

LA EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA CULTURAL

FRANCISCO JULIÁN CORROS MAZÓN
Instituto Cervantes Budapest

1. Introducción: la competencia cultural

De todos es sabida la importancia de la enseñanza del elemento cultural en cualquier didáctica de una segunda lengua, en este caso del español. Este componente cultural no ha de dejarse de lado o supeditarse al resto de componentes que, en una enseñanza más tradicional, siempre han tenido un mayor peso e incidencia, sino que ha de integrarse en un todo coherente. De la misma manera, la evaluación, entendida en sus dos vertientes de autoevaluación, sea dirigida o no por el docente, y la evaluación propiamente dicha, bien como herramienta de clasificación o de valoración de un rendimiento académico, habría de servir también para proporcionar mecanismos que fueran válidos a la hora de baremar o cuantificar el grado de competencia cultural de un estudiante de ELE.

Hoy en día la metodología de la enseñanza del español como lengua extranjera acentúa con énfasis la competencia cultural. El primitivo concepto de competencia comunicativa de Hymes, ampliado después por otros teóricos como Canale, que habló de cinco áreas de competencia (gramatical o competencia relacionada con el dominio de las estructuras gramaticales, discursiva o competencia que trata aspectos como la cohesión y la coherencia de los distintos tipos de textos, estratégica que se refiere a las estrategias lingüísticas que pueden utilizarse para favorecer la comunicación, sociolingüística que trata de la interacción social con los otros hablantes y sociocultural que hace referencia a las reglas sociales y culturales de uso que determinan la adecuación al contexto⁸) ha ido otorgando una importancia y un espacio cada vez mayor en el aprendizaje de lenguas extranjeras a dicha competencia. Ya no se trata de contenidos didácticos de carácter cultural que son meros apéndices, sino que estamos ante contenidos que se deben solapar e integrar con el resto de materiales que se proporcionan al alumno.

Esta competencia cultural que Lourdes Miquel ha definido como un conocimiento operativo ligado a hábitos, objetos, saberes, creencias y presuposiciones del que disponen los miembros de una cultura y que se estructura y organiza en torno al discurso⁹ ha de convertirse, previa superación de choques culturales en competencia cultural.

Byram elaboró un modelo para la enseñanza y la evaluación de la competencia intercultural. Este modelo incluye cinco factores que corresponden a cinco “savoirs”: savoirs, savoir comprendre, savoir être, savoir apprendre/faire y savoir s’engager. Los cuatro primeros han sido incluidos en el Marco Común de Referencia Europea. El último, savoir s’engager, fue añadido por el autor posteriormente, incluye factores educativos y se define como “una habilidad para evaluar críticamente sobre la base de perspectivas explícitas, prácticas y productos de la propia cultura y de otras culturas y países”¹⁰ (la traducción es nuestra). Este autor, considerado por muchos como un referente en el campo de los estudios interculturales y la enseñanza de las segundas lenguas, define el aprendizaje y la enseñanza de las lenguas extranjeras como un proceso cultural en el que los estudiantes deben ser animados a identificar las formas en que las prácticas particulares y las creencias de los diferentes grupos sociales moldean el funcionamiento y las relaciones de esa sociedad objeto de estudio. Este análisis ha de ser crítico, comparativo y ha de despertar el interés y la atención de los estudiantes en sus propias prácticas sociales y creencias. Por todo lo anterior no es exagerado decir que la obra de Byram ha sido la causante del significativo y creciente aumento del papel atribuido al componente cultural dentro de la educación de segundas lenguas en el continente europeo, al incidir, de forma especial, en que los profesores estén más interesados en añadir estos factores en su labor pedagógica, ya que sus propuestas teóricas y prácticas han tenido un gran eco dentro de la formación de profesores de segundas lenguas. Debido a ello, son cada vez más los seminarios sobre interculturalidad en el mundo de la formación de los docentes de ELE, así como el interés de las editoriales por incluir aspectos interculturales en los nuevos libros que salen al mercado de la enseñanza del español para extranjeros.

⁸ Canale, M. (1983): “From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy” en Richards, J. C. y Schmidt, R. W. (edits.) *Language and Communication*. Londres, Longman.

⁹ Miquel, L. (1999): “El choque intercultural: reflexiones y recursos para el trabajo en el aula”, *Carabela*, número 45.

¹⁰ Byram, M. (1997): *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon Multilingual Matters.

Por todo ello resulta cada vez más necesario, dada la importancia de la evaluación, acercarse al componente cultural, dentro de la enseñanza de segundas lenguas, con las herramientas necesarias para llevar a buen puerto un proceso evaluativo fable y eficiente.

La integración de lo cultural en los distintos métodos de español ha sido algo gradual, que ha ido aumentando poco a poco con el paso del tiempo. Responde este hecho a una preocupación metodológica seria por integrar la cultura en el día a día del aula. Aprender una lengua es también aprender su cultura, ser capaz de utilizar esa L2 con las creencias y pautas socioculturales de actuación de esa misma L2, no con las de la L1¹¹. Al hacerlo así el hablante reduce y minimiza los riesgos, siempre posibles, de choques y malentendidos culturales, algo que cualquier estudiante de una lengua extranjera ha vivido/ sufrido en su proceso de aprendizaje, especialmente cuando este proceso se produce en el país de la L2. Esos choques y malentendidos culturales pueden ser divertidos y enriquecedores. Sin embargo, en múltiples ocasiones, pueden ser tremendamente frustrantes y llegar a influir de una forma negativa en el proceso de aprendizaje. Para el profesor de lengua el auténtico desafío es cómo enseñar dentro de un contexto cultural constante del cual el propio lenguaje no es más que una expresión, aunque eso sí, una expresión muy importante. La tarea no es enseñar simplemente a decir cosas, sino guiar y ayudar a los estudiantes en el descubrimiento de que el sistema de una nueva lengua conduce a nuevas formas de percepción, de clasificación y de categorización, a nuevas formas de interactuar, de ver y de conocer el mundo. El profesor de una lengua extranjera ha de procurar que el estudiante aprenda la cultura que corresponde a esa lengua que está tratando de adquirir. Así se asegura que el alumno no solamente va a desarrollar competencia en español, sino que además lo hará en una manera aceptable para los hablantes nativos del español, por lo que podrá ser más fácilmente aceptado por ellos y sus errores lingüísticos más fácilmente perdonados, ya que la competencia cultural es un factor que hace posible que los juicios de los hablantes nativos sean mucho más favorables e indulgentes¹².

Nos parece que podríamos establecer, partiendo del concepto de interferencia gramatical, ampliamente estudiado por los profesionales que se dedican a la enseñanza-aprendizaje de las segundas lenguas, un fenómeno paralelo en el campo cultural que podríamos llamar interferencia cultural. Esta interferencia cultural sólo puede ser superada desde una perspectiva didáctica que haga un especial énfasis en la competencia intercultural. Como Lourdes Miquel ha puesto de manifiesto, los errores culturales tocan la fibra sensible del interlocutor, mientras que los errores lingüísticos suelen despertar el afán cooperativo¹³.

Por lo tanto la incompreensión cultural a veces es un obstáculo más insalvable que el no compartir un mismo código lingüístico.

En todo caso es cada vez más frecuente, en cualquier reflexión teórica sobre la enseñanza de segundas lenguas, darle una especial importancia a los aspectos culturales¹⁴. El Consejo de Europa, siguiendo las directrices teóricas expuestas en el Marco, ha llamado la atención sobre la necesidad de ensanchar el campo de la educación ciudadana para que pueda también responder a las múltiples necesidades de un mundo cada vez más global y multicultural. El Consejo de Europa en su documento Declaration and Programme on Education for Democratic Citizenship Based on the Rights and Responsibilities of Citizens¹⁵, adoptado por el gabinete de ministros en Mayo de 1999, pone especial énfasis en “preparar a los ciudadanos de la Unión Europea para vivir en una sociedad multicultural y para ser capaces de manejarse con diferentes tipos de conocimiento, sensibilidad y valores morales” (la traducción es nuestra). También el Consejo de Europa ha reconocido la valiosa contribución que los educadores en una lengua y cultura extranjeras pueden tener en este objetivo. El proyecto Aprendizaje de una lengua para la ciudadanía europea intenta conseguir que “los ciudadanos europeos aprendan a usar las lenguas con el propósito de lograr un conocimiento mutuo, movilidad personal y acceso a más información en una Unión Europea multilingüe y multicultural” (la traducción es nuestra) ya que como se

¹¹ Miquel, L. (1999): “El choque intercultural: reflexiones y recursos para el trabajo en el aula”, Carabela, número 45, página 33.

¹² Fantini, Alvino E. (1991): “Bilingualism: Exploring Language and Culture” en Malevé, L. Y Duquette, G. (eds.) Language Culture and Cognition, a collection of studies in First and Second Language Acquisition, Clevedon Multilingual Matters, página 167.

¹³ Miquel, L. Carabela, nº 45, página 33.

¹⁴ El propio Marco común europeo de referencia para las lenguas, un documento obligado de consulta para todos los que se dedican, de una u otra forma, a la enseñanza de una L2, dedica un capítulo entero, concretamente el número 8, a las consecuencias de la diversificación de la enseñanza de lengua y las políticas educativas en relación con el enfoque plurilingüe y pluricultural, tal y como dice el propio documento “el enfoque plurilingüe enfatiza el hecho de que conforme se expande la experiencia lingüística de un individuo en los entornos culturales de una lengua, desde el lenguaje familiar hasta el de la sociedad en general, y después hasta las lenguas de otros pueblos, el individuo no guarda estas lenguas y culturas en compartimentos mentales estrictamente separados, sino que se desarrolla una competencia comunicativa a la que contribuyen todos los conocimientos y las experiencias lingüísticas y en la que las lenguas se relacionan entre sí e interactúan”.

Se puede consultar una versión electrónica en cvc.cervantes.es/obref/marco/indice.htm.

¹⁵ Council of Europe (1997): Language Learning for European Citizenship, Final Report (1989-1996), Strasbourg, Council of Europe.

enfatisa en otra parte del mismo documento “el desarrollo de políticas de educación lingüística debe llevarse a cabo con el pleno conocimiento de la profunda relación entre dichas políticas y una sociedad democrática y multicultural” (la traducción es nuestra). En definitiva, aprender una lengua y una cultura extranjera implica ensanchar los propios horizontes con nuevos conceptos, normas y valores que no son los mismos de la propia cultura y que no se han de sustituir sino añadir. En otras palabras, y tal como dice el Consejo de Europa “descubrir al otro y desarrollar una relación con él en unos términos más amplios de lo que se hacía anteriormente” (la traducción es nuestra).

Este proceso de socialización terciaria ayuda a clarificar las relaciones entre la educación ciudadana y la educación en una lengua y cultura extranjeras, dos conceptos que, siguiendo las ideas políticas y lingüísticas del Consejo de Europa, están totalmente entrelazados.

Todo lo anterior nos conduce a resaltar, una vez más, la gran importancia del elemento cultural en la enseñanza y aprendizaje de una segunda lengua, algo que cualquier profesor de ELE apoyaría y que, tal y como se afirma en el título de esta ponencia, necesita también ser evaluado con unas herramientas adecuadas, tanto por el profesor como por el propio aprendiente en su proceso de autoevaluación, que tiene una especial trascendencia para lograr una buena competencia cultural

2. La importancia de la autoevaluación de la competencia cultural: los diarios de aprendizaje

Creemos que la autoevaluación del estudiante de ELE es un proceso que le puede servir como una fuente de información al docente del progreso de su alumno y del proceso de adquisición de la competencia cultural. Esto es especialmente evidente mediante el uso de diarios de aprendizaje.

Una buena manera de ejercer esa autoevaluación de la que hablamos es la escritura de un diario de aprendizaje, una técnica mediante la cual el aprendiente escribe sobre las experiencias, vividas tanto dentro como fuera del aula. El aprendizaje de la competencia cultural se realiza especialmente fuera del aula, donde el alumno tiene que sufrir en carne propia, por ejemplo, fenómenos de choque cultural, el estrés que provoca cualquier adaptación a una lengua o cultura extranjeras etc. Su elaboración, en todo caso, supone importantes ventajas para el alumno y para el profesor y el investigador de la competencia cultural o de los procesos de evaluación y de carácter social y afectivo que intervienen en cualquier aprendizaje.

El diario ofrece al alumno la oportunidad de expresar sus opiniones sobre aspectos implicados en su proceso de adaptación cultural y de asimilación de elementos, tanto de los que conforman lo que Lourdes Miquel llamó la Cultura con mayúsculas como de los que componen la cultura con minúsculas, que es la más importante y la más relacionada con la competencia cultural.

El profesor de ELE puede utilizar el diario como una fuente de información sobre los procesos de autoobservación, y obtener información sobre aspectos tan diversos como los factores personales del aprendiente; los aspectos afectivos, socioculturales, cognitivos o estratégicos. Factores todos ellos que cobran una especial importancia en la adquisición de una adecuada competencia cultural.

El diario cultural debería ser una parte importante del diario de aprendizaje, especialmente en los contextos de inmersión lingüística. De hecho muchos programas de universidades norteamericanas en España dan a esta parte del diario de aprendizaje una especial importancia. Así en el estudio de Barbara A. Lafford se investiga cómo estudiantes norteamericanos de español (unos en Granada, otros en Cuernavaca) respondían al test de ACTFL (American Council on the Teaching of Foreign Languages) antes y después de la estancia¹⁶. Los resultados fueron muy concluyentes y apoyan la creencia tradicional de que este tipo de estancias, tan habituales en el sistema educativo de los Estados Unidos, son altamente beneficiosas y más si se apoyan en el uso de diarios culturales, tanto para mejorar la competencia estrictamente lingüística como la cultural y también, como resulta evidente, ampliar la sensibilidad intercultural.

Los estudiantes norteamericanos que vienen a España a hacer su “semester abroad”, un colectivo cada vez más numeroso, pero que se diferencia notablemente de los europeos que vienen a hacer un mismo curso de inmersión, ya que los estudiantes de la Unión aprenden en aulas multilingües que son un lugar de encuentro con lo otro/ cercano (un espacio transeuropeo donde la heterogeneidad está garantizada), mientras que los norteamericanos parece que escapan de ese tipo de contexto académico¹⁷, muchas veces tienen una competencia cultural que no es en modo alguno similar a su competencia lingüística o comunicativa. Por este motivo son muchos los malentendidos culturales ante los que se

¹⁶ Lafford, Barbara A.: “Getting into, through and out of a survival situation: a comparison of communicative strategies used by students used by students studying Spanish- Abroad and at home” en Freed, F. Barbara (2001): “Language Learning and Study abroad” en *Second Language Acquisition in a study abroad context*, John Benjamins Publishing Company, *Studies in Bilingualism*, vol. 9, página 97.

¹⁷ León, José Javier (2002): “El aula de cultura española para estudiantes estadounidenses” en revista *Forma*, número 4, Interculturalidad, Madrid, Editorial SGEL, página 89.

enfrentan, las situaciones de shock cultural que viven y la incompreensión y extrañeza que sienten ante muchas de las cosas que ven y que no logran explicarse. Es normal que sea así, ya que la mayor parte de ellos ha recibido una formación de la lengua española en sus diversos aspectos (léxico, fonético, sintáctico etc.), también de la Cultura española, pero no han recibido una enseñanza en la que exista una didáctica de la cultura del país en el que van a vivir durante seis meses y una formación intercultural adecuada.

Preparar de forma adecuada una visita para un curso de inmersión en el extranjero puede ser una buena técnica para estimular y mejorar los encuentros interculturales y el proceso de formación de una adecuada competencia cultural y también, como consecuencia lógica y esperable, una adecuada competencia intercultural¹⁸. La visita permite a los estudiantes verificar o refutar sus creencias, su conocimiento y concepciones sobre la cultura meta y ensanchar y hacer más profundo el uso de L2, ya que empiezan a relacionarla con una cultura determinada. Todo esto será mucho más productivo si el estudiante sigue todo el proceso mediante un proceso de autoevaluación que se refleje en un diario de aprendizaje cultural. Este diario será también una herramienta importante de investigación y evaluación para el profesor de este alumnado.

En un curioso experimento intercultural que Kohonen¹⁹ nos relata se ejemplifica lo anterior de forma clara. Estudiantes finlandeses de francés en un programa de inmersión de varios meses, mejoraron su competencia intercultural notablemente, gracias a diferentes tareas que desarrollaron durante su estancia en dicho país. Los instructores les dieron a los jóvenes un cuaderno con diferentes actividades. Tenían que observar la vida de la familia con la que estaban viviendo y anotar sus reflexiones sobre lo que vieran, en especial las relaciones entre los padres y los hijos, los valores familiares, sus costumbres, el mobiliario, la forma de vida etc.

Después tenían que hacer una entrevista a los distintos miembros de la familia (en francés, por supuesto) para lo que incluso se les proporcionó una cámara de vídeo, con la idea de que después pudieran analizar la entrevista e incluso el lenguaje no verbal que el entrevistado utilizaba. Cada dos o tres días los estudiantes comentaban entre ellos las conclusiones y los datos que iban obteniendo. Además de eso llevaban un diario, en francés, con sus observaciones. Las experiencias anteriores tuvieron, según nos relata el autor, mucho éxito e hicieron posible que los estudiantes reflexionaran sobre las diferencias entre su cultura y la cultura que estaban estudiando, además de crearles una conciencia crítica y de que pudieran practicar en situaciones reales, entrevistas, diarios, observaciones sobre los miembros de la cultura meta, la lengua que estaban aprendiendo.

Otra tarea que se les encomendó a los jóvenes fue la elección de un tema cultural y, por parejas, observar y hacer una investigación pormenorizada de dicho elemento cultural. Los estudiantes debían reflejar esta investigación en un trabajo redactado en francés. Incluso se les proporcionó una cámara para que ejercieran de periodistas y pudieran elaborar un reportaje sobre el asunto cultural elegido. Estos temas eran: la escuela, el ambiente social, jóvenes, actividades en el tiempo libre, hábitos de consumo y compras, transporte y medios de comunicación y anuncios. De estos temas, es evidente, tras un buen análisis cultural, pueden sacarse conclusiones muy interesantes por lo que respecta a la cultura meta (en este caso francesa) y a un contraste cultural con la propia cultura de los estudiantes (en este caso particular, finlandesa). Todas estas actividades servían como elementos de autoevaluación del estudiante, que anotaba sus progresos respecto a la asimilación de la competencia cultural y también proporcionaban al profesor elementos fables de baremación académica de la competencia cultural.

El estudio anterior sobre contextos de inmersión y competencia cultural deja de lado una diferencia de interacciones a las que se enfrentan las personas en este tipo de situaciones. Tal como señaló Barbara F. Freed²⁰ en su trabajo, existen dos tipos de interacciones fuera de la clase que, en los alumnos en situación de inmersión, suponen consecuencias diferentes. Por un lado el contacto interactivo, que es el tiempo que se pasa hablando con la familia de acogida y los nuevos amigos, por otro el contacto no interactivo, que es el tiempo leyendo libros, periódicos, revistas o viendo la televisión. Los dos tienen, tal como decíamos anteriormente, diferentes consecuencias en el estudiante según sea su nivel de competencia en la lengua que está tratando de aprender. Según las conclusiones de esta autora, tras un pormenorizado análisis de la evolución de un gran número de estudiantes que habían estado sometidos a un contexto de inmersión durante varios meses, los estudiantes de un nivel intermedio, cuya enseñanza estaba basada en una combinación de gramática y enfoque comunicativo, se beneficiaron mucho más de los contactos interactivos fuera de la clase. Como contraste, en el estudio de Freed²¹, se pone de

¹⁸ Algo que, según nuestra experiencia, no se produce en los cursos de inmersión en España.

¹⁹ Kohonen, V., Jaatinen, R., Kaikkonen, P., Lehtovaara, J. (2001): *Experiential Learning in Foreign Language Education*, Pearson Education, Londres, Longman, páginas 95-97.

²⁰ Freed, F. Barbara (2001): "Language Learning and Study abroad" en *Second Language Acquisition in a study abroad context*, John Benjamins Publishing Company, Studies in Bilingualism, vol. 9, página 6.

²¹ Freed, F. Barbara (2001), página 45.

manifiesto como los contactos no interactivos eran más beneficiosos para los estudiantes de niveles avanzados. En todo caso, en dicho estudio, las conclusiones son muy claras: los hablantes de una L2 que estudian en un contexto de inmersión desarrollan un gran repertorio de estrategias comunicativas y son mejores conversadores, al utilizar más conectores y tener un discurso más vivo, con una competencia comunicativa (en el sentido que Hymes aplica este término) muy desarrollada.

De cualquier modo el contexto de inmersión deja claro que es el más adecuado para utilizar la herramienta de autoevaluación del diario de aprendizaje, especialmente el diario de adquisición de competencia cultural y sensibilidad intercultural. Asimismo es un elemento extraordinario para el análisis de malentendidos culturales con el resto de la clase, ya en un trabajo en grupo, y para establecer los mecanismos de evaluación ante los inevitables procesos de ajuste cultural que se dan en un proceso de inmersión.

Hemos visto como puede utilizarse el recurso de los diarios de aprendizaje para la evaluación de la competencia cultural. La actitud es uno de los factores personales que influyen en el aprendizaje de una lengua y que también pueden rastrearse en dichos diarios, sirviendo, por lo tanto, como una inestimable fuente de información al profesor de ELE para realizar con fiabilidad su evaluación, además de proporcionarle un elemento de conocimientos para posibles trabajos de investigación. Otro factor a tener en cuenta para su análisis en los diarios de aprendizaje sería la motivación. Muchos estudios sobre la adquisición de segundas lenguas, tal como apunta Dennis R. Preston²², ofrecen muchas teorías y especulaciones sobre las diferencias individuales de personalidad en la adquisición exitosa de una L2. Así es tradicional considerar que las personalidades inductivas, tolerantes, con mucha autoestima y con una motivación instrumental (por razones de trabajo, personales etc.) a la hora de estudiar el idioma, tienen mayor facilidad para el aprendizaje; además su forma de aprender suele ser más comunicativa y adecuada para la didáctica actual, por ejemplo para una enseñanza basada en el enfoque por tareas y, algo que es muy importante en lo que respecta a este trabajo, una mayor sensibilidad intercultural.

La motivación instrumental (de encontrar un mejor trabajo, de progresar académicamente etc.) puede hacer que el estudiante adquiera más rápidamente esa lengua. Sin embargo, una motivación integrada, producida por el deseo de interactuar y de ser y pensar como los hablantes del lenguaje objetivo, puede tener un mayor éxito.

El asunto de la motivación del aprendizaje entra en relación también con la actitud del hablante no nativo cuando se expresa en la L2 y cuando interacciona con los hablantes nativos de esa lengua y puede ser también evaluada en los diarios de aprendizaje.

3. Algunas consideraciones finales

Aunque los factores personales resultan metodológicamente difíciles de medir en el campo de la adquisición de segundas lenguas, no parece descabellado imaginar que existe una cierta correlación entre el desarrollo de actitudes positivas hacia los hablantes de la lengua meta por parte de los alumnos y su adquisición de la lengua. Estas actitudes, junto con la variable afectiva, a veces tanto o más importante que la puramente cognitiva y que, conjuntamente, conforman el proceso de aprendizaje, resultan especialmente evidentes en el marco de los diarios de aprendizaje como elementos de autoevaluación para el estudiante y de evaluación para el profesional de la enseñanza.

Servirse de ellos significa no dejar el proceso de evaluación en manos de una fiabilidad puramente estadística o matemática, sino utilizar también un método de introspección (del alumno) y de análisis del aprendizaje que realiza el docente. Con este espíritu, para animar a los profesores de ELE a evaluar la competencia cultural que, muchas veces, puede parecer como algo muy abstracto y difícil de cuantificar, hemos abordado las páginas de esta ponencia.

Bibliografía

- BYRAM, M. (1997): *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon, Multilingual Matters.
- CANALE, M. (1983): «From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy» en Richards, J. C. y Schmidt, R. W. (eds.), *Language and Communication*. Londres: Longman.
- FANTINI, A. (1991): «Bilingualism: Exploring Language and Culture» en Malevé, L. Y Duquette, G. (eds.), *Language Culture and Cognition*, a collection of studies in First and Second Language Acquisition, Clevedon Multilingual Matters.

²² Preston, Dennis, R. (1989): *Sociolinguistics and Second Language Acquisition*, Oxford, Basil Blackwell, página 120.

- KOHONEN, V., JATINEN, R., KAIKKONEN, P., LEHTOVAARA, J. (2001): *Experiential Learning in Foreign Language Education*, London: Longman.
- LAFFORD, B. A. (2001): «Getting into, through and out of a survival situation: a comparison of communicative strategies used by students used by students studying Spanish- Abroad and at home» en FREED, F. B. (2001): *Language Learning and Study abroad en Second Language Acquisition in a study abroad context*, Philadelphia, John Benjamin Publishing Company, Studies in Bilingualism, vol. 9.
- LEÓN, J.J.(2002): «El aula de cultura española para estudiantes estadounidenses», *Forma*, número 4, Interculturalidad, Madrid: SGEL.
- MIQUEL, L. (1999): «El choque intercultural: reflexiones y recursos para el trabajo en el aula», *Carabela*, Madrid, número 45.