Aprender español en tiempos de globalización: Retos curriculares de los programas estadounidenses en el extranjero

Isabel Pereira
New York University-Madrid

Asunción Martínez-Arbelaiz
University Studies Abroad Consortium

La enseñanza universitaria de lenguas extranjeras en Estados Unidos sigue excesivamente dirigida a la corrección y a la instrucción gramatical cuando lo que el alumno necesita son herramientas que le permitan crear significados a través de diferentes lenguas y variedades lingüísticas (Kramsch, 2014). En este trabajo hacemos una reflexión sobre la influencia de estas nuevas pautas en el estudio del español de alumnos universitarios estadounidenses en su estancia en España. Con este fin, adoptamos las premisas del Método para la multialfabetización de Paesani, Allen y Dupuy (2016), donde se fomenta el desarrollo del espíritu crítico y una voz propia por parte del alumno. Proponemos una serie de actividades encadenadas a partir de un texto periodístico sobre los anglicismos en el español actual.

1. Introducción

Con un número creciente de hablantes, la presencia del español en EE.UU. es cada vez mayor en todos los ámbitos, incluso en la educación y en el mundo laboral. Lacorte y Suárez-García (2014: 130) afirman que "el español forma parte de la realidad social de EE.UU. y se ha convertido, de facto y sin lugar a dudas, en una segunda lengua en el país". Esta realidad sociolingüística también se extiende a las universidades y el español es la lengua más estudiada, superando a las otras lenguas modernas que se han enseñado tradicionalmente.

Uno de los objetivos de la educación universitaria en EE.UU. es fomentar lo que se llama ciudadanía global, lo cual implica "being aware of responsibilities beyond one's immediate communities and making decisions to change habits and behavior patterns accordingly" (Schattle 2009:12). Pensamos que las clases de lengua extranjera bien diseñadas, especialmente en situación de inmersión, pueden contribuir a la formación de ciudadanos abiertos a la diversidad y la diferencia lingüística y cultural, y capaces de comprometerse con su mantenimiento. Describimos en las líneas que siguen una posible vía para la formación de ciudadanos globales tolerantes y acostumbrados a moverse en la diversidad.

Se dice que en la era actual, la globalización y las tecnologías de la información y comunicación están ejerciendo un impacto en la educación, la cual está atravesando momentos de gran incertidumbre. De esta forma, lo que servía ayer, hoy ya no nos vale o no nos satisface y lo que eran pilares indiscutibles de la enseñanza-aprendizaje

de pronto han dejado de serlo (Hargreaves 2003). Lejos de lamentarnos o caer en la pasividad, los que nos dedicamos a la enseñanza de lenguas, debemos traer a debate en qué ha de consistir el diseño curricular en la era de la globalización y qué consecuencias puede tener para el diseño, ejecución y evaluación de los programas de lengua. Quizá las razones lingüísticas estén ahora en segundo plano y frecuentemente se esgrimen razones más pragmáticas, como que las empresas y los empleadores buscan trabajadores con experiencia internacional.

Todos estos cambios suponen también nuevos retos educativos y metodológicos. Un reciente informe del MLA (2007) defiende la consecución de una competencia "translingüística y transcultural" basada en "critical language awareness, interpretation and translation, historical and political consciousness, social sensibility, and aesthetic perception" (MLA 2007: 4) desde niveles iniciales. Byrnes (2012) señala que las nuevas necesidades de la enseñanza global dejan atrás incluso los objetivos esencialmente instrumentales del enfoque comunicativo y de los marcos curriculares vinculados a este enfoque, mediante la creación de currículos, materiales y técnicas pedagógicas que integren el desarrollo de competencias lingüísticas y comunicativas con el desarrollo de destrezas analítico-críticas, una sensibilidad cultural y literaria, y la capacidad de expresar pensamientos e ideas desde el inicio del aprendizaje de una segunda lengua.

2. El perfil del aprendiz en la era de la globalización

Según el Open Doors[1], en el curso 2013/14 hubo 304.467 alumnos estadounidenses que estudiaron en el extranjero y 23% de estos alumnos vienen de carreras de ciencias, 20% de negocios, 19% de ciencias sociales y finalmente, hay solo un 8% cuya concentración de estudios son las lenguas. Este estudiante universitario no solo busca una experiencia de aula o de aprendizaje formal del español sino que es consciente de que lo importante es hablar y usar la lengua. Se ha generalizado la idea de que los estudios en el extranjero pueden proporcionar los conocimientos y habilidades necesarias para competir en un mercado laboral cada vez más globalizado. De hecho, según recientes investigaciones, residir un tiempo en un lugar donde se tenga que usar la lengua meta diariamente acelera el proceso de aprendizaje de dicho idioma (Dewey 2008; Llanes 2011; Martínez-Arbelaiz y Pereira 2008; Pérez-Vidal 2014, 2015; Segalowitz y Freed 2004; Vande Berg, Connor-Linton y Paige 2009). Parece que incluso estancias cortas de menos de cinco semanas con un objetivo lingüístico repercuten favorablemente en la corrección gramatical, la fluidez y la complejidad de la producción en la segunda lengua (Llanes y Muñoz 2009; Grey, Serafini, Cox y Sanz 2015), así como en la comprensión oral (Cubillos, Chieffo y Fan 2008).

Nuestros estudiantes hoy en día provienen de todas las facultades universitarias y además hay una internacionalización creciente. El alumnado, por tanto, es mucho más heterogéneo que en generaciones anteriores (Johnson 2009) y busca una experiencia de aprendizaje personal, no solo centrada en el aprendizaje de una nueva lengua (Magnan Murphy y Sahakyan 2014). Asimismo, las estancias son más cortas (Johnson, 2009) y

1. http://www.iie.org/Research-and-Publications/Open-Doors/Data/US-Study-Abroad#.V8a9rBskrGI)

los alumnos prefieren ofertas educativas que incluyan *service learning,* voluntariado y prácticas, como elementos indispensables del currículo en el extranjero relacionados con el aprendizaje experiencial (Lafford 2013).

Es decir, el alumno posmoderno entiende la inmersión en el extranjero de una manera muy distinta a la de las generaciones anteriores. En este sentido, Johnson (2009) respalda un análisis sin nostalgia de los cambios ocurridos en el perfil del alumno que viaja hoy en día para estudiar en el extranjero con el fin de explorar opciones pedagógicas menos tradicionales. Explica también que los términos *real* o *auténtico* se han usado abusivamente en los programas en el extranjero y hoy en día un café como Starbucks son zonas de contacto entre los locales y los extranjeros. La autora señala que nuestro objetivo ahora no es que el alumno pase por local, sino que encuentre oportunidades para comparar y aprender de su propia experiencia y de la interacción con la cultura local. Su deseo de viajar muestra su deseo de experimentar y, por lo tanto, ya no vale el que tengan la experiencia de estudios en el extranjero sin reflexionar y nuestras clases deben proporcionar apoyos para fomentar esta reflexión.

3. Los estudios en el extranjero: entre lo global y lo local

El reto de convertir a los alumnos en ciudadanos globales requiere que los alumnos adquieran una responsabilidad social, una conciencia global y un compromiso cívico activo con asuntos de índole local, regional, nacional y global. Es decir, que sin perder de vista lo global hay que atender a lo local.

Como señala Kramsch (2014), la tensión entre los estilos pedagógicos locales y globales son parte de la globalización. De acuerdo con la autora, la educación requiere ahora enseñar dos tipos de cultura: una cultura de comunicación global con el fin de comunicar y una cultura local de valores compartidos. En última instancia, es necesario mirar la experiencia en el aula desde distintas perspectivas que puedan captar la esencia de las palabras, gestos, silencios que ocurren dentro y fuera del aula y que son una manifestación de la voz del hablante o escritor, entendida en una situación de comunicación global, en lugar de centrarse únicamente en construir frases, párrafos o textos. Y esto se logra a través de escuchar las experiencias y memorias de los propios alumnos y la reflexión del propio profesor sobre su propia experiencia basada en una educación multidisciplinar. No se trata sólo de desarrollar su propia voz sino prestar atención a las voces de otros.

En este trabajo nos planteamos cómo pueden nuestras clases de español satisfacer estas necesidades. Hoy en día, como señalaba Johnson (2009: 138), la interacción de los estudiantes entre ellos y con la comunidad de la lengua meta es mucho más compleja, ya que el contexto cultural, generacional y étnico del alumnado es diverso, así como también lo es la cultura que recibe al alumno.

Esta creciente diversidad del alumnado tiene como resultado mayor contacto entre lenguas y variedades lingüísticas, lo cual tiene a su vez una serie de consecuencias para la enseñanza de lenguas en general y para el español como segunda lengua, en particular. MacKenzie (2012) indica la necesidad de desarrollar estrategias receptivas interlingüís-

ticas para inferir significados de palabras y una variedad de estrategias compensatorias para afrontar las dificultades de producción y hacer uso de cognados, préstamos, traducciones, calcos, aproximaciones, etc. Es decir, experimentar con el lenguaje, pero sin establecer compartimentos estanco entre los idiomas.

Por su parte, Colleman (2006) destaca la importancia de exponer a los alumnos a diferentes géneros y registros de la lengua meta que no podrían encontrarse en otra parte sino en la convivencia con la cultura local. Asimismo, para atender las necesidades de grupos con diferentes experiencias lingüísticas, varios autores proponen el uso en el aula de las lenguas maternas para la decodificación de la nueva lengua a través de la comparación y la traducción (Molina, 2011), así como la presencia de diferentes representaciones dialectales y no estándares de la misma (Del Valle, 2014). Finalmente, también expertos como Byrnes (2012) y Kramsch (2014) subrayan la importancia de formar un profesorado con habilidades interlingüísticas e interculturales que pueda ejecutar un currículo globalizado que satisfaga la necesidad de los alumnos de inmersión. Recientemente, una nueva pedagogía que va más allá de las metas de la competencia comunicativa pretende atender a estas nuevas necesidades, propuesta que presentamos a continuación.

4. La pedagogía para la multialfabetización

Basándose en las ideas del llamado New School of London, Paesani, Allen y Dupuy (2016) proponen una aproximación a la enseñanza de las lenguas como alternativa a la metodología basada en la competencia comunicativa. El *Literacy Based Approach* o *Método basado en la alfabetización* presenta las siguientes innovaciones: propone una comprensión de las relaciones entre formas escritas, orales y visuales y cómo esas formas contribuyen al significado del texto; la habilidad de construir significado a través de un proceso de creación y transformación del conocimiento, y un reconocimiento de la naturaleza dinámica de las lenguas y de los recursos sociales y culturales usados en prácticas basadas en la alfabetización. Clave para estas autoras es este concepto de alfabetización para interpretar y crear múltiples tipos de textos escritos, orales, visuales, a través de diálogos, literatura, prensa, internet etc., es decir, hablamos de un método basado en la multialfabetización.

En este nuevo enfoque, por tanto, vemos que Paesani et al. (2016) le dan un giro socio-cultural a la enseñanza de lenguas. El enfoque comunicativo presenta ejemplos de ítems específicos de la lengua para expresar diferentes funciones comunicativas, en cambio este método para la multialfabetización propicia prácticas experienciales relacionadas con un texto desde el principio de la enseñanza, con el fin de conectar lo conocido con lo nuevo. Según las autoras, la interpretación lingüística en el método comunicativo está basada en la comprensión superficial para la práctica de la forma meta. Proponen, en cambio, una interpretación del texto basada en la interacción de la experiencia previa y dicho texto. En el aula, sin abandonar la práctica interactiva de la forma meta, se plantean una interpretación del texto colectiva. Se debe entonces potenciar actividades de resolución de problemas, así como una reflexión conjunta y autorreflexión que contribuyan a crear un metalenguaje para ayudar en la compren-

sión del texto. Esa nueva información lingüística y cultural debe relacionarse con la experiencia del alumno para fomentar el pensamiento crítico. Según estas autoras, el discurso de aula que propicia actualmente la enseñanza comunicativa no profundiza en este tipo de análisis (pp. 35-38). Mencionan a Kern (2000), quien señala que es una propuesta especialmente pensada para los dos primeros años de los programas, y que busca la reconciliación del método comunicativo y su énfasis en la interacción cara a cara con el desarrollo de la capacidad para leer, discutir, pensar y crear ensayos críticos sobre diferentes tipologías textuales.

Como resumimos en la tabla 1, en el Método para la multialfabetización vemos un cambio en el papel que juegan los componentes organizativos de la lengua como la gramática y el vocabulario, añadiendo un énfasis en lo interpretativo y la resolución en grupo de dificultades formales. Asimismo, se proponen actividades enfocadas en usos socioculturales de la lengua a través de la comprensión y la expresión oral y escrita, más allá del componente funcional resaltado en el método comunicativo. La siguiente tabla ilustra la comparación de estos métodos:

	Método comunicativo	Método para la multialfabetización
Componente organizativo o estructural: gramática y vocabulario		
A través de las diferentes destrezas	Conexión de forma y significado en textos auténticos.	Recursos para construir significado (*meaning-making*): conexión de forma y significado y también interpretación, colaboración, y problemas de resolución aplicados al vocabulario y la gramática del texto.
Componente pragmático a través de las diferentes destrezas		
Escuchar (vídeos)	Presentación de interacciones reales para decodificar elementos orales y promover el uso de estrategias para entender su significado.	Acto social comunicativo que conlleva las tres dimensiones de la alfabetización: lingüística, cognitiva y sociocultural, así como identificar texto y contexto.
Hablar	Orientado a la práctica de una función lingüística y la negociación de significados.	Orientado a práctica de un contenido textual desde la perspectiva lingüística, cognitiva y sociocultural.
Leer	Práctica de formas lingüísticas. Tendencia a desconectar los niveles bajos (más centrados en lengua) de los niveles altos (contenido).	Interpretación de significados textuales desde niveles iniciales.
Escribir	Diálogos, párrafos o ensayos que ejemplifican la lengua aprendida.	Descifrar significado a través del texto. Crear escritura por medio de géneros textuales.

Tabla 1: Comparación entre el Método comunicativo y el Método para la multialfabetización

Paesani *et al*. muestran diferentes ejemplos de actividades para implementar en niveles principiantes e intermedios, publicadas ya en una obra anterior de Allen y Paesani (2010) para ejemplificar sus diseños. Resumimos aquí un ejemplo basado en la explotación del texto *Apocalipsis* de M. Denevi (pp. 100-101) para un nivel intermedio (tercer o cuarto semestre) y especialmente los aspectos gramaticales del imperfecto y los nexos de transición. Los alumnos deben hacer hipótesis para entender, usar y reconocer diferentes usos del pasado en el texto y poder así interpretar y escribir un ejemplo de género literario narrativo.

Como ejemplo del componente pragmático para trabajar usos socioculturales de la lengua en un segundo semestre (p. 160) para una clase de francés, se presenta una narración con un diálogo cuya meta es familiarizar a los alumnos con el vocabulario relacionado con la pastelería francesa. Al mismo tiempo los alumnos deben realizar una interpretación crítica de sus costumbres y las francesas sobre los dulces. Finalmente, tienen que reconocer las diferencias entre prosa y diálogo y desentrañar el significado de un texto literario en grupo.

Otros investigadores y profesores, como López-Sánchez (2014), defienden extender este tipo de propuesta para los programas de lenguas, los cuales deberían adoptar aspectos significativos del Método de la multialfabetización como el uso de textos multimodales, el desarrollo del pensamiento crítico-interpretativo y la creación de nuevos textos a partir de los existentes. La siguiente cita resume estas pautas:

> 1) la organización del currículo (a todos los niveles) alrededor de textos auténticos, tanto escritos como multimodales; 2) una mayor atención a los procesos interpretativos (la lectura, y la comprensión oral) y escritura tanto en el aula como fuera, sin descuidar la producción oral; y 3) la atención a todos los componentes curriculares en todos los niveles, es decir, se proporcionan a lo largo de todo el programa ocasiones para la práctica situada, la instrucción obvia, el enmarcamiento crítico y para la creación de nuevos textos a partir de otros ya existentes (la práctica transformadora). (pp. 283-284)

Se busca, por tanto, potenciar la lectura y la escritura sin dejar de lado la expresión oral. Señala también la autora que si bien estos componentes ya están en buena medida presentes en nuestras clases comunicativas actuales, aspectos como el pensamiento crítico y los procesos transformativos no están suficientemente valorados.

Siguiendo las ideas de Paesani *et al*. (2016) y las sugerencias de López-Sánchez (2014), hemos desarrollado una serie de actividades conectadas a partir del texto "Anglicismo depredador", de Álex Grijelmo[2], y adaptado en el método *Vitamina C1* de Sarralde, Casarejos, López y Martínez (2016: 112). Este texto nos parece adecuado para hablar de un tema clave, como es el contacto de lenguas y el inglés como lengua de la globalización.

El texto puede servir para hablar de actitudes e incluso del prejuicio hacia determinadas variedades del español u otras lenguas (Tusón 1997) y para hablar de las razones para rechazar o aceptar los préstamos del inglés. Finalmente, se puede debatir del uso

2. http://elpais.com/elpais/2014/10/10/opinion/1412938788_269763.html

del inglés como lengua de globalización en diferentes contextos laborales o académicos. Además sirve también para ilustrar, como señalan las autoras mencionadas, que este método se puede adaptar también a niveles avanzados, como el nivel C1 que representa *Vitamina C1*.

5. Ejemplo práctico de acuerdo con el Método para la multialfabetización

Siguiendo la propuesta Paesani *et al*. (2016), el diseño de actividades debe incluir los siguientes pasos de forma recursiva: 1) la inmersión en la lengua y el uso de los diseños disponibles, la llamada *práctica situada*; 2) el control consciente de los recursos o foco en la forma, que se denomina *instrucción obvia*; 3) la reflexión sobre la relación entre diferentes elementos lingüísticos, y la relación entre estos y los contextos sociales que denominan *encuadre crítico* y 4) la creación de nuevos textos a partir de otros ya existentes, llamada *práctica transformadora.* Todos estos pasos se repiten y se entrelazan en cualquier orden.

Para el diseño de nuestra actividad primero buscamos textos multimodales relacionados con la temática del texto principal. Se comparten con los alumnos las imágenes obtenidas de *Google image*, reproducidas en la figura 1 y figura 2, que se proyectan en clase. Además de preguntar sobre lo que ven en las imágenes, podemos prestar atención a los procesos interpretativos del humor. Para poder entender estos textos suplementarios, los alumnos tienen que descifrar los códigos humorísticos de las viñetas cómicas que se proponen y a su vez, anticipar la temática del texto central. Esto constituye la práctica situada. Se busca la reflexión sobre a quién van dirigidos estos textos, el tipo de registro que exhiben, la función del texto y la relación entre la función y la forma. Así, logramos el encuadre crítico. En el modelo comunicativo, la pre-actividad se centraría en el tema principal y en actividades centradas en vocabulario del texto meta que se anticipa como desconocido.



Figura 1: Viñeta sobre el anglicismo en español



Figura 2: Viñeta de -ing en español

Después de haber comprendido el significado y el humor de las dos viñetas cómicas, podemos abordar lo que López-Sánchez (p. 287) denomina *lectura inicial parcial*. En lugar de asignar todo el texto como tarea, se realiza la lectura en clase del primer párrafo, con el profesor guiando a los estudiantes para hacer visibles las conexiones entre forma y significado. En el caso que nos ocupa, el docente propone una lluvia de ideas sobre el término "anglicismo" (práctica situada). Podemos volver a analizar el tipo de texto, en nuestro caso, un artículo periodístico y preguntamos a los alumnos a quién creen que va dirigido este texto, qué intención tiene y que discutan el uso de la ironía como recurso estilístico (práctica situada). Finalmente, se pide a los alumnos que lean en casa el resto del texto.

La segunda fase es la instrucción obvia y es a la que tradicionalmente se dedica más tiempo. En el caso del texto que nos ocupa, se pueden explicar palabras que puedan resultar desconocidas (por ejemplo, *matiz*, *colarse*, etc.). Asimismo, el texto se presta para explicar el uso del subjuntivo en la última oración del texto: "el problema no es que *lleguen* anglicismos, sino que se *rodeen* de cadáveres". En niveles avanzados, podemos explicar que la oración podría haber sido igualmente correcta en indicativo, pero al ser información conocida y previamente presentada en el texto, el autor se decanta por el subjuntivo.

En clases sucesivas, nos centramos en el encuadre crítico. Se pide que los alumnos reflexionen sobre qué experiencias han tenido sobre el uso de español cuando hablan inglés o el uso de determinados términos del inglés cuando hablan español. Se les pide que reflexionen sobre un tema tan actual como el purismo lingüístico y el contacto de lenguas. Si necesitamos estímulos para tal reflexión, *youtube* nos ofrece muchas posibilidades, como el video https://www.youtube.com/watch?v=TS20351ibYM)

En este fragmento de un programa televisivo, se les da a los espectadores pautas sobre lo que dicen y lo que *deberían decir*. Podemos realizar una práctica situada, al pe-

dirles que tomen nota sobre qué palabras del inglés utilizan los puertorriqueños y cuál sería el equivalente en español. Podemos hacer un encuadre crítico al pedirles a los alumnos que se pregunten a qué público se dirige este programa y qué efecto puede tener en la comunidad puertorriqueña.

Finalmente, nos enfocaremos en la práctica transformadora por medio de la escritura. Para ello, se pide a los alumnos que entrevisten a personas adultas de diferentes generaciones (menos de 30, entre 30 y 60 y más de 60 años aproximadamente) y les pregunten si utilizan y conocen la palabra *friki*. En una especie de entrevista sociolingüística, tienen que preguntar a sus informantes en qué situación y con quién utilizarían esta palabra. Además, los alumnos les tienen que preguntar a las personas entrevistadas si son conscientes de que están utilizando una palabra del inglés. Los alumnos elaboran un video con las entrevistas realizadas y, con los resultados, tienen que escribir un pequeño ensayo académico. De esta forma, se realiza una práctica transformadora, puesto que de un artículo periodístico pasamos a un ensayo académico. Tratamos de reciclar la misma temática y usar el léxico que nos ha aparecido en el texto. Por medio de esta última tarea, se intenta resaltar la relación entre formas lingüísticas y el contexto social en el que se dan, algo primordial en la fase de práctica transformadora del Método para la multialfabetización. El profesor proporciona retroalimentación y corrección a los borradores del ensayo final, dándose paso a otra fase de instrucción obvia.

6. Conclusión

Comenzamos este artículo señalando que el objetivo de la enseñanza de lenguas, tanto en EE.UU. como en España, es formar alumnos abiertos a la diferencia y al cambio, especialmente críticos frente a posibles posicionamientos rígidos que no acepten otras alternativas. Pensamos que la clase de español en situación de inmersión puede llegar a ser clave para lograr estos objetivos. En este contexto docente, el Método para la multialfabetización puede suponer un aporte innovador a la pedagogía comunicativa. Como hemos visto, el Método para la multialfabetización fomenta la creación de significado a partir de textos (literarios o no), sin privilegiar el texto escrito y aceptando diferentes variedades lingüísticas y modalidades.

En un mundo globalizado como el nuestro, desde las aulas de español debemos tratar de diseñar actividades que incluyan una gran variedad de géneros, de estilos, de discursos y de registros, no sólo los estándares. Asimismo, dichas actividades deben incluir aspectos multimodales, para así promover la flexibilidad y la creatividad entre nuestros alumnos.

Referencias Bibliográficas

ALLEN, H.W. y PAESANI, K. (2010): "Exploring the feasibility of a pedagogy of multiliteracies in introductory foreign language courses", *L2 Journal*, *2*(1), 119-142.

BYRNES, H. (2012): "Of frameworks and the goals of collegiate foreign language education: Critical reflections", *Applied Linguistics Review*, *3*(1), 1-24.

COLEMAN, J.A. (2006): "English-medium teaching in European Higher Education", *Language Teaching, 39*(1), 1–14.
CUBILLOS, J.H., CHIEFFO, L. y FAN, C. (2008): "The impact of short-term study abroad programs on L2 listening comprehension skills", *Foreign Language Annals*, *41*(1), 157-186.
Del VALLE, J. (2014): "The politics of normativity and globalization: Which Spanish in the classroom?", *The Modern Language Journal*, *98*(1), 358-372.
DEWEY, D.P. (2008): "Japanese vocabulary acquisition by learners in three contexts", *Frontiers. The interdisciplinary journal of study abroad, 25*, 127-148.
GREY, S., *et al*. (2015): "The Role of Individual Differences in the Study Abroad Context: Cognitive Capacity and Language Development during Short-Term Intensive Language Exposure", *The Modern Language Journal*, *99*(1), 137-157.
HARGREAVES, A. (2003): *Teaching in the knowledge society: Education in the age of insecurity*. New York: Teachers College Press.
JOHNSON, M. (2009): "Post-reciprocity: In defense of the "post" perspective", *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad, 18*, 181-186.
KERN, R. (2000): *Literacy and Language Teaching*. Oxford: Oxford UP.
KRAMSCH, C. (2014): "Teaching foreign languages in an era of globalization: Introduction", *The Modern Language Journal*, *98*(1), 296-311.
LACORTE, M. y SUÁREZ GARCÍA, J. (2014): "La enseñanza del español en los Estados Unidos: panorama actual y perspectivas de futuro", *Journal of Spanish Language Teaching*, *1*(2), 129-136.
LÓPEZ-SÁNCHEZ, A. (2014): "Hacia una pedagogía para la multialfabetización: El diseño de una unidad didáctica inspirada en las propuestas del New London Group", *Hispania*, 97(2), 281-297.
LAFFORD, B.A. (2013): "The next frontier: A research agenda for exploring experiential language learning in international and domestic contexts", J.C. Amaro, G. Lord, A.P. Pérez & J.E. Aaron (eds.), *Selected proceedings of the 16th Hispanic linguistics symposium. Cascadilla project,* 80-102.
LLANES, À. (2011): "The many faces of study abroad: An update on the research on L2 gains emerged during a study abroad experience", *International Journal of Multilingualism*, *8*(3), 189-215.
LLANES, A. y MUÑOZ, C. (2009): "A short stay abroad: Does it make a difference?", *System*, *37*(3), 353-365.
MacKENZIE, I. (2012): "English as a lingua franca in Europe: Bilingualism and multicompetence", *International Journal of Multilingualism, 9*(1), 83-100.
MARTÍNEZ-ARBELAIZ, A. y PEREIRA, I. (2008): "La adquisición del pretérito imperfecto en situación de inmersión", *Spanish in context*, *5*(2), 161-181.
MAGNAN, S.S., MURPHY, D. y SAHAKYAN, N. (2014): "Goals of Collegiate Learners and the Standards for Foreign Language Learning", *The Modern Language Journal, 98*(S1), 12-39.
MODERN LANGUAGE ASSOCIATION (2007): "Foreign Language and Higher Education. New Structures for a Changed World", en http://www.mla.org/flreport
MOLINA, C. (2011): "Curricular insights into translingualism as a communicative competence", *Journal of Language Teaching and Research*, *2*(6), 1244-1251.
PAESANI, K., ALLEN, H.W. y DUPUY, B. (2016): *A multiliteracies framework for collegiate foreign language teaching.* Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

PÉREZ-VIDAL, C. (2015): "Practice makes best: Contrasting learning contexts, comparing learner progress", *International Journal of Multilingualism*, *12*(4), 453-470.

PÉREZ-VIDAL, C. (Ed.). (2014): *Language acquisition in study abroad and formal instruction contexts* (Vol. 13). Amsterdam: John Benjamins.

SARRALDE, B., *et al*. (2016): *Vitamina C1. Curso de español de nivel superior*. Madrid: SGEL.

SCHATTLE, H. (2009): "Global citizenship in theory and practice", R. Lewin (ed.), *The handbook of practice and research in study abroad: Higher education and the quest for global citizenship*, New York, NY: Routledge, 3-18.

SEGALOWITZ, N. y FREED, B.A. (2004): "Context, contact, and cognition in oral fluency acquisition", *Studies in Second Language Acquisition, 26*(2), 173-199.

TUSÓN, J. (1997): *Los prejuicios lingüísticos*. Barcelona: Octaedro.

VANDE BERG M., CONNOR-LINTON, J. y PAIGE, R.M. (2009): "The Georgetown consortium project: Interventions for student learning abroad", *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, *18*, 1-75.