografía, etc.

El Q2 nos sirve para comparar la visión inicial con la perspectiva que han adquirido los estudiantes sobre la cultura anfitriona al final de su estancia.

2.3.- Objetivos

Los objetivos del presente estudio son los siguientes:

- 1) Comprobar los conocimientos socioculturales que posee el estudiante tras haber realizado al menos dos años de estudios universitarios en su país de origen;
- 2) Durante su estancia de tres meses en el extranjero, ofrecerle oportunidades amplias y variadas de inmersión lingüística y cultural tanto dentro como fuera del aula.
- 3) Comprobar en qué medida ha cambiado su percepción de la cultura del país anfitrión, comparando su motivación y expectativas iniciales con las finales.
- 4) Analizar cómo perciben los estudiantes el concepto de cultura, los componentes que la integran y la forma más idónea de adquirir los conocimientos culturales.

3. Resultados

3.1.- Percepción de España como país anfitrión

En la comparación de los datos aportados por los estudiantes en el Q1 y el Q2 se evidencia una evolución en la percepción de determinadas realidades y la inclusión en el Q2 de aspectos en principio desconocidos en relación con el país donde se habla la lengua objeto de aprendizaje. Dicha evolución apunta a una progresiva comprensión por parte de los estudiantes de la complejidad que entraña la interrelación de aspectos que inciden en la variada realidad de un país, alejándose de los estereotipos y acercándose a una visión pluridimensional.

En el apartado referido a las ideas previas sobre España, los aspectos más citados en el Q1 eran los de tipo folclórico (17,4 %) o aspectos culturales de tipo muy general (23,3 %). Sin embargo, llegaban únicamente a un 2,3 % las respuestas que aportaban una visión realista de España, siendo mucho más frecuente la opción que trazaba una visión idealizada de la vida española (50 %). Esta percepción cambia de manera ostensible en el Q2 en el que la perspectiva más realista es dominante en un 68,6 % de los casos, descendiendo a su vez de forma ostensible la perspectiva idealista que alcanza un 15,1 %.

Esta visión general del país anfitrión se especifica en los múltiples aspectos que conforman esa realidad socio-cultural. De todo ellos donde más se aprecia la evolución de la visión de los alumnos es en los siguientes aspectos: político, religioso, relaciones de género, histórico, lingüístico, económico y social.

Respecto a las cuestiones políticas, los estudiantes perciben, al final de su estancia, que los ciudadanos españoles son críticos con el gobierno, ya que el porcentaje de apoyo a esta opción pasa del 2,3 % en el Q1 al 15,1 % en el Q2. También describen en mayor medida el país como conflictivo (del 8,1 % al 10,5 %) y con ciudadanos que muestran ideas firmes y son conocedores, activos y preocupados por la política (14 % en el Q1 y 29,1 % en el Q2).

En lo relativo a las cuestiones religiosas, España se percibe como un país eminentemente católico en un 87,2 % en el Q1. Sin embargo en el segundo cuestionario aparece una opción inexistente en el Q1 y que matiza la opción anterior, ya que el 52,3 % de los estudiantes encuestados califica la sociedad española como católica no practicante.

En cuanto a las relaciones de género, aumenta su percepción de que España es un país en el que existe una concepción machista y tradicional de dichas relaciones, ya que esta opción pasa del 52,3 % en el Q1 al 64 % en el Q2. Sin embargo la opción de que la sociedad española es igualitaria se incrementa también, aunque no de manera significativa, pasando del 17,4 % al 20,9 %.

Desde el punto de vista histórico, aumenta de forma evidente la percepción de España como un país rico y diverso, con múltiples influencias a lo largo de su historia, percepción que pasa de un 31,4 % de apoyo al 64 %.

En la idea sobre los españoles desde el punto de vista étnico, los estudiantes encuestados mantienen su convicción de que es un país rico y con influencias diversas y mayoritariamente de raza blanca. Aflora, sin embargo, una idea que no se

evidenciaba inicialmente, la de un pueblo orgulloso de su raza y crítico con los inmigrantes, postura muy escasa en el Q1 (5,8 %) y que sin embargo alcanza el 12,8 % en el Q2. Este aspecto, efectivamente, está cambiando de forma evidente en España y está contribuyendo a una diferente configuración social.

Tanto desde el punto de vista lingüístico como económico, los encuestados pasan de una percepción monolítica sobre estas realidades a una mucho más compleja que incluye el aumento de la respuesta que alude a la realidad multilingüe y multidialectal de España, ya que pasa de ser considerada por el 25,6 % de los estudiantes en el Q1 al 72,1 % de los mismos en el Q2.

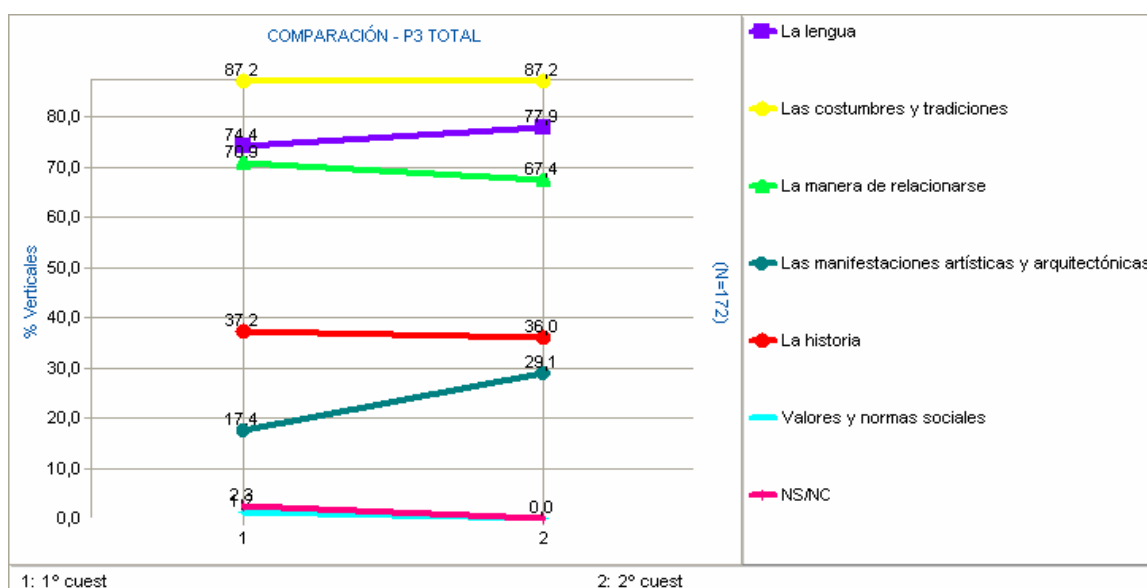
En cuanto a la economía se percibe también como un país variado según la clase social o la localización geográfica (norte – sur), aspecto que en el Q1 era del 1,2 % y en el Q2 se eleva al 26,7%.

3.2.- Elementos que configuran la cultura de un país

El siguiente tema que se aborda en el cuestionario es cómo perciben los estudiantes el concepto de cultura y los componentes que la integran (la lengua, costumbres y tradiciones, la manera de relacionarse, las manifestaciones artísticas y arquitectónicas y la historia), así como el orden que ocuparía cada uno de ellos.

Tras analizar los resultados, se comprueba cómo los estudiantes han modificado, a lo largo de su estancia en España, su consideración global acerca de la cultura de este país y de forma más específica del lugar que ocupa uno u otro componente en ese concepto global. En el Q1, las costumbres y tradiciones era el aspecto más mencionado en primer lugar (87,2 %), en segundo lugar la lengua (74,4 %), seguido de la manera de relacionarse que se situaba en tercer lugar (70,9 %). En el Q2 se afianza esa misma opinión con respecto a las costumbres y tradiciones (87,2 %), sube el aspecto lingüístico (77,9 %) y baja la importancia otorgada a las relaciones interpersonales como componente cultural (67,4 %). Asimismo, se observa un incremento de la opción “manifestaciones artísticas y arquitectónicas” (29,1 % del Q2, frente al 17,4 % del Q1), mientras que la opción “historia” se mantiene estable (36 %). En el siguiente gráfico se representa la evolución aquí comentada:

Gráfico 1: Evolución en la percepción de la cultura



Para los alumnos el orden de los componentes que configuran la cultura de un país es el siguiente: las costumbres y tradiciones, la lengua, la manera de relacionarse, las manifestaciones artísticas y arquitectónicas y la historia. Esta prioridad se mantiene con leves modificaciones en el Q2, en cuanto a la manera de relacionarse que disminuye y las manifestaciones artísticas a las que se les concede mayor importancia.

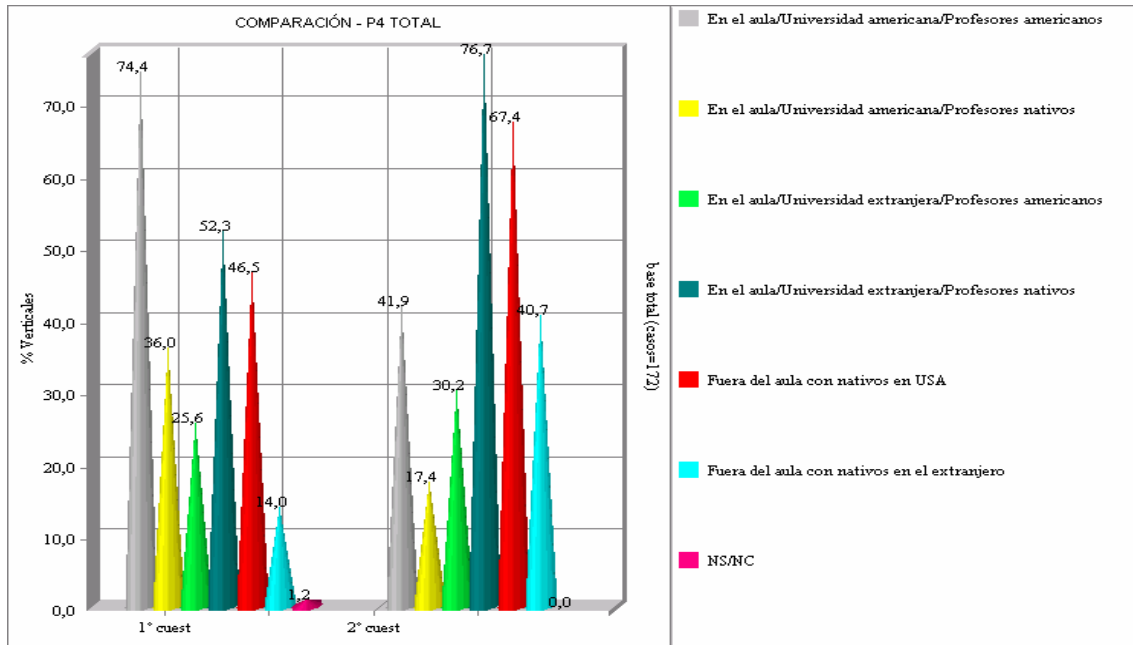
3.3. Forma idónea de adquirir la cultura de un país

Esta modificación en la percepción de los componentes que integran la cultura de un país nos lleva a profundizar en la forma que los estudiantes consideran más idónea de adquirir dicha cultura. En este sentido, podemos apuntar la evolución que se observa en el gráfico 2.

Llaman la atención los numerosos cambios que se perciben en la valoración que los estudiantes realizan acerca de la forma idónea de adquirir la cultura de un país. Si antes de venir a España valoraban, en un 74,4 %, el aprendizaje formal de la cultura en su universidad y con profesores americanos, ahora, tras su estancia, el porcentaje desciende hasta el 41,9 %. La segunda opción seleccionada en el Q1 (*en el aula / universidad extranjera / profesores nativos*) experimenta un incremento notable del 52,3 % al 76,7 %, pasando a ser la primera opción en el Q2. Un proceso similar se produce en la tercera opción (*fuera del aula con nativos en USA*), que pasa del 46,5 % en el Q1 al 67,4 % en el Q2. También se producen cambios

notables en cuanto a la valoración de la adquisición de la cultura fuera del aula con nativos en el extranjero, que pasa del 14 % al 40,7%.

Gráfico 2: Forma idónea de adquirir la cultura de un país



Todos los cambios descritos hasta el momento ponen de manifiesto que, antes de participar en el programa de inmersión, los alumnos consideraban que los contenidos culturales se podrían adquirir en la universidad de su país de origen, en un contexto formal y con profesores americanos, que podrían aprender la cultura anfitriona en la universidad extranjera con la ayuda de profesores nativos y que, asimismo, se podría acceder al conocimiento cultural mediante la interacción con nativos en su propio país de origen.

Tras su estancia, esta valoración cambia considerablemente, opinando que el mejor contexto para aprender la cultura del país es la propia universidad extranjera, con profesores nativos, o bien fuera del aula con nativos, tanto en su país de origen como en el extranjero. Quizá la mayor puntuación que recibe la opción *fuera del aula, con nativos en USA* frente a *fuera del aula, con nativos en el extranjero*, sea debida a que la participación tiene una duración de tres meses. Cabe pensar que una estancia más larga inclinaría a los estudiantes hacia una mayor valoración de esta última opción. Sin embargo, carecemos de una muestra con valor estadístico que pueda llevarnos a esa conclusión.

4. Conclusiones

En todos los aspectos analizados en los resultados de la sección anterior (percepción de España, elementos que configuran la cultura de un país y modo de adquirirla), se evidencia una clara evolución en las ideas de los estudiantes antes y después de la realización del programa de inmersión en el país extranjero y el contacto con su cultura.

Respecto al primero de los apartados analizados en la sección de resultados, cabe señalar que el programa cumple el doble objetivo de propiciar un cambio hacia una percepción más realista del país y de facilitar la comprensión de la complejidad socio-política y cultural del país. El programa está abierto al conocimiento de la realidad ya que no se limita a una programación exclusivamente formal o académica ni se circunscribe al contexto de aula. Este diseño permite a los estudiantes, a través de los múltiples aspectos de interrelación comunicativa que contempla, acercarse a una visión compleja de la sociedad en la que conviven durante un periodo mínimo de tres meses. La estancia en el extranjero les posibilita la obtención de una mejor comprensión de la sociedad en la que viven a la vez que una mejora de sus habilidades lingüísticas. Siguiendo las conclusiones a las que llega Meyer (1991), podemos afirmar que, tras su estancia en el extranjero, los estudiantes alcanzan un nivel aceptable de competencia intercultural ya que son capaces de establecer comparaciones entre su cultura y la anfitriona, así como de desenvolverse cómodamente en el “nuevo” contexto socio-cultural.

Respecto a los elementos que configuran la cultura de un país, se mantiene la misma prioridad en el orden de los tres primeros elementos integrantes del concepto de cultura, aunque asciende la importancia otorgada a la lengua. Estas tres primeras opciones apuntan a un concepto de cultura que tendría cabida en el utilizado por Miquel y Sans (1996) y que constituye el núcleo que exigiría un mayor nivel de dedicación en la enseñanza. Se trata de lo que ellas denominan “la cultura a secas” y que permite al estudiante el conocimiento adecuado para desenvolverse en situaciones concretas en la cultura del país anfitrión. Asimismo, requiere una consolidación de las habilidades lingüísticas previa a la adquisición de la competencia sociolingüística (adecuación) dentro del concepto de *competencia comunicativa* de Canale y Swain (1996).

En consecuencia con las especiales características de los elementos citados como integrantes del concepto de cultura, los estudiantes consideran que ese conjunto de elementos se adquiere, de forma ideal, en el país anfitrión. Además, al terminar su estancia, los estudiantes han cambiado de forma ostensible su opinión acerca de la forma ideal de adquirir esa cultura. Si al principio consideraban el aula de la universidad de origen un lugar idóneo para adquirir la cultura meta, tras su estancia, valoran prioritariamente la realización de programas en la universidad extranjera y con profesores nativos o, en todo caso, relacionarse con personas nativas de la lengua objeto de aprendizaje, ya sea en el extranjero o en su propio país. Curiosamente, contra los pronósticos de Brecht y Robinson (1995), los estudiantes del presente estudio prefieren adquirir el conocimiento intercultural en el ámbito académico, en situaciones guiadas por el profesor, antes de lanzarse a la búsqueda de experiencias propias. Quizá esto sea debido a las especiales características del programa, así como a la brevedad de su estancia.

La tendencia que demuestra las preferencias de los estudiantes apunta hacia el concepto de competencia comunicativa que Canale y Swain (1980) y Hymes (1972), entre otros, consideran compuesto por una serie de reglas psicológicas, culturales y sociales cuyo conocimiento resulta fundamental para llevar a buen término un proceso de comunicación. Dichas reglas se aprenden, de forma óptima, en un contexto real y los estudiantes llegan a esa conclusión tras comprobarlo en la realidad comunicativa del país anfitrión.

Bibliografía

- Blaz, D (2002): *Bringing the Standards for Foreign Language Learning to Life*. Larchmont, NY: Eye on Education.
- Bollag, B (1995): "Transferring credits across borders". En: *Chronicle of Higher Education*, A45, May 5.
- Brecht, R.D/Robinson, J (1993): *Qualitative Analysis for Second Language Acquisition in Study Abroad: The NFLC/ACTR Data*. Washington, DC: University of Maryland. National Foreign Language Center.
- Brecht, R.D/Robinson, J (1995): "On the value of formal instruction in study abroad: Student reactions in context". En: Freed, B.F (ed.): *Second Language Acquisition in a Study Abroad Context*. Philadelphia: John Benjamins, pp. 317-334.

- Byram, M (1994): "Culture and language learning in higher education". (ERIC Document: ED385158).
- Canale, M/Swain, M (1980): "Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing". En: *Applied Linguistics*, 1, 1, pp. 1-47.
- Canale, M/Swain, M (1996): "Fundamentos teóricos de los enfoques comunicativos I". En: *Revista Signos*, 17.
- Canale, M/Swain, M (1996): "Fundamentos teóricos de los enfoques lingüísticos II". En: *Revista Signos*, 18.
- Hymes, D. H (1972): "Models of the interaction of language and social life". En: Gumperz, J.J/ Hymes, D.H (eds.): *Directions in Sociolinguistics: The Ethnography of Communication*. New York: Holt, Rinehart, & Winston, pp. .
- Juhasz, A.M/Walker, A.M (1987): "The impact of study abroad on university students' perceptions of self". (ERIC Document: ED341916).
- Meyer, M (1991): "Developing transcultural competence: Case studies of advanced foreign language learners". En: Butjes, D/ Byram, M (eds.): *Developing Languages and Cultures*.
- Miquel, L/Sans, N (1996): "El componente cultural: Un ingrediente más de las clases de lengua". En: *Cable, Dossier*, pp. 15-21.
- National Standards in Foreign Language Education Project (1999): *Standards for Foreign Language Learning in the 21st Century*. Yonkers, NY: ACTFL.
- Open Doors 2000* (2001): New York, NY: Institute for International Education.
- Singerman, A.J (ed.) (1996): *Acquiring Ccross-Cultural Competence: Four Stages for Students of French*. Lincolnwood, IL: National Textbook Co.
- Wilkinson, S (1998): *Case Study Research: Design and Methods*. Beverly Hills, CA: Sage Publications..