

TESIS DOCTORAL

“What am I doing here?”. Estudiantes estadounidenses en Sevilla:  
expectativas y resultados de su experiencia en study abroad.

---

Autora: Amalia Herencia Grillo  
Directora: Elena Hernández de la Torre

Universidad de Sevilla  
Facultad de Ciencias de la Educación  
Programa de Doctorado en Didáctica y Organización Educativas



## **Agradecimientos**

En 1999 comencé a trabajar con alumnos estadounidenses sin saber exactamente en qué iba a consistir mi trabajo y descubrí un campo apasionante, frenético a veces, duro otras, pero siempre desafiante. Quince años después, quise aprender la teoría que latía detrás de mi práctica profesional, y decidí hacer un parón para estudiar y comprender, resultado de lo cual existe esta tesis.

A lo largo de estos cinco años de investigación, he podido cubrir ese vacío de conocimiento teórico (en parte), y conocer otros aspectos de los que no sabía nada. Debido al celo con que la mayoría de los programas educativos aquí reflejados trata sus datos, ha sido difícil recabar información, por lo que otorgo aún más valor y agradezco aún más a quién me ha ayudado en la tarea. Principalmente, Jaime Rodríguez, director de CIEE en Sevilla, que me ayudó desde el minuto uno sin conocerme de nada; Elisa Guidera y Michelle Durán, de CC-CS en Sevilla; Lola Bernal, Juan Calvo y Marta Herencia, de API en Sevilla y Joanna Wandzyck-Mejías, del centro internacional de estudiantes de la UPO.

A la hora de validar cuestionarios y ofrecer su punto de vista, debo agradecer a mis antiguos alumnos, entre otros Yazmin Peña, Nicholas Radulescu, Michael McGuire y Tyler Littman.

Para la validación y ajuste de los instrumentos de investigación, gracias infinitas a Eduardo García Jiménez, profesor de la Universidad de Sevilla que me ayudó pacientemente y sin reservas, como también lo hizo Elisa Calvo, profesora de la Universidad Pablo de Olavide.

Por supuesto, Elena Hernández, mi tutora en la Universidad de Sevilla, que ha sido mi guía imprescindible durante estos cinco años y Verónica Pacheco y Alberto Fernández-Egea, profesores de la UPO que este último año me han ofrecido una guía experta y muy útil, importantísima en la última etapa.

Resumen.	7
<i>Abstract.</i>	9
Palabras clave/ <i>Key words.</i>	10
Origen y justificación.	11
Objetivos e hipótesis.	15
Marco teórico.	17
1. Definición del término cultura.	18
1.1 Definición histórica del término.	18
1.2 La sensibilidad cultural y el multiculturalismo.	22
1.3 Cultura origen y cultura meta.	23
1.4 La tercera cultura.	27
2. Aculturación e interculturalidad.	32
2.1 El “yo” frente al “otro”: el proceso de aculturación y la comunicación intercultural.	34
2.2 El proceso de aculturación y el choque cultural.	40
3. La competencia intercultural.	46
3.1 La interculturalidad en la universidad estadounidense.	57
3.2 Iniciativas alrededor de la interculturalidad en el sistema educativo estadounidense.	60
3.3 La universidad estadounidense como centro de	63

diversidad e interculturalidad.	
4. <i>Study abroad</i> .	66
4.1 Definición y recorrido histórico.	66
4.2 Consideración de los programas de <i>study abroad</i> en la comunidad educativa estadounidense.	70
4.3 Programas estadounidenses de estudios en el extranjero en Sevilla.	79
4.4 El papel del alumnado: expectativas previas y resultados obtenidos.	82
4.5 El papel del profesorado y personal administrativo.	96
Diseño de investigación.	110
Sujetos.	111
Instrumentos de investigación.	115
Técnicas de análisis de datos.	118
Resultados.	120
Discusión de los resultados.	164
Conclusiones.	168
Estrategia formativa para profesionales.	174
Apuntes sobre la formación previa de los estudiantes que van a participar en un programa de estudios en el extranjero.	177
Limitaciones.	180

Referencias.	184
Notas.	205
Apéndices.	206

## Resumen

Este estudio nace con la intención de ahondar en las expectativas y resultados de los estudiantes universitarios estadounidenses que participan en programas de estudios en el extranjero, también conocidos como *study abroad*, concretamente en Sevilla. Son programas de duración determinada en diferentes países que tienen como objetivo último, de acuerdo a sus misiones y valores declarados, la adquisición o mejora de la competencia intercultural, mediante el aprendizaje del idioma y la cultura.

La motivación principal para llevar a cabo esta investigación surge de diferentes fuentes. Por un lado, después de más de 17 años de práctica profesional en este ámbito se analiza la transformación en los intereses y motivaciones iniciales de los estudiantes que participan en estas oportunidades educativas, desde un interés primero por aprender español en Sevilla, hasta llegar a la tendencia observada que antepone la experiencia en sí a la adquisición de un nuevo idioma. Por otro lado, también se observa que las expectativas que tienen estos estudiantes antes de viajar tienen a menudo una base débil en el sentido de que no están fundamentadas en un conocimiento real del país o ciudad en el que van a estudiar ni en un objetivo concreto de aprendizaje. En tercer lugar, a esta incertidumbre en las expectativas de los estudiantes se une, al llegar al destino, la percepción por su parte de la frecuente falta de preparación formal específica del cuerpo de profesionales, entendidos como los profesores y el personal administrativo, que trabajan con estos estudiantes en Sevilla y que son los encargados de acompañar al estudiante durante toda su estancia en esa ciudad, facilitarle el proceso de aprendizaje y la adquisición o mejora de la competencia intercultural. Este último punto hace que, además de fijarnos en lo que esta experiencia supone para los estudiantes, prestamos también atención a la otra parte del sector, es decir, los profesionales que trabajan diariamente con este alumnado.

Esta tesis se fundamenta en dos pilares esenciales: por un lado, la exhaustiva investigación de la literatura existente sobre competencia intercultural, aculturación y sobre el sector de *study abroad* que configuran un marco teórico sólido. Por otro, a través de las encuestas y entrevistas realizadas a estudiantes y profesionales a lo largo de diferentes semestres, recogemos sus testimonios sobre sus expectativas previas y sobre su formación específica y analizamos los resultados y conclusiones sobre estas experiencias educativas en Sevilla.

Las hipótesis de partida de este trabajo son tres. Primera, que los estudiantes no tienen expectativas claras sobre su experiencia educativa en el extranjero. Segunda, que la experiencia en sí es más importante que el aprendizaje del segundo idioma en el proceso de aculturación y que la adquisición de la competencia intercultural y tercera, que existe un vacío cultural entre ambos colectivos debido a esta falta de formación para los profesionales y de información para los estudiantes. A través del análisis de los resultados y de su relación con los datos obtenidos en el estudio de la literatura existente en este campo, comprobaremos si estas hipótesis se confirman y cuáles pueden ser las estrategias a seguir para mejorar este vacío cultural y favorecer la competencia intercultural tanto de alumnado como de profesionales del sector. Intentaremos definir cuáles son los aspectos a los que debemos prestar atención para mejorar la experiencia de estos estudiantes, su preparación previa y la consecución o no de sus objetivos al decidirse a viajar a Sevilla. Además, analizaremos el papel de facilitador que deben desarrollar los profesionales del sector y el tipo de formación académica que precisan para poder funcionar como puentes culturales efectivos y por último investigaremos sobre la importancia de la empatía y la comunicación intercultural en el resultado final de este tipo de programas educativos.

## ***Abstract***

*This research aims to deepen into the expectations and outcomes of US students enrolled in study abroad programs in Sevilla. These programs offer standard duration academic opportunities in different countries, which ultimate goal, according to their own declared missions and objectives, are the acquisition or improvement of intercultural competence through learning the language and culture.*

*Different sources give shape to the original motivation for this research. On one side, after 17 years of professional practice in this field, a transformation of the students' first interests and motivations has been observed, moving from a mere learning of Spanish in Sevilla, to the current trend that prioritizes the experience itself before the new language acquisition. On the other side, it becomes evidente that the students' expectations before travelling do not have a solid basement and are neither based on the knowledge of the country or city nor on a specific learning goal. Thirly, this uncertainty on the students' expectations is joined, once in the host land, with the perception on their side about the lack of specific formal training on the side of study abroad professionals, meaning faculty and staff, who work with studens on a daily basis and who are in charge of helping them throughout their stay in Sevilla, ease their learning process and the acquisition or improvement of their intercultural competence. This last fact makes us pay attention not only to what the experience means for students, but also to the other side of the phenomenon, that is, professionals who work closely with them.*

*This tesis has two fundamental pillars: one, the exhaustive Literature on intercultural competence, acculturation and study abroad investigation, which create a solid theoretical frame. Two, through questionnaires and interviews made to students and professionals, we collect their testimonies on their previous expectations, their specific*

*training and the outcomes and conclusions about these educational experiences in Sevilla.*

*Three are this work's main hypothesis. First, that students do not have clear expectations about their educational trip to Sevilla. Second, that professionals have not received previous specific training in order to work as effective cultural bridges or facilitators and third, that there is a cultural gap between both groups due to the lack of training for professionals and information for students. By analyzing results and relate them to the data collected during the study on the field of study abroad review, we will check if these hypothesis are confirmed and which can be the strategies to follow in order to improve this cultural gap and favor both students' and professionals' intercultural competence.*

*We will try to determine which are the aspects that need to be paid attention to in order to improve the students experience, previous training and the success or failure in achieving their goals when travelling to Sevilla. Furthermore, we will analyze the professionals' role as facilitators and the kind of training they need to receive before they can work as effective cultural bridges. We will last investigate on the importance of empathy and intercultural communication on these educational programs' ultimate success.*

#### **Palabras clave/ Key words**

Estudios interculturales, Aculturación, Educación multicultural, Educación Superior, Study Abroad

*KEY WORDS: Cross-cultural studies, acculturation, multicultural education, Higher education, Study abroad*

## Origen y justificación

El origen de esta investigación se encuentra en distintas fuentes. En primer lugar, se observa como los objetivos generales que persiguen los alumnos<sup>1</sup> han ido variando: de un interés primordial a aprender el idioma y consecuentemente la cultura, se ha pasado a considerar la experiencia en sí como algo más importante que la adquisición del idioma. En segundo lugar, se observa que las expectativas generales que esto mismos alumnos declaran sobre esta experiencia educativa no tienen una base sólida, ya que no están establecidas sobre un conocimiento directo de la nueva cultura ni en un objetivo concreto de aprendizaje. Estos dos factores combinados dan lugar al tercer pilar de esta tesis, que es el vacío cultural que nace de la falta de expectativas e información del alumnado y de la ausencia de una formación académica específica por parte de los profesionales del sector.

La justificación originaria de esta tesis radica en la necesidad de conocer, por un lado, cuál es la actual formación específica que reciben los estudiantes estadounidenses que deciden participar en un programa de estudios en el extranjero, más concretamente en la ciudad de Sevilla y qué tipo de herramientas reciben de parte de sus universidades de origen en Estados Unidos y por otro, cuál es la formación académica específica previa que han recibido los profesores y personal administrativo que trabaja diariamente con estos estudiantes. Una exhaustiva búsqueda bibliográfica arroja resultados de diversas iniciativas orientadas a conocer los beneficios generales de este tipo de programas, como desarrollaremos más adelante, pero también una ausencia generalizada de estudios que analicen en profundidad el significado último que este tipo de programas académicos tienen para los estudiantes (Streitweiser & Light, 2018). Del mismo modo, tampoco se ha encontrado en España apenas acciones formativas

---

<sup>1</sup> Durante esta tesis utilizaremos el masculino genérico para referirnos tanto a alumnos como a alumnas.

académicas específicas que preparen a los profesionales de este sector para actuar como puentes culturales y facilitadores entre el alumnado y la cultura meta, exceptuando un programa que detallaremos en un apartado posterior.

Para situar al lector en contexto, aunque más adelante desarrollaremos el tema, podemos establecer ahora como punto de partida que estos programas educativos de estudio en el extranjero, de duración determinada (entre dos semanas y nueve meses), están dirigidos a alumnos mayoritariamente universitarios. La idea de crear estos programas nació en Estados Unidos en la década de 1940, y desde entonces hasta ahora se ha convertido en un fenómeno que moviliza a cerca de un 14% de alumnos universitarios estadounidenses cada año académico. Solo en el curso 2017-18, 341.751 estudiantes participaron en alguno de estos programas fuera de EEUU.<sup>2</sup>

De acuerdo con He *et al.* dentro de la sociedad estadounidense, los conceptos de interculturalidad, educación multicultural y compromiso cívico tienen un papel muy importante (He *et al.* 2017), sobre todo en la comunidad universitaria, desde donde se insta a los estudiantes a dedicar gran parte de su tiempo a desarrollar tareas que les formen y enriquezcan como ciudadanos globales. La historia de los Estados Unidos es una historia de inmigración, afirma Smolcic, en la que los diferentes idiomas y etnias coexisten con las afirmaciones de identidades raciales, culturales y lingüísticas. Los alumnos estadounidenses, sobre todo en centros públicos, son cultural y racialmente diversos y a menudo son bilingües o multilingües (2013, p. 75). Continúa Smolcic defendiendo que en un mundo globalizado, además, la educación del profesorado debe enfocarse también en conseguir que reflexionen de manera crítica sobre su propio origen cultural (Smolcic, 2013, p. 76). Por este motivo, muchas universidades estadounidenses favorecen que sus alumnos viajen al extranjero y les proporcionan

---

<sup>2</sup> <https://www.iie.org/Research-and-Insights/Open-Doors/Data/US-Study-Abroad/Destinations>

ayuda con temas logísticos como son el visado, equipaje, vuelos y clima, entre otros aspectos. Sin embargo, es importante notar que, de acuerdo con sus propios testimonios que analizaremos más adelante, a la mayoría de estos estudiantes no se les forma en adquirir herramientas básicas de competencia intercultural que les ayuden a tratar con la adaptación a otra cultura, ni reciben formación específica sobre lo que supone a nivel personal realizar un viaje de estas características.

La mayoría de estos alumnos vienen a través de programas de estudios externos a las universidades, que les ofrecen un paquete completo de servicios que incluye alojamiento, clases, actividades culturales, excursiones, intercambios y apoyo personalizado entre otros. El papel de estos programas no es sólo el de formador en el idioma y la cultura extranjeros, sino que también son intermediarios, facilitadores y tutores responsables del bienestar del alumnado durante su estancia fuera de su país. La complejidad de estas tareas y el crecimiento exponencial de estos programas en los últimos años hace que algunos aspectos, como son las primeras etapas de inclusión e inmersión en la cultura, se hayan estandarizado. Esto provoca que, a pesar de estar diseñadas con el objetivo de proporcionar al estudiante las herramientas necesarias y guiarles en el proceso, a menudo no se logra cumplir con los objetivos deseados, puesto que no se tienen en cuenta las expectativas de estos alumnos ni sus necesidades a nivel individual.

La perspectiva de este estudio, además, introduce dos aspectos novedosos: uno, que se pregunta al alumnado sobre aspectos que no se investigan desde los programas de estudios, como sus expectativas previas y los resultados, éxitos y desafíos que ha supuesto la experiencia para ellos desde un punto de vista de desarrollo personal. Otro, que se recaba la opinión de los profesionales del sector que trabajan a diario con estos alumnos y que rara vez han podido participar en el diseño de un programa. Esto

proporciona un punto de vista diferente que aporta la opinión del personal administrativo y el profesorado que trabaja con los alumnos diariamente y que tiene su propio trasfondo, interés y valoración de este fenómeno.

Las encuestas y entrevistas para la recogida de datos se realizan al alumnado y a los profesionales de programas de estudios en Sevilla, por ser una de las ciudades de España con mayor tradición como anfitriona en este tipo de programas y una de las que tiene una mayor representación de universidades estadounidenses y una oferta educativa más diversa<sup>3</sup>, por lo que consideramos que supone un buen ejemplo del fenómeno de *study abroad* en España. A pesar de que no existen en la actualidad estadísticas globales sobre el número de estudiantes que viaja a Sevilla cada año, sí que podemos saber, gracias a los informes anuales *Open Doors* que publica el *Institute for International Education* (IIE), que España es uno de los destinos más solicitados por los estudiantes, que continúa creciendo año tras año: en el curso 1998/99, España era el segundo destino con un total de 12.292 alumnos en un año; en el curso 2017/18, España es el tercer destino (detrás de Reino Unido e Italia) con 32.411 alumnos al año.<sup>4</sup> Centrándonos en Sevilla, según datos proporcionados por los programas de estudios en el extranjero con los que trabajaremos, en el cuatrimestre de otoño de 2018 hubo un total de 847 alumnos universitarios estadounidenses en esa ciudad.

---

<sup>3</sup> De acuerdo con los datos recogidos a través de una encuesta realizada a programas miembros de APUNE.

<sup>4</sup> <https://www.iie.org/Research-and-Insights/Open-Doors/Data/US-Study-Abroad/Destinations>

## Objetivos e hipótesis

Como punto de partida, esta investigación se plantea unos objetivos principales a partir de los cuales se pretende responder a determinadas hipótesis. Los objetivos se resumen en los siguientes:

- Analizar el desarrollo del concepto de aculturación y adquisición de la competencia intercultural, objetivo último de estos programas de estudios.
- Proporcionar una visión amplia sobre el fenómeno de los programas de estudios en Sevilla para alumnos universitarios estadounidenses, mediante un recorrido por la literatura existente y a través de las opiniones recogidas en este estudio. Se prestará especial atención a la preparación previa que reciben estos estudiantes antes de comenzar su viaje y a la formación académica específica de los profesionales que trabajan con ellos en Sevilla.
- Describir y definir la preparación previa y las expectativas académicas y resultados del alumnado estadounidense en programas de estudios en Sevilla en el período comprendido entre 2015 y 2019, recabando información de ellos mismos, del profesorado y personal administrativo implicado en el proceso.
- Diseñar una estrategia formativa para profesionales de este sector, centrada en la competencia intercultural como herramienta clave.

Para todo ello, es necesario realizar una revisión de la literatura y compararla con las respuestas de los participantes en torno a:

- La información previa que recibe el alumnado sobre el país que van a visitar, en este caso, España y más en concreto, la ciudad de Sevilla.
- La motivación predominante de los estudiantes que han participado en este estudio al decidir embarcarse en un programa de estas características.

- Las expectativas académicas de esos estudiantes a la hora de estudiar en Sevilla.
- Los desafíos que se les plantean al profesorado y al personal administrativo en su tarea constante con estos alumnos en su papel de facilitadores culturales.
- La formación previa necesaria de estos profesionales.

Partiendo de la pregunta inicial de por qué estos estudiantes deciden venir a España, de cuáles son sus motivaciones, expectativas y resultados, las hipótesis que se pretenden demostrar son las siguientes:

1- La mayoría de estudiantes no tiene una expectativa académica sólidamente fundamentada sobre la experiencia en un programa de estudios en el extranjero.

2- La experiencia en sí es más importante que el aprendizaje del segundo idioma en el proceso de aculturación y que la adquisición de la competencia intercultural.

3- Existe una desconexión entre lo expresado por el alumnado con respecto a su experiencia en Sevilla y lo percibido por el profesorado y personal administrativo, por dos motivos diferentes:

Hipótesis 3-a: Las expectativas del alumnado son muy amplias, no concretas.

Hipótesis 3-b: El personal administrativo y profesorado no ha recibido ninguna formación específica para funcionar como puentes o facilitadores culturales.

4- Se hace necesaria la creación de una estrategia formativa específica en este sector.

## Marco teórico

A la hora de buscar fundamentación bibliográfica que sirva de apoyo a esta investigación, hemos prestado atención a unos aspectos concretos que constituyan el marco apropiado en el que situar nuestro estudio. Comenzaremos definiendo el término *cultura*, aspecto alrededor del cual gira el objetivo principal de los programas de estudios en el extranjero para alumnos estadounidenses y término de difícil concreción. Con el objetivo de ofrecer un punto de vista sólido de este término, estudiaremos las distintas acepciones en relación con el campo de estudios que nos ocupa, es decir, la competencia intercultural y los programas de estudios en el extranjero. Una vez definido este término y situado el contexto de la cultura origen de los estudiantes que han participado en este estudio, la cultura meta de los profesionales que trabajan con ellos y el espacio denominado “tercera cultura” que se crea entre ambos colectivos, pasaremos a analizar lo que se recoge en la literatura existente sobre interculturalidad y procesos de aculturación. Para definir estos conceptos prestaremos atención al lugar que cada individuo ocupa en su propia cultura y cómo se relaciona con la que le es ajena. En este proceso es cuando se puede producir el llamado choque cultural, en el transcurso de una cultura o identidad a otra, por lo que analizaremos las fases de la aculturación y los elementos esenciales y personales que participan en ellas. Este proceso de aculturación debería suponer en todo caso la adquisición de la competencia intercultural, objetivo último de los programas de estudios en el extranjero en los que participan estos estudiantes. En este sentido, observaremos qué iniciativas se están llevando a cabo en el sector de la educación intercultural y en concreto en Estados Unidos, país de origen de los alumnos que han participado en este estudio. Un último punto del marco teórico, que engloba los aspectos mencionados anteriormente, es el conocido como *study abroad*, campo alrededor del cual se desarrollan cada vez más estudios y cuyos beneficios

siguen siendo objeto de debate. Con el objetivo de ofrecer una perspectiva amplia del sector, analizaremos su recorrido histórico, la oferta actual en Sevilla y el papel que juegan los estudiantes y los profesionales implicados en el proceso.

## **1. Definición del término “Cultura”**

### **1.1. Definición histórica del término.**

Cabría comenzar por una definición de “cultura”, ya que los estudiantes estadounidenses que viajan a Sevilla declaran, en su mayoría, hacerlo para “aprender más sobre la cultura”, de acuerdo con sus propios testimonios. Intentaremos descifrar qué es lo que supone el término cultura como base para nuestra investigación y qué es lo que estos estudiantes identifican como cultura.

Históricamente, la definición del término “cultura” ha sido compleja y de difícil concreción, por lo que utilizaremos aquí la teoría de algunos autores que han desarrollado el término en profundidad y cuyas definiciones suponen una base de apoyo estable de la que partir acorde con nuestro campo de investigación. El antropólogo Marco Aime toma como punto de partida el origen etimológico de la palabra cultura, que deriva del verbo latín *colere*, que quiere decir “cultivar”, “dedicarse con esmero”. Explica Aime que el antropólogo estadounidense de origen alemán Franz Boas (1858-1942) es el primero en hablar de culturas, en plural, poniendo el acento en la especificidad de cada expresión cultural particular en las distintas sociedades. Según Boas, cada cultura está dotada de un estilo particular y original; la cultura “comprende todas las manifestaciones de los hábitos sociales de una comunidad, las reacciones de un individuo en cuanto afectado por los hábitos del grupo en que vive y los productos de las actividades humanas en cuanto determinadas por esos hábitos” (Aime, 2013, p. 21). La cultura sería un producto humano y la multiplicidad de significados que engloba se debería a “causas ambientales, causas históricas y, a veces, elecciones absolutamente

arbitrarias, dictadas pura y exclusivamente por la creatividad humana” (Aime, 2013, p. 56). Resulta también interesante la definición que realiza Eagleton, cuando explica:

Cultura es una palabra excepcionalmente compleja (...) pero hay cuatro grandes significados que destacan en especial. Puede designar 1) un corpus de obras intelectuales y artísticas; 2) un proceso de desarrollo espiritual e intelectual; 3) los valores, costumbres, creencias y prácticas simbólicas en virtud de los cuales bien hombres y mujeres o 4) una forma de vida en su conjunto. (...) Lo que puede ser típico de una cultura no tiene por qué ser privativo de otra (Eagleton, 2017, p.13).

Para Eagleton, la cultura se refiere menos a lo que hacemos que a cómo lo hacemos. Puede denotar un conjunto de estilos, técnicas y procedimientos establecidos. Elabora este autor un recorrido histórico por la definición del término y defiende que el concepto moderno de cultura tiene numerosas fuentes. La noción cobró relevancia a finales del siglo XVIII como crítica del industrialismo, pero también como rechazo de la idea de revolución. Aproximadamente por las mismas fechas, se convirtió en un concepto clave en el discurso del nacionalismo romántico y medida que avanzaba el siglo XIX la noción de cultura se vio inmersa en los debates sobre colonialismo y antropología, pero también empezó a sustituir a los valores religiosos, que estaban en declive. En las primeras décadas del siglo XX, la cultura dio lugar a una gran industria y penetró en el inconsciente popular de una manera sin precedentes. En las décadas centrales de este siglo se convirtió en un factor vital en nuevas formas de conflicto político, un fenómeno que ha vuelto a surgir en nuestro tiempo en la guisa del multiculturalismo y la política identitaria (Eagleton, 2017).

Según refleja de Vallescar (2000), es a partir de los años 20 del siglo pasado cuando más acepciones de la palabra aparecen. Varios factores influyen en esta falta de

homogeneidad en cuanto a la definición del término, entre ellos los diversos puntos de vista, las distintas disciplinas involucradas (Antropología, Sociología, Filosofía), los acontecimientos históricos y los cambios en la sociedad (de Vallescar, 2000). En este sentido, Hall comenta:

(...) los antropólogos están de acuerdo en tres características de la cultura: no es innata, sino aprendida; las distintas facetas de la cultura están interrelacionadas (se toca una cultura en un punto y todo lo demás se ve afectado); es compartida y de hecho determina los límites de los distintos grupos. La cultura es el medio de comunicación del hombre (Hall, 1976, p.23).

Cole (1988) y Markovich (2018) definen la cultura como aquella que ocupa una posición central que media el contacto con “el otro”, puesto que desarrolla un papel crucial y de mediadora en el proceso de desarrollo humano (Cole, 1988, p.137). La cultura sería un término que media entre lo individual y lo colectivo, ninguno de los cuales se puede reducir al otro y la relación entre los cuales viene dada y descrita por el término “cultura”. Hay además dos sentidos fundamentales en los que el término se ha usado: a) categoría definida teóricamente o aspecto de la vida social que debe ser abstraído de la realidad compleja de la existencia humana y b) mundo concreto de creencias y prácticas (Sewell, 1999, p.39). Afirman Roth & Lee que estos dos sentidos tienen sus limitaciones puesto que excluyen dimensiones importantes de la cultura. Fundamentalmente, un acercamiento dialéctico a la cultura pone de manifiesto que es tanto un sistema de símbolos estructurados como un conjunto de acciones que siguen un patrón. La clave no estaría en si la cultura debe ser ese sistema de símbolos o esas acciones, sino en el punto de unión de ambas. Al final, la cultura es un fenómeno dialéctico que implica a sociedades en las que una manera determinada (mediante un patrón) de hacer algo es reproducida generación tras generación, es decir, que existen a

un nivel colectivo dentro del cual son los individuos los que llevan a cabo estos patrones de conducta (Roth & Lee, 2006). Esta última definición se relaciona de manera directa con el objetivo declarado por nuestros sujetos de estudio, los estudiantes, de aprender más sobre la cultura, puesto que éstos deben poder identificar, interiorizar y reproducir estos patrones de conducta cultural al final de su experiencia en Sevilla.

Otra definición del término también ajustada a este estudio es la que reflejan Stemler *et al.* (2014): generalmente se refiere a la historia, actitudes, valores, tradiciones, creencias, organización y comportamientos comunicados por individuos de una generación a la siguiente a través del lenguaje o por otros medios (p. 26). Extendiéndonos en esta definición, Rundstrom (2013) afirma que la cultura se transmite de manera inconsciente y se aprende desde la infancia, afectando a prácticamente todo lo que la gente hace. Al estar constantemente reforzada por los demás, no se reconoce como influencia, sino que se adquiere de manera natural. Nuestra cultura nos enseña perspectivas y maneras de ver el mundo (Rundstrom, 2013). La cultura se aprende, no se hereda, procede del propio entorno social, no de los genes, por lo que debe distinguirse de la naturaleza humana y de la personalidad (Hofstede, 1999). Hofstede desarrolla esta definición al afirmar que el núcleo de la cultura está formado por los *valores*, que no son más que tendencias amplias a preferir ciertos estados de las cosas a otros. Los valores son sentimientos con una flecha que les apunta: tienen un lado positivo y uno negativo. Los valores están entre las primeras cosas que los niños aprenden, no conscientemente sino de manera implícita. Por consiguiente, no pueden ser discutidos ni tampoco observados directamente por personas de fuera. Sólo pueden inferirse a partir de la forma en que actúan las personas en diferentes circunstancias (Hofstede, 1999).

## 1.2 La sensibilidad cultural y el multiculturalismo

Las definiciones reflejadas en el apartado anterior conforman el concepto de cultura que podemos aplicar a nuestro ámbito de estudio, pues vienen a delimitar qué aspectos culturales son los que deberían aprehender los estudiantes que participan en un programa de estudios en el extranjero, aunque debemos tener en cuenta que partimos de la base de que los sujetos de este estudio provienen todos de un mismo país pero de un país que engloba, dentro de sí mismo, una gran variedad de culturas de muy distintos orígenes. De hecho, Marx & Moss defienden que Estados Unidos es una nación multicultural en sí misma, en la que existe tradicionalmente una preocupación latente en torno a la “sensibilidad cultural”, el respeto por el resto de culturas diferentes de la propia, los límites a la cultura propia, la convivencia y el choque esencial que existe en el encuentro entre una cultura y otra (Marx & Moss, 2011). Analizaremos en esta sección cómo multitud de autores han escrito en torno a los conflictos (resueltos o no) entre las distintas identidades y sensibilidades culturales que conforman los Estados Unidos y han propuesto soluciones de convivencia, tolerancia y respeto, aspecto que discutiremos más adelante.

Según Martínez, afirmaba Dewey que el término “cultura” ya implica pluralidad y diversidad, y el multiculturalismo es la esencia de la nación americana (entendida como EEUU). Desde este punto de vista, además, el multiculturalismo sería un medio para la comunicación de individuos y grupos, en la medida en que nace de un proceso de pensamiento y reflexión sobre los aspectos socioculturales de nuestras vidas y de las de los demás, lo que a la vez nos lleva a expandir nuestro conocimiento, aceptando y dando la bienvenida a lo que es diferente (Martínez, 1998). Esta falta de homogeneidad en la definición del término cultura, como desarrollaremos más adelante, haría necesario prestar atención a la perspectiva individual de cada estudiante a la hora de delimitar su

capacidad intercultural y sus necesidades específicas, para poder valorar diferentes puntos de vista sobre un mismo aspecto.

### **1.3 Cultura origen y cultura meta**

Nuestros sujetos de estudio son estudiantes universitarios de Estados Unidos, cultura “*origen*”, que vienen a Sevilla a aprender sobre otra cultura, cultura “*meta*”. La oferta de programas académicos de estudios en el extranjero es cada vez mayor<sup>5</sup>, pero estos alumnos han decidido estudiar español en España y más concretamente Sevilla por motivos que analizaremos más adelante y que, como veremos, son en general difíciles de determinar. Definir si el conocimiento previo que esos alumnos tienen sobre los españoles de Sevilla en particular es suficiente como para decidir viajar a esta ciudad, o si este conocimiento va más allá de lo superficial, es fundamental a la hora de entender las motivaciones que tienen para viajar. De acuerdo con la observación realizada durante diecisiete años sobre estos estudiantes en Sevilla y según sus propios testimonios, esa motivación debería ser, en gran parte, individual de cada uno de ellos; es decir, estos programas de estudios no son requisito académico indispensable para muchos de los alumnos, aunque sí observaremos cómo el realizar una estancia académica en un país extranjero se ha convertido en algo casi obligatorio para los estudiantes que quieren desarrollar su futuro profesional en un mundo cada vez más conectado.

El viaje, tanto literal como figurado, que hacen estos estudiantes, su interés en venir, su preparación previa, la satisfacción con lo aprendido y con la experiencia supone un cruce de fronteras tanto físicas como emocionales, una transición de esa cultura meta a la cultura origen. Para muchos de ellos va a ser su primer viaje de estudios al extranjero,

---

<sup>5</sup> De acuerdo con los datos obtenidos de: <https://www.iie.org/en/Research-and-Insights/Open-Doors/Fact-Sheets-and-Infographics/Fast-Facts>, la oferta de programas en el extranjero para alumnos estadounidenses aumenta cada año.

su primer contacto con otra cultura diferente, su primer contacto intercultural. Afirma Hofstede que los contactos interculturales van por lo general acompañados de cierto número de procesos de tipo psicológico y social y que la forma más sencilla de contacto intercultural es la que se establece entre un individuo extranjero y un entorno cultural nuevo. Este individuo experimenta habitualmente un *choque cultural*; puede hacer un esfuerzo por llegar a conocer algunos de los símbolos y rituales del nuevo entorno (palabras que se usan, cómo saludar, cuándo ofrecer regalos), pero es poco probable que identifique y mucho menos que sienta los valores subyacentes. En cierta forma, en una cultura extranjera el visitante regresa a la situación mental de un niño pequeño, en la que tiene que aprender de nuevo las cosas más simples. Esto suele dar lugar a sentimientos de angustia, de impotencia y de hostilidad hacia el nuevo entorno y a menudo el equilibrio físico se ve afectado (Hofstede, 1999).

Estos estudiantes deciden viajar a Sevilla, una ciudad europea, para aprender español, en una cultura que por su recorrido y formación históricos tampoco es homogénea. La imagen que cada estudiante tiene del país que va a visitar depende de factores personales y educativos y los motivos para realizar este viaje son diversos. Lo define muy bien Woolf (2011) cuando afirma que, aunque Europa occidental se ve como un destino homogéneo, lo cierto es que supone muchas realidades paralelas, algunas verdaderas y otras falsas. Se ve como un paisaje hecho mito, poético, alternativo y no análogo a EEUU. Woolf cita como responsable de esta imagen, en parte, a la idealización de Europa como tierra de castillos y princesas, como tierra con una Historia más interesante que la de EEUU. Esta visión viene dada por aspectos como la existencia del concepto de nobleza, la tradición histórica, contrastada a la vez con la libertad de principios de los años 20 del S.XX en ciudades como París. La difusión de esta imagen desde el punto de vista académico viene de la mano de escritores como

Irving, Twain, James, Hemingway, Fitzgerald y Miller, precisamente tras sus extensas experiencias de viajes internacionales y de exposición a la multiculturalidad tras sus estancias en Europa. En parte a través de sus escritos, sin olvidarnos de las redes sociales virtuales, los alumnos parecen conocer cómo es Europa antes de montarse en el avión pero no poseen referencias personales basadas en el contacto directo antes de viajar (Woolf, 2011). Esta visión idealizada de España no ha sido siempre así. En un profundo análisis realizado por DeGuzmán en 2005, esta autora detalla la relación entre España y Estados Unidos desde el S.XVII en términos de “leyenda negra” y su evolución a través de las décadas. Si bien en el S.XVII España era considerada como una suerte de representación del mal y la oscuridad, entendida no solo como oscuridad religiosa, ética a histórica, sino también racial (p. 5), a través del S.XVIII y sobre todo durante el XIX, se adopta una visión “orientalizada” de España en tanto que no se considera como parte de Europa (Francia, Italia, Alemania e Inglaterra), sino que está al “otro lado” de los Pirineos, con un clima, temperamento y temperatura más cálidos, lo que la presenta como el punto de inicio de un viaje hacia África y el Este (p. 72). Según DeGuzmán, a lo largo del siglo XIX, esta visión de España se va convirtiendo en algo más claro, identificándose con caballeros en la tierra y capitanes de galeones en el mar, en una visión de España como conquistadores y descubridores (p. 75). Cuando en 1852 Washington Irving publica los “Cuentos de la Alhambra”, dibuja una imagen orientalizada de la España morisca, que muchos autores del S. XX recogen para sí, realizando viajes a España tras la estela de ese escrito.

Es después de la guerra de Cuba (1898), cuando España pierde esa colonia, cuando deja de representar, a ojos de los estadounidenses, una amenaza como país conquistador y pasa a ser considerado un país muy en contacto con la tierra, en el sentido de ser un país rural, menos desarrollado que Estados Unidos (DeGuzmán, 2005, p. 188). Autores

como Gertrude Stein, Ernest Hemingway y Richard Wright describen un país menos desarrollado, con referencias a algunas costumbres como las corridas de toros e idealizan esa imagen de país primitivo que tanto gustaba a los modernistas expatriados (p. 192). Afirma DeGuzmán que, para estos autores, España representa una nueva frontera en la que ellos mismos vuelven a ser pioneros, haciéndola “nueva” otra vez (DeGuzmán, 2005, p. 197). Es bien conocida la afición de Hemingway por España y la tradición turística de seguir sus pasos en nuestro país, tal y como defiende DeGuzmán, que además se ha visto reflejada en la obra de muchos escritores posteriores. De esa visión un tanto romántica de España como frontera hacia una nación nueva, se pasa en los años 1960-70 a España como destino turístico favorito para los estadounidenses, una vez superados los problemas económicos y terminando la dictadura de Franco.

La visión que describen Woolf y DeGuzmán tomada de esos escritores no es la única que influye en la decisión que toman los estudiantes, puesto que no podemos afirmar que sean obras de lectura generalizada; afirma Barrett que al decidirse a viajar a España estos alumnos recaban información de diferentes fuentes directas: el personal de sus universidades, los representantes de los proveedores de programas de estudios y sus propios compañeros que ya han vivido la experiencia en el extranjero, por lo que son múltiples los factores que inciden en esa decisión (Barrett, 2017). Entre otras fuentes de información debemos resaltar las oficinas de educación internacional de sus propias universidades, que son las que *a priori* orientan a los estudiantes sobre la decisión de viajar, sobre el destino y el tipo de estudios que puede realizar, atendiendo a sus necesidades específicas. El personal que trabaja en esas oficinas debería, como ampliaremos después, ofrecer al alumnado una visión lo más neutral posible de los posibles destinos y saber hacerlo teniendo en cuenta aspectos personales de cada estudiante, puesto que, como indican Grey, Cox, Serafini y Sanz, la capacidad cognitiva

de cada estudiante- entre otros factores como su nivel previo del idioma extranjero- es determinante para determinar su grado de aprendizaje (Grey, Cox, Serafini & Sanz, 2015). Esta misma línea defienden Young y Schartner, que además afirman que las habilidades y herramientas interculturales de los formadores- educadores y personal administrativo- influyen de manera decisiva en el éxito de los estudiantes (Young & Schartner, 2014). Según Lazowski y Hulleman, estos profesionales necesitan estar preparados para ese cometido y deben ser capaces de promover el bienestar y la seguridad de los alumnos para ayudarles en su experiencia educativa (Lazowski & Hulleman, 2016).

#### **1.4 La *tercera cultura***

Introducimos aquí el concepto de *tercera cultura*, puesto que consideramos importante definir el proceso de transición que realizan los estudiantes al viajar desde su cultura origen hacia otra cultura extranjera, ya que es un aspecto fundamental cuando nos referimos a la aculturación y supone una fase por la que necesariamente van a pasar los alumnos en este tipo de programas. Los estudiantes que participan en estos programas educativos están cruzando fronteras, tanto físicas como psicológicas y personales, están yendo más allá de su propia cultura. Akkerman y Bakker (2011), definen el cruce de fronteras (entendidas como límites) como un proceso de aprendizaje y viceversa, ese mismo aprendizaje como algo en el que los límites son esenciales. Autores como Engeström *et al.* afines a esta teoría, lo consideran como el paso de lo que entendemos como “yo” hacia lo que aún no forma parte de “mí”. Desde este punto de vista, y en un concepto originalmente aplicado al cruce de límites que deben efectuar los profesionales en su trabajo, el paso de un estado a otro se define como enfrentar el desafío que supone la negociación y el combinar ingredientes de diferentes contextos para alcanzar una situación híbrida (Engeström *et al.* 1995, p.319). En palabras de

Smolcic, se trata de una “re-negociación” de la identidad de cada alumno durante este proceso de adaptación (Smolcic, 2013, p.94).

El cruce de estas fronteras se realiza a través de puentes, en este caso culturales y en relación con esto, Star (1989) introduce el concepto de objeto límite, para indicar cómo los sujetos implicados en el proceso de la transición de una cultura a otra pueden desarrollar una función específica como puentes en prácticas de intersección. En sus palabras, estos objetos serían los que:

(Los dos) habitan varios mundos en intersección y satisfacen los requisitos informacionales de cada uno de ellos... (Ambos son) lo suficientemente plásticos como para adaptarse a las necesidades locales y a las restricciones de cada parte que hace uso de ellos, siendo lo suficientemente fuertes como para mantener una identidad común en diversas situaciones. Tienen una estructura débil en el uso común y se hacen más fuertes en el uso individual de cada situación (Star & Griesemer, 1989, p. 393; citado en Akkerman & Bakker, 2011, p. 134).

La capacidad de estos sujetos para servir de puente entre dos ámbitos está también descrita en este mismo estudio de mano de otros autores (Bhabba, 1990; Soja, 1996), que llaman la atención sobre la manera en la que las intersecciones entre varias prácticas culturales abren un *tercer espacio* que permite la negociación de significado y la *hibridez*, esto es, la producción de nuevas formas culturales de diálogo (Gutiérrez *et al.*, 1995; citados en Akkerman & Bakker, 2011). Wolcott analiza la experiencia de cuatro estudiantes estadounidenses en París y cómo ven y asimilan esa estancia y se refiere también a esta tercera cultura, entendiéndola como el espacio creado entre la cultura estadounidense original de los sujetos de su estudio y la cultura francesa en la que ellos están inmersos. Esta tercera cultura sería la producción final de su experiencia en el

extranjero, en un ámbito ni estadounidense ni francés (Wolcott, 2010). En esta misma línea, afirman Altweck y Marshall que la tercera cultura crearía un ámbito de aprendizaje en el que los alumnos compartirían aspectos diferentes de la cultura meta, pero en un estilo de vida similar al de la cultura de origen (Altweck & Marshall, 2015). El término *tercera cultura* no es nuevo ni exclusivo de este tipo de programas en el extranjero, pero sí ofrece una interesante perspectiva sobre el lugar que los estudiantes ocupan y la percepción que tienen de su experiencia y su proceso de aprendizaje. En general el término se aplica para referirse a los “*third culture kids*” (TCK), es decir, niños de tercera cultura, que son aquellos que:

(...) han pasado una parte importante de sus años de infancia y desarrollo fuera de la cultura de sus padres. Estos niños construyen relaciones con otras culturas, pero no pertenecen por completo a ninguna de ellas. A pesar de que asimilan aspectos de cada cultura a su experiencia vital, la sensación de pertenencia no es a ninguna cultura concreta, sino a aquellos otros que comparten su mismo trasfondo (Bell-Villada *et al.*, 2011).

El concepto TCK se comienza a utilizar en los años 50, creado por la socióloga estadounidense Ruth Hill Useem y algunos organismos como SIETAR<sup>6</sup> (*Society for Intercultural Training, Education and Research*) y NAFSA<sup>7</sup> les prestan atención y desarrollan estrategias dirigidas a este sector. En ese momento ya se menciona que la experiencia vital de cada uno de esos individuos va a ser diferente, dependiendo de su propia capacidad para afrontar los cambios, pero también de factores ambientales como la similitud cultural, el idioma, el clima, y las condiciones del traslado (Bell-Villada *et*

---

<sup>6</sup> Especialmente durante el congreso de SIETAR Europa de 2015, se presta atención a este fenómeno. <http://archives.sietareu.org/56-congress-2015>

<sup>7</sup> En este vínculo se puede consultar más información sobre algunas de las estrategias llevadas a cabo por NAFSA: [https://www.nafsa.org/Professional\\_Resources/Browse\\_by\\_Interest/International\\_Students\\_and\\_Scholars/Network\\_Resources/International\\_Enrollment\\_Management/Third\\_Culture\\_Students/](https://www.nafsa.org/Professional_Resources/Browse_by_Interest/International_Students_and_Scholars/Network_Resources/International_Enrollment_Management/Third_Culture_Students/)

al. (eds), 2011). Abundan en este aspecto autores como Dewaele y Oudenhoven, que defienden que al estrés provocado por encontrarse en una cultura extraña estos individuos deben sumar la nostalgia por su propia cultura y costumbres, y la necesidad de adaptarse al nuevo ambiente lo antes posible y para ello, de nuevo, su propia capacidad para afrontar los cambios juega un papel fundamental (Dewaele & Oudenhoven, 2009). En 1978, Fred L. Casmir acuña el término *tercera cultura* entendiéndola como ... la construcción de un entorno interactivo mutuamente beneficioso en el que los individuos de dos (o más) culturas diferentes pueden operar de una manera beneficiosa para todos los implicados (Casmir, 1978, p. 92). Se trataría, según también desarrolla posteriormente Sobre-Denton, a partir de la teoría de Casmir, de un espacio comunicativo determinado, creado por individuos de culturas diferentes en el que crean nuevas relaciones e identidades dentro de un contexto cultural diferente. En este nuevo espacio, la empatía ocuparía de nuevo un lugar principal (Sobre-Denton, 2017).

En palabras de Casmir (1978, p. 249):

La perspectiva de la tercera cultura se distancia del estudio de componentes o incluso sistemas separados, ya establecidos e identificados, que participan de una determinada cultura o nación y viaja hacia un modelo que se centra en los procesos comunicativos situacionales e interactivos entre individuos de diferentes culturas o naciones.

La tercera cultura sería por lo tanto un modelo adaptativo, más inclusivo y armónico, una suerte de tercer espacio (Casmir, 1978) y los miembros de este tercer espacio serían mediadores, puentes entre culturas en algún momento del proceso, facilitadores entre culturas (Lee, 2006). Para Sobre-Denton esta tercera cultura va más allá de la suma de sus partes, puesto que sería una cultura nueva que existe en un espacio negociado entre

dos (o más) individuos que interactúan y construyen a través del lenguaje, la interacción social y la creación de nuevas normas culturales híbridas. Mediante esta creación, los individuos aprenden a evaluar las normas culturales de las otras culturas y de la suya propia (Sobre-Denton, 2017). De acuerdo con la teoría de Casmir, la construcción de esa tercera cultura es una salida de la adopción (adoptar la cultura de otro) o adaptación (modificar nuestra propia cultura para encajar mejor en otra), para entrar en un proceso deliberado de desarrollo en el que se puedan apreciar y quizás entender la otra cultura. Este desarrollo no es exclusivo de los estudiantes, sino también de los profesionales del sector, puesto que se basa en un proceso de comunicación y de diálogo cooperativo en el que cada parte debe involucrarse y dejar a un lado sus ideas para dar cabida a las demás y esta premisa podemos aplicarla a los estudiantes en programas de estudios en el extranjero pero también a los profesionales que trabajan diariamente con ellos, ambos colectivos objetos de nuestro estudio.

Propone Casmir unos pasos para lograr la construcción de esta tercera cultura y que podemos sugerir como estrategia a nuestra población de estudio: contactar con “la otra parte”, reconocer una necesidad mutua de colaboración, recabar información sobre el otro, reflexionar sobre las necesidades, valores, ética y estándares propios, reflexionar sobre como éstos últimos se pueden integrar con los de la otra parte, negociar, crear y probar nuevos acercamientos, unirlo todo y finalmente, (re) negociar la comunicación y la relación con el otro. Según esto y tal y como afirman Hopson *et al.* la creación de la tercera cultura no puede ser unilateral, sino que necesita la colaboración de ambas partes implicadas de manera consciente y voluntaria. No se trataría de persuadir al otro, sino de realizar el esfuerzo de entendimiento mutuo; todas las partes involucradas deben implicarse en la misma medida y favorecer el diálogo, estableciendo contacto mutuo, recabando información sobre la otra parte, reconociendo la necesidad mutua de

cooperar, reflexionando sobre el papel propio en ese proceso y negociando todos estos aspectos con la otra parte (Hopson *et al.*, 2012).

Los estudiantes objeto de este estudio encuentran en su estancia educativa en Sevilla ese tercer espacio, en el que deben aprender a combinar los aspectos de su propia cultura con los de la cultura de acogida, la cultura meta y es en ese proceso en el que necesitan de la ayuda de los profesionales para crear sus propias herramientas y transitar de manera efectiva por el período de aculturación. Puesto que los programas de estudios en los que participan estos alumnos pretenden, según declaran, favorecer la transición del alumno entre ambas culturas, debemos suponer que están ofreciéndoles oportunidades para crear ese tercer espacio y alcanzar un grado lo más elevado posible de aculturación. Desarrollaremos este aspecto más adelante al analizar los testimonios de los participantes en este sentido.

## **2. Aculturación e interculturalidad**

Analizábamos antes la complejidad que supone intentar definir el concepto de “cultura”, debido no solo a las múltiples disciplinas involucradas en su análisis, sino también a lo impreciso del término cuando no está situado en un contexto específico y detallábamos por otro lado el proceso a través del cual los alumnos estadounidenses en programas educativos en Sevilla creaban una suerte de tercer espacio o tercera cultura en la que aprendían a manejarse. Es en este tercer espacio donde debe suceder la adopción o la mejora de la interculturalidad, concepto tanto o más complejo de definir, por lo que acudimos al estudio de tres autores que profundizan en las diferencias entre multiculturalidad e interculturalidad y ofrecen una perspectiva afín al ámbito que estamos tratando en este estudio.

García *et al.* definen la interculturalidad como “la interrelación activa y la interdependencia de varias culturas que viven en un mismo espacio geográfico” (García

*et al.*, 2007, p.86). Defienden estos autores que para que exista interculturalidad debe haber reconocimiento del derecho a la diferencia, pero también un consenso de lenguajes, códigos comunes y normas de convivencia. Supone la interculturalidad la convivencia entre distintas culturas en un mismo espacio y también el conocimiento de cada una de ellas y la búsqueda de elementos en común, lo que daría lugar al enriquecimiento cultural de cada parte (García *et al.*, 2007). Continúan estos autores afirmando que “la interculturalidad rompe el cerco del etnocentrismo y las barreras de los prejuicios e inicia intercambios y relaciones entre culturas” (García *et al.*, 2007, p. 91). En este sentido, una de las premisas alrededor de las cuales deben poder operar los alumnos objeto de nuestro estudio son la eliminación de prejuicios sobre la cultura meta y la búsqueda de elementos comunes a ambas culturas que les permitan encontrar puntos de conexión y entendimiento.

Para Altweck y Marshall la aculturación en su definición más clásica es el fenómeno que resulta cuando grupos de individuos que tienen distintas culturas establecen un contacto continuo de primera mano, produciéndose cambios en los patrones de la cultura original de cualquiera de los dos grupos (Altweck & Marshall, 2015, p.2). La aculturación no puede producirse sin un aprendizaje que en palabras de Jarvis transforma la experiencia en conocimiento, habilidades y actitudes, valores, sentimientos. Cambia el marco de referencia, afectando la manera en la que afrontamos nuevas experiencias (Jarvis *et al.*, 2003). Asimismo, el aprendizaje, según Jarvis, tiene una dimensión social, puesto que aprendemos de otros y con otros a lo largo de nuestra vida, por lo que las relaciones sociales que establecemos tienen capital importancia. En un entorno intercultural aprendemos los valores, creencias y normas de comportamiento de los demás, de la otra cultura y es aquí cuando comienza el proceso de aculturación.

Para eso, los individuos, los estudiantes estadounidenses en Sevilla en nuestro caso, debe adoptar una posición reflexiva y auto-consciente, siendo a la vez objeto y creador cultural, para así aprender de manera social, no aislada. Para Jarvis, el aprendizaje que conduzca a la aculturación debe ser reflexivo, es decir, crítico, lo que puede significar reflexionar sobre una situación y decidir después si se acepta o se intenta cambiar algo (Jarvis *et al.*, 2003). En un apartado posterior profundizaremos en la necesidad de la reflexión para el adecuado aprendizaje de los estudiantes objetos de nuestro estudio.

## **2.1 El “yo” frente al “otro”, el proceso de aculturación y la comunicación intercultural.**

En primer lugar, hay que tener en cuenta que vivimos inmersos en un mundo globalizado, conectado, con lo que eso significa y la trampa que supone, es decir: estamos más comunicados, sabemos más de los demás, del resto de culturas, países, costumbres y eso nos puede llevar a pensar que compartimos más características de las que en realidad nos son comunes. Sin embargo, en esa creencia de conocer realmente mejor a los otros, caemos en una simplificación, en palabras de Bash, de los otros, considerando a cada individuo como poco más que representantes de su etnia, religión o grupo cultural. Al construir, o tratar de construir, una cultura propia que sea homogénea, tendemos a homogeneizar también a la otra cultura, y eso es un error, puesto que no poseemos herramientas suficientes para crear ese “otro” homogéneo ni conocemos aún todo lo que engloba (Bash, 2012). Este aspecto de simplificación y oposición lo resume Aime de manera muy exacta cuando afirma:

Una de las paradojas de la actualidad es que los paladines de las identidades, aquellos que las esgrimen como armas contra toda diversidad, querrían eliminar al otro, cuando, en cambio, es justamente gracias a ese otro que esos mismos paladines construyen el nosotros. La identidad, de hecho, es un

dato relacional que se construye sobre la base de la diversidad. No hay identidad sin alteridad: somos lo que los otros no son (Aime, 2013, p. 105).

Para tratar de evitar esa simplificación de perspectivas, la mera convivencia diaria nos exige poseer herramientas de comunicación intercultural como medida básica de adaptación pues, según afirma Dennett, las culturas evolucionan con el tiempo; si una cultura particular se ve invadida por un método nuevo de construcción arquitectónica o de cultivo, o por un estilo nuevo de música, será porque las personas que la integran perciban en ellos ciertas ventajas (Dennett, 2012). La comunicación intercultural, tal y como lo explica Israel:

(...) puede ayudar a crear una atmósfera que promueva la cooperación y el entendimiento entre las diferentes culturas y posee características especiales para realizar tal función. Estas características son: sensibilidad a las diferencias culturales y una apreciación de la singularidad cultural; tolerancia para las conductas de comunicación ambiguas; deseo de aceptar lo inesperado; flexibilidad para cambiar o adoptar alternativas y expectativas reducidas respecto a una comunicación efectiva (Israel, 2003, p.56).

Existe además y esto es una valoración personal fruto de los años de experiencia con este colectivo de estudiantes, un hándicap añadido como consecuencia de la globalización: “nosotros” (entendido como españoles) somos similares a “ellos” (estadounidenses), en la apariencia externa; utilizamos los mismos métodos de comunicación, vestimos la misma ropa, comemos la misma comida. La cultura, en palabras de Rodrigo, “es identidad” (Rodrigo, 2003, p. 200) y elemento indispensable en la construcción identitaria, pero esto implica el riesgo de asumir que nuestra identidad, “nosotros” es el contrapunto de la alteridad, “ellos”, o que son identidades

similares, lo que genera confusión en la construcción de la propia identidad (Rodrigo, 2003).

Esta confusión no hace sino enmascarar lo que hay detrás de esa superficie y generar frustración en el extranjero que entabla contacto con otra cultura, puesto que cree entender algo que en realidad no entiende y al dar por hecho algunas características que en realidad no conoce, se produce el fenómeno que tantas veces se ha estudiado, analizado y descrito como “choque cultural”, del que trataremos más adelante y por el que atraviesan gran parte de los alumnos estadounidenses que participan en programas educativos en Sevilla . Cabe resaltar aquí como contrapunto a lo explicado en las líneas anteriores la explicación de Eagleton de por qué esa contraposición tan habitual de “yo” frente al “otro” tiene una razón de ser; de acuerdo con este autor:

Algunas formas de otredad son estimables, mientras que otras (una banda de traficantes de drogas que invada tu barrio, por ejemplo) no lo son. No hay nada irracional en temer alguna vez a los otros. Es posible que aún tengamos que descubrir si sus intenciones son amigables u hostiles. Solo los sentimentales imaginan que hay que abrazarse a los extraños. A algunos de esos extraños se les conoce como colonialistas (Eagleton, 2017, p.45).

Esta posición en la que nos situamos a “nosotros” frente a “ellos” da lugar a una situación en la que prevalece el etnocentrismo, que se ha descrito como una tendencia exagerada a pensar que las características del grupo o la raza de uno mismo son superiores a las de los otros grupos o razas (Hofstede, 2001, p. 16). Explica Aime que quien acuñó el término etnocentrismo fue el sociólogo estadounidense William G. Sumner (1840-1910), que a principios de 1900 escribió: “cada grupo alimenta su orgullo y su vanidad, proclama su superioridad, exalta a sus divinidades y desprecia a las ajenas”. Cada grupo considera que sus costumbres son las únicas correctas y, si

observa que otros grupos tienen costumbres distintas, las mira con desprecio. De estas diferencias derivan epítetos ofensivos, peyorativos y de disgusto. El hecho más importante es que el etnocentrismo, que Israel define como “una situación de radical incomunicación” (Israel, 2003, p.134), lleva a un pueblo a exagerar e intensificar todos los rasgos de sus costumbres que son peculiares y que lo diferencian de los otros. Como resultado, el etnocentrismo refuerza las costumbres grupales (Aime, 2013).

Incide Hofstede en que, en este sentido, el componente cultural en cualquier tipo de comportamiento es difícil de apreciar para alguien que ha vivido toda su vida en el mismo ambiente cultural; en general, se necesita una larga estancia en el extranjero y el mezclarse con nativos del lugar para poder reconocer las numerosas y a menudo sutiles diferencias en la manera en que viven y se comportan, porque así es como nos ha programado nuestra propia sociedad. El etnocentrismo puede ser muy sutil, y de hecho es más fácil reconocerlo en contribuciones de otras culturas que en la propia (Hofstede, 2001).

Tal y como demuestran diversos estudios que pasaremos ahora a detallar, la inmersión en programas educativos en el extranjero, como son aquellos pertenecientes a la red ERASMUS o los programas de *study abroad*, contribuyen positivamente a la adquisición o mejora de la competencia intercultural, del mismo modo que aumentan la destreza oral, el desarrollo del léxico y la destreza morfológica y léxica en el aprendizaje de un idioma extranjero. Resaltamos aquí las conclusiones alcanzadas en este sentido por los autores arriba citados. Shively realiza un estudio en el que participan seis alumnos estadounidenses que están aprendiendo español como lengua extranjera en Toledo, España. A través del seguimiento realizado a estos alumnos durante su estancia, Shively concluye que, al principio, los estudiantes se limitan a escuchar e intentar entender y a medida que avanza su estancia en España, son capaces

de producir respuestas y adoptar un papel activo, que a su vez mejora su destreza lingüística (Shively, 2015).

A la misma conclusión llegan Grey *et al.* que además afirman que la mejora en la destreza oral de los estudiantes viene determinada por la cantidad de tiempo que viven en el país extranjero, también España en su caso, la frecuencia de oportunidades que los alumnos tienen de comunicarse y el tipo de instrucción que reciben en español, en este caso (Grey *et al.*, 2015). Taguchi, por su parte, aunque no otorga una importancia fundamental -aunque sí superior- al hecho de estudiar fuera de la cultura nativa, sí defiende que estudiar en el país extranjero favorece un proceso adaptativo dinámico, no lineal, que surge de la interacción de los individuos con el nuevo entorno y de la utilización de los recursos que van adquiriendo en un contexto determinado (Taguchi, 2015).

En un estudio publicado también en 2015, Lesjak *et al.* recurren a los estudiantes del programa ERASMUS y al estudio de sus motivaciones y los resultados que obtienen con sus experiencias educativas. Afirman estos autores que la elección de destino es diferente entre hombres y mujeres y que su motivación depende de su rama de estudios, aunque no consiguen demostrar que el expediente académico de los estudiantes influya en su decisión final. De acuerdo con estos autores, un aspecto que no se observaba en los estudiantes estadounidenses y que de hecho no aparece en los testimonios de los estudiantes objeto de este estudio, pero sí en los europeos que participan en ese estudio, es la creencia de que estudiar en un país extranjero aumenta las posibilidades de acceder a un empleo mejor, para lo cual es fundamental emplear un período de estudios en otro país (Lesjak *et al.*, 2015). Citaremos por último a Meydanlioglu, *et al.*, que un año antes, en 2014, publican un estudio realizado con estudiantes de medicina y enfermería que dedican unos meses a estudiar en un país extranjero.

Concluyen estos autores que aquellos de estos alumnos que han interactuado con ciudadanos de esa nueva cultura o tienen fluidez en el idioma extranjero, tienen un nivel significativamente más alto de sensibilidad cultural. En concreto, estos alumnos obtienen, respecto de alumnos que no han estudiado fuera, una puntuación superior en los siguientes aspectos: compromiso para interactuar, respeto por las diferencias culturales, confianza a la hora de interactuar, disfrute en la interacción con locales e intención de integrarse en la cultura extranjera (Meydanlioglu *et al.*, 2014).

Milton J. Bennett, uno de los grandes teóricos del este fenómeno y de los más citados en los trabajos que hemos utilizado como referencias, más en concreto de los programas de estudios en el extranjero y la competencia intercultural, desarrolla en 1993 una de las teorías más extendidas en el campo actual de *study abroad* y es desde entonces uno de los autores de referencia en este campo. Bennett desarrolla un instrumento para medir la competencia intercultural de los individuos, estudiantes en el caso que os ocupa, que viven durante un período de tiempo en una cultura extranjera, el *Developmental Model of Intercultural Sensitivity* (DMIS). El desarrollo de este instrumento parte de las teorías constructivistas, y asume que la realidad se construye a través de la percepción y que las categorías perceptivas más complejas requieren de una experiencia más compleja y sofisticada (Bennett, 1993).

Explica Bennett que los alumnos pasan de una visión etnocéntrica del mundo (yo soy el centro) a otra *etnorrelativa*<sup>8</sup> (ponerme en relación con los demás). Las seis fases de este desarrollo son: Fase de *negación*, en la que los sujetos no se interesan por las diferencias culturales e incluso no las perciben. Fase de *defensa*, cuando el sujeto se niega a integrarse en la nueva cultura y solo reconoce la propia como la única válida. Fase de *minimización*, en la que el sujeto considera que todas las culturas son iguales en

---

<sup>8</sup> Esta palabra no está contemplada por la RAE; es una traducción literal del término “ethnorelativism”.

cuanto a que se basan en valores universales. Fase de *aceptación*, cuando el sujeto es capaz de observar y apreciar diferencias culturales en cuanto a comportamientos y valores, en un grado de igualdad. Fase de *adaptación*, cuando el sujeto puede llegar a desarrollar su empatía y pluralismo y aceptar la nueva cultura. (Este sería el estado “ideal” al que deberían llegar los alumnos de *study abroad*.) Fase de *integración*, en la que el sujeto es capaz de incorporar las visiones del mundo de los demás (Bennett, 2017). Las seis fases descritas por Bennett describen el proceso a través del cual los estudiantes se adaptan en mayor o menor medida a la nueva cultura en la que viven y se incluyen en un proceso de aculturación, que definiremos a continuación.

Estas teorías tienen, por un lado, un impacto en el estudio de caso que estamos tratando en esta tesis y, por otro lado, estarán corroboradas por los datos que obtengamos a través de los sujetos que han participado en este estudio.

## **2.2 El proceso de aculturación y el *choque cultural***

En el apartado anterior hemos analizado cómo se produce el proceso de aculturación, las fases que implica y cuáles son los riesgos que puede suponer. Ahora describiremos una de las situaciones que se suelen producir durante esta transición. La aculturación, entendida como un proceso de adaptación a otra cultura, sería lo que Billet (2013) define como el proceso mediante el cual un individuo construye lo que están experimentando usando como herramientas lo que ya conoce y lo que es como individuo, definición similar a la que detallábamos al referirnos a la tercera cultura. En este proceso, el individuo va adquiriendo recursos derivados de las contribuciones de la sociedad y la cultura y las va añadiendo a su propia capacidad e interés en el proceso de aprendizaje y adaptación, en el tercer espacio que definió Casmir.

De esta manera, la adaptación de los estudiantes objeto de nuestro estudio se produciría de manera interna y también externa. Se trataría de un trabajo de aplicar lo que se aprende en clase y mediante el contacto con nuestra cultura y sociedad a la vida y a las situaciones cotidianas que experimenten durante su estancia en Sevilla. En este proceso de aprendizaje, lo que se aprende sería tan importante como la posibilidad de aplicar lo aprendido y en este sentido el individuo es fundamental, en tanto que lo que para un individuo puede ser rutina, para otro puede ser un proceso totalmente nuevo (Billet, 2013). Defiende Hall en este mismo sentido que para que se produzca un auténtico proceso de aculturación, no es suficiente con aprender algunos aspectos básicos de Historia y Economía para ir a trabajar o estudiar a otro país, sino que hay que aprender cómo relacionarse con los nativos de otro país, cuáles son sus referentes y sus señales culturales propias (Hall, 1981).

Señala además Spencer-Oatey que no podemos olvidar que el proceso de aculturación no es igual para cada individuo, puesto que no todos reaccionamos igual ante el mismo hecho. Uno de los factores que puede influir en la mejor o peor adaptación de un alumno estadounidense a nuestra cultura en Sevilla es el afecto, el sentirse parte de una comunidad de aprendizaje, el ser capaz de entablar relaciones de amistad con las personas que le rodean, principalmente si son de la cultura meta (Spencer-Oatey, 2018). Inciden en este hecho Streitweiser y Light, al afirmar que las trayectorias de los estudiantes en este tipo de programas educativos son producto de la multitud de identidades que cada uno de ellos posee, unidas a la cultura en la que se integran y su propio bagaje personal, a través del cual pueden tomar ciertas decisiones de entre las opciones que se les presenten (Streitweiser & Light, 2018, p. 474).

Al hilo de lo anterior, defiende Savicki que hay tres aspectos fundamentales ligados a la experiencia que vive el alumnado de estos programas: el afecto, el comportamiento y el conocimiento (cognición). El afecto se entiende aquí como los aspectos emocionales de la experiencia humana, distinto de los lados cognitivo y comportamental, pero estrechamente ligado a éstos. Estos tres factores juegan un papel decisivo, que Savicki lo explica de esta manera:

- Afecto: los estudiantes en este tipo de programas pueden sufrir trastornos psicológicos en forma de ansiedad, depresión, hostilidad y desórdenes somáticos. Si no son capaces de lidiar con estos sentimientos, el resultado de su experiencia puede ser negativo.
- Comportamiento: es fundamental observar cuánto tiempo pasa cada alumno en la cultura meta y utilizando el nuevo idioma. Sólo mediante un esfuerzo consciente por su parte podrá adaptarse a la nueva situación y suprimir respuestas culturales propias.
- Conocimiento (cognición): el alumno debe identificarse socialmente, darse cuenta de cuáles eran sus antiguas asunciones e ideas previas sobre la cultura meta (Savicki, 2013).

Ahondando en el proceso de aculturación, afirma Sánchez:

Cada lengua entraña una visión del mundo singular y para ser miembro de esa cultura tenemos que suscribir esa visión del mundo, valorar ciertas cosas sobre otras y socializar de una determinada manera. Por lo tanto, hay que incluir el conocimiento cultural al enseñar una lengua extranjera (Sánchez, 2014, p.153).

En este sentido, Sánchez define este aprendizaje de la otra cultura como un intercambio de información horizontal, es decir, que se produce con personas que no

nos anteceden, sino que se encuentran a nuestro mismo nivel contemporáneo, como ocurre con los estudiantes estadounidenses en programas educativos en Sevilla y los profesionales que trabajan con ellos. El conocimiento transmitido de unos seres a otros mediante el lenguaje y la socialización debe servir al individuo para sentirse perteneciente a un grupo. Cuando ese individuo es ajeno al contexto sociocultural cerrado donde la lengua extranjera es la oficial, ese conocimiento debe ser adquirido, por lo que ese individuo no debe ser percibido como invasor o como elemento desestabilizador (Sánchez, 2014).

El intercambio o aprendizaje de la nueva cultura debe producirse en términos igualitarios, ya que cuando se produce un intercambio educativo, cada parte tiene sus propias expectativas, sobre sí misma y sobre la otra parte, lo que puede llevar a que se produzcan errores interculturales. Se pueden dar por hecho algunos aspectos que luego no lo son, lo que conduce inevitablemente a situaciones de confusión y choque cultural (Bash, 2009).

La aculturación, por lo tanto, requiere la participación consciente y activa del individuo en sus dos etapas: aprendizaje en el aula y relación con el entorno sociocultural del país extranjero, aspectos que forman parte de los programas educativos en los que participan los estudiantes objeto de este estudio. La finalidad por lo tanto de la aculturación sería la adquisición de la “consciencia intercultural” y la identificación o asimilación (Sánchez, 2014). En esta misma línea afirma Hall:

(...) el aspecto psicológico de la cultura que tiene mayor importancia es el proceso de identificación. Este proceso (...) constituye con toda seguridad un impedimento fundamental para la comprensión eficaz de las culturas y las relaciones entre los distintos pueblos del mundo. Ahora el hombre debe embarcarse en el difícil viaje de ir más allá de la cultura, puesto que la mayor

hazaña de todas las separaciones ocurre cuando uno consigue ir gradualmente liberándose de la garra de la cultura inconsciente (Hall, 1976, p. 208).

En este proceso de adaptación a la cultura nueva, es cuando generalmente se produce el llamado *choque cultural*. Cualquiera que haya trabajado en programas de este tipo sabe que una gran parte de alumnos sufre del llamado *choque cultural*, como mostrarán más adelante los testimonios de los alumnos. En palabras de Wandschneider *et al.*, el *choque cultural* es un proceso de inadaptación o choque entre la cultura origen y la cultura meta en la que el individuo se encuentra “atrapado” entre ambas sin salida aparente. Este choque resulta al encontrarse el individuo desligado de los marcadores y patrones culturales que conoce y que le son familiares, al vivir en una situación que en sus etapas iniciales parece ambigua. El hecho de que tus valores propios sean cuestionados o contrapuestos y tener que operar de manera rápida y eficiente en un contexto sobre el que aún no se tienen todas las claves da lugar a esa situación de cierta indefensión (Wandschneider *et al.*, 2015).

A menudo, el estudiante que participa en este tipo de programas se encuentra en la tesitura no solo de aprender el idioma de una manera rápida para mejorar su adaptación, sino que además debe ajustarse a unas nuevas normas y valores, que deben poder interpretarse de manera adecuada, entendiendo que lo que es adecuado o correcto en su cultura de origen no tiene por qué serlo en la cultura de acogida y viceversa. Esto puede generarle situaciones de ansiedad de diferentes grados por lo que su situación y trasfondo anteriores juegan un papel decisivo. Algunos alumnos hacen avances extraordinarios, mientras que otros parecen ser inmunes a los efectos de la experiencia. (Brewer *et al.*, 2012; Dewaele & Oudenhoven, 2009; Sobre-Denton, 2017). Estas diferencias en el desarrollo y los avances

experimentados por los estudiantes podremos valorarlas al analizar los testimonios que proporcionan los alumnos que han participado en este estudio y mostraremos cómo algunos sufrieron una adaptación más compleja que otros.

Tal y como lo describen Brewer *et al.*, a pesar de que estudiar en el extranjero presenta *a priori* un potencial enorme a favor del estudiante, algunos de ellos no consiguen ningún beneficio después de la experiencia. En parte, según estos autores, esto se debe a las diferencias en los perfiles de cada estudiante de manera individual, como leíamos antes y en que no todos tienen la misma capacidad para lidiar con situaciones de estrés y ansiedad (Brewer *et al.*, 2012). Así lo defendían también anteriormente Dewaele y Oudenhoven, al describir la vivencia en el entorno de la tercera cultura, incidiendo en el aspecto psicológico y emocional de las experiencias educativas en el extranjero. Estos autores hacen especial hincapié en la estabilidad emocional necesaria para implicarse y aprovechar las ventajas que *a priori* presentan este tipo de programas educativos (Dewaele & Oudenhoven, 2009).

Un último apunte en este sentido es la teoría defendida por Sobre-Denton, que sostiene que el período de añoranza que pueden experimentar estos estudiantes al abandonar su país y llegar a la nueva cultura, puede suponer un impedimento en su mejora y adquisición de herramientas culturales. Según esta autora, en este caso los individuos necesitan poder comunicarse de manera efectiva con los representantes de la cultura extranjera para solventar estos escollos (Sobre-Denton, 2017). De acuerdo con lo manifestado con algunos de los estudiantes que participan en este estudio, ese período inicial necesita a veces de una ayuda extra por parte de los profesores y personal administrativo en Sevilla, puesto que para

algunos de ellos supuso “perder” el inicio de la experiencia y no contar con referentes claros sobre la cultura extranjera.

### **3. La competencia intercultural**

En el apartado anterior hemos analizado los conceptos de interculturalidad y aculturación como procesos necesarios en el encuentro entre individuos de diferentes culturas. En relación a esto, definen García *et al.* que “La interculturalidad se da cuando las significaciones adquiridas por las personas de cualquier tiempo y espacio se reconocen mutuamente” (García *et al.*, 2007, p. 91). Según estos autores, la interculturalidad es la habilidad que poseen los individuos de “reconocer, armonizar y negociar las innumerables formas de diferencia que existen en la sociedad” (p. 91). La interculturalidad sería una manera de descentralizar los puntos de vista que cada uno posee, para ampliar la perspectiva sobre el mundo y sobre las otras culturas (García *et al.*, 2007). En este proceso es cuando el individuo adquiere la competencia intercultural, instrumento imprescindible en la aculturación.

El *choque cultural* que hemos tratado en la sección anterior aparece, en ciertos casos, como una fase necesaria y transitoria, que suele solventarse con ayuda de personal especializado y dotando al alumno de ciertas herramientas interculturales, como expresan algunos de los alumnos entrevistados en nuestro estudio, siendo la más importante de estas herramientas la competencia intercultural. En términos generales, Bennett define la competencia intercultural como ... un conjunto de características y habilidades cognitivas, afectivas y de comportamiento que apoyan una interacción efectiva y apropiada en una variedad de contextos culturales (Bennett, 2011, p.4). Para otros autores como Mitchell y Paras, la competencia intercultural es la capacidad de cambiar la perspectiva cultural y adaptar nuestro comportamiento para crear un puente sobre las diferencias culturales (Mitchell & Paras, 2018, p. 324).

Esta competencia incluye, de acuerdo con Byram, la habilidad para comparar y realizar juicios y en este sentido los profesionales de este sector persiguen estos mismos objetivos. Los estudiantes que están aprendiendo deben poder “entrar” en la forma de vida de otra gente, entendiendo aunque no necesariamente aceptando sus valores (Byram, 2006). Este autor incide en la necesidad de que los miembros de una cultura comprendan los valores, ideales y forma de vida de otra cultura o sociedad, aunque no les parezcan aceptables (Byran, 2006, p. 5). En este proceso, explica Rodríguez-Izquierdo que es fundamental tener en cuenta los aspectos socio-emotivos del aprendizaje. Se deben tomar en consideración y no ignorar o evitar, actitudes negativas ante “el otro” y se debe promover la empatía, lo que ayudará a adquirir la dimensión emocional necesaria para tratar con “la otredad” (Rodríguez-Izquierdo, 2018).

De acuerdo a la teoría de Hofstede, la adquisición de capacidades de comunicación intercultural atraviesa tres fases: conciencia, conocimiento y habilidades. Explica Hofstede que la *conciencia* es el punto de partida: el reconocimiento de que, debido a la manera en que fui educado, tengo un software mental determinado y de que otras personas educadas en entornos diferentes tienen un *software* mental diferente, por razones igualmente válidas. Sin esta toma de conciencia uno puede viajar por todo el mundo sintiéndose superior, ciego y sordo a todas las claves sobre la relatividad de nuestra propia programación mental. Después debe venir el *conocimiento*. Si voy a interactuar eficazmente con otras culturas, tengo que aprender cosas sobre ellas: conocer sus símbolos, sus héroes y rituales; aunque quizás nunca compartamos esos valores, debemos al menos hacer el esfuerzo intelectual de comprender en qué se diferencian de los nuestros.

Las *habilidades* son el resultado de la conciencia y el conocimiento sumados a la práctica. Debemos reconocer y aplicar los símbolos de la otra cultura, identificar a sus

héroes, practicar sus rituales y experimentar la satisfacción de sentirnos cómodos en el nuevo entorno y de ser capaces de resolver primero las cosas más sencillas y luego algunos de los problemas más complicados de la vida en sociedad. Continúa Hofstede afirmando que la comunicación intercultural se puede enseñar, no es inherente al individuo, aunque algunos alumnos están más dotados que otros para aprenderla, como decíamos más arriba de acuerdo a los testimonios de nuestros estudiantes objeto de estudio. Las personas con un ego demasiado desarrollado, escasa tolerancia personal para la incertidumbre, antecedentes de inestabilidad emocional o simpatías políticas conocidas hacia las ideas racistas, hacia la extrema izquierda o hacia la ultraderecha no son buenos candidatos para una formación que exige, sobre todo, capacidad para distanciarse de las propias convicciones (Hofstede, 1999).

En general, defienden Berardo y Deardorff que la competencia intercultural consiste en partes integradas de conocimientos, habilidades y actitudes que permiten comunicarse efectiva y apropiadamente en situaciones de encuentro cultural, dando por hecho que es un requisito indispensable para un correcto funcionamiento en las tareas que desarrollamos sea en el ámbito académico o laboral (Berardo & Deardorff, 2012). También en ese sentido afirman Lieberman & Gamst que el estudiante, en este caso, debe saber integrar esos conocimientos, habilidades y actitudes, no sólo aprenderlas y alcanzar el estado de adaptación, es decir, alterar el comportamiento propio de acuerdo al entorno, o ajuste de otros aspectos como la autoestima, el estrés, la auto-confianza a la nueva cultura (Lieberman & Gamst, 2015). En este sentido, Baartman y Bruijn defienden que el estudiante no debe solo adquirir conocimientos, habilidades y actitudes en aras de una mejora de su competencia intercultural, sino que debe también saber integrarlas en su vida diaria (Baartman & Bruijn, 2011).

De hecho, desde 2018 el informe PISA<sup>9</sup> (Programme for International Student Assessment) ha incluido la competencia global como parámetro de medida a nivel mundial (Deardorff, 2015). Teniendo esto en cuenta, no podemos olvidar que la consecución de la competencia intercultural, (siempre descrita desde el punto de vista occidental) no es un proceso puntual, sino continuado en el tiempo, lo cual supone un desarrollo del individuo en ciertas habilidades, actitudes y conocimientos, como acabamos de ver, por lo que no se puede hablar de un momento exacto en el que un individuo es interculturalmente competente. Se necesita una fluidez lingüística en el nuevo idioma, además de conocimiento, habilidades, motivación por aprender y tiempo para un aprendizaje guiado, pero todo esto no es por sí solo garantía de consecución, sino que es una herramienta más (Deardorff, 2015). Cabe puntualizar que, aunque en este estudio nos centramos en un punto de vista occidental puesto que trabajamos con alumnado universitario estadounidense en programas educativos en Sevilla, afirma Collier que el significado de *competencia intercultural* no es homogéneo, sino que varía de acuerdo al contexto, país, raza, religión, estatus social: habitualmente nos situamos en un punto neutral pero esa neutralidad lo es solo desde nuestra propia perspectiva y no desde la del otro. Los estudios e investigaciones no se pueden extrapolar a cualquier contexto, sino que están realizados por un grupo mayoritario para individuos de ese mismo grupo, por lo no se puede dar por hecho que todas las culturas van a aplicar el mismo significado al concepto competencia intercultural (Collier, 2015).

En el caso más concreto de la competencia intercultural, que se espera que consigan este colectivo de alumnos que participa en estos programas, es interesante la manera de concretarla que tiene Sánchez (2014), que define la competencia intercultural como:

- Saberes: ser, hacer, estar

---

<sup>9</sup> <http://www.educacionyfp.gob.es/inee/evaluaciones-internacionales/pisa/pisa-2018.html>

- Actitudes: curiosidad, apertura
- Conocimientos: del mundo, sociocultural, adquiridos de distintas fuentes:
  - Primaria (familiar)
  - Secundaria (didáctica): libros, enciclopedias
  - Terciaria (mediática)
- Habilidades de interpretación y relación
- Habilidades de descubrimiento e interacción
- Conciencia cultural crítica (Sánchez, 2014, pp.203-205).

La competencia intercultural, descrita en el estudio de Rundstrom (2013) se define como: los conocimientos, actitudes y comportamientos necesarios para ser culturalmente apropiado y efectivo (Rundstrom, 2013, p.152). Sin embargo, no hay acuerdo completo entre los profesionales que han dedicado estudios a valorar, medir y definir la competencia intercultural en cuanto al mejor método de medirla, puesto que no basta con sólo exponer a alguien a una nueva cultura, sino que parece que también depende de factores personales, de uno mismo (Anderson *et al.*, 2015) por lo que se utilizan diferentes cuestionarios: *Global Awareness Profile*, (GAP), *Global Perspective Inventory* (GPI), *Attitudinal and Behavioral Openness Scale* (ABOS); *Intercultural Development Inventory* (IDI), *Wesleyan Intercultural Competence Scale* (WICS) (Stemler , Imada & Sorkin, 2014), y otros como el *Cross-Cultural Adaptability Inventory* (CCCAI), *Diversity Awareness Profile* (DAP), etc (*Intercultural Development Research Institute*, 2014).

A pesar de que no existe aún un test o instrumento de medida que sea fiable al 100% para medir la competencia intercultural (Kealey, 2015), entre todos estos suele preferirse el IDI (*Intercultural Development Inventory*), por dos motivos principales: uno, porque se basa en el reconocido *Developmental Model of Inter-Sensitivity* de

Bennett de 1993 que citábamos anteriormente y otro, porque el IDI es, en sí mismo, una medida de sensibilidad intercultural, ya que mide el grado en que un individuo es etnocéntrico o *etnorrelativo*, aspecto fundamental, como analizamos anteriormente, en la capacidad de aumentar la competencia intercultural (Wong, 2015).

Aunque hay diferencias entre ellos y a pesar de que no existe acuerdo unánime, Anderson, Hubbard y Lawton defienden que parece demostrado que estudiar en el extranjero favorece la competencia intercultural, siempre que haya una “facilitación” de la experiencia y una motivación intrínseca por parte del estudiante (Anderson *et al.*, 2015). De acuerdo con Allen (2013), la motivación juega un papel esencial en los resultados de aprendizaje y en el desarrollo académico en el ámbito de estudios lingüístico. El éxito no depende solo de la motivación intrínseca de los estudiantes, sino que estos deben poder verse como agentes de ese proceso de dar forma a su propia motivación (Allen, 2013, p. 47). Para lograrlo, deben poder contar con una figura de referencia que guíe este proceso.

La necesidad de contar con un referente que funcione como facilitador de la experiencia educativa para los estudiantes es la misma teoría que defendemos en esta tesis como una de nuestras principales hipótesis y la exponen del mismo modo Watson y Wolfel, ya que según recoge su estudio, utilizar con frecuencia el idioma extranjero- aspecto esencial de este tipo de programas y, como veremos más adelante, uno de los principales objetivos de nuestros estudiantes- favorece la interacción con nativos de ese país y por lo tanto, mejora la comprensión de la cultura extranjera, en términos generales (Watson & Wolfel, 2015). Es importante destacar que, tal y como señalan Streitweiser y Light, ninguno de estos instrumentos de medición consigue capturar los conceptos más profundos, significados y comprensiones generales de las experiencias internacionales (Streitweiser & Light, 2018, p. 473). Como afirma Bennett, simplemente

por el hecho de vivir en otra cultura, esto no tiene por qué traducirse en una mejor comprensión de esa cultura, sino que es necesaria una mediación; de lo contrario, la nueva cultura se puede reducir a un mero estereotipo (Bennett, 2013).

Esta estereotipación de la cultura extranjera se da en la actualidad en los programas educativos en Sevilla, según los testimonios de algunos de los profesionales entrevistados en este estudio, lo que, según afirman, se traduce en una suerte de cultura “inventada”, creada expresamente para satisfacer las expectativas de los estudiantes, pero no para ofrecerles una visión real de nuestra cultura en Sevilla.

Según Stemler, Imada y Sorkin, todos estos métodos de medición que describíamos antes coinciden en utilizar en mayor o menor medida los siguientes aspectos para valorar la competencia intercultural de los alumnos:

- Carácter abierto
- Capacidad de adoptar distintas perspectivas
- Empatía
- Conocimiento de otras visiones del mundo
- Internacionalismo
- Nacionalismo
- Curiosidad
- Satisfacción consigo mismos
- Patriotismo
- Tolerancia hacia la ambigüedad
- Auto-consciencia cultural
- Comunicación verbal y no verbal

De ellos, la *Association of American Colleges & Universities* (AAC&U)<sup>10</sup> elige seis: Carácter abierto, Conocimiento de otras visiones del mundo, Curiosidad, Auto-consciencia cultural, Comunicación verbal y no verbal y Empatía. Un ejemplo del uso de estos instrumentos de medición se ve reflejado en el estudio de Stemler, Imada y Sorkin, que utilizan el *Wesleyan Intercultural Competence Scale* (WICS). Estos autores crean este cuestionario para tratar de ahondar en los aspectos y atributos más personales de los estudiantes y para paliar lo que ellos consideran el carácter más generalista de otros cuestionarios (Stemler *et al.*, 2014).

Del mismo modo, Rundstrom desarrolla en su estudio el método LENS (*Look objectively; Examine your assumptions; Note other possibilities; Substantiate with locals*).<sup>11</sup> Esta autora parte de la asunción de que es necesario adoptar una perspectiva diferente cuando entramos en contacto con otras culturas, de manera comprensiva y tangible, recurriendo al aprendizaje experimental, que analizaremos a continuación (Rundstrom, 2013). Por lo tanto, mediante la evaluación del Carácter abierto, Conocimiento de otras visiones del mundo, Curiosidad, Auto-consciencia cultural, Comunicación verbal y no verbal y Empatía, se miden atributos personales de los alumnos, como son la curiosidad y el respeto por lo diferente y se ponen en perspectiva utilizando el sistema de enseñanza predominante en Estados Unidos, es decir, el aprendizaje experimental. Lamentablemente, si nos atenemos a lo que manifiestan los estudiantes encuestados en este estudio, estas herramientas concretas de medición no se utilizan de manera generalizada por parte de los programas educativos.

El aprendizaje experimental, o ELT en sus siglas en inglés (*Experiential Learning Theory*) es una teoría planteada por David Kolb por primera vez en 1971 y desarrollada

---

<sup>10</sup> <https://www.aacu.org/>

<sup>11</sup> Mira con objetividad; Examina tus creencias; Ten en cuenta otras posibilidades; ontrástalas con los nativos de esa cultura.

posteriormente en la década de 1980. Mediante esta teoría, Kolb propone integrar los temas habituales de aprendizaje dentro de un marco sistemático que pueda tratar los problemas de educación y aprendizaje del Siglo XXI (Kolb, 2014. p. xvii). Este planteamiento enfatiza la experiencia sensorial directa y la acción dentro de contexto como la fuente primaria del aprendizaje, a través del pensamiento y el análisis; intenta explicar cómo la experiencia se transforma en aprendizaje y subsecuentemente en conocimiento, a través del pensamiento crítico (Kolb, 2014).

Dentro de los sistemas o cuestionarios más utilizados para medir la competencia intercultural encontramos algunos cuyo planteamiento parte de la teoría ELT de Kolb, como es el caso del *Global Perspective Inventory* (GPI), que:

...define desde una perspectiva global la disposición y capacidad de una persona para pensar de manera compleja, tomando en cuenta diferentes perspectivas, para formar una idea única de sí mismo que sea auténtica y basada en el valor y para relacionarse con los demás con respeto y mente abierta, especialmente con aquellos que no son como ella (Anderson, Hubbard & Lawton, 2015, p.42).

Las respuestas en la mayoría de los cuestionarios detallados más arriba deberían corresponderse con los estadios de Competencia Intercultural descritos por Milton J. Bennett en 1986 y resumidos en 2004 (ver pp.39-40) puesto que se han desarrollado en torno a las teorías que Bennett establece. Es la definición de Bennett la que tiene predominancia en la comunidad de *study sbroad* y que hasta la actualidad se sigue de manera generalizada a la hora de determinar las fases del *choque cultural* y el proceso de adaptación a una cultura nueva, aunque existen otras igualmente válidas que describimos a continuación. De acuerdo con Hofstede:

Los contactos interculturales en los centros de enseñanza pueden ser una fuente de desconcierto. (...) Como la lengua es el vehículo de enseñanza (...) existen mayores probabilidades de adaptación cultural si el profesor enseña en el idioma de los alumnos que si éstos tienen que aprender en el idioma del profesor, debido a que el profesor tiene más poder que cualquier alumno sobre la situación de aprendizaje. El idioma en que se imparte el curso afecta al proceso de aprendizaje (Hofstede, 1999, p.350).

Jacques Delors, en su informe sobre la Educación para el Siglo XXI, establece la importancia de la competencia intercultural y de la necesidad de eliminar la tensión entre lo mundial y lo local, convirtiéndonos en ciudadanos del mundo sin perder nuestras raíces y participando en la vida de la nación y las naciones de base de manera activa. Afirma Delors que la situación actual nos exige comprender mejor al otro, comprender mejor el mundo, por lo que es necesario abrir la mente a otras culturas (Delors, 1996).

Delors describe en su informe los siguientes objetivos generales para esa educación que propone:

- Ayudar al individuo del Siglo XXI a encontrar el balance entre la necesidad o el deseo por convertirse en “ciudadano del mundo”.
- Concienciar de que tan devastadora resulta una sobrevaloración de la cultura materna como un desconocimiento absoluto o parcial de la cultura meta.
- Contribuir a que exista en la educación para el Siglo XXI un equilibrio entre los contenidos básicos y aquellos orientados a un desarrollo lingüístico-cultural y personal.

- Iniciar una nueva etapa de educación en valores universales con los que desenvolvemos con éxito en el nuevo orden mundial (Delors, 1996, pp.17-19).

Resumiendo las teorías reflejadas aquí y teniendo en cuenta la información proporcionada por los estudiantes y profesionales que han participado en este estudio, la adquisición de competencias interculturales sería necesariamente el resultado de la aculturación y el punto de mira de nuestro estudio se colocaría sobre las instituciones universitarias estadounidenses, el papel del profesorado y el papel del alumnado como actores fundamentales en este proceso. Habría que pasar a analizar qué están haciendo las universidades estadounidenses, entendidas como centros de formación del individuo, para fomentar el carácter intercultural de sus estudiantes, para dotarles de herramientas de pensamiento crítico que les permitan alcanzar ese punto de comprensión de la otra cultura (en este caso que nos ocupa) y que les lleve a aprovechar y sacar el máximo partido a la experiencia intercultural fuera de su país y de su zona de confort (Larsson, 2017), para así poder determinar qué grado de preparación previa han recibido los estudiantes con los que hemos trabajado en este estudio y poder contrastar esa información con los datos que ellos ofrecen.

Defiende Zhao que la globalización supone un desafío para la educación que, hay quien cree, no se está afrontando de manera muy eficaz en el sistema educativo estadounidense. Además, el mercado laboral también es global y el alumnado debe estar preparado para competir con trabajadores de todo el mundo (Zhao, 2010). Leíamos antes como la preocupación por añadir la competencia intercultural al acervo de valores orientados a la mejora laboral futura era una constante en alumnos europeos, pero no en los estadounidenses, aspecto que de hecho no se incluye en lo que manifiestan los estudiantes que han participado en este estudio y que desarrollaremos más adelante.

### **3.1 La interculturalidad en la universidad estadounidense**

La información que desarrollábamos en la sección anterior describe qué es la competencia intercultural, cómo se adquiere y cómo se trabaja a lo largo de la vida. Esta competencia es, como señalábamos antes, aspecto fundamental del proceso de aculturación y elemento clave alrededor del cual deberían gravitar los programas de estudios en el extranjero para alumnos estadounidenses. Por este motivo, en el sistema universitario estadounidense se ha prestado atención desde hace más de 50 años a la adquisición y mejora de la competencia intercultural.

En un artículo publicado en 1988 por Carlson y Widaman, basado en el estudio de 450 estudiantes estadounidenses que realizan un semestre fuera de su país y comparándolos con otros 800 que se quedan en sus universidades de origen, se concluye que el hecho de estudiar en el extranjero puede ser una contribución importante a la conciencia internacional que puede contribuir potencialmente a actitudes y comportamientos que ayudan a expandir el entendimiento internacional. Además, estos estudiantes demuestran un mayor interés en política internacional y por la interculturalidad y al mismo tiempo desarrollan un espíritu más crítico con su propia cultura (Carlson & Widaman, 1988).

Treinta años después, estos resultados positivos se confirman en otro estudio realizado por Coker, Heiser y Taylor, que describen cómo los estudiantes estadounidenses que han participado en un programa de estudios en el extranjero, sobre todo aquellos con una duración superior a las ocho semanas, declaran haber experimentado mejorías en diferentes aspectos: las contribuciones a los debates en clase, síntesis de ideas, adopción de distintas perspectivas sobre un mismo asunto, empatía, pensamiento crítico y trabajar de manera más colaborativa con sus compañeros, entre otros aspectos (Coker *et al.*, 2018). Estos estudios, de hecho,

confirman lo expresado por los alumnos que han participado en esta investigación y coinciden con los beneficios que ellos mismos declaran haber obtenido.

Los mismos resultados arrojan otras publicaciones de autores como Alcón-Soler (2015), Jackson (2015) y Meydanlioglu *et al.* (2014), que comprueban que mediante una estancia en el extranjero los estudiantes adquieren un aprendizaje pragmático que les permite utilizar el idioma con mayor fluidez y con mayor variedad de recursos que los que realizan el mismo semestre en sus universidades de origen en Estados Unidos. De acuerdo con Jackson, no está demostrado que la experiencia educativa en el extranjero aumente de manera automática la competencia intercultural de los estudiantes, sino que es necesario que esa experiencia vaya acompañada de interacciones en el “mundo real” (Jackson, 2015).

En este mismo sentido, Alcón-Soler especifica que, mientras más intenso sea el contacto de los estudiantes con el entorno que les rodea, mejor será el contenido pragmático que adquieran (Alcón-Soler, 2015). Por su parte, Meydanlioglu *et al.* sostienen que la duración de la experiencia educativa en el país extranjero es determinante para el éxito de los estudiantes y para que se produzca un aumento significativo de su competencia intercultural (Meydanlioglu *et al.*, 2014). Según Mule, Audley y Aloisio, para que la experiencia sea provechosa, el proceso de estudiar en el extranjero no funciona como una suerte de fórmula mágica que automáticamente aumenta la conciencia global, sino que ese aprendizaje debe estar guiado en cada una de sus fases, es decir, antes, durante y después, puesto que se ha observado que algunos de los estudiantes que participan en alguno de estos programas no consiguen sumar aspectos positivos después de su experiencia (Mule *et al.*, 2018).

Los aspectos que acabamos de señalar suponen una muestra de la inquietud que existe en Estados Unidos ante la adquisición y mejora de la competencia intercultural en

sus alumnos y de cómo se llevan a cabo iniciativas en este sentido. Según explica Bennett, en los años 60 se comienza a prestar atención en Estados Unidos a la necesidad de obtener esta comunicación entre culturas por lo que se ponen en marcha varios proyectos para integrar a alumnos extranjeros. En 1966 se comienzan los “*Intercultural Communication Workshops*” (talleres de comunicación intercultural), uniendo a ciudadanos extranjeros con otros de Estados Unidos en clases y diferentes actividades. Distintos organismos como la *National Association for Foreign Study Abroad* (NAFSA), de la que hablaremos más adelante, se interesan por el formato y a partir de 1972, la Universidad de Minnesota otorga créditos académicos a los alumnos que han participado (Bennett, 1993). A pesar de que tuvieron éxito, otras fórmulas ocupan su lugar y estos talleres no prosperan, aunque Bennett obtiene algunas conclusiones del estudio de estos casos puestos en práctica:

- La generalización cultural debe diferenciarse de los estereotipos culturales. Un patrón cultural no es una etiqueta cultural.
- Lo general de cada cultura debe preceder a lo específico. Por ejemplo, se debe tratar primero un tema general, como la amistad, antes de ver cómo ese concepto se trata en cada cultura.
- Los marcos culturales son necesarios y deben presentarse de lo más concreto a lo más abstracto.
- El principal objetivo del aprendizaje intercultural es la empatía, no la tolerancia (Bennett, 2004, p.6).

### **3.2 Iniciativas sobre la interculturalidad en el sistema educativo estadounidense.**

Hemos analizado hasta ahora algunos conceptos- cultura, interculturalidad, aculturación- necesarios para crear un contexto adecuado que funcione como marco teórico, pero este marco no estaría completo si no incluyese un recorrido por las diferentes iniciativas en torno a la comunicación intercultural que han existido en el sistema educativo estadounidense. Haremos por tanto referencia a dos acciones concretas que sirven como prolegómeno al fenómeno que se conoce como *study abroad*.

Por antigüedad, la primera acción en este sentido es el programa Fulbright, creado en 1946 con la intención, en palabras de su fundador, el senador J. William Fulbright, de:

(...) aportar un poco más de conocimiento, un poco más de razón y un poco más de compasión a los asuntos mundiales y aumentar de esa manera la posibilidad de que al fin las naciones aprendan a vivir en paz y amistad.<sup>12</sup>

En la actualidad, la comisión Fulbright ofrece oportunidades de intercambio cultural, educativo y científico entre Estados Unidos y otros 160 países alrededor del mundo. De acuerdo con la información desplegada en su página web, el objetivo principal del programa es “incrementar el entendimiento mutuo entre las naciones”<sup>13</sup> El primer programa de intercambio con España se estableció en 1958.

Otra acción interesante en este sentido es la comenzada por el presidente John Fitzgerald Kennedy en el año 1961, los *Peace Corps*. De acuerdo con Coverdell (2010), el origen de esta iniciativa radica en el interés del presidente Kennedy de modificar la visión existente en la década de 1960, después de la Segunda Guerra Mundial, de los ciudadanos (hombres) estadounidenses como acomodados, domésticos y en cierto modo, débiles (Coverdell, 2010). Para ello, el programa de los *Peace Corps* se presentó

---

<sup>12</sup> <https://fulbright.es/informacion-sobre-fulbright/>

como una manera de llevar la bonanza estadounidense a países en vías de desarrollo, difundir el inglés como idioma internacional y favorecer el contacto de los estadounidenses (de nuevo, solo hombres) con otras culturas; de acuerdo con Coverdell, este programa incidía en la idea de hermandad entre los hombres del mundo. En la actualidad, el programa *Peace Corps* va mucho más allá de su intención primera y supone las relaciones de Estados Unidos con 141 países de todo el mundo, en unos programas de voluntariado en diferentes áreas, como agricultura, medioambiente, salud, educación, desarrollo económico de la comunidad y juventud. La misión actual del programa *Peace Corps* es:

Promover la paz y la amistad en el mundo a través de tres objetivos:

1. Ayudar a la gente de países que estén interesados en suplir sus necesidades de hombres y mujeres convenientemente formados.
2. Ayudar a promover un mejor entendimiento de los estadounidenses de parte de los pueblos a los que sirven.
3. Ayudar a promover un mejor entendimiento de los otros pueblos por parte de los estadounidenses.<sup>14</sup>

Estas dos iniciativas, si bien no se corresponden exactamente con la intención de los programas de estudios en el extranjero para alumnos universitarios estadounidenses, sí son una muestra del interés existente en Estados Unidos por establecer relaciones culturales y académicas con otros países y son una muestra del esfuerzo y los recursos que llevan más de sesenta años dedicando a este objetivo. Estas dos acciones han mostrado un reflejo en el sector más puramente académico de *study abroad*, establecido

---

<sup>14</sup> <https://www.peacecorps.gov/about/>

en la educación superior estadounidense desde la década de 1940, como explicaremos a continuación.

Dolby & Rahman establecen el desarrollo de la educación superior en Estados Unidos como un proceso internacional, influenciado tanto por los centros británicos de Oxford y Cambridge, como por la escuela alemana de investigación, que sirvió de modelo al establecimiento de la Universidad John Hopkins, la primera entendida como tal en Estados Unidos, en 1876. Antes de la Primera Guerra Mundial, la educación internacional en Estados Unidos se limitaba a algunas prácticas deslavazadas de centros religiosos y es justo después cuando se crea *el Institute of International Education* (IIE)<sup>15</sup>, con la misión de promover la paz y el entendimiento internacional. Desde ahí se establecen intercambios culturales con universidades europeas, clubes de estudiantes internacionales en Estados Unidos, tramitación de visados de estudios, entre otros. En 1946 se establece en el Congreso de Estados Unidos el programa Fullbright que hemos descrito antes y en 1947 nace el *Council on Student Travel*, ahora conocido como *Council on International Educational Exchange* (CIEE)<sup>16</sup>, uno de los programas establecidos en Sevilla con cuya colaboración hemos contado para realizar este estudio.

En 1948 nace la *National Association for Foreign Study Abroad* (NAFSA), la Asociación de Educadores Internacionales, que facilita la organización profesional, la formación y el desarrollo del personal responsable de la cada vez más creciente población de estudiantes internacionales en los campus de Estados Unidos y, posteriormente, de manera internacional (Dolby & Rahman, 2008). Más recientemente, en 2001, nace un organismo orientado también al sector de la educación internacional,

---

<sup>15</sup> <https://www.iese.org/>

<sup>16</sup> <https://www.ciee.org/>

el *Forum on Education Abroad*, cuyo equivalente en Europa es EAIE, la *European Association for International Education*<sup>17</sup>.

### **3.3 La Universidad estadounidense como centro de diversidad e interculturalidad**

Hemos visto en el apartado anterior la importancia que ha tenido históricamente la competencia intercultural en la formación del individuo en la sociedad estadounidense; en parte, esto se debe al carácter multicultural del propio país, creado mediante la unión de diferentes culturas y orígenes. Las iniciativas descritas anteriormente muestran como a lo largo de esos años y en la actualidad en Estados Unidos existe una preocupación generalizada por favorecer y atender correctamente a la diversidad de los individuos y en este caso de los estudiantes. Se buscan ambientes que favorezcan la inclusión de alumnado de distintos orígenes y culturas y se estudian con asiduidad los resultados de un entorno inclusivo, colaborativo y participativo.

Bowman realiza un estudio para comparar las experiencias de diversidad en una democracia diversa con el compromiso civil, a través del fomento de la participación, que publica en 2011. Su conclusión final es que los estudiantes universitarios que se implican en experiencias de diversidad son más conscientes de asuntos como la diferencia, la desigualdad y/o la discriminación, lo que puede conducir a que se impliquen de manera personal y adquieran un compromiso personal con acciones cívicas en beneficio de la sociedad. Según Bowman, el éxito de la sociedad democrática estadounidense radica firmemente en el compromiso político y social de sus ciudadanos y más en concreto, entre estudiantes universitarios, observando en los de primer curso un compromiso político en decadencia frente a un compromiso social en auge, dirigido a realizar más actividades de voluntariado y de atención a la sociedad (Bowman, 2011).

---

<sup>17</sup> [www.eaie.org](http://www.eaie.org)

Existen en Estados Unidos un total de 3.270 centros de educación superior, públicos y privados, entre *Universities* y *Colleges* <sup>18</sup>. Aunque tradicionalmente, las *universities* englobaban estudios de grado y postgrado, mientras que los *colleges* sólo ofrecían diplomaturas, actualmente esta diferencia no existe y tanto uno como otro pueden ofrecer estudios de grado, postgrado y doctorado. En 2010 se firma en Estados Unidos el *Civic Engagement VALUE Rubric* de la Asociación de Universidades y *Colleges* Americanos (AAC&U). Como señala Bowman, de acuerdo con este documento, el compromiso cívico incluye no sólo los comportamientos cívicos (como servicios y actividades políticas), sino también el compromiso y la valoración de la acción social, la justicia social, las habilidades de liderazgo, la toma de perspectiva y el conocimiento y comprensión interculturales (Bowman, 2011). En esta misma línea indica Rundstrom que la mayoría de los centros estadounidenses de educación superior incluyen en sus objetivos y misiones alguna versión del “conocimiento de otras culturas” como componente de una educación de tendencia liberal, además de otros aspectos como la apertura de mente, la flexibilidad, la empatía cultural, la estabilidad personal y los recursos y habilidades para lidiar con el estrés (Rundstrom, 2005).

Maruyama (2000), refiriéndose a la inclusión de estudiantes de color en las universidades estadounidenses a partir de las políticas de inclusión promovidas por el Presidente Lyndon B. Johnson en los años 60 del Siglo XX, define el carácter universitario como democrático, pero en un sentido que favorece la homogeneidad. La inclusión de estudiantes de color y, posteriormente, de otras etnias y religiones en el sistema universitario general son la piedra de base de una universidad más heterogénea que favorece la diversidad y la interculturalidad (Maruyama *et al.*, 2000).

---

<sup>18</sup> En esta web se puede consultar el ranking de universidades estadounidenses: [http://www.webometrics.info/es/North\\_america\\_es/Estados%20Unidos%20de%20Am%C3%A9rica?page=32](http://www.webometrics.info/es/North_america_es/Estados%20Unidos%20de%20Am%C3%A9rica?page=32).

Señala también Gudeman (2000) en relación a las misiones de estos centros, algunos aspectos comunes:

1, La adquisición de rigor y maestría intelectual 2, El aprendizaje del valor del servicio a la comunidad 3, El aprendizaje de las perspectivas derivadas de la diversidad 4, El desarrollo del auto-conocimiento y el crecimiento personal 5, El desarrollo y crecimiento de una mente creativa y liberada 6, Alcanzar la capacidad de tolerancia, respeto y consideración hacia los demás 7, La adquisición de herramientas y motivación de liderazgo social 8, El desarrollo del juicio ético y moral 9, La expansión de la creatividad y la imaginación (Maruyama *et al.*, 2000, p.28).

Dentro de la misión declarada de conseguir el conocimiento y la comprensión interculturales se encuentran los programas de estudios en el extranjero de algunas universidades estadounidenses. No todas las universidades tienen un departamento de programas en el extranjero y los que los tienen dedican más o menos presupuesto, personal y esfuerzo a ayudar al alumnado a estudiar fuera. Si bien es cierto que algunas especialidades exigen que sus estudiantes vivan durante un período de duración variable en el extranjero, en la mayoría de los casos la decisión corresponde al alumno. Son estos centros internacionales y, en su defecto, el profesorado de cada universidad, los responsables de guiar al alumnado en su decisión de estudiar en el extranjero. Un ejemplo de esta política sería el programa del Trinity College, en Hartford, (Connecticut), situada en una ciudad relativamente pequeña (alrededor de 125.000 habitantes), descrito en un estudio de Cozar *et al.*.

Esta universidad tiene como objetivo principal el integrar a sus estudiantes en la realidad del mundo que está fuera de las aulas; para ello, crean programas en los que los estudiantes están obligados a participar de la vida de la ciudad y reciben créditos

académicos por las actividades que desarrollan en y sobre la ciudad. Estos autores concluyen que el éxito de esta práctica es que unen la actividad académica con programas de inmersión, dándole al alumnado una educación del mundo real, además de ayudarlo a desarrollar el pensamiento crítico y herramientas para solucionar problemas (Cozart *et al.*, 2011).

#### **4. Study abroad**

##### **4.1 Definición y recorrido histórico**

La sección anterior describía las diferentes iniciativas de internacionalización de sus ciudadanos llevadas a cabo en Estados Unidos desde la década de 1960. El desarrollo y la transformación de esas iniciativas da lugar al tema principal en este estudio: los programas de estudios en el extranjero para alumnos universitarios estadounidenses, conocidos como *study abroad*. En el año 2007, *International Studies Abroad* definió al alumno de *study abroad* como un estudiante que vive y estudia en un país extranjero para poder desarrollar su comprensión cultural y su independencia personal (*International Studies Abroad*, 2007).<sup>19</sup> Del mismo modo, Taguchy (2015, p.4) define estos programas de estudios en el extranjero como estancias temporales y previamente organizadas en un país extranjero con propósito educativo. Estos programas generalmente ofrecen al alumno la oportunidad de aprender una lengua extranjera, en el país de origen de esa lengua y al mismo tiempo aprender más sobre la cultura de ese país. Los alumnos ya suelen tener algún conocimiento previo sobre esa lengua y su cultura, en mayor o menor grado y provienen de ramas de conocimiento en las que el manejo de una segunda lengua es obligatorio.<sup>20</sup>

---

<sup>19</sup> <https://studiesabroad.com/about-isa/who-we-are?OurMission>

<sup>20</sup> Aunque las estadísticas de 2019 en el informe “Open Doors” muestran que la tendencia ha variado ligeramente, y las ciencias sociales ya no son el primer campo de estudio, sino que han sido desplazadas por la ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas

La principal ventaja de estudiar en el extranjero frente a hacerlo en la universidad de origen está directamente relacionada con la adquisición del conocimiento, las herramientas y las actitudes que no se pueden adquirir sin experimentarlas directamente en otra cultura; en palabras de Young y Schartner, se considera que estudiar en otro país tiene un efecto transformador, aunque el resultado no es el mismo para cada individuo, puesto que depende de factores personales como leíamos antes y como comprobaremos al revisar algunos de los testimonios de los alumnos que han participado en este estudio (Young & Schartner, 2014). De acuerdo con los hallazgos reflejados en el estudio de Wandschneider *et al.*, las experiencias educativas en el extranjero traen consigo un valor añadido a la competencia global e intercultural de los estudiantes, que suele sobrepasar la que adquieren los alumnos que no viajan fuera (Wandschneider *et al.*, 2015).

Como señalan Paige *et al.*, estudiar en el extranjero puede aportar al estudiante un gran crecimiento personal, en tres aspectos fundamentales: aprender sobre sí mismos como sujetos de su propia cultura, aprender sobre los elementos de la cultura misma y aprender a aprender (Paige *et al.*, 2009). Precisamente el conocimiento de sí mismos y la mejora de su autonomía personal son dos de los aspectos que los alumnos que han participado en este estudio declaran ser algunos de sus principales éxitos.

La mayoría de estudiantes viaja con proveedores externos a las universidades, aunque en convenio con ellas, como son el *Council for International Education Exchange* (CIEE), *Cultural Education Abroad* (CEA), *Academic Programs International* (API), *International Studies Abroad* (ISA), *Academic Studies Abroad* (ASA), *Spanish Studies Abroad* (CC-CS), por citar solo algunas. Algunas universidades tienen su propio programa educativo en el extranjero, como es el caso de la Johns

Hopkins<sup>21</sup>, por ejemplo, o *City University of New York (CUNY)*.<sup>22</sup> Los organismos a los que pertenecen la gran mayoría de agentes implicados en este campo son, además de NAFSA (citado anteriormente), el recientemente creado *Forum on Education Abroad*, que nace en 2001 con la misión de proporcionar una estructura organizativa especialmente orientada a servir las necesidades de instituciones y profesionales del sector (Dolby & Rahman, 2008). El *Forum* publica periódicamente los “estándares de buenas prácticas” para estos programas. En su quinta edición, de 2015, establece entre otros principios para las organizaciones o programas de estudios en el extranjero que:

La organización proporciona un contenido académico apropiado a su misión y objetivos, asegura una supervisión y evaluación académica adecuadas y mantiene políticas académicas claras y transparentes

La organización tiene políticas y procedimientos bien definidos y claramente articulados, que gobiernan el programa y sus prácticas, asegura que son justos y se aplican de manera consistente y lleva a cabo revisiones periódicas para comprobar su efectividad.

La organización asegura que sus programas tienen fundamentos adecuados y un personal idóneo.

La organización tiene como prioridad la salud y seguridad del alumnado a través de sus políticas, procedimientos, consejos, orientación y entrenamiento.

(FORUM Standards of Good Practice, 5th edition, 2015, 1-3).<sup>23</sup>

---

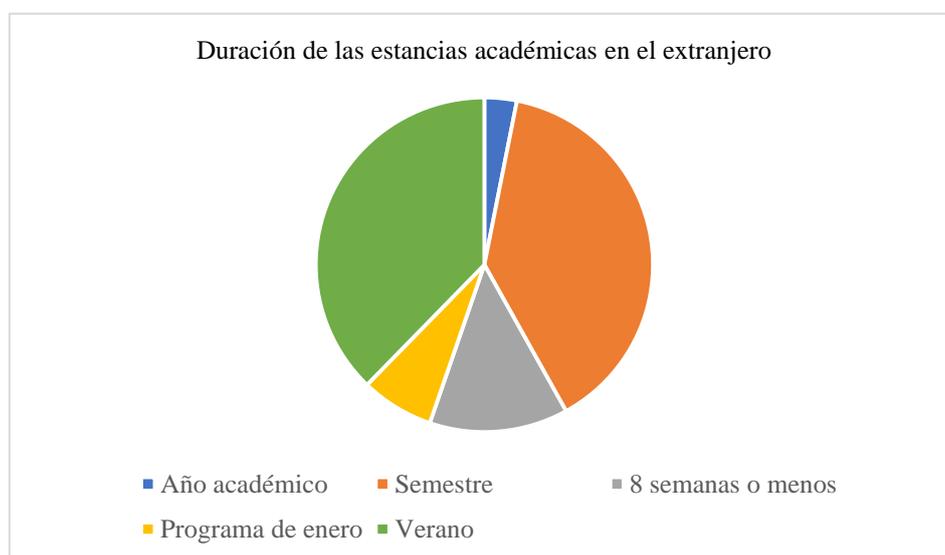
<sup>21</sup>En este vínculo se puede consultar la oferta académica de la Universidad Johns Hopkins <https://studyabroad.jhu.edu/find-a-program/hopkins-semester-year-programs/> y de la Universidad de la Ciudad de Nueva York:

<sup>22</sup>[https://travelregistry.cuny.edu/index.cfm?FuseAction=Programs.ViewProgram&Program\\_ID=10287](https://travelregistry.cuny.edu/index.cfm?FuseAction=Programs.ViewProgram&Program_ID=10287)

<sup>23</sup> La sexta edición está prevista para marzo de 2020

Según los datos publicados por IIE en el informe *Open doors* para el año académico 2017-201, un 16,7% del total de estudiantes estadounidenses realizan algún programa en el extranjero durante su carrera universitaria, en total, 341.751.<sup>24</sup> De éstos, un 13,2% (32.411) viajaron a España, en programas de corta, media o larga duración. Como muestran los resultados del gráfico 1, el 61,5% viajó en programas cortos, de 3-4 semanas. El 35,8% en programas de duración media (un cuatrimestre), y el restante 3,7% lo hizo durante un año académico completo.

Gráfico 1: Duración de las estancias académicas en el extranjero.



Fuente: Open Doors<sup>25</sup>. Elaboración propia.

Este mismo organismo ofrece cifras de las distintas opciones que existen para alumnos que quieren estudiar en España. Si tenemos en cuenta los distintos programas ofrecidos por proveedores externos o por las propias universidades, existen cerca de 600 opciones diferentes y el número llega a cerca de 90 para estudiar en Sevilla, incluyendo

<sup>24</sup> <https://www.iie.org/Research-and-Insights/Open-Doors/Data/US-Study-Abroad/Destinations>

<sup>25</sup> Duración de los programas de estudios estadounidenses en el extranjero: <https://www.iie.org/Research-and-Insights/Open-Doors/Data/US-Study-Abroad/Duration-of-Study-Abroad>

todas las variables de duración, campo de estudios, idioma de docencia y tipo de institución.<sup>26</sup>

#### **4.2 Consideración de los programas de *study abroad* en la comunidad educativa estadounidense.**

Los programas de estudios en el extranjero para alumnos universitarios estadounidenses suponen en la actualidad un fenómeno extendido y creciente. Según los datos que aporta el informe *Open Doors*, las cifras han aumentado de alrededor de 75.000 estudiantes estadounidenses que realizaron un programa de estudios en el extranjero en el curso académico 1989/90, a los 341.751 del curso 2017/18.<sup>27</sup> Hemos comprobado también que existe numerosa literatura y un amplio debate a nivel nacional en Estados Unidos sobre los beneficios que suponen, tanto para el alumnado como para la sociedad, el período de estudios en el extranjero, independientemente de si lo que aprenden es un segundo idioma, o aspectos culturales del país de destino, estudiados en inglés.

A pesar de que existen programas de este tipo en Estados Unidos desde después de la Primera Guerra Mundial, es a partir de los años 80 del S.XX cuando se redefinen los propósitos de esa práctica. Es entonces cuando se entiende que estos programas deben considerarse como ... un vehículo para ayudar a los estudiantes americanos a ser menos “provincianos” y estar mejor preparados para vivir y trabajar en un mundo globalizado (Bok, 1986, p.170; citado en Brewer, 2011, p.196).

Afirmaba Bennett que es a partir de la Segunda Guerra Mundial cuando se redefinen los objetivos y la misión de estos programas, basándose en el relativismo cultural

---

<sup>26</sup> Estadísticas de alumnado por lugar de destino: <https://www.iie.org/Research-and-Insights/Open-Doors/Data/US-Study-Abroad/Host-Region>

<sup>27</sup> <https://www.iie.org/Research-and-Insights/Open-Doors/Data/US-Study-Abroad/Duration-of-Study-Abroad>

establecido por Frank Boas en el S. XVIII, que defiende que cada cultura sólo puede entenderse por sí misma y no en comparación con otras (Bennett, 2015). Según Aime se entiende por relativismo cultural una postura según la cual cada expresión cultural debe explicarse en el interior del cuadro simbólico de la sociedad que la produce y de hecho, lo que denominamos culturas son conjuntos de comportamientos y reglas que se aprenden viviendo en un determinado contexto social (Aime, 2013). En este sentido, tal y como describe Eagleton, el antropólogo Claude Lévi-Strauss escribe en sus *Tristes trópicos* que adentrarnos en otras culturas significa comprender mejor la forma de vida propia, pues lo que encontramos en el comportamiento de los demás es una versión fascinantemente extraña de las leyes que regulan nuestro universo simbólico. Para que esas leyes nos resulten inéditas hemos de contemplarlas con una mirada nueva. Sin embargo, ese “autoextrañamiento” es posible solo porque compartimos un terreno común con otros, ya que si solo hubiera diferencia, no sería posible ese diálogo transformador (Eagleton, 2017).

Bajo esta asunción, los programas evolucionaban hacia un objetivo de conocer “lo diferente” desde dentro de ellos mismos, es decir, mediante la inmersión en esas otras culturas y por lo tanto, lo que se perseguía era más la experiencia en sí que lo académico. Además, la mayoría de administradores de estos programas decían querer poner en comparativa la propia identidad con la del resto del mundo, dándole así al “resto” un carácter universal. La inmersión en la otra cultura no era al principio lo más importante, sino la oportunidad que esta inmersión proporcionaba a los estudiantes de aprender haciendo, virtualmente, 24 horas al día (Rundstrom, 2005). De hecho, los profesionales a los que hemos entrevistado, al reflexionar sobre cuáles creen que son las prioridades de los estudiantes, no identifican el aprendizaje del español, sino el poder vivir la experiencia, en lo que coinciden con lo expresado por los propios estudiantes.

Los efectos sobre los alumnos son, en general, muy positivos, como demuestran numerosos estudios realizados por los autores que detallamos a continuación. Señalan Vandermass-Peeler, Duncan-Bendix y Biehl que estos programas académicos suponen un valor añadido a las competencias globales e interculturales de los estudiantes, que en general llegan o sobrepasan los resultados de otras oportunidades de experiencias internacionales (2018). Según Doyle, los alumnos en programas de estudios en el extranjero se encuentran en una posición en la que tienen que adoptar una perspectiva que les permita desarrollar la disposición y la capacidad de pensar de manera compleja, de manera abierta y respetuosa (Doyle, 2012), también como una manera de inversión en su propio capital humano (Waibel *et al.*, 2017). Como señalan Weinstock y Zviling-Beiser, las experiencias educativas de este tipo ayudan a los participantes a no adoptar posturas absolutistas ante el mundo, sobre todo a aquellos que dedican períodos más largos a estudiar en el extranjero (2009). Los estudiantes no solo adquieren una visión interna sobre las vidas de los demás, sino que también son capaces de reflexionar de manera crítica sobre sus propias vidas y experiencias (Goren, 2017). Jochum explica cómo los estudiantes que han participado en programas en el extranjero muestran efectos positivos sobre su autoconfianza, auto-eficacia, sensibilidad cultural y destreza oral (Jochum, 2014), aspecto sobre el que también están de acuerdo los estudiantes a los que hemos consultado en nuestro estudio.

En la misma línea, Bok describe que el hecho de aprender sobre otra cultura es un componente esencial para ser una persona educada, con éxito en el trabajo y que funcione como ciudadano ejemplar (Bok, 2006; citado en Long, 2013). Según estos autores y de acuerdo con los estudiantes con los que hemos contado en este estudio, los alumnos declaran ganar, a través de estas experiencias, conocimientos sobre diversidad

y la capacidad de considerar esos asuntos desde la perspectiva de comunidades globales y locales (Vandermass-Peeler *et al.*, 2018).

Un ejemplo de la consideración que existe en Estados Unidos hacia este tipo de programas educativos es el artículo publicado en febrero de 2013 por Allan E. Goodman, presidente del *Institute of International Education* (IIE, citado más arriba). Goodman, apoyándose en las estadísticas publicadas cada año por la institución que él preside, los informes *Open Doors*, argumenta que:

(...) estudiar en otro país abre la visión del alumno a una nueva manera de pensar sobre el mundo, inculcándole un acercamiento más informado a la solución de problemas en un contexto intercultural. Este período de tiempo en el extranjero puede llegar a ser una experiencia transformadora que empuje a los estudiantes a evaluar sus planes de carrera y puede influenciar sus objetivos laborales mientras “negocian” cuál es su lugar en el mundo. A través de esta experiencia, muchos estudiantes construirán redes personales y profesionales que aumentarán sus esferas de conocimiento y sus oportunidades a lo largo de sus vidas (Goodman, 2013, p.1).

La opinión de Goodman es obviamente parcial, al ser presidente de una institución que colabora con organismos públicos y privados en el fomento de estancias en el extranjero para estudiantes estadounidenses, pero resume de una manera muy concisa la opinión generalizada sobre estas experiencias. No podemos dejar de señalar que este tipo de aprendizaje también presenta algunas limitaciones y efectos negativos que hay que tener en cuenta. Según Mitchell y Paras, mientras que algunos estudiantes son capaces de alcanzar los objetivos de aprendizaje intercultural, también hay otros que regresan a su país sin ser más interculturalmente competentes que antes, o incluso siéndolo menos (Mitchell & Paras, 2018). En esta misma línea se manifiesta Jackson al

afirmar que algunos estudiantes, a los que les ha resultado difícil adaptarse a una nueva cultura, pueden incluso regresar a su país con un sentimiento reforzado de identidad nacional y con estereotipos negativos sobre el país al que han viajado (Jackson, 2013, p. 180). Afirma Long que las limitaciones que los alumnos pueden experimentar al participar en este tipo de experiencias, y que no les permitirían alcanzar el grado esperado de competencia intercultural serían:

- Que la anterior prioridad de “estudiar” ha quedado suplantado por “experimentar” en el extranjero.
- Lo que los estudiantes pueden estudiar fuera viene marcado por el currículum, requisitos y exigencias de sus universidades, por lo que no son representativos de unos estudios globales ni de la nueva cultura.
- Los estudios se inician desde una perspectiva propia, no global (2013).

Rundstrom afirma que a pesar de esto y de que en general el alumnado no está muy seguro de lo que aprende, sí sabe que la experiencia es muy poderosa. Entre otras cosas, consiguen lo siguiente: abrir su mente a cosas nuevas, flexibilidad, empatía cultural, habilidades para lidiar con el estrés, completar sus requisitos académicos, graduarse a tiempo en sus respectivas universidades y maximizar el valor del importe que dedican a su educación (Rundstrom, 2005). Tal y como describe Long, algunos efectos negativos serían que pueden estudiar tantas cosas que no existe ninguna coherencia en el currículum del programa en el extranjero y, por lo tanto:

- Los estudiantes no consiguen visionar el mundo global como entidad
- No les emancipa del todo de los hechos que dan por supuestos
- No les enseña las ideas más elevadas del ser humano que existen en un mundo global (Long, 2013).

Además, según indica Vold, independientemente de que la gran mayoría de efectos sobre el alumnado son positivos, no existe aún comprobación fehaciente de que estos efectos sean duraderos a largo plazo, ni sobre cuánto sería el período mínimo que un estudiante debería pasar en el extranjero (Vold, 2017). Un estudio realizado por De Graaf *et al.* (2013), con alumnado que estudió fuera entre 1986 y 2007, demuestra que el impacto general no se extiende más allá de los diez años posteriores a la experiencia, aunque sí define a los alumnos que han participado en un programa en el extranjero como más comprometidos socialmente. Además, lo que estudia este alumnado también resulta determinante: el impacto es menor en aquellos que han realizado todos los estudios en inglés y en los que estudian temas relacionados con los negocios y la economía.

Algunos estudiantes experimentan lo que Rexeisen ha llamado *el efecto boomerang*, mediante el cual explica que, recién terminado el programa en el extranjero, estos alumnos exhiben una mayor competencia intercultural y una visión pluralista del mundo, pero cuatro meses después, estas características comienzan a decaer, hasta el punto de que, para algunos estudiantes, su sensibilidad se sitúa al mismo nivel de la que tenían antes de viajar. Concluye Rexeisen que la mayoría de estudiantes observados simplemente sustituye el nosotros somos mejores que ellos por el ellos son mejores que nosotros, pero siguen manteniendo esa visión polarizada del mundo, por lo que propone que se preste más atención al proceso de vuelta a su cultura origen (Rexeisen, 2013).

Estos ejemplos previos vendrían a confirmar la alarma que se planteó ya en la conferencia anual del *Forum* del año 2013 con el título *Moving Beyond It Was Great: Student Learning and Development in Education Abroad*,<sup>28</sup> celebrada en Chicago, aunque hacía más de quince años que se venían levantando voces en este sentido. La

---

<sup>28</sup> Más allá de “estuvo genial”: aprendizaje y desarrollo del estudiante en study abroad.

alarma que mencionamos viene a corroborar nuestra hipótesis de la necesidad de un proceso de aprendizaje guiado para los estudiantes y se planteó en los siguientes términos:

Contrariamente a lo que se suele creer, los resultados del *study abroad* son decepcionantes, específicamente el desarrollo de la Competencia Intercultural de los estudiantes. Los alumnos aprenden mejor cuando los líderes de *study abroad* intervienen, sobre todo cuando organizan experiencias, facilitan actividades y animan la auto-reflexión intencionada de los estudiantes (Wong, 2015, p.129).

A la vista del “fracaso” que supone para algunos estudiantes la participación en estos programas como forma de aumentar su competencia intercultural, en algunas universidades estadounidenses se pusieron en marcha programas y estrategias para preparar mejor al estudiante antes de emprender su viaje. La iniciativa más antigua es del año 1975, en la Universidad Pacific, en California.<sup>29</sup> En ese año comenzaron la implantación de unos cursos de orientación para el alumnado que, con el paso de los años, se fue perfeccionando y haciendo obligatorio para todos los estudiantes interesados en realizar cursos en el extranjero (Bathurst & La Brack, 2012). Otros ejemplos de este tipo de iniciativas se dan en Beloit College<sup>30</sup>, una universidad pequeña en el estado de Wisconsin, descrita en el estudio de Brewer y Moore. Señalan estos autores que durante muchos años no se evaluaban los logros de los estudiantes, hasta 1987, año en el que se presta atención a este aspecto. Resultado de esa estrategia son las conclusiones que se adoptan tras años de implementación: que se debe fomentar la reflexión y la autonomía en el aprendizaje en los estudiantes y que es necesario prepararles previamente para su experiencia en el extranjero (Brewer & Moore, 2012).

---

<sup>29</sup>La universidad Pacific, en California, desarrolló los primeros cursos para preparar a los estudiantes antes de viajar: <https://www.pacific.edu/>

<sup>30</sup>A partir de 1987, en la universidad de Beloit se comienzan a comprobar los resultados de los cursos en el extranjero sobre los estudiantes: <https://www.beloit.edu/>

Brewer y Solberg describen otra estrategia similar en el Kalamazoo College<sup>31</sup>, en Michigan, establecida en el año 2002.

En este caso, los esfuerzos se centran en conseguir que los estudiantes observen, interactúen, investiguen y reflexionen sobre la experiencia, dándoles la oportunidad de participar en cursos preparatorios previos a su viaje (Brewer & Solberg, 2012). En la Universidad de Minnesota-Twin cities<sup>32</sup>, en Minnesota, lo que se pone en marcha, según detallan Paige *et al.*, no son cursos preparatorios, sino un instrumento de apoyo denominado “*Maximizing Study Abroad*” (MAXSA), mediante el cual se recopilan textos, ensayos y descripciones de herramientas que pueden ayudar tanto a los estudiantes como a los profesionales del sector de *study abroad* (2012). La última de estas iniciativas que nos parece interesante resaltar es la que describe Doyle en el Central College<sup>33</sup>, en Iowa (Doyle, 2012), que se está llevando a cabo desde 2012. En este caso, la universidad ha establecido un plan de acción de diez años que estará en vigor hasta 2023. Los objetivos son desarrollar en los estudiantes un carácter moral que sea evidente en su comportamiento ético, su efectividad intercultural, su administración medioambiental y su servicio a la humanidad (Doyle, 2012, p. 183). Todas estas iniciativas comparten un objetivo común: proveer al alumnado de herramientas para afrontar la estancia en el extranjero; ayudarles en el proceso de aculturación; facilitarles la reflexión sobre su propia experiencia y sobre todo permitirles extraer el máximo significado al tiempo que pasan en otra cultura.

---

<sup>31</sup>En 2002, en el Kalamazoo College se ponen en marcha estrategias similares: <http://www.kzoo.edu/>

<sup>32</sup>La iniciativa MAXSA se inaugura en la Universidad de Twin Cities, en Minnesota, como una forma de compendio de recursos y herramientas para apoyar al estudiante que viaja al extranjero: <https://twin-cities.umn.edu/>

<sup>33</sup> Desde 2013, en Central College se lleva a cabo un programa similar que quiere dotar a los estudiantes de recursos personales previos a su viaje de estudios en otro país: <https://www.central.edu/>

Para lograr estos objetivos, todas las universidades de las que hablan diferentes autores (Brewer & Moore, 2012; Brewer & Solberg, 2012; Paige *et al.*, 2012; Doyle, 2012) coinciden en diferentes aspectos comunes:

- La necesidad de formar al alumnado de manera obligatoria, con cursos estructurados dotados de contenido académico.
- Contar con profesionales preparados, que posean herramientas de competencia intercultural, formación en psicología y antropología principalmente.
- Realizar un seguimiento del estudiante durante su estancia en el extranjero y al regreso a su universidad de origen, asegurando el apoyo académico y personal en la “reentrada”.

Nos parece fundamental señalar aquí que, de los alumnos que han participado en nuestro estudio, ninguno se ha beneficiado de este tipo de iniciativas en su universidad de origen ni ha recibido esta formación previa antes de viajar a Sevilla.

De los de 3.270<sup>34</sup> centros universitarios existentes en Estados Unidos, las iniciativas descritas más arriba son algunos de los escasos ejemplos de oferta formativa específica dirigida a preparar al estudiante para su estancia académica en otra cultura. CIEE, uno de los más importantes y el más antiguo proveedor de este tipo de programas en el extranjero, también comenzó una estrategia similar a las descritas anteriormente, en 2006, llamada “Seminario sobre vivir y aprender en el extranjero”, con resultados desiguales y no completamente compartidos, con personal externo a su organización y que aún está en proceso de mejora. Los principales obstáculos que encontraron en su

---

34

[http://www.webometrics.info/es/North\\_america\\_es/Estados%20Unidos%20de%20Am%C3%A9rica?page=32](http://www.webometrics.info/es/North_america_es/Estados%20Unidos%20de%20Am%C3%A9rica?page=32)

puesta en práctica fueron la actitud del alumnado, que consideraba que no necesitaba esa formación y la actitud del profesorado local y nativo, que mostraba reticencias a cambiar su manera de enseñar y a introducir un aprendizaje más basado en la reflexión en sus aulas, identificando esta manera de enseñar como “típicamente estadounidense”, aspecto que, según Vande *et al.* se identifica con un tipo de enseñanza centrado en el estudiante, no en el formador/profesor. Según estos autores, resultó difícil instaurar un método didáctico estadounidense en las aulas de profesores de otros países (Vande *et al.*, 2012).

#### **4.3 Programas estadounidenses de estudios en el extranjero en Sevilla**

Los programas de estudios en el extranjero para alumnos universitarios estadounidenses ofrecen destinos diferentes y cada vez más numerosos, según se recoge en las estadísticas del IIE, *Open Doors*<sup>35</sup>. De acuerdo con los datos ofrecidos por programas miembros de APUNE, uno de los destinos más antiguos es España, y dentro de España, Sevilla. Existen básicamente dos grandes tipos de programas, que pueden estar organizados directamente por la Universidad, o a través de un proveedor, con el que cada universidad puede, o no, trabajar en exclusiva, como describíamos anteriormente.

Los estudiantes se matriculan bien en programas “isla”, que ofrecen sus propias clases en el país de destino, con profesorado especializado, con un sistema de evaluación y enseñanza similar al estadounidense y cuyos créditos han sido previamente aprobados por cada universidad, o bien en un programa integrado, en los que parte o la totalidad de las clases se desarrollan en centros propios de los países de destino,

---

<sup>35</sup> <https://www.iie.org/Research-and-Insights/Open-Doors/Data/US-Study-Abroad/Duration-of-Study-Abroad>

generalmente en universidades locales. Los créditos académicos conseguidos a través de estas clases también son convalidados por las universidades de origen. Ejemplos de programas isla son los ofrecidos por *Council for International Education Exchange* (CIEE)<sup>36</sup>, *Cultural Education Abroad* (CEA)<sup>37</sup>, *Spanish Studies*<sup>38</sup> e *International Studies Abroad* (ISA)<sup>39</sup>, que cuentan con profesorado contratado exclusivamente para enseñar a su alumnado en sus propias instalaciones. Estos proveedores y otros como *Academic Programs International* (API), ofrecen también programas integrados, en convenio con la Universidad de Sevilla<sup>40</sup> y con la Universidad Pablo de Olavide<sup>41</sup>, ambas en Sevilla, ya que es en esta ciudad donde se desarrolla este estudio. Estas universidades ofrecen a los estudiantes la opción de matricularse en asignaturas creadas especialmente para ellos, junto con otros estudiantes extranjeros, o en asignaturas de la oferta académica regular de cada grado, con estudiantes españoles.

Ya sea un programa aislado o integrado, la estructura general implica una cantidad de servicios extra de los que disfrutaban los estudiantes, como son la estancia con familias de acogida, las actividades sociales y culturales destinadas a favorecer su inmersión, las excursiones, el apoyo del personal administrativo del programa las 24 horas del día, el seguro médico y las actividades académicas dentro y fuera del aula. Ejemplos de estas

---

<sup>36</sup>Programa de CIEE en Sevilla, durante el período de primavera: <https://www.ciee.org/go-abroad/college-studyabroad/programs/spain/seville/january-seville>

<sup>37</sup>Programa de estudios de CEA en Sevilla para verano de 2019: <https://www.ceastudyabroad.com/program/program-details/liberal-arts-and-spanish-culture-762/summer-2019-june-4-week-9098>

<sup>38</sup>Programa académico de Spanish Studies Abroad en Sevilla: <https://www.spanishstudies.org/seville-spanish-studies.html>

<sup>39</sup>Programa académico de ISA en Sevilla: <https://studiesabroad.com/destinations/europe/spain/seville/spanish-language-culture--business>

<sup>40</sup>Cursos de API integrados en la Universidad de Sevilla: <https://apiabroad.com/program-finder/detail-program/?150>

<sup>41</sup>Oferta académica de API integrada en la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla: <https://apiabroad.com/program-finder/detail-program/?148>

inclusiones se pueden ver en las páginas web de algunos programas como CIEE<sup>42</sup>, API<sup>43</sup>, ISA<sup>44</sup>, por citar algunas.

Recogemos aquí algunas de las misiones de los programas que operan en Sevilla y que han participado en este estudio mostradas en sus páginas web, como ejemplo de los objetivos que hemos analizado anteriormente y para situar nuestro estudio en el contexto local:

*Spanish Studies Abroad (CC-CS)*

La misión de *Spanish Studies Abroad* es promover en nuestros estudiantes el conocimiento profundo de los países hispano hablantes, a través de programas de estudios universitarios específicamente diseñados y rigurosamente académicos.<sup>45</sup>

*Council for International Educational Exchange (CIEE)*

Ayudar a la gente a adquirir comprensión y conocimiento y desarrollar herramientas para vivir en un mundo globalmente interdependiente y culturalmente diverso uniendo a ese mundo a través de los programas de intercambio más llenos de significado que existen.<sup>46</sup>

*Academic Programs International (API)*

Diseñar y facilitar experiencias internacionales que inspiren el aprendizaje y enriquezcan a los estudiantes, socios y comunidades.<sup>47</sup>

*Cultural Education Abroad (CEA)*

---

<sup>42</sup><https://www.ciee.org/go-abroad/college-study-abroad/programs/spain/seville>

<sup>43</sup><https://apiabroad.com/study-abroad/spain/seville/>

<sup>44</sup><https://studiesabroad.com/destinations/europe/spain/seville>

<sup>45</sup><https://www.spanishstudies.org/>

<sup>46</sup><https://www.ciee.org/about>

<sup>47</sup><https://apiabroad.com/about/>

La misión de CEA es crear y facilitar oportunidades de conseguir logros académicos, competencia global y crecimiento personal a través de una educación internacional de calidad.<sup>48</sup>

*International Studies Abroad (ISA):*

Fomentar el crecimiento personal a través de una amplia gama de oportunidades de estudios en el extranjero mediante el compromiso de un apoyo excepcional para todos los participantes y sus instituciones de origen.<sup>49</sup>

#### **4.4 El papel del alumnado: expectativas previas y resultados obtenidos.**

A lo largo de esta revisión literaria hemos descrito cuál es el objetivo principal de los programas de estudios en el extranjero para alumnado universitario estadounidense. Hemos analizado sus funciones y objetivos y hemos detallado las diferentes opciones existentes en Sevilla y la consideración que estos programas tienen en la comunidad universitaria de Estados Unidos. Ponemos ahora el foco sobre el papel que desarrollan los dos colectivos más importantes de este fenómeno: los alumnos y los profesionales locales que trabajan con ellos.

El elemento fundamental de esta investigación es el alumnado, es decir, los estudiantes que optan por realizar una estancia en el extranjero como parte de su formación académica. Diversos estudios como el desarrollado por Grey *et al.* intentan definir, con mayor o menor éxito, el perfil del estudiante que decide realizar una estancia académica en otro país. Aparte del campo de estudios, de la necesidad o no de aprender un segundo idioma y de, sobre todo, ampliar sus oportunidades para su futuro laboral y su competencia intercultural, lo cierto es que cualquier estudiante puede

---

<sup>48</sup> <https://www.ceastudyabroad.com/learn/ceas-story>

<sup>49</sup> <https://studiesabroad.com/about-isa/who-we-are?OurMission>

formar parte de un programa de estudios en el extranjero, ya que la capacidad cognitiva de un estudiante no influye en el resultado de su experiencia de aprendizaje, sino que son otros aspectos como la metodología utilizada, la motivación del alumnado y la implicación y preparación previa de los profesionales (Grey, *et al.*, 2015).

Estos alumnos no conforman un grupo homogéneo sino que, según afirma Coleman, deben considerarse cada uno como sujeto “redondo”, completo, con identidades complejas y cuya relación con el entorno es la que dará forma a la manera en que viven su experiencia académica en el extranjero (Coleman, 2013). En palabras de este mismo autor, los resultados personales de cada individuo están definidos por aspectos de su propia identidad (Coleman, 2013, p. 24).

Las motivaciones previas de estos estudiantes deben ser tenidas en cuenta a la hora de analizar sus expectativas y su elección por uno u otro tipo de programa. Mena, Hennissen y Loughran entienden la motivación como una necesidad, un objetivo, aspiración, interés, que en educación se enfoca sobre todo a un sentido social-cognitivo, que pone el foco en la percepción del individuo sobre sí mismo, en los motivos y necesidades de cada persona (Mena *et al.*, 2017). Afirman en este sentido Lazowski y Hulleman que la intervención que tiene en cuenta las motivaciones del alumnado genera resultados prometedores para mejorar el aprendizaje, sean más directas o más indirectas (Lazowski & Hulleman, 2016). Como afirman Anderson *et al.*, generalmente los estudiantes que buscan aprender más sobre el mundo o crecer personalmente eligen vivir con familias y eligen unos contextos y lugares que les supongan un mayor desafío, mientras que los que tienen como prioridad el entretenimiento suelen viajar a destinos que *a priori* les supongan un desafío menor, por lo que la motivación intrínseca del estudiante juega un papel esencial en sus posibilidades de adquisición de competencia intercultural y de adaptación (Anderson *et al.*, 2015).

Señalan Lazonder y Harmsen que esta motivación, junto con la actitud del estudiante y la duración de la estancia internacional, influyen en el resultado final de la experiencia. Para que haya una mejora en la competencia intercultural, el estudiante debe experimentar la cultura por sí mismo y además debe pertenecer a un grupo/colectivo que comparta el mismo interés y tenga el mismo estatus social (Lazonder & Harmsen, 2016). Además, según afirman Busse y Krausse, la situación de contacto debe estar guiada por una persona con autoridad, como defiende nuestro estudio en una de sus hipótesis, puesto que es necesario contar con un facilitador de la experiencia educativa para los estudiantes. Esta persona, que funciona como guía en el proceso de aprendizaje, o facilitador, también llamado “traductor cultural”, debe poder crear entornos de aprendizaje guiado en el que los estudiantes utilicen sus propias herramientas para aprender con libertad (Busse & Krause, 2016). Un apunte interesante en este sentido es el realizado por Egekvist *et al.* (2017), que analizan la figura del facilitador cultural y concluyen que este facilitador debe poseer experiencia internacional para poder funcionar como traductor cultural efectivo, para poder transmitir a sus estudiantes los conceptos básicos de la interculturalidad.

Según estos autores, la experiencia internacional de estos líderes se puede utilizar como contexto para fomentar la internacionalización en las aulas y para ayudar a los estudiantes a integrar el aprendizaje reflexivo en su actividad cotidiana (Egekvist, *et al.*, 2017). Señalan otros autores como Heinzmann *et al.* que la empatía, la tolerancia a la ambigüedad y la flexibilidad son componentes necesarios a la competencia intercultural, pero no son suficientes. Teniendo esto en cuenta, parece aconsejable elevar la conciencia de los estudiantes sobre sus propias expectativas, actitudes y necesidades antes de que se embarquen en un intercambio (Heinzmann *et al.*, 2015). De esta manera, según Hauerwas, Skawinski y Ryan, se puede trabajar con ellos previamente y detectar

las áreas que necesitan una mejora y, sobre todo, ahondar en la perspectiva que los estudiantes tienen sobre sí mismos para así llegar a la perspectiva que tienen sobre los demás (2017).

A pesar de que los programas en sí, o las universidades de origen, no suelen preguntar a los estudiantes por sus expectativas y resultados, exceptuando las que detallamos anteriormente que sí intentan preparar al estudiante antes y después del viaje, sí que existe literatura que refleja el punto de vista del alumnado; uno de los estudios más interesantes es el publicado por Carlson y Widaman. Se trata de una publicación que nos interesa sólo de manera parcial, pues se centra más en la percepción hacia otras culturas que en el efecto y trayectoria del alumno, pero concluye, siguiendo la teoría de Klineberg, que los individuos no están preparados para ser mediadores eficaces entre otras culturas y la suya propia a no ser que desarrollen actitudes positivas hacia la *cultura que les es extraña* (Carlson & Widaman, 1988, p.15).

Es decir, es necesario que exista voluntad por parte del estudiante de estudiar fuera y de aprender sobre esa nueva cultura, manteniendo una actitud receptiva hacia ella; es lo que se ha venido en llamar el *intercultural wonderment*, es decir, la “inquietud intercultural”. Según Engberg, Jourian y Davidson, la motivación de los estudiantes para embarcarse en este tipo de programas necesitaría de una meditación previa por su parte sobre la propia experiencia, lo que necesitan y los desafíos a los que se enfrentan (Engberg, Jourian & Davidson, 2015). Afirma Wong que estos estudiantes son conscientes, o deberían serlo, de que esa experiencia va a suponer un desafío, una salida de su zona de confort y un enfrentamiento a experiencias nuevas para las que quizás no estén preparados. No se trataría simplemente de viajar fuera, sino de hacerlo de manera consciente y monitorizada. Esta monitorización no es la única manera de conseguir

mejorar el aprendizaje del alumnado y, de producirse, puede ser sobre el estudiante de manera individual o sobre la situación en sí (Wong, 2015).

Como describen Carini *et al.*, esta reflexión previa señala al recurrente tema del compromiso personal que adopta un estudiante cuando decide estudiar en el extranjero: independientemente del nivel previo de español, de la duración del programa de estudios o del campo de estudio, es fundamental para sacar el máximo provecho que el estudiante esté comprometido con su propio aprendizaje y tome un papel activo en el mismo. Estos autores demuestran que mientras más estudie y practique un estudiante sobre un tema concreto, más aprenderá sobre él y, del mismo modo, mientras más retroalimentación reciban sobre su escritura, su capacidad de análisis o de resolución de problemas, más se implicará en su propio proceso de aprendizaje (Carini *et al.*, 2006).

Algunos de los problemas con los que se encuentran estos alumnos en sus estancias, como indican estos autores y como también manifestaban los alumnos a los que hemos entrevistado, son la añoranza por su ambiente habitual, el aislamiento social, la barrera idiomática y la discriminación, tal y como señalan Trilokekar y Rasmi en su estudio. Los aspectos que resultan más importantes para los estudiantes serían: su bienestar psicológico, descrito en términos de autonomía, capacidad para manejar su entorno, crecimiento personal, relaciones positivas con los demás, propósito definido en la vida y auto-aceptación, el apoyo social y la capacidad para superar los problemas académicos. Además, la mayoría del alumnado que estudia en el extranjero tiene una actitud positiva hacia la educación internacional y considera el aprendizaje de idiomas como un elemento esencial de la educación universitaria (Trilokekar & Rasmi, 2011).

El contexto en el que estudian es, por lo tanto, esencial para un correcto aprendizaje, puesto que al situarse en una atmósfera fuera de su “zona de confort”, el estudiante aprende a interactuar de manera más directa que si hubiese permanecido aprendiendo

las mismas materias o contenidos en su país de origen (Feliz-Brasdefer & Haster-Barker, 2015). Hay que tener en cuenta en este sentido que, según afirma Coleman (2013) y corroboran los profesionales del sector en las respuestas ofrecidas a este estudio, existe una tendencia del alumnado a agruparse con aquellos otros estudiantes extranjeros de culturas similares, en lugar de intentar integrarse con otros estudiantes locales, de Sevilla en el caso que nos ocupa. Los profesionales, por lo tanto, deben realizar el esfuerzo extra de ayudar a los alumnos a realizar contacto con otros locales, intentando evitar el sentimiento de no pertenencia tan habitual en estos programas de estudios en el extranjero. Este sentimiento de encontrarse fuera de su ambiente habitual es una de las declaraciones más repetidas por los estudiantes que han colaborado en este estudio.

Como describe Barrett, a la hora de decidirse por una estancia en el extranjero, los estudiantes cuentan con el apoyo y la información de las redes sociales (no sólo las virtuales, también las personales). Estas redes dan forma de manera directa a la geografía de estudiantes internacionales, aunque no son la única influencia sobre la movilidad, sino que son sistemas de comunicación que ponen el mundo social en movimiento a través de la creación de nuevas conexiones, los viajes y las conversaciones. Los usuarios son actores que interactúan y se comunican entre sí, compartiendo recursos e información (Barrett, 2017). El aumento del número de estudiantes internacionales ha dado lugar a la creación y engrose de redes en las que los que van a viajar se ponen en contacto con los que ya han tenido la experiencia y esta información, si bien les ayuda a tomar la decisión, también influye sobre las expectativas e ideas preconcebidas que el alumnado tiene.

Las redes sociales sobre las que se apoyan los estudiantes, descritas por Barrett, son básicamente de dos tipos, tal y como explica Beech: a) las fuertes, como la familia y

amigos cercanos, que ayudan principalmente a la hora de tomar la decisión de estudiar fuera y b) las débiles, como los amigos de *Facebook* y otras redes sociales online, que influyen sobre la decisión de dónde estudiar. Precisamente estas últimas, a pesar de ser débiles, tienen al final mucho peso en la decisión del estudiante, pues vienen de una fuente experta y se percibe como una fuente que no “incita” a viajar, sino que muestra los efectos y beneficios de hacerlo, de una manera indirecta (Beech, 2013). El perfil de este estudiante que decide estudiar en el extranjero es muy variado y a menudo no corresponde con lo que Heath define como el aventurero razonable, que sería el estudiante ideal. En cambio, pueden pertenecer a otras categorías como el no comprometido, que necesita desafíos constantes para avanzar, el lanzado, que es impetuoso y necesita mucho apoyo y estructura y el presuroso, que es ambivalente y muy competitivo (Heath, 1978; citado en Richardson, 2012). Es fundamental que estos estudiantes reciban motivación para estudiar en el extranjero y para conectar sus vidas académicas con situaciones de la vida real (Cozart *et al.*, 2011). De acuerdo con Li *et al.* las expectativas de los alumnos son innumerables, pero en general, entre sus prioridades a la hora de decidirse por una estancia en el extranjero están:

- Divertirse
- Viajar y hacer amigos
- Realizar un paréntesis del trabajo “real”
- Ganar autoconfianza e independencia

Los beneficios que pueden conseguir:

- Desarrollo personal y autonomía
- Desarrollo de la identidad
- Flexibilidad
- Competencia intercultural

- Aumento del conocimiento internacional
- Motivación
- Desarrollo profesional

(Li *et al.*, 2013, pp.74-75).

Inciden Schwieter, Ferreira y Miller en este aspecto al resaltar como aprendizaje destacado el de una lengua extranjera, principalmente en su vertiente metalingüística y sociocultural. Afirman estos autores que el grado de conocimiento y destreza en esa lengua extranjera incide de manera determinante en el grado de adaptación cultural de los estudiantes, puesto que, a medida que estos estudiantes mejoran su destreza en el segundo idioma, mejora su autoconfianza y sus habilidades para interactuar en la cultura extranjera, sobre todo si muestran interés genuino en aprender (Schwieter, Ferreira & Miller, 2018). Además, de acuerdo con Kinginger, estudiar en el extranjero ayuda a aumentar la habilidad lingüística de los estudiantes en cualquier tipo de ámbito, lo que a su vez colabora para aumentar las habilidades relacionadas con la interacción social (Kinginger, 2013).

Una reflexión aparte merece la motivación del alumnado desde el punto de vista del interés en aprender. Diversos estudios que analizaremos a continuación definen el sentimiento de necesidad por aprender que se puede despertar en el alumnado a la hora de adquirir un conocimiento nuevo. Autores como Baartman y Brujin utilizan las teorías de Bandura, que desde los años 70 del S. XX describe las actitudes y aptitudes del alumnado en su papel activo. El conocimiento que el alumnado adquiere puede estar encaminado, en general, hacia una actuación más automatizada en una determinada tarea, que Baartman & Bruijn (2011) definen como integración de habilidades y actitudes de “carretera lenta”, hacia una actuación sobre la que previamente se ha reflexionado, o integración de “carretera rápida”, o a una integración “transformadora”,

en la que ya no es necesario reflexionar para poder actuar, sino simplemente reflexionar (Baartman & Bruijn, 2011, pp.128-130). Sea como sea la manera en la que se combinen estos tres aspectos, conocimiento, habilidades y actitudes, un factor que resulta esencial en el proceso de aprendizaje es el sentimiento de auto-eficacia del estudiante. Bandura definió en 1997 la auto-eficacia como la creencia en las propias capacidades de organizar y ejecutar las acciones necesarias para producir proyectos determinados (Bandura, 1997, p.3; citado en van Dinther *et al.*, 2011, p. 110). La auto-eficacia es un concepto esencial a la hora de tratar la motivación, el aprendizaje, la autorregulación y los logros de las personas, ya que afecta a las decisiones que tomamos, cómo actuamos, el esfuerzo que hacemos, nuestra perseverancia y flexibilidad. Aplicada al campo de la educación, la auto-eficacia se asocia a la motivación, el aprendizaje y los logros.

De acuerdo a la teoría cognitiva social descrita por Van Dinther, hay cuatro fuentes de información que crean la auto-eficacia del alumno:

- 1- Cuando se tiene éxito en algo y se sabe que se puede lograr.
- 2- Las experiencias observacionales (ver cómo los demás hacen algo).
- 3- La “persuasión social”, es decir, cuando los demás nos dicen que somos capaces de hacer algo.
- 4- Los estados físico y psicológico, cómo nos sentimos en general.

Van Dinther *et al.* (2011) estudian estos aspectos y llegan a las siguientes conclusiones:

- Es posible influenciar la auto-eficacia de los alumnos dentro del contexto educativo.
- Los programas que fomentan la auto-eficacia desde un punto de vista cognitivo son más eficaces.

- El factor más importante a la hora de aumentar la auto-eficacia es el primero citado arriba: saber que somos capaces de algo.
- La persuasión social es fundamental.
- Si se combinan las cuatro fuentes de información, se obtiene más éxito fomentando la auto-eficacia del alumnado.
- No está tan claro que las experiencias observacionales sean tan importantes.

Aunque estos autores restan importancia a la experiencia observacional, no existe acuerdo al respecto, como indica otro estudio llevado a cabo por Groenendij *et al.* en 2013. Estos autores siguen lo descrito en otra de las teorías de Bandura, que explica que los aprendices adquieren nuevas habilidades observando cómo trabajan otros, bajo estas condiciones:

- Que el aprendiz preste atención al comportamiento relevante.
- Que el aprendiz memorice la información nueva.
- Que el aprendiz pueda reproducir el comportamiento mostrado.
- Que el aprendiz esté motivado hacia el nuevo aprendizaje.

Y concluyen que:

- 1- Los alumnos que aprenden mediante la observación son más creativos, aunque la calidad técnica de lo que producen no tiene por qué ser mejor.
- 2- Los que aprenden por observación dedican más tiempo a la lluvia de ideas y a bocetar sus estudios y aprenden más del proceso en sí.
- 3- La motivación no cambia, sean alumnos que aprenden por observación o no.

La implicación del alumnado, describen Hospel y Galand, depende de múltiples factores, tal como son los personales. Además, se observan en líneas generales tres tipos

de implicación o compromiso, que en términos educativos se entiende como el reflejo del desarrollo positivo de un individuo, y en el plano educativo concretamente, se refiere al nivel de energía o esfuerzo que los estudiantes dedican a aprender actividades que tengan consecuencias positivas, sobre todo en sus logros y bienestar personales (Hospel & Galand, 2015). Estos tres tipos de implicación o compromiso que hemos visto anteriormente serían el comportamental, el emocional y el cognitivo. Varios estudios como el realizado por Hospel y Galand señalan que la implicación de un alumno en el ámbito académico está influenciada por el grado en que perciben que satisface sus expectativas y necesidades psicológicas. Si éstas no se cumplen, se produce un decaimiento en la motivación y el interés por aprender, que poco a poco puede empeorar su actuación escolar. La implicación del alumnado se percibe en cómo interactúa con las actividades de aprendizaje y las tareas académicas, en una combinación de comportamiento, emoción y cognición. Esta implicación es óptima cuando los estudiantes entienden que el centro de estudios cumple sus necesidades de competencia, autonomía y relación con los demás y con el contexto, y cuando el profesorado apoya su autonomía ofreciéndoles posibilidades para realizar actividades obligatorias, destacando objetivos de aprendizaje con significado para ellos, presentando actividades interesantes, adoptando la perspectiva de los alumnos y evitando abusar de la posición de control (Hospel & Galand, 2015), aspecto en el que coinciden algunos de los profesionales que han prestado su colaboración en la fase de recogida de datos de nuestro estudio.

En este sentido, de acuerdo con Wang y Eccles, cuando el ambiente académico y de aprendizaje es positivo, los alumnos tienen más confianza en sí mismos y más ganas de aprender. El compromiso del estudiante, además, se puede adaptar de manera que se dirija directamente al aprendizaje, es energía en acción, una unidad formada por

comportamiento, emoción y cognición, que se multiplica si estos alumnos perciben que el programa académico, en el caso que nos ocupa, cumple sus necesidades de competencia, autonomía y relación con sus intereses (Wang & Eccles, 2013). Coinciden en esto autores como Lawson y Lawson, que apuntan a un desarrollo aún mayor del compromiso del estudiante con su propio aprendizaje cuando el ambiente académico favorece su autonomía y sus posibilidades de sobresalir académicamente (Lawson & Lawson, 2013). En palabras de Rodríguez-Izquierdo, las diferencias culturales no representarían un obstáculo sino una oportunidad de ampliar el conocimiento. La habilidad para gobernar nuestras propias emociones y manejar las de los demás suponen el contraste de la educación intercultural (Rodríguez-Izquierdo, 2018).

Tal y como indican Wandschneider *et al.*, no todos los estudiantes experimentan este aprendizaje de la misma manera puesto que, para algunos, los cambios son mínimos, frente a otros para los que se producen cambios vitales e incluso negativos. Esto debe tenerse en cuenta a la hora de estudiar la mejor manera de transmitir los conocimientos (Wandschneider *et al.*, 2015). De acuerdo a lo descrito por estos autores, una de las estrategias que habitualmente se siguen a la hora de motivar al alumnado y que ha resultado tener mayor éxito es la reflexión unida a la retroalimentación, estrategia que utilizan en sus clases algunos de los profesionales que han participado en nuestro estudio para ayudar a los alumnos a asimilar los aprendizajes que están adquiriendo. Si esta retroalimentación se produce en varias etapas del aprendizaje, el alumnado puede beneficiarse más de ella.

A través del encuentro intercultural, defiende Jackson, los individuos en general pueden hallar diferencias y similitudes culturales y afrontar desafíos que cuestionen sus normas y creencias vitales. A través de una reflexión profunda y guiada, estos individuos pueden desarrollar el conocimiento y las herramientas que les ayuden a

acomodar ideas y experiencias que *a priori* son radicalmente diferentes (Jackson, 2013, p.184). Cuando hablamos de alumnos que están inmersos en una dinámica de grupos de trabajo, como es el caso de los estudiantes objetos de este estudio, la retroalimentación es necesaria para poner el foco tanto en lo que se ha hecho en el pasado como en lo que se hará en el futuro; debe contener información sobre el aprendizaje y estimular las actividades cognitivas de los aprendices. El grupo debe ser capaz de reflexionar: revisar sus objetivos y estrategias e identificar las razones del éxito o el fracaso, buscar alternativas, decidir estrategias de futuro. Esta dinámica de aprendizaje es determinante para un grupo como este, con intereses y objetivos comunes. Aunque la retroalimentación por sí sola no es suficiente para producir resultados, sí es esencial para producir la auto-reflexión y el pensamiento crítico del alumnado y para guiar su aprendizaje. En relación a la reflexión que se debe producir en el proceso de aprendizaje, indica Hall que:

El análisis de la cultura propia hace explícitas simplemente las muchas cosas que damos por sentadas en nuestra vida diaria. Hablar sobre esas cosas, sin embargo, cambia nuestra relación con ellas. Nos introduce en una correspondencia activa y comprensiva con esos aspectos de nuestra existencia que se dan por supuestos con demasiada frecuencia o que a veces pesan mucho sobre nosotros. Hablar de ellos nos libera de sus restricciones (Hall, 1981, p. 151).

Como afirman Hemming y Weber, los alumnos necesitan poder dedicarle tiempo y realizar una autocrítica e interpretación de lo que están aprendiendo. Es importante, por lo tanto, que el estudiante adopte una actitud activa ante su propio aprendizaje, a través de la reflexión (Hemming & Weber, 2012). En relación con este último apunte, la ausencia de reflexión crítica la mencionan autores como Engle y Engle, cuando señalan

que, en general, las universidades estadounidenses orientan sus servicios desde el punto de vista del estudiante como cliente y no como autor y actor de su propio aprendizaje. Según estos autores, es necesario dotar al estudiante de herramientas de desarrollo autónomo y otorgarles más responsabilidad en todos los aspectos relativos a su formación académica (Engle & Engle, 2012). En relación a esto último, uno de los profesores entrevistados en nuestro estudio realiza una reflexión con respecto al trato demasiado “cuidado” que se otorga a los estudiantes y cómo se les proporciona una versión suavizada de la cultura real adaptada a sus expectativas.

Leíamos antes cómo el alumnado debe reflexionar sobre su propia cultura para aprender de una nueva, ya que esta reflexión les permite reconocer y apreciar las diferencias culturales y quizás adaptar sus comportamientos de acuerdo a esto. De nuevo Engle y Engle señalan que la reflexión les permite desafiar sus propias creencias, particularmente sobre políticas educativas y prácticas en contextos globales y locales (Engle & Engle, 2012). Esta auto-reflexión, según Vandermaas-Peeler *et al.*, les apoya durante el proceso de transformación de su propia perspectiva de una manera que les permite ser constructores activos de su propio aprendizaje (Vandermaas-Peeler *et al.*, 2018). Para Savicki y Price, la reflexión apoya la transformación activa de las perspectivas adquiridas durante las experiencias de estudios en el extranjero y aparece como un componente vital en el desarrollo de los alumnos en este tipo de programas, puesto que el solo evento de por sí no produce la experiencia, sino que lo hace la interpretación personal de ese evento (Savicki & Price, 2018).

Nos parece interesante hacer constar en este apartado dedicado a la importancia de la reflexión por parte del alumnado sobre su experiencia, una voz discordante al respecto. David Wong ha publicado en 2018 un artículo en el que resta importancia a la auto-reflexión de los estudiantes bajo el argumento de que sus testimonios en el proceso de

aprendizaje no son completamente honestos. Argumenta Wong que la reflexión se ha convertido en un ritual en el que los estudiantes representan el papel que se espera de ellos, pero que no siempre tiene como resultado una expresión sincera y voluntaria de los beneficios que ese aprendizaje tiene sobre ellos. Para solventar esta falta de honestidad, propone Wong que se pida al estudiante que no actúe como un buen estudiante, que no trabaje tanto en crear un discurso para los demás, que no piensen tanto en lo que se espera que declaren y que no hable tanto, confiando en que eso es lo que se espera de ellos. Defiende Wong que solo así se conseguirá que el testimonio del estudiante en el proceso auto-reflexivo exprese de manera sincera cuáles son los logros que obtiene a través de su experiencia académica (Wong, 2018).

Volvamos ahora al proceso de aprendizaje por el que transitan los estudiantes, ya que según las teorías analizadas hasta ahora en esta sección y tal y como defiende este trabajo, para que se produzca el aprendizaje significativo por parte de los estudiantes se hace necesaria la figura de un mediador o facilitador, que en palabras de Evans es un elemento esencial (Evans, 2013). Autores como Gabelica, Bossche, Maeyer, Segers y Gijsselaers argumentan que combinar una adecuada retroalimentación con un correcto proceso de guía o mediación favorece la consecución de los objetivos de aprendizaje (2014). Estas tareas de facilitación, guía y mediación las realiza, en el caso que nos ocupa, el profesorado y el personal administrativo que trabaja de manera diaria con los estudiantes universitarios estadounidenses en programas de estudios en el extranjero.

#### **4.5 El papel del profesorado y personal administrativo**

Una vez analizado cual es el papel que ocupan los estudiantes estadounidenses en este tipo de programas educativos, sus necesidades y expectativas, pasamos a analizar al otro colectivo implicado en este fenómeno, los profesionales de este sector que trabajan en los países de destino. En líneas generales, afirma Jones que el profesorado y personal

administrativo que trabaja a diario con los estudiantes debe establecer una relación con el alumnado que tiene una doble vertiente: hay que ser cercano, tener empatía y ser a la vez, controlador. Explica Jaeger y Gram que estos estudiantes, además- esto es un detalle importante en estos programas que ya veíamos al hablar de cómo algunos centros tratan a sus alumnos como clientes- han recibido de sus universidades de origen la percepción de ser poseedores de ciertos derechos en términos de consumo, es decir, los alumnos consideran que las universidades deben responder a sus exigencias y éstas deben darles las opciones que ellos deseen (Jaeger & Gram, 2017). Los estudiantes tienen una percepción de la formación académica cercana a la de un producto que pueden adquirir, señala Jones, por lo que adoptan una posición de clientes más que de alumnos, lo que sitúa al profesorado en una posición aún más compleja (Jones, 2016) y al mismo tiempo, defienden Jaeger y Gram, esto colabora a crear una visión menos adulta del estudiante universitario y más cercana a un adolescente que necesita vivir en un ambiente protegido y seguro (Jaeger & Gram, 2017) .

Como define Hall, aprender a enseñar no es tarea fácil y es sobre todo una misión que se aprende de forma continuada en el tiempo, no de manera puntual, ya que se extiende a lo largo de toda la carrera del profesorado. Los educadores pueden aprender mucho sobre su propio sistema de aprendizaje sumiéndose en los que son tan distintos al suyo que originan preguntas que nunca antes se habían formulado (Hall, 1981). La empatía, como vimos al tratar el tema de la competencia intercultural, juega en estos casos, según Spalding *et al.*, un papel importante puesto que permite al profesorado adoptar la perspectiva del alumnado y favorecer el ambiente de aprendizaje (Spalding *et al.*, 2011). En la misma línea se manifiestan Jang, Kim y Reeve, desde una perspectiva oriental- no occidental como es la de la mayoría de autores citados- que afirman que la empatía crea un vínculo esencial entre profesorado y alumnado y permite que aumente

la confianza por ambas partes (Jang, Kim & Reeve, 2009). Como también señalan McAllister e Irvine (2002), es deseable que los profesores adopten un papel empático cuando trabajan en ambientes culturalmente diversos, puesto que así consiguen mejorar su sensibilidad hacia las otras culturas.

La empatía, según estos autores, puede mejorar la apertura de mente, la atención del alumnado y la mejora de las relaciones mutuas (McAllister & Irvine, 2002). Según Hofstede, cada uno de nosotros observa el mundo desde las ventanas de su hogar cultural y prefiere actuar como si en las personas de otros países hubiera algo especial por su lugar de origen (un carácter nacional) y lo nuestro fuera lo normal (Hofstede, 1999). Esta empatía se hace necesaria tanto para los profesionales del sector de los programas educativos en el extranjero como para los estudiantes y es una de las características que los profesionales sujetos de este estudio reconocen como esenciales para una buena formación, como podremos comprobar cuando analicemos sus testimonios.

Prestando atención a los docentes y personal administrativo que trabajan en este sector, los programas isla tienen usualmente profesorado propio, de nivel universitario y nativo español. Este profesorado se encarga de impartir materias previamente diseñadas por cada programa en función de las necesidades detectadas en el alumnado y de las tendencias que marca el mercado educativo, sean clases de lengua españolas como cualquier otra asignatura de contenido (Historia, Economía, Política, Arte, Antropología, Cine, entre otras).<sup>50</sup> Suele ser profesorado de nivel universitario y algunos de ellos también forman parte del personal docente de las universidades españolas. Las clases de estos programas se imparten en su mayoría en español, aunque la tendencia en los últimos años es a incluir cada vez más asignaturas en inglés, lo que

---

<sup>50</sup>Oferta académica de Spanish studies Abroad en Sevilla: <https://www.spanishstudies.org/seville-spain.html>

supone una diferencia con respecto a las clases similares en Estados Unidos, considerándose esto una ventaja con respecto a realizar los mismos estudios en las universidades de origen (Bale, 2016).

Defienden Engle y Engle que, puesto que es el colectivo que más tiempo pasa en compañía de los estudiantes, junto con el personal administrativo y las familias de acogida, es la relación con este profesorado uno de los puntos clave del éxito de la experiencia para el alumno. Según estos autores, hay que entender aquí la perspectiva del estudiante estadounidense: en sus universidades de origen, el profesorado forma parte del entramado de apoyo con el que cuentan en sus universidades, donde se considera al alumno como algo intermedio entre estudiante y cliente (Engle & Engle, 2012). Es frecuente que organicen reuniones en sus propias casas, estén disponibles para consultas casi a cada hora y participen muy activamente de la vida diaria del alumnado y, como sabe cualquiera que conozca el sistema universitario español, esa relación tan estrecha no suele ser igual en España.

Entre el profesorado veterano en programas de este tipo suele existir una conciencia y una consideración de las expectativas de los alumnos en este sentido y una mayor sensibilidad hacia sus necesidades, situación que a veces se contradice con la intención del programa de “incluir” al alumnado en una experiencia puramente local, como indica uno de los profesores entrevistados en este estudio al mencionar que algunos programas en Sevilla “crean” una cultura para sus estudiantes. Pero esta sensibilidad no se suele extender al profesorado que forma parte de las universidades (públicas) en las que se matricula el estudiante de un programa integrado, principalmente porque este profesorado no está siempre inmerso en el fenómeno de los programas de estudios en el extranjero, es decir, tienen a estos alumnos en clase, pero no existe vínculo más allá. El cuerpo de profesores y sobre todo el de programas isla, necesita una preparación y una

información previas sobre el trasfondo de estos estudiantes, sobre sus expectativas y sobre cómo conseguir que la experiencia educativa dentro del aula favorezca su aprendizaje intercultural. Aunque no ahondaremos en este aspecto en concreto puesto que estamos hablando de profesorado español, afirman DeJaeghere y Zhang que sí que existe una preocupación reciente en Estados Unidos por preparar a sus profesores para enseñar en un contexto global, para que sean capaces de adoptar diferentes perspectivas y adquirir competencia intercultural que les servirá para interactuar con su alumnado (DeJaeghere & Zhang, 2008).

De acuerdo con Cruz y Patterson, a partir del S.XXI la vida diaria del ciudadano medio experimentará el impacto de conexiones internacionales e interculturales cada vez más interdependientes (Cruz & Patterson, 2009, p. 41). Para estas autoras, las experiencias que viven los educadores en programas *in situ*, que les obligan a vivir en ambientes culturalmente diferentes durante su preparación formal como profesores, son más efectivas para aumentar la competencia intercultural que el mero hecho de enseñar en un aula culturalmente diversa (Cruz & Patterson, 2009). En esta misma línea se manifiestan Dimitrov y Haque, que señalan además que el profesorado actual no ha recibido formación específica previa para actuar como educadores interculturales: puesto que cada vez hay más diversidad entre los estudiantes universitarios, el profesorado debe ser capaz de aumentar su propia competencia intercultural para adaptarse (Dimitrov & Haque, 2016).

También señalan autores como Knight *et al.* que en Estados Unidos ya se presta atención a este fenómeno al comprobar el vacío que existe entre profesorado y alumnado y se ha demostrado que, a través de los cursos específicos y las actividades de desarrollo profesional, el profesorado mejora su competencia intercultural y las herramientas a su disposición y es capaz además de adoptar un papel activo a la hora de

implementar las políticas educativas. Como ejemplos de esto citan el curso que desarrolla la universidad estatal de Pensilvania o el *Performance Assessment for California Teachers* (PACT), orientados a proporcionar una mejor preparación a los profesionales. Estos autores afirman que la internacionalización de la educación para profesores puede proporcionarles a estos una conciencia sociocultural sobre las diferencias, que a su vez les ayude a adoptar distintas perspectivas (Knight, S. *et al.*, 2015). Argumentan Allen y Hermann-Wilmarth que el profesorado debe poder actuar como “rompedor” cultural, como puente entre distintas culturas.

Puesto que no es posible que el 100% del profesorado adquiriera competencia intercultural con una estancia en el extranjero, se han puesto en marcha talleres y cursos en los que se simula un contexto intercultural (Allen & Hermann-Wilmarth, 2004). Ejemplos de estos talleres los encontramos en el artículo de Marx y Moss, que describen iniciativas en las que, entre otras cosas, se presta atención a la ética que rodea el mundo de la comunicación intercultural y a cómo el profesorado debe adoptar un papel dialogante y reflexivo sobre la cultura propia y la que le es extraña, partiendo de la premisa de que formar a los educadores en competencia intercultural redundará posteriormente en el beneficio de los estudiantes en ese aspecto (Marx & Moss, 2011).

Un ejemplo concreto de este tipo de iniciativas, que se llevó a cabo solo durante 2007 y 2008, es el programa “*The Scholar Ship*” (TSS), descrito por Medina-López-Portillo y Salomen en su publicación. Este programa reunía a profesorado con estudiantes durante dieciséis semanas y se basaba en cuatro objetivos fundamentales: ayudar a los estudiantes (y profesorado considerado en este caso también como “aprendices”) a obtener resultados globalmente relevantes, ofrecerles experiencias de aprendizaje experimental sobre el terreno, proporcionarles una experiencia de inmersión y crear oportunidades para que establecieran una red global de contactos. Estos

objetivos se vieron cumplidos en su mayoría, afirman los autores, aunque no se continuó con la iniciativa (Medina-López-Portillo & Salomen, 2012). En España, como veremos más adelante, la formación para el profesorado que trabaja con alumnado extranjero se limita casi exclusivamente a algunos talleres de innovación docente preparar a profesores de Español como Lengua Extranjera (ELE) en tareas más relacionadas con la enseñanza del segundo idioma, no con la gestión de los aspectos internos de los programas o de la competencia intercultural.

Si volvemos a la importancia de los profesionales de este tipo de programas educativos, afirma Marín que el papel del profesorado es esencial y que son un elemento más, aunque no el principal. Además, deben tener experiencia con la diversidad y ser abiertos y reflexivos. La pedagogía utilizada debe permitir la participación del alumnado y debe existir en el aula un clima inclusivo y de apoyo al estudiante. De esta manera, se podría alcanzar un ambiente en el que se desafíen los estereotipos de los estudiantes, se amplíen sus perspectivas y se estimule el pensamiento crítico (Marín, 2000). Este tipo de aprendizaje, explica Kuhn, es el que se conoce como aprendizaje colaborativo, que es una estrategia comúnmente utilizada en estas clases puesto que es un sistema de enseñanza frecuentemente utilizado en Estados Unidos y cada vez más en Europa y con el que este colectivo concreto de alumnado y de profesorado se siente más cómodo. En general, el profesorado prefiere un contexto estable, con grupos pequeños, en centros con buenos recursos a su alcance y con buen ambiente de trabajo (Kuhn, 2015).

Aunque Jones demuestra en su estudio que a veces hay profesores que prefieren ambientes educativos que les supongan un desafío mayor, estos profesores desarrollarían su labor de manera más eficiente en entornos complejos que en aquellos donde todo es estable y predecible (Jones, 2016). No podemos olvidar que no todos los

profesores son iguales y que, a pesar de eso, todos deberían poder ofrecer las mismas oportunidades al alumnado de desarrollo académico y personal y de compromiso con su propio aprendizaje. Para ello, debemos asegurarnos de que estos profesores hayan recibido, a su vez, conocimientos sobre el colectivo de alumnos con el que trabaja y sobre sus expectativas en cuanto a esta experiencia académica. Defiende Quin que el profesorado debe poder crear ambientes propicios para el aprendizaje, puesto que las aulas y entornos educativos que promueven la participación del alumnado consiguen mejores resultados académicos, ya que una mejor relación entre alumnado y profesorado da lugar a un mayor compromiso por parte de estos últimos (Quin, 2017).

Afirman González *et al.* que la facilitación es un proceso extendido en el tiempo, que requiere un trabajo individual por parte del profesorado para ayudar a sus estudiantes a cambiar (o aprender) sus prácticas culturales, es decir, el facilitador ayuda al estudiante a poner el foco en el proceso de aprendizaje y de pensamiento sobre ese mismo aprendizaje (González *et al.*, 2016). Por su parte, Kleinsasser invita de manera directa a sus colegas, otros educadores, a participar activamente y reflexionar sobre sus propios contextos de aprendizaje, para así poder compartir otras posibilidades de advertir las diferentes esferas de entendimiento y obtener un significado de como interactúan otras culturas y otras identidades (Kleinsasser, 2013).

De acuerdo con Lawson y Lawson, en su papel de facilitador cultural, el profesorado puede ser capaz de reducir la ansiedad de los estudiantes, aumentar su compromiso con el aprendizaje y adaptarse a sus estilos de aprendizaje (Lawson & Lawson, 2013).

Bennett, autor referencia en este sector, define en uno de sus últimos estudios cuáles el listado de competencias que debe tener un facilitador. No las reproducimos todas aquí por motivos de extensión, pero entre otras se encuentran: suspender el juicio/prejuicio sobre normas culturales alternativas; evitar aforismos y coloquialismos etnocéntricos;

motivar a los aprendices basándose en sus propios valores; mostrar humildad cultural; operar a un nivel etnorrelativo; comprender el papel de la formación y la facilitación en la cultura de acogida (Bennett, 2012, p. 14). Incide Bennett también en que el aprendizaje transformador ocurre con más facilidad cuando un mediador actúa como guía, puesto que puede adaptar la manera de adquirir el nuevo conocimiento para los aprendices (Bennett, 2012).

Por su parte, Wilson *et al.* introducen un aspecto interesante en este sentido, al afirmar que a veces es recomendable que el educador no trate a los estudiantes como aprendices que no les incluya en esa categoría, sino que sepa darles un lugar activo como objetos de su propia cultura, puesto que de esa manera los estudiantes no actuarán como se espera *a priori* de ellos y su manera de adquirir conocimientos será más acorde a lo que se espera del aprendizaje intercultural (Wilson *et al* 2017). Según Mitchell y Paras, no se trataría de minimizar los efectos del *choque cultural* para los estudiantes, sino de prepararles para saber comprometerse de manera directa con situaciones que puedan resultar desorientadoras en relación a las diferencias culturales, al mismo tiempo que se les dan apoyo y estrategias concretas para que puedan encontrarle sentido a esas experiencias (Mitchell & Paras, 2018).

En líneas generales, como apuntan Kim y Corcoran en su estudio, siempre se ha considerado que un buen profesor es aquel que transmite entusiasmo por lo que enseña y lo contagia a sus estudiantes. Su papel está directamente relacionado con la motivación y el resultado de aquellos y el entusiasmo del profesor les puede poner en una situación de interés situacional que derivará en un interés individual. La pasión del profesorado se ha relacionado con la productividad académica, el bienestar de los estudiantes, la creatividad y el afecto positivo, ya que la gente que tiene pasión por lo que hace le dedica más tiempo y además necesitan amar esa actividad, identificarse con

ella y tener emociones positivas durante su desarrollo (Ruíz-Alfonso & León, 2016). En general, este entusiasmo se puede definir como una conexión afectiva positiva con lo que siente el profesor hacia lo que enseña y unos ciertos comportamientos en clase relacionados con esa experiencia afectiva positiva. El entusiasmo visto así puede ser tanto lo que el profesor siente y expresa al enseñar, como las estrategias que utiliza para motivar al alumnado (Kim & Corcoran, 2017).

En línea con lo anterior, Keller *et al.* llevan a cabo un estudio en 2014 y demuestran las siguientes hipótesis:

- 1- Que el entusiasmo del profesor es percibido como tal por sus estudiantes, aumentando su interés.
- 2- Que este influye y está relacionado positivamente con el interés del alumnado.
- 3- Que las dos hipótesis anteriores se combinan para lograr un mayor rendimiento del alumnado en clase, retroalimentando el interés del profesorado con la productividad del alumnado.

A la misma conclusión llegan otros autores en estudios como el llevado a cabo por Roorda, Koomen, Spilt y Ort: tener una buena relación con el profesorado hace que los estudiantes crezcan con mayor seguridad en sí mismos y sean más capaces de aprender. Es fundamental que el profesorado muestre compromiso, proporcione una estructura académica y apoye la autonomía de los estudiantes (Roorda *et al.*, 2011). La interacción con el profesorado debe suponer una relación de confianza mutua y segura, para poder fomentar el compromiso por parte del alumnado. Aunque una relación positiva entre estudiantes y profesores no es una garantía de éxito, sí es esencial para mejorar el desarrollo académico y personal del alumnado (McGrath & Van Bergen, 2015).

Además, el profesorado debería, idealmente, haber pasado por la misma experiencia que sus estudiantes, es decir, debería haber experimentado lo que significa ser “el otro”, ponerse en lugar de la minoría para tomar la perspectiva del estudiante extranjero. De esta manera, los profesionales necesitan un marco en el que situar lo que el alumnado está aprendiendo por primera vez (Hyland & Noffke, 2005).

En la misma línea, Savicki y Price proponen que el profesorado, en su papel de facilitadores del debate en el aula, deben proporcionar al alumnado la oportunidad de compartir sus ideas sobre un tema y asegurarse de que tienen voz en el aula puesto que el debate de alto nivel, dicen estos autores, favorece el pensamiento crítico y esto es esencial en un proceso de aculturación (Savicki & Price, 2018). Según también señala Byram, estos profesionales deben tener la habilidad de reconocer y responder a la resolución de diferentes estrategias de disonancia cognitiva, para sacar el máximo provecho a la oportunidad de crecimiento y aprendizaje intercultural. Los profesionales, principalmente en las primeras etapas de inmersión en la nueva cultura, deben ayudar a los estudiantes a “salir” del rápido curso de los acontecimientos, al menos momentáneamente, para que puedan verlos con diferentes ojos (Byram, 2006), como defiende este estudio en relación a la importancia de formar a los profesionales antes de que comiencen a trabajar como facilitadores para los alumnos.

Otros autores como Andrews *et al.* defienden que el pensamiento crítico requiere que el alumnado se encuentre en un estado en el que pueda plantearse preguntas sobre cómo funcionan los demás a nivel personal y profesional, para poder ampliar sus perspectivas (Andrews *et al.*, 2017). En esta misma línea se expresan Mitchell y Paras, para quienes la adquisición de la competencia intercultural- que para ellos no es siempre exitosa- debe valerse de herramientas que posibiliten a los estudiantes el cambio de perspectiva, es decir, no se trataría solo de ver cómo otros viven, actúan, estudian, sino de poder

colocarse en su lugar, previo proceso de pensamiento crítico sobre su propia realidad (Mitchell & Paras, 2018).

Un último apunte en este sentido es el que aportan Stanulis, Little y Webbins, que sostienen que el conocimiento debe ser comprendido en su contexto, en lugar de ser memorizado. Para estos autores, al facilitar el debate de alto nivel, los profesores proporcionan al alumno la oportunidad de compartir sus ideas sobre un tema y asegurarse de que se escucha su voz en las aulas. Se trataría de crear en clase un ambiente de comunidad en la que se practiquen el compañerismo y la colaboración (Stanulis, Little & Webbins, 2012). La misma teoría desarrollada por estos autores siguen otros como ten Dam y Volman, que consideran el pensamiento crítico como algo fundamental para que los ciudadanos puedan participar en una sociedad democrática y en este sentido, el alumnado aprende mejor cuando este pensamiento crítico le lleva a adoptar puntos de vista diferentes del suyo (ten Dam & Volman, 2004).

Un último apunte en esta misma línea lo proporciona Sánchez, al definir el papel del profesorado como: representante cultural (al ser nativo de la cultura meta), mediador (entre cultura origen y cultura meta) y facilitador (debe crear un ambiente favorable y organizar el proceso de aprendizaje) (Sánchez, 2014). En esta misma línea y en palabras de Slimbach:

... ser creativo y proporcionar una atmósfera pedagógica que sea de inmersión, inmediata, emocional e interactiva. Sería algo parecido a crear el ambiente idóneo para que una plantación dé sus frutos de manera óptima. Para tener éxito, hay que poner en práctica la inmersión a pequeña escala, un entorno íntimo, un compromiso extendido más allá del edificio, herramientas apropiadas de conocimiento, humildad, cuidado intensivo, observación

detallada, conocimiento profundo, buena recogida de datos, disciplina apropiada y consejo constante (Slimbach, 2011, p.21).

Como afirman los estudios aquí referidos y como propone esta tesis, la importancia del profesorado y del personal administrativo en estos programas es fundamental para el éxito del alumnado y para su correcta inclusión en la nueva cultura (Smolcic & Katunich, 2017). Una de las premisas sobre las que basamos este estudio es que los profesionales de este sector, profesorado y personal administrativo, no han recibido formación académica específica para trabajar como facilitadores y administradores en educación intercultural y/o con alumnado extranjero. Sí que existe en España una oferta amplia para profesores de Español como Lengua Extranjera (ELE), y certificación oficial ofrecida por instituciones como el Instituto Cervantes<sup>51</sup>, la Universidad Nacional a Distancia (UNED)<sup>52</sup> o la Universidad Pablo de Olavide (UPO) en Sevilla<sup>53</sup>, por poner algunos ejemplos.

Sin embargo, a pesar de haber realizado una búsqueda exhaustiva, no hemos hallado apenas cursos de posgrado ni formativos para aprender a administrar, dirigir y gestionar este tipo de programas de estudios, ni que sean específicos de la adquisición de la competencia intercultural. La única oferta oficial formativa a nivel universitario que existe en España en la actualidad es un grado en Estudios Globales<sup>54</sup> y un máster, ofrecidos ambos por la Universitat Pompeu Fabra (UPF)<sup>55</sup>, en Barcelona, sobre negocios internacionales, que sí incluye en su oferta académica la relación con

---

<sup>51</sup>Cursos de Formación del Profesorado del Instituto Cervantes:

[https://cfp.cervantes.es/actividades\\_formativas/master/default.htm](https://cfp.cervantes.es/actividades_formativas/master/default.htm)

<sup>52</sup>Certificación oficial como profesor de ELE a través de la UNED:

[http://portal.uned.es/portal/page?\\_pageid=93.27288097&\\_dad=portal&\\_schema=PORTAL](http://portal.uned.es/portal/page?_pageid=93.27288097&_dad=portal&_schema=PORTAL)

<sup>53</sup>Máster de ELE en la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla: <https://www.upo.es/postgrado/Master-Oficial-Ensenanza-del-Espanol-como-Lengua-Extranjera>

<sup>54</sup>Grado de Estudios Globales en la Universidad Pompeu Fabra de Barcelona:

<https://www.upf.edu/es/web/graus/grau-estudis-globals>

<sup>55</sup>Máster de negocios internacionales en la UPF en Barcelona:

<https://www.barcelonaschoolofmanagement.upf.edu/ca/master-universitari-en-negocis-internacionals/pla-destudis>

diferentes culturas, pero orientada a los negocios con otros países y culturas, no al ámbito educativo.

Será uno de los objetivos de este estudio recabar la opinión del profesorado sobre su propio papel, experiencia y formación previas y especialización en la materia e intentar diseñar una estrategia formativa para estos profesionales. El desarrollo de los apartados y contenidos anteriores otorga un papel fundamental a los profesionales de este sector, por lo que su opinión, valoración y experiencia es esencial para este estudio, puesto que estos profesionales trabajan de manera directa con los estudiantes sujetos de esta tesis y son los que les apoyan en el desarrollo y adquisición de su competencia intercultural. Además, son profesionales a los que rara vez se les pide opinión sobre este campo y que, como analizaremos en la fase de resultados, no han recibido formación específica previa para actuar como facilitadores culturales. Por este motivo, al final de este estudio trataremos de establecer algunas pautas para crear estrategias formativas que, por un lado, determinen las facetas de su trabajo en la que se necesita poner el foco de atención y, por otro, planteen posibles soluciones a sus carencias formativas.

## **Diseño de investigación**

El punto de partida de esta tesis, como se apuntaba en la introducción, es la detección de unas carencias tanto formativas como informativas en los estudiantes que participan en un programa de estudios en el extranjero y en los profesionales que trabajan con ellos en España y más concretamente en Sevilla. Lo que pretendemos ahora es ahondar en las raíces y los orígenes de estas carencias para, en primer lugar, identificar el problema desde un punto de vista teórico y práctico y describirlo detalladamente; en segundo lugar, contar con la opinión y participación de los sujetos implicados en el mismo, en este caso los estudiantes, el profesorado y el personal; tercero, proponer y contrastar las hipótesis derivadas de la experiencia previa y la revisión de la literatura y cuarto, proponer una estrategia formativa orientada a profesionales de este sector.

Como hemos analizado en la revisión de la literatura existente, el alumnado que participa en este tipo de programas recibe, por parte de los administradores de esos programas o por parte de sus universidades de origen, encuestas de satisfacción al finalizar su estancia. Esas encuestas valoran principalmente aspectos logísticos del programa con vistas a mejorar los servicios que se ofrecen: actividades culturales, excursiones, alojamiento, clases, entre otros, pero sorprendentemente no existen preguntas sobre lo que la experiencia supone para cada uno de ellos, las expectativas previas del alumnado, sus retos, sus éxitos y sus fracasos, que es uno de los aspectos que pretendemos abordar con este trabajo. Del mismo modo que en su mayoría no se les prepara de manera específica previamente para poder ampliar su competencia intercultural una vez concluye su participación en el programa, posteriormente tampoco se evalúa su resultado personal. Lo que pretendemos aquí es contar con la opinión y participación de los sujetos implicados en el mismo, en este caso los estudiantes, el profesorado y el personal administrativo de estos programas, que sean ellos los que nos

ofrezcan información sobre la competencia intercultural, el proceso de aculturación y las estrategias a utilizar para mejorarlos.

Aunque no es el caso en España, sí que existe en Estados Unidos numerosa literatura referente al fenómeno de estos programas de estudio para alumnado estadounidense y a todos sus componentes, como hemos definido en el apartado del marco teórico: alumnado, programas, oferta y resultados, por lo que este proyecto cuenta con mucho respaldo previo de estudios realizados, lo que ofrece una base sólida para que esta investigación adopte un punto de vista cuantitativo y cualitativo de tipo descriptivo. Pretendemos ahondar en las motivaciones, expectativas y resultados de la experiencia de estudios en el extranjero para el alumnado estadounidense, desde el punto de vista de una profesional del sector española residente en Sevilla. Asimismo, ya que uno de los objetivos es el de saber más sobre la realidad de las expectativas y resultados del alumnado y personal que participa del proceso, se lleva a cabo una investigación desde un punto de vista cuantitativo/cualitativo fenomenológico, en la medida en que basa el proceso en la opinión subjetiva de estudiantes, profesorado y personal administrativo que participa de estos programas en Sevilla.

La población principal sobre la que se basa el estudio son los estudiantes universitarios de Estados Unidos que participan en un programa de estudios en el extranjero en Sevilla y la muestra corresponde al alumnado que participa en los programas académicos de CIEE (*Council for International Educational Exchange*), la Universidad Pablo de Olavide (UPO) y de *Spanish Studies Abroad* (CC-CS) en Sevilla, en un período de cuatro años.

### **Sujetos**

Los sujetos seleccionados son estudiantes universitarios de Estados Unidos que vienen a Sevilla a través de un programa académico de estudios en el extranjero, así

como el profesorado que imparte clases en los cursos denominados “isla” y el personal administrativo de dichos programas, que se encarga de todos los aspectos logísticos, es decir: la búsqueda de familias de acogida, las matrículas en los cursos, la organización de actividades culturales y excursiones, el acompañamiento al alumnado y el contacto y apoyo diario. No se ha realizado una selección previa de los alumnos en cuanto a universidad de origen, especialidad de sus estudios, nivel de español, o año de universidad, ni por sexo, religión o edad, sino que se han enviado los cuestionarios a todos los que estaban matriculados en programas de CIEE, UPO y CC-CS en Sevilla en períodos diferentes: otoño de 2015, primavera de 2016, primavera de 2017 y primavera de 2019. Previamente al envío de las encuestas tanto al alumnado como al profesorado, se mantuvieron reuniones con el personal responsable de diversos programas en Sevilla: CIEE, CC-CS, CEA, API, para explicarles en qué consistía el estudio, mostrarle las preguntas que se iban a realizar y exponerles los motivos. Solo dos de los directores de estos programas accedieron a participar debido a la política de privacidad que existe en este sector y al temor de que sus datos internos pudieran de alguna manera quedar expuestos o ser hechos públicos. Estos programas, como se describe en la página 66 de nuestro marco teórico, son programas privados que ofrecen al alumnado un paquete completo que incluye clases propias o en universidades locales, excursiones, actividades culturales, alojamiento, seguro médico y diversos servicios relacionados con su estancia en el país extranjero. Los créditos académicos que los estudiantes consiguen durante su estancia en Sevilla, en este caso, se transfieren a sus universidades de origen en Estados Unidos.

La elección de los sujetos de la muestra ha sido por sistema aleatorio simple y aunque se envían las encuestas a un grupo determinado de estudiantes, éstos no provienen de una sola universidad en Estados Unidos, sino de cualquier parte del país,

como por ejemplo de la Universidad de Wisconsin (Madison), Universidad de California Los Angeles (UCLA), Universidad de Virginia, Mount Holyoke College, Bentley College, Chapman University, Universidad de Texas (Austin), Universidad de Connecticut entre otras (ver tabla completa de universidades de origen en Anexo 2). Aunque el período de estancia en Sevilla es en todos los casos de un cuatrimestre (13-16 semanas), los estudios en sus universidades de origen y en el país de destino no son homogéneos, sino que varían desde Humanidades hasta Negocios Internacionales pasando por Ciencias de la salud, Comunicación, Educación, Relaciones públicas y Marketing, entre otras.

Según la información proporcionada por las direcciones de los programas mencionados anteriormente, la mayoría de estos estudiantes, alrededor del 85%, se aloja con familias de acogida en España, y el restante 15% lo hace en residencias universitarias. Al seleccionar a los sujetos por el sistema aleatorio simple, sin imponer filtros previos, se busca que las opiniones sean lo más variadas posible, puesto que estos estudiantes, en principio, sólo tendrán en común el estar participando en una experiencia de estudios en el extranjero para alumnos universitarios estadounidenses. De igual manera, no existe homogeneidad en el campo de estudio de sus universidades de origen ni en la universidad o programa de destino en Sevilla.

Los sujetos han completado un cuestionario online y/o en papel creado -ex profeso- a través de *Google Drive*, con preguntas en gradación y otras de respuesta abierta. Se trata de un acceso factible para la investigación, censal, estando determinado por la cantidad de estudiantes que han realizado este cuestionario; además, este no se ha enviado directamente a los estudiantes, sino que ha sido previamente enviada a los directores de los programas y ellos los han enviado a su vez al alumnado debido a la necesidad de cumplir con la protección de datos.

En la fase intermedia de recogida de datos, con el objeto de recabar el mayor número posible de respuestas y con la autorización previa de los responsables de los programas, las encuestas se han administrado en su mayoría en papel. Previamente los estudiantes han recibido información, por parte de los responsables de su programa de estudios, sobre el objetivo y la finalidad del estudio con el que están colaborando. La encuesta, de cualquier modo, no es obligatoria y no tiene ninguna contraprestación económica ni de ningún otro tipo.

Fase de recogida de datos:

- 1ª fase: Validación del instrumento y proceso de negociación con los responsables de los programas- 2015.
- 2ª fase: Administración de los cuestionarios- entre 2016 y 2019.
- 3ª fase: realización de entrevistas. 2018-2019.

Para crear la encuesta de alumnado, ésta ha sido enviada a 18 antiguos alumnos del programa de *Spanish Studies Abroad* (CC-CS) en Sevilla en el año 2014, y se ha mantenido una reunión por Skype con 13 de ellos para compartir comentarios, por lo que sus sugerencias han sido tenidas en cuenta para crear la versión definitiva. Además de la validación experta, la encuesta de los profesionales (profesorado y personal administrativo) también ha sido contrastada por la plantilla fija de CC-CS de su sede de Sevilla. En concreto, cinco profesores de la plantilla fija de la empresa y otros cinco miembros del personal han revisado la validez del cuestionario del profesorado y han sugerido mejoras que se han tenido en cuenta, puesto que todos ellos tienen una larga experiencia en el trabajo docente con estudiantes estadounidenses universitarios. Los cuestionarios de alumnado, profesorado y personal administrativo han sido validados por un profesor de la Universidad de Sevilla y una profesora de la Universidad Pablo de

Olavide, ambos con más de 15 años de docencia y expertos en metodología de investigación.

La encuesta del alumnado se ha enviado a 995 estudiantes y ha sido completada por 207, es decir un 22%. Al no ser un cuestionario de respuesta obligatoria y al haberse administrado en su mayoría online, el porcentaje de respuesta no es muy alto, aunque resulta significativo que los estudiantes que sí han respondido al cuestionario han ofrecido respuestas detalladas y de alto valor para nuestro estudio. Además, el número de respuestas obtenidas otorga fiabilidad a los resultados y a la comprobación de las hipótesis.

En contraste con el porcentaje de respuestas de los estudiantes, la tasa de participación de los profesionales ha sido muy elevada; la encuesta de los profesionales se envió a 101 sujetos y se obtuvieron 88 respuestas, es decir, un 87%. Este hecho no solo otorga fiabilidad al cuestionario y a los testimonios ofrecidos por estos profesionales, sino que nos ayuda a corroborar las diferentes hipótesis y ofrece datos y opiniones de altísimo valor para esta investigación y para otras posteriores.

## **Instrumentos de investigación**

### **Encuestas**

Para recabar datos de los participantes en ese estudio hemos utilizado encuestas y entrevistas. A la hora de diseñar la encuesta del alumnado en particular se ha tenido en cuenta la teoría de Carini, Kuh y Klein, que afirma que las respuestas serán fiables si:

- La información que se solicita es conocida por los encuestados.
- Las preguntas se plantean de forma clara y no ambigua.
- Las preguntas se refieren a actividades recientes.

- Los encuestados consideran que las preguntas merecen una respuesta meditada.
- La información solicitada se puede verificar si es necesario.
- Las preguntas piden información que conocen los encuestados y que no amenaza, viola o compromete su privacidad.

(Carini, Kuh & Klein, 2006).

Las preguntas de las tres encuestas parten de la revisión de la literatura y de nuestra experiencia profesional y recaban datos sobre las expectativas y resultados por parte de los estudiantes, y de cómo perciben esa misma experiencia el profesorado y el personal administrativo.

Encuesta de alumnado. Las preguntas se han organizado en bloques de contenido diferente, algunas con respuesta de sí/no, y otras con respuestas en gradación del 1 al 5, siendo el 1 el equivalente a “nada de acuerdo”, el 3 equivalente a “neutral” y el 5 equivalente a “muy de acuerdo”:

- Las cuatro primeras preguntas pretenden conocer el grado de conocimiento previo del alumno sobre el país que va a visitar y cuáles han sido las fuentes de información a las que ha acudido.
- En las preguntas cinco y seis, los alumnos reflexionan sobre sus expectativas sobre la experiencia y cómo se encontraron durante sus primeros días en Sevilla y sobre cómo fue su proceso de adaptación.
- Las preguntas siete a quince investigan cuáles son los logros que han conseguido los estudiantes después de la experiencia en el extranjero y cómo los valoran. Este bloque, como ocurre con el anterior, se centra más en la percepción subjetiva del alumnado, en su valoración de lo conseguido en la experiencia.

Las preguntas abiertas responden a la necesidad de conocer al detalle cuáles han sido las expectativas y cuáles han sido los resultados (en forma de desafíos a superar y de satisfacción con la experiencia) que han obtenido.

Encuestas de profesorado y personal administrativo. Estas dos encuestas son idénticas, aunque se han administrado por separado al profesorado y al personal administrativo.

- Las cuatro primeras preguntas se centran en la formación y conocimiento previos que estos colectivos pueden tener sobre el conjunto de alumnado estadounidense universitario.

- Las nueve restantes recaban la opinión de profesorado y personal administrativo sobre el alumnado y permiten contrastar la opinión de sí mismos que dan los estudiantes, con la percepción que tienen los profesionales que trabajan en el programa.

### **Entrevistas**

A pesar de que las encuestas descritas incluyen preguntas de respuesta abierta a las que la mayoría de los participantes han contestado, una vez terminada la revisión de la literatura y analizados los resultados, se decide realizar entrevistas a algunos estudiantes ya regresados a Estados Unidos que han proporcionado sus datos de contacto, así como a algunos profesionales. Estas entrevistas, aunque mantienen la misma línea de las preguntas de la encuesta, permiten estudiar a fondo algunas de las respuestas obtenidas, pues dan a los participantes la oportunidad de desarrollar más sus opiniones y ofrecer datos concretos sobre su experiencia. Puesto que la respuesta a las encuestas se ha realizado de manera anónima, para realizar las entrevistas se ha contactado solamente con los participantes que han facilitado su información de contacto al responder. Las

entrevistas se han realizado mayoritariamente a través de Skype, a estudiantes que ya han regresado a Estados Unidos o a profesionales que no residen en Sevilla, aunque algunas de ellas se han podido mantener en persona. Tienen una duración de entre 14 y 27 minutos, y se han grabado de manera individual, con la excepción de una entrevista que se realiza a dos miembros del personal administrativo de uno de los programas en Sevilla.

### **Técnicas de análisis de datos**

Las encuestas se han analizado con el programa de análisis de datos *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) versión 22, y los resultados han sido los siguientes:

La encuesta del alumnado ha obtenido un Alfa de Cronbach de 0,765, como muestra la tabla 2.

**Tabla 1**

*Resumen de procesamiento de casos*

		N	%
Casos	Válido	203	97,6
	Excluido <sup>a</sup>	4	2,4
	Total	207	100,0

a. La eliminación por lista se basa en todas las variables del procedimiento.

Elaboración propia.

**Tabla 2**

*Estadísticas de fiabilidad*

Alfa de Cronbach	N de elementos
,765	15

Elaboración propia.

La del personal administrativo un 0'758, reflejado en la tabla 4.

**Tabla 3**

*Resumen de procesamiento de casos*

		N	%
Casos	Válido	82	93,2
	Excluido <sup>a</sup>	6	6,8
	Total	88	100,0

La eliminación por lista se basa en todas las variables del procedimiento.

Elaboración propia.

**Tabla 4**

*Estadísticas de fiabilidad*

Alfa de Cronbach	N de elementos
,758	13

Elaboración propia.

Las entrevistas se han analizado con el programa MAXQDA 12, realizando una codificación de las respuestas para su posterior análisis. Los códigos del análisis se corresponden con las preguntas incluidas en las entrevistas.

## **Resultados**

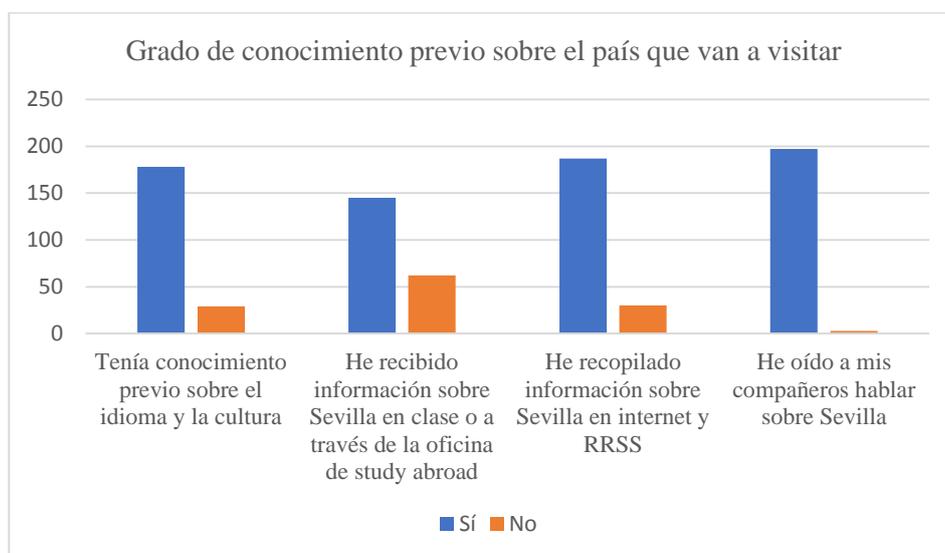
En esta última fase de la investigación, se han obtenido 207 respuestas al cuestionario de los estudiantes, otras 52 al cuestionario de personal administrativo y 36 al de profesorado. Al ser encuestas anónimas, se desconoce el porcentaje de hombres y mujeres. Se han realizado también entrevistas codificadas tanto al alumnado como al cuerpo de profesionales (profesorado y personal administrativo).

### **Resultados de análisis de las encuestas.**

#### **Encuestas del alumnado.**

El gráfico 2 muestra los porcentajes en las respuestas al primer bloque de preguntas, es decir, aquellas que corresponden a la preparación previa del alumnado antes de embarcarse en un programa de estudios en el extranjero. Estas preguntas quieren conocer el grado de conocimiento previo de los estudiantes para determinar el alcance de su preparación previa y en qué medida se corresponde con sus expectativas. Tal y como muestran los resultados aquí reflejados, en líneas generales el alumnado en este primer bloque demuestra unanimidad a la hora de reconocer cuáles han sido sus fuentes de influencia a la hora de decidir estudiar en el extranjero.

Gráfico 2: Grado de conocimiento previo del país que van a visitar.



Elaboración propia.

1ª Pregunta: *Tenía conocimientos previos sobre el idioma y la cultura.*

La mayoría de los estudiantes declara conocer algo sobre el país y ciudad que van a visitar. Un 82'5% tenía ya un conocimiento previo sobre la cultura y el idioma españoles, lo que sostiene las teorías de Beech (2013), sobre la búsqueda de información en fuentes cercanas y/o distantes. Solo un 3% declara no tener ningún conocimiento previo sobre la cultura y el idioma y otro 11% tiene un conocimiento escaso.

La manera de adquirir este conocimiento puede provenir de fuentes diferentes, como indican también Cozart *et al.* (2011), que defienden que es fundamental que el conocimiento que adquieran los estudiantes se base en una inmersión en el mundo “real” y como se indica en las siguientes tres preguntas del cuestionario.

2ª Pregunta: *He recibido información sobre España en clase o a través de la oficina de study abroad.*

Cerca de un 64% la ha recibido en mayor o menor grado de la oficina de *study abroad* de su universidad de origen. Resulta llamativo, de cualquier manera, que un 36% de los estudiantes no ha recibido suficiente información a través de estos medios, según sus respuestas. Una de nuestras hipótesis radica en la falta de expectativas previas del alumnado antes de llegar a su destino académico, por lo que este alto porcentaje de estudiantes que declara sí haber recibido información por parte de su universidad de origen debería *a priori* ser contrario a nuestra hipótesis, pero veremos después, al analizar las respuestas a las entrevistas, cómo la información que han recibido no ha sido específica para prepararles para su estancia en el extranjero.

Este aspecto queda bien resumido en estas dos respuestas:

*Tuve que asistir a un par de reuniones previas en mi Universidad, pero fueron muy amplias porque eran para alumnos que iban a diferentes países. Dedicé mucho tiempo a investigar sobre España y su cultura antes de venir.*  
(ENCEST10)

*Yo creo que podrían haber hecho más, pero la complicación es que hay gente de todo (...) y creo que por eso no se concentran tanto en el choque cultural, ni en lo que es vivir en una familia, porque todos los programas son distintos (...) Podrían haberme preparado mejor desde la oficina de mi programa en EEUU, desde el programa mismo, pero dentro de mi uni no*  
(ENCEST4).

3ª Pregunta: *He recopilado información sobre España a través de internet y las redes sociales.*

Un 82% del alumnado declara haber buscado de manera activa a través de internet y de las redes sociales, en mayor o menor grado, mientras que el restante 18% no ha

recurrido a estas fuentes como principal suministro de información. Recordemos que Beech (2013) identifica estas fuentes de información como “débiles”, aunque les otorga un gran peso en la decisión final de cada estudiante, puesto que provienen de “expertos” y no incitan de manera directa a viajar.

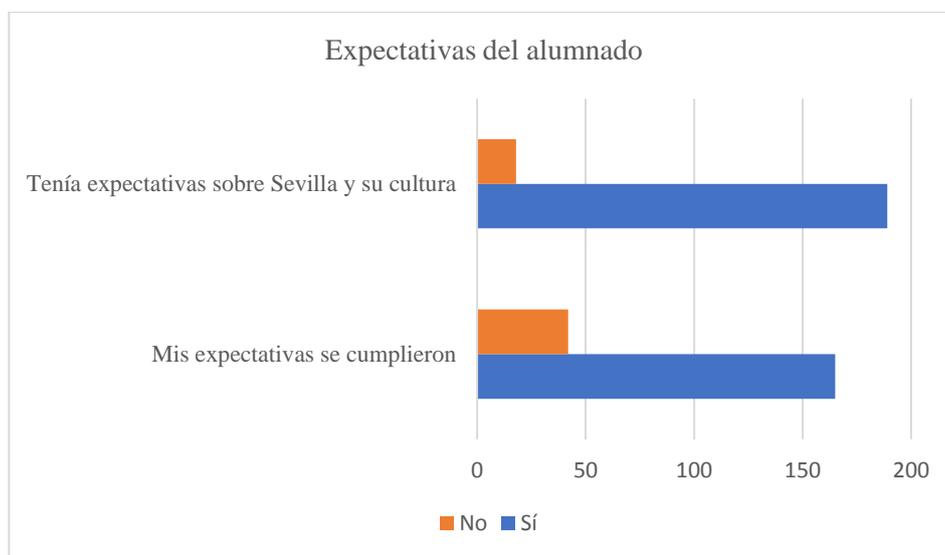
4ª Pregunta: *He oído a mis compañeros hablar sobre España.*

Las otras redes sociales que Beech (2013) identifica, en este caso, como “fuertes”, serían los familiares y amigos cercanos, que el 96% del alumnado ha utilizado para prepararse para su programa de estudios. Observaremos más adelante cómo estas fuentes de información, aunque estables y mayoritarias, pueden provocar momentos de frustración en el alumnado, puesto que suelen creer que una experiencia positiva o negativa para otro estudiante va a serlo también para ellos.

Estos resultados demostrarían la carencia de información y/o preparación específica que reciben antes de viajar y la necesidad de sentar unas bases firmes en la orientación previa que el alumnado recibe en sus universidades de origen antes de emprender su viaje. Si bien muchos de ellos tienen conocimientos anteriores sobre la cultura y el idioma español, estos conocimientos no se han adquirido de una manera reglada y organizada, poniendo el foco en dotarles de las herramientas necesarias para desenvolverse mejor en su estancia en nuestro país; los estudiantes no conseguirían, por lo tanto, el estado ideal de integración que define Bennett ni aquel conocimiento “automático, no racional”, transformador, del que hablan Baartman & Bruijn en 2011, al defender la necesidad de que el aprendizaje sea producto de la reflexión de los estudiantes. Estos testimonios vendrían a confirmar, en gran parte, la primera de las hipótesis, es decir, que las expectativas del alumnado no tienen una base fundamentada como tal.

El segundo bloque de preguntas del cuestionario del alumnado corresponde a las expectativas del alumnado antes de embarcarse en un programa de este tipo. (Gráfico 3)

Gráfico 3: Expectativas del alumnado.



Elaboración propia.

5ª Pregunta: *Tenía expectativas sobre Sevilla y su cultura.*

Un 94'4% declara tenerlas y un 5,6 % no parece haberlas tenido de manera explícita o ha considerado, como analizaremos más adelante en las respuestas a las entrevistas, que tener expectativas era algo que podía limitar de alguna manera el completo disfrute de su experiencia. En este aspecto incide Israel (2003) al considerar que la ausencia de expectativas concretas no es un aspecto necesariamente limitador, sino que puede ampliar los logros finales de los estudiantes.

6ª Pregunta: *Mis expectativas se cumplieron.*

De todos los estudiantes que respondieron al cuestionario, un 76'7% dice haber visto sus expectativas cumplidas, lo que resulta un dato positivo. El restante 23'3% es neutral

o negativo en esta pregunta, aunque resulta llamativo que ningún estudiante responde de manera totalmente negativa a este respecto.

Una de las preguntas abiertas del cuestionario pide al alumnado que especifique cuáles eran sus expectativas. En general, estas son positivas:

*Esperaba aprender mucho español, que mi familia de acogida me integrara en su rutina diaria, comer tortilla de patatas, dormir la siesta, disfrutar de la Semana Santa (ENCST41).*

*Esperaba tener fluidez en español para el final del programa. También conocer a gente de otras universidades, y a alumnos españoles. (ENCST142).*

A pesar de que los gráficos demuestran que cerca de un 90% del alumnado tenía algún tipo de expectativa creada, es curioso ver cómo en las respuestas abiertas, muchos alumnos dicen no tener muchas expectativas claras con respecto a la experiencia:

*En realidad, no tenía muchas expectativas. Quería afrontar la experiencia con la mente abierta para así no tener demasiado choque cultural. (ENCST6)*

*No tenía ni idea de qué esperar. Iba a ser algo tan nuevo para mí vivir en un lugar desconocido. Estaba muy emocionada. (ENCST143)*

Se encuentran también, aunque en menor proporción, algunas respuestas negativas en cuanto a las expectativas previas, que en general se centran en la dificultad o imposibilidad de mejorar el español:

*Esperaba haberme adaptado con más facilidad puesto que ya había estudiado en el extranjero el curso anterior. (ENCST22)*

*Conseguir fluidez en español (no ocurrió).(ENCST23)*

*Esperaba hablar solo en español, y en realidad hablé sobre todo en inglés porque mis mejores amigos eran estadounidenses. Esperaba hacer amigos españoles, pero fue más difícil de lo que imaginaba. (ENCST54)*

Al estudiar lo expresado por los estudiantes en cuanto a sus expectativas previas, se observa no sólo la poca consistencia de las mismas, sino que se dan algunos patrones que se repiten en algunas de las respuestas, como ya veíamos en la revisión bibliográfica de manos de Li *et al.* (2013). Esas expectativas se podrían resumir en:

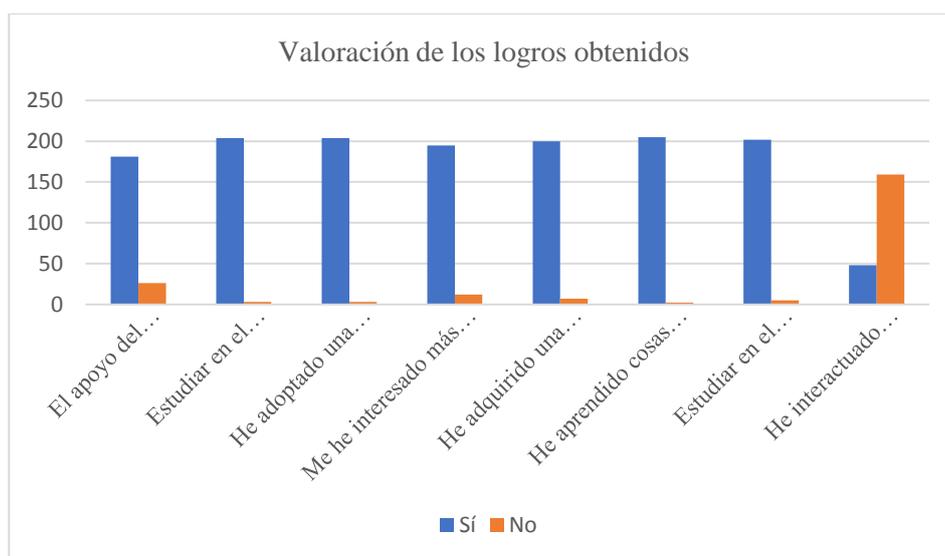
- Mejorar el español
- Hacer amigos españoles
- Mejorar sus niveles de independencia y conocimiento de sí mismos
- Explorar otras culturas y países.

Además, los comentarios de los estudiantes dejan entrever el sentimiento de cruce de fronteras que mencionan Akkerman y Baker (2011) en el primer apartado de la revisión de la literatura: los alumnos combinan lo que conocen de sí mismos con lo que conocen del “otro” para conseguir un “yo” diferente; el cruce de fronteras (entendidas como límites) como un proceso de aprendizaje y viceversa, donde los límites son esenciales.

El último bloque de preguntas del cuestionario al alumnado (de la siete a la quince), resumidos en los gráficos 4-a y 4-b, se centra en si esas expectativas se cumplieron o no, es decir, en *los logros obtenidos con la experiencia en el extranjero*. Las respuestas a las preguntas de este bloque son mucho más unánimes que las anteriores y vienen a corroborar lo recogido en la revisión de la literatura, es decir, que “estudiar en otro país abre la visión del alumno a una nueva manera de pensar sobre el mundo, inculcándole un acercamiento más informado a la solución de problemas en un contexto intercultural” (Goodman, 2013), que estos programas suponen “un vehículo para ayudar

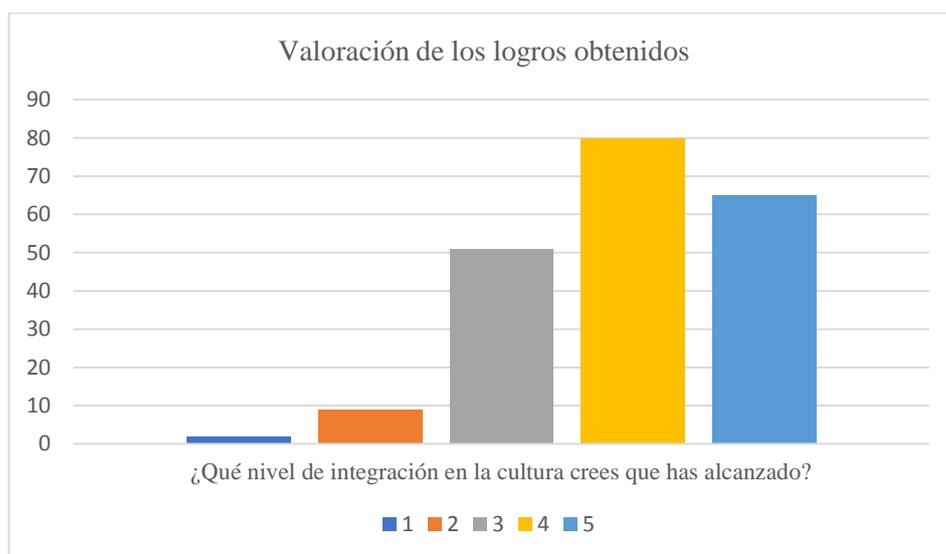
a los estudiantes americanos a ser menos “provincianos” y estar mejor preparados para vivir y trabajar en un mundo globalizado” (Bok, 2006, p. 107) y que les sirve para mejorar su autoconfianza, auto-eficacia, sensibilidad cultural y destreza oral (Jochum, 2014). Este listado de logros se corresponde con diversas teorías recogidas en la literatura revisada y resumidas en: un conocimiento más “real” del “otro” (Bash, 2012); uno de los logros que citan Groenendijk *et al.* sería el aprendizaje que se produce a través de la observación (Groenendijk *et al.*, 2013). Los estudiantes se encuentran, en general, en un ambiente que favorece el aprendizaje y cuando este ambiente es positivo, los alumnos tienen más confianza en sí mismos y más ganas de aprender (Wang & Eccles, 2013). Estos programas generan autoconfianza, sensibilidad cultural y destreza oral (Jochum, 2014) y generan más oportunidades académicas y laborales para el futuro (Goodman, 2013) además de permitirles aumentar su auto-eficacia en general (Bandura, 1997).

Gráfico 4-a: Valoración de los logros obtenidos.



Elaboración propia.

Gráfico 4-b: Valoración de los logros obtenidos



Elaboración propia.

7ª Pregunta: *El apoyo del profesorado y el personal administrativo es fundamental para tener una experiencia provechosa.*

El 86% del alumnado identifica como esencial el apoyo del personal administrativo y el profesorado del programa una vez en Sevilla. Leíamos en la revisión de la literatura que el profesorado y personal administrativo debe poder actuar como “rompedor” cultural, como puente entre distintas culturas (Allen & Hermann-Wilmarth, 2004). Defienden también Cruz y Patterson que las experiencias que viven los educadores en programas de campo, que les obligan a vivir en ambientes culturalmente diferentes durante su preparación formal como profesores, son más efectivas para aumentar la competencia intercultural que el mero hecho de enseñar en un aula culturalmente

diversa (Cruz & Patterson, 2009) y de acuerdo con DeJaeghere y Zang, sí que existe una preocupación reciente en Estados Unidos por preparar a sus profesores para enseñar en un contexto global, para que sean capaces de adoptar diferentes perspectivas y adquirir competencia intercultural que les servirá para interactuar con su alumnado (DeJaeghere & Zhang, 2008), aspecto que también defienden Dimitrov y Haque (2016).

Ejemplos de las iniciativas orientadas a formar al profesorado los detallan Knight *et al.*, y Marx y Moss, en sendos estudios sobre la universidad de Pennsylvania y los talleres TSS descritos en la página 103 de este estudio (Knight, S. *et al.*, 2015; Marx & Moss, 2011). Un último apunte en este sentido lo desarrollan Nam *et al.*, que analizan cómo los profesionales de la educación, más en concreto de programas de estudio en el extranjero, juegan un papel fundamental en el correcto desarrollo y éxito de un programa de estas características (Nam *et al.*, 2015) y así lo reconocen los estudiantes en sus respuestas. Sin embargo, un 14% del alumnado responde de manera tibia y no considera que estos profesionales sean tan importantes en su experiencia. A este respecto veremos al analizar las respuestas de los profesionales como a veces los estudiantes no recurren a ellos como mediadores culturales.

8ª Pregunta: *Estudiar en el extranjero me ha permitido ampliar mi conocimiento sobre el idioma y la cultura españoles.*

Al igual que ocurre con el resto de logros expresados por el alumnado, hay un altísimo porcentaje de ellos que declaran que la experiencia en el extranjero les ha ayudado a aumentar su conocimiento sobre la cultura y el idioma españoles. Un 99% del alumnado otorga a esta pregunta la máxima puntuación y solo un 1% se muestra contrario.

9ª Pregunta: *He adoptado una perspectiva diferente sobre asuntos internacionales a raíz de mi experiencia.*

Uno de los principales objetivos de estos programas es el de mejorar la perspectiva del alumnado con respecto a asuntos internacionales. Un 98% está en completo acuerdo con esta teoría y el restante 2% está en desacuerdo, lo que corrobora las teorías existentes que analizamos en la revisión de la literatura, como la que acabamos de reflejar de Goodman (2013) y Wandschneider *et al.*, que afirman que las experiencias educativas en el extranjero añaden valor a la competencia global e intercultural de los estudiantes, que suele sobrepasar la que adquieren los alumnos que no viajan al extranjero (Wandsneider *et al.*, 2015) y tal y como defienden Weinstock y Zviling-Beiser, estas experiencias ayudan al alumnado a no adoptar una visión absolutista del mundo (2009).

10ª Pregunta: *Me he interesado más sobre asuntos interculturales.*

La mejora de las relaciones interculturales es otro de los aspectos que se ven reforzados en el alumnado que participa en una experiencia de estudios en el extranjero (Bok, 2006; citado en Long, 2013). En este sentido, un 92% del alumnado está de acuerdo con esta afirmación y un 8% no lo está. Es importante recordar que la actitud del alumnado con respecto a su propio papel en la experiencia resulta determinante a la hora de aumentar su carácter intercultural, como describen Cozart *et al.* (2011).

11ª Pregunta: *He adquirido una perspectiva diferente sobre mi propia cultura.*

Un 97% del alumnado se muestra totalmente de acuerdo con esta afirmación y solo el 3% responde de manera negativa. Recordemos que el origen de estos programas tal y como se conocen ahora ponía especial énfasis en ayudar al alumnado estadounidense a ser menos “provinciano” y adoptar otra perspectiva sobre su propia cultura (Bok, 1986, p.170), por lo que las respuestas del alumnado vendrían a reforzar esta teoría. El estudiante adquiere otra perspectiva sobre su propia cultura al distanciarse de ella y al

compararla con otras culturas que son diferentes. Este es primer paso para conseguir la aculturación.

12ª Pregunta: *He aprendido cosas sobre mí mismo.*

Este es, sin duda, el principal logro y en el que existe mayor unanimidad por parte de los estudiantes. Un 99% está totalmente de acuerdo con esta afirmación y existe un 1% de estudiantes que responden de manera negativa. Varios autores señalan cómo el aprendizaje sobre uno mismo era un aspecto fundamental de un programa de inmersión en el extranjero (Busse & Krausse, 2016). En palabras de Goodman, muchos estudiantes construirán redes personales y profesionales que aumentarán sus esferas de conocimiento y sus oportunidades a lo largo de sus vidas (2013). Para Lazonder y Harmsen, para que haya una mejora en la competencia intercultural, el estudiante debe experimentar la cultura por sí mismo (Lazonder & Harmsen, 2016), aspecto que también defiende Wolcott (2010).

13ª Pregunta: *Estudiar en el extranjero me ha proporcionado habilidades para mejorar mi competencia intercultural.*

El 94% de las respuestas están muy de acuerdo con esta teoría y el 6% está en desacuerdo, por lo que es uno de los logros mejor identificados por el alumnado en general. La competencia intercultural es, recordemos, los conocimientos, actitudes y comportamientos necesarios para ser culturalmente apropiado y efectivo (Rundstrom, 2013, p.152) y supone el fin último de una experiencia educativa en el extranjero como puede ser un programa de este tipo, descrita por Berardo y Deardorff como partes integradas de conocimientos, habilidades y actitudes que permiten comunicarse efectiva y apropiadamente en situaciones de encuentro cultural (Berardo & Deardorff, 2012) que el alumno debe saber integrar en su proceso de aprendizaje (Baartman & Bruijn, 2011). Hauerwas *et al.* defienden que los estudiantes deben poder valorar la imagen que tienen

sobre sí mismos para así llegar a la perspectiva que tienen sobre los demás (2017) y en este proceso, afirman Lieberman y Gamst que pueden alcanzar el estado de adaptación (es decir, alterar el comportamiento propio de acuerdo al entorno) o ajuste (de otros aspectos como la autoestima, el estrés, la auto-confianza) a la nueva cultura (Lieberman & Gamst, 2015). Esto indica lo positivo de comprobar como un porcentaje tan alto de estudiantes declara haber aumentado su competencia intercultural como resultado de la experiencia en nuestro país.

14ª Pregunta: *He interactuado principalmente con españoles.*

A pesar de que, como veíamos anteriormente, casi el 100% declara haber aprendido más sobre nuestra cultura, haber mejorado su competencia intercultural y haber adquirido una perspectiva diferente sobre su propia cultura, los resultados sobre su inclusión en la cultura nueva no son muy elevados. Solo un 50% del alumnado declara haber conseguido un nivel alto de integración y otro 30% en menor medida; un 16% expresa haber alcanzado un nivel intermedio de integración, y otro 4% un nivel bajo. Esto es probablemente resultado de lo que veremos posteriormente como una falta de interés por parte del alumnado y, sobre todo, una incapacidad o falta de interés para hacer amigos españoles, según manifiestan los profesionales que han participado en este estudio.

15ª Pregunta: *¿Qué nivel de integración en la cultura crees que has alcanzado?*

Las respuestas a esta pregunta vienen a apoyar lo que acabamos de tratar, es decir, un nivel no muy alto de inclusión por parte del alumnado estadounidense, como mencionaba Coleman (2013). Solo un 27% del alumnado ha tenido interacciones frecuentes con españoles, principalmente porque la mayoría de los programas proporcionan a los estudiantes la posibilidad de tener un intercambio de conversación con españoles. Pero, en general, las respuestas son menos positivas de lo expresado en

preguntas anteriores, ya que el 73% de los estudiantes responde de manera negativa a esta pregunta. Veremos cómo estos datos se apoyan al analizar el listado de desafíos del alumnado, en el sentido de las dificultades que han tenido para hacer amigos españoles y salir de la “burbuja” de estudiantes estadounidenses.

En palabras del propio alumnado, los principales desafíos a los que se enfrentan coinciden con lo que explicaban Trilokekar & Rasmi (2011) en su artículo citado en la página 8, y que son, en este orden de frecuencia:

- El idioma, es decir, las dificultades para utilizar y entender el español en su vida diaria:

*Entender el idioma al principio (ENCST27)*

*El idioma. Empezando con un español básico, era difícil comunicarme. Sin embargo, al final me podía comunicar bastante bien. (ENCST133)*

- Las diferencias culturales, referidas a los distintos usos horarios, las comidas, el sentido del humor, etc:

*Acostumbrarme al concepto español de puntualidad y a los horarios de las comidas, y aprender a vivir sin echar mi casa de menos continuamente. Esa morriña arruinó mi primer mes aproximadamente. Las cosas cambiaron cuando conocí a una chica y cuando empecé a crear nuevos vínculos con mi familia de acogida y mis profesores. (ENCST1)*

*Comprender el sentido del humor español (ENCST91)*

- El echar de menos a los suyos, a su familia y amigos y al estilo de vida que mantenían en Estados Unidos:

*Estar tan lejos de casa y el que fuera tan difícil comunicarme a menudo con mi familia. (ENCST45)*

*Sentirme sola y echando de menos mi casa (ENCST84)*

- La dificultad de hacer amigos españoles fuera de sus clases:

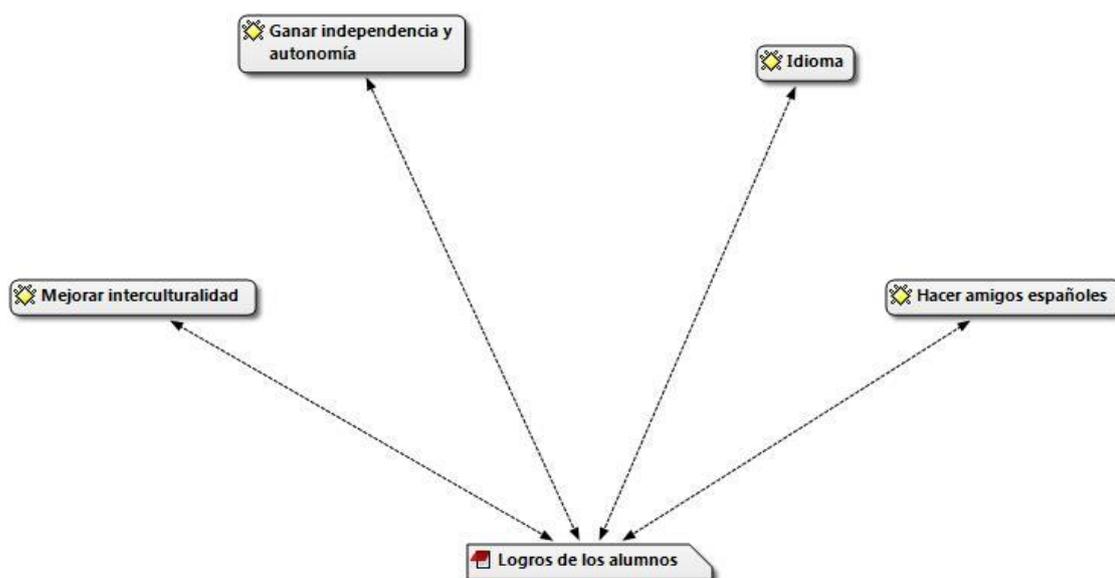
*Integrarme en la cultura y crear vínculos con los españoles; salir de mi zona de confort (ENCST20)*

*Al principio, tuve problemas para despegarme del grupo de americanos para hacer amigos españoles. Después de algunas semanas, superé ese desafío (ENCST68)*

*Hacer amigos españoles (ENCST149)*

Del mismo modo que las dificultades se agrupan, en líneas generales, en esos cuatro bloques, los éxitos obtenidos por los estudiantes se concentran en lo reflejado en este gráfico obtenido tras el análisis cualitativo con Atlas.ti (Gráfico 5).

Gráfico 5: Logros del alumnado



Elaboración propia.

En orden de frecuencia y usando palabras del alumnado:

- Mejorar el español (aunque según Li *et al.*, esta no era la prioridad):

*¡Mis habilidades con el español han mejorado muchísimo!(ENCST60)*

*Afinar mi destreza oral y escrita en español, ser más asertivo al estar rodeado de tantos españoles asertivos, adoptar una perspectiva diferente sobre aspectos actuales y sobre mi propio país, comprender mejor la cultura española de manera global. (ENCST152)*

- Ganar más independencia y autoconfianza (refiriéndose al aprendizaje transformador del que habla Peter Jarvis y que cita Ferreira, 2008, y a la posibilidad de aplicar lo aprendido, como dice Billet, 2013):

*Aprender a ser independiente, tener un mejor entendimiento de otras culturas, aprender a apreciar lo que tengo, mejorar mi español. (ENCST61)*

*Aprender a hacer las cosas por mí misma (ENCST121)*

*Ser más independiente (ENCST149)*

- Hacer amigos españoles:

*Me hice amigos españoles, me apunté a una clase (regular) de la Universidad y mejoré mi español. (ENCST24)*

*¡Tomar clases con españoles en la Universidad local! (ENCST54)*

*Hacer amigos españoles y salir de la burbuja americana (ENCST136)*

- Mejorar los aspectos culturales:

*Creo que mi principal logro ha sido mejorar la confianza en mí mismo y en mis destrezas con el idioma al intentar hablar en español. Además, mi conocimiento y mi apreciación por la cultura ha aumentado muchísimo. He aprendido tanto de la cultura española y me he interesado mucho más en aprender sobre el mundo más allá de los Estados Unidos. (ENCST159)*

A pesar de que la mejora del español es uno de los aspectos que citan más estudiantes, es cierto que la experiencia en sí, entendida como aprendizaje cultural, sobre sí mismos, sobre los demás y la adquisición de una mayor independencia son los aspectos que la gran mayoría de ellos valora como su principal logro. El aprendizaje del español sería la herramienta necesaria para aprender todo lo demás, pero casi en ningún caso se declara como la principal consecución. Esto vendría a corroborar, por lo tanto, la segunda hipótesis de este estudio, es decir, que la experiencia en sí misma pasa a ser más importante que la mejora lingüística del idioma extranjero. Para poder contrastar la tercera hipótesis, es necesario antes analizar los resultados de las encuestas enviadas a profesorado y personal administrativo de estos programas.

### **Encuestas de los profesionales.**

Como se indicaba anteriormente, la experiencia demuestra que este colectivo no ha recibido ninguna formación específica en programas de estudios en el extranjero y que solo una minoría ha trabajado anteriormente con alumnado extranjero, no necesariamente estadounidense. Teniendo esto en cuenta, las encuestas indagan en esta preparación previa. Los datos recogidos apoyan esta hipótesis y arrojan luz sobre las necesidades a cubrir para este importante grupo de profesionales. Como en el caso del

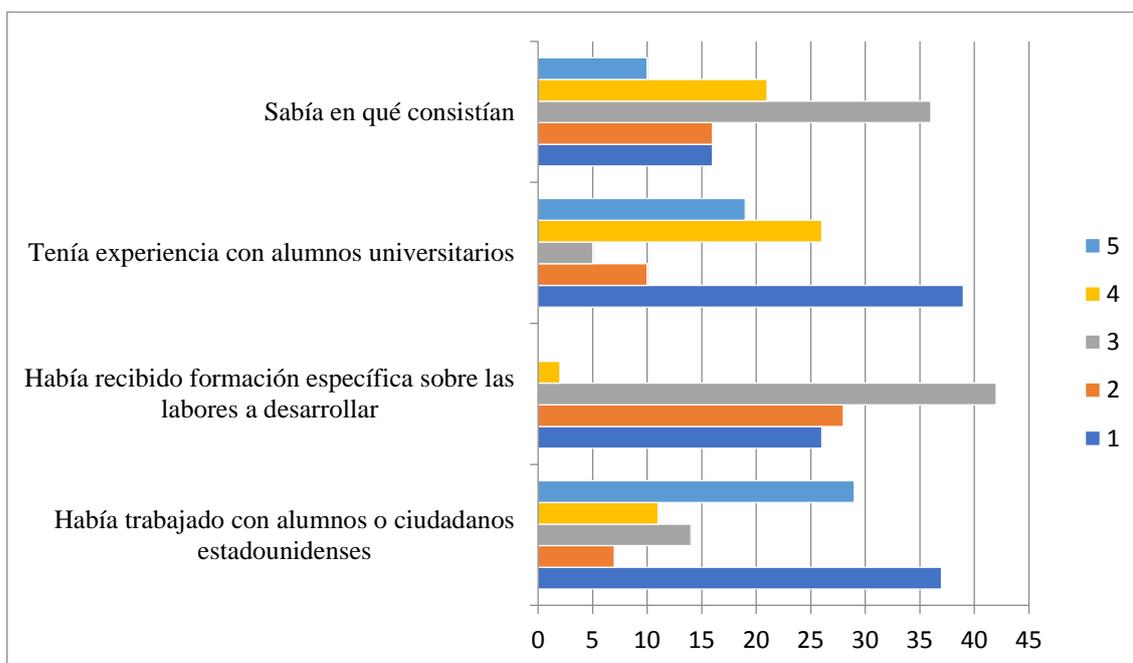
alumnado, la encuesta a personal administrativo y profesorado se envió a través de *Google Docs* a un total de 101 participantes, y se recibieron 88 respuestas.

La encuesta consiste en trece preguntas cerradas, con respuesta en gradación de uno a cinco, siendo uno equivalente a “nada de acuerdo”, tres equivalente a “neutral” y cinco equivalente a “muy de acuerdo”, sobre la interacción que han tenido con el alumnado de estos programas y la observación que han hecho de esos alumnos. También incluye dos preguntas de respuesta abierta que componen una fuente esencial de información.

La encuesta pretende demostrar que este colectivo no ha recibido formación académica específica previa sobre sus tareas y cometidos, y que esta falta de preparación crea un vacío cultural entre ellos y los estudiantes con los que trabajan, vacío que sólo se completa a través de la experiencia.

El gráfico 6 recoge los resultados de este primer bloque de preguntas.

Gráfico 6: Conocimiento previo de los profesionales de programas de estudios en el extranjero



Elaboración propia.

1ª Pregunta: *Sabía en qué consistían.*

Según las respuestas a esta pregunta, solo el 10% de los participantes dice tener un conocimiento profundo sobre el sector; otro 20% tiene suficientes detalles sobre el mismo y un 31% tiene algunos conocimientos. Del restante 29%, la mitad tiene pocos conocimientos y la otra mitad muy pocos. Veremos más adelante como estas respuestas, al ser desarrolladas por los participantes, se traducen en un conocimiento somero sobre los programas de estudios en el extranjero, en la mayoría de los casos por experiencia directa como estudiantes. Al responder a las preguntas de respuesta abierta, tanto en los cuestionarios como en las entrevistas, el 99% de los profesionales declara no tener ningún o muy poco conocimiento previo sobre estos programas, como se refleja en estas respuestas:

*Antes de trabajar en este sector, no lo conocía en absoluto (ENCPR10)*

*En realidad, no tenía ni idea sobre el Study Abroad (ENCPR80)*

2ª Pregunta: *Tenía experiencia con alumnos universitarios.*

Puesto que el cuestionario de profesionales se ha administrado tanto a profesorado como a personal administrativo, las respuestas y los porcentajes no son homogéneos. El 18% de la máxima puntuación y el 26% de la anterior más alta, corresponden en su mayoría a las respuestas del profesorado, que sí había trabajado (o trabaja) con estudiantes universitarios antes de comenzar en estos programas. Al contrario, el alto porcentaje (38%) que da la puntuación más baja y el 10% que le sigue, pertenece en su mayoría a respuestas proporcionadas por el personal administrativo. Encontramos por lo tanto aquí a casi la mitad del cuerpo de profesionales de este sector que tratan con alumnado universitario por primera vez en su carrera profesional y que, como hemos

analizado anteriormente, no tiene experiencia previa ni formación específica para trabajar con ellos.

3ª Pregunta: *Había recibido formación específica sobre las labores a desarrollar.*

Un 53% de los participantes en este cuestionario (suma de un 26% y un 27%) responden de manera negativa a esta cuestión, es decir, no habían recibido formación específica sobre el trabajo que debían desarrollar. Otro 43% responde de manera neutral, es decir, que sí había recibido algo de información antes de comenzar a trabajar con estudiantes de programas de estudios en el extranjero estadounidenses y solo el restante 4% sí es positivo con respecto a esta formación. Observaremos después en las respuestas a las preguntas abiertas que este 4% ha sido o bien antiguo alumno, o bien personal en prácticas en los respectivos programas con los que hemos consultado, como indican con estos testimonios:

*Yo fui alumna de un programa de Study Abroad, y ese es el “único” conocimiento que tenía sobre este campo. (ENCSPR36)*

*No había trabajado nunca con alumnos estadounidenses ni en programas de Study Abroad, pero aprendí muchísimo sobre su sistema de trabajo y aspectos específicos de su cultura a través de la directora residente; ella me enseñó muchísimo sobre su propia experiencia, puesto que vivió en Estados Unidos durante 10 años y llevaba 15 en esta empresa. (ENCPR72)*

Esta falta de preparación previa apoya la teoría de la desconexión que existe entre alumnado y profesionales, al no poseer los profesionales ninguna información específica que les facilite su labor como traductores o puentes culturales y refuerza la hipótesis número cuatro de este estudio, que es la necesidad de crear un programa formativo específico para este cuerpo de profesionales. Cuando se les pregunta sobre su

formación previa, estudios y especialización, los entrevistados reflejan una gran variedad de respuestas, principalmente Psicología, Filología Inglesa, grado en Secretaría, Comunicación, Traducción, Económicas e Informática. Cuatro de los entrevistados han realizado un máster, uno de ellos está obteniendo el Doctorado y otro ya lo tiene en Filología Inglesa y Humanidades. Nadie ha realizado ningún curso específico en asuntos interculturales, comunicación intercultural o similar.

Además, esta pregunta y los porcentajes de sus respuestas apoyan las teorías actualmente existentes sobre la necesidad de formar a estos profesionales y sobre las que ya se está comenzando a trabajar en el sector de la educación internacional e intercultural en Estados Unidos. Argumentan Allen y Hermann- Wilmarth que el profesorado debe poder actuar como “rompedor” cultural, como puente entre distintas culturas (Allen & Hermann-Wilmarth, 2004) del mismo modo que, según Cruz y Patterson, la competencia intercultural del profesional aumenta cuando se sumerge en una experiencia real, en contraste con hacerlo en un aula diversa (2009). DeJaeghere y Zhang (2008) mencionan diversas iniciativas en este sentido, orientadas a aumentar la competencia intercultural del profesorado para que, como afirman Dimitrov y Haque, puesto que cada vez hay más diversidad entre los estudiantes universitarios, el profesorado sea capaz de aumentar su propia competencia intercultural para adaptarse (2016).

Defienden Heineke, Ryan y Tocci que es imperativo preparar a los profesores del futuro para desarrollar un papel activo y constructivo en las políticas educativas, incluyendo la interculturalidad (2015) y ejemplo de esto es el programa de la universidad de Pensilvania descrito por Knight *et al.* (2015) y las iniciativas descritas por Marx & Moss (2011). Autores como Nam *et al.*, describen como existe en las instituciones de educación superior estadounidense una preocupación visible por

desarrollar y prestar apoyo a evitar asuntos de índole ética como es la comunicación intercultural (2015).

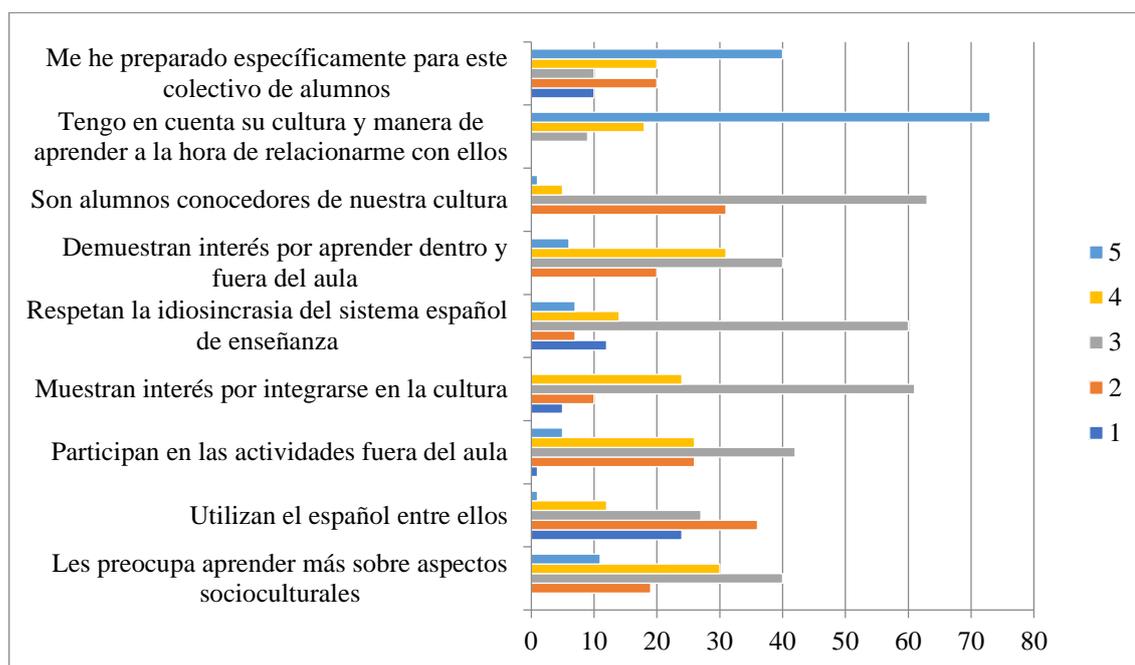
4ª Pregunta: *Había trabajado con alumnos o ciudadanos estadounidenses.*

De nuevo vemos como un alto porcentaje, el 37% de las respuestas, reflejan una falta absoluta de experiencia con estudiantes o ciudadanos de Estados Unidos, que pertenecen principalmente al personal administrativo, un 14% es neutral, y un 39% responde de manera afirmativa con puntuaciones de 4 y 5, que se corresponden con los participantes del profesorado. Estos resultados no hacen más que reforzar las hipótesis de la falta de preparación específica por parte de estos profesionales y las carencias culturales a las que se enfrentan, que desarrollan en las respuestas a las entrevistas que veremos posteriormente.

De cualquier manera, a pesar de estas carencias formativas, la perspectiva y la labor de profesorado y personal administrativo local son esenciales en el éxito de cualquier programa de estudios en el extranjero.

El gráfico 7 recoge las respuestas de este colectivo sobre su percepción del alumnado con el que trabajan a diario.

Gráfico 7. Perspectiva de los profesionales sobre los programas de estudios en el extranjero.



Elaboración propia.

5ª Pregunta: *Me he preparado específicamente para este colectivo de alumnos.*

La mayoría de los participantes (un 70% en las respuestas de mayor puntuación) declaran haberse preparado específicamente, por su cuenta, para trabajar con los estudiantes, sin guía ni orientación previa, lo que contrasta con el porcentaje también alto (un 30%) que responde de manera negativa. En este sentido, juega un papel importante no solo la formación previa de cada participante, que como vimos antes es muy diversa, sino el interés que tengan en su propia labor docente o administrativa y el interés que perciban por parte del alumnado, como defiende Jones (2016), aspecto en el que también incide Kuhn al afirmar que los estudiantes responden de manera más positiva cuando perciben interés por parte de los profesionales (2015). Afirma Marín que el papel del profesorado es esencial, del mismo modo que es fundamental que tengan experiencia con la diversidad y sean abiertos y reflexivos. La pedagogía utilizada debe permitir la participación del alumnado y debe existir en el aula un clima inclusivo y de apoyo al estudiante. (Marín, 2000). No podemos olvidar por otro lado que la falta

de cursos, talleres u otros métodos de formación sobre programas de estudios en el extranjero hacen que no sea fácil para los profesionales prepararse para este colectivo de estudiantes.

6ª Pregunta: *Tengo en cuenta su cultura y manera de aprender a la hora de relacionarme con ellos.*

Si bien un 73% de las respuestas son de la máxima puntuación y otro 18% sigue siendo alta, lo que supondría una abrumadora mayoría de respuestas afirmativas, a la hora de responder a preguntas de respuesta abierta tanto en cuestionarios como en entrevistas, los profesionales relatan las dificultades que tienen para relacionarse con este alumnado debido, precisamente, a las diferencias culturales:

*Afrontar situaciones en las que aparecen aspectos culturales, como lo políticamente correcto, todavía es difícil para mí. (ENCPR14)*

*La imposición de formas de trabajar estadounidenses que ponen un límite a la manera local de hacer las cosas. Esto limita las experiencias de los estudiantes puesto que tienen un programa que en realidad es una mezcla entre su propia cultura y la nuestra... una extraña mezcla. (ENCPR28)*

7ª Pregunta: *Son alumnos conocedores de nuestra cultura.*

La variedad de estudiantes que participan en estos programas, la diferencia de sus orígenes, estudios en Estados Unidos, intereses, edades, estados de los que provienen y nivel de español hace que la mayoría de profesionales, un 64%, den una respuesta neutral a esta pregunta. Este es un factor que depende mucho de cómo sea cada estudiante y no se puede generalizar, aunque de acuerdo con Lazowski y Hulleman, en términos amplios se está haciendo poco en los centros educativos por fomentar la

motivación en los estudiantes y por conocer qué es lo que les mueve a interesarse por un aspecto o materia determinados (Lazowski & Hulleman, 2016).

En esta misma línea afirman Grey *et al.* que la capacidad cognitiva de cada estudiante- entre otros factores como su nivel previo del idioma extranjero- es determinante para determinar su grado de aprendizaje (2015), lo que concuerda con lo que afirman Young y Schartner de que las habilidades y herramientas interculturales de los formadores y educadores influyen de manera decisiva en el éxito de los estudiantes (2014). De los profesionales encuestados, solo un 6% ofrece una respuesta claramente afirmativa y el restante 30% da una respuesta negativa. De nuevo, las respuestas siguen la línea de la falta de conocimiento y expectativas claras que los profesionales identifican en el alumnado, que a su vez se corresponde con la poca información específica que estos reciben de sus oficinas o programas de estudios. Las respuestas a preguntas abiertas vienen a corroborar estos datos:

*Creo que muchos no están preparados para el choque cultural y sus expectativas sobre España no coinciden con la realidad. Además, el contacto directo con USA a través de las redes sociales no les permite desconectar y tener una visión real de España. (ENCPR87)*

8ª Pregunta: *Demuestran interés por aprender dentro y fuera del aula.*

Como ocurría con la anterior pregunta, el porcentaje más alto de respuestas es neutral, un 40%, aunque hay un 36% de respuestas que son afirmativas en este sentido; es decir, aunque de nuevo esto depende de la subjetividad de cada estudiante, los profesionales sí perciben en general mayor interés por parte del alumnado en participar en actividades dentro y fuera del aula. Este interés suele corresponder, como vimos en la revisión de la bibliografía, con estudiantes que eligen lugares y contextos académicos que les supongan un mayor desafío ya que, de acuerdo con autores como Anderson *et*

*al.*, no basta con sólo exponer a alguien a una nueva cultura, sino que parece que también depende de factores personales, de uno mismo (Anderson *et al.* 2015). Señalan Heinzmann *et al.* que en este caso la empatía, la tolerancia a la ambigüedad y la flexibilidad son componentes necesarios para la adquisición de la competencia intercultural, por lo que parece aconsejable elevar la conciencia de los estudiantes sobre sus propias expectativas, actitudes y necesidades antes de que se embarquen en un intercambio (Heinzmann, *et al.*, 2015).

9ª Pregunta: *Respetan la idiosincrasia del sistema español de enseñanza.*

Explicábamos en la revisión de literatura como los programas de estudios en el extranjero pueden ser los llamados “isla”, con clases y profesorado propio, o programas integrados, que ofrecen clases en universidades locales. De cualquier modo, el alumnado debe regirse, en teoría, por las normas del sistema universitario español, pero la realidad demuestra que a menudo ésta es fuente de fricción entre alumnado y profesionales. Un 60% de las respuestas son neutrales, un 21% son positivas y el restante 19%, negativas. Como analizaremos después en las respuestas a las entrevistas, los profesionales identifican una necesidad del alumnado por conseguir sus créditos académicos y una tendencia, cada vez mayor, en estos programas de “facilitar” al alumnado el proceso para la consecución de esos créditos y la adaptación de los planes académicos.

10ª Pregunta: *Muestran interés por integrarse en la cultura.*

Leíamos en la revisión de la literatura existente que la integración en la cultura como base para obtener la competencia intercultural era una de las prioridades expresadas por el alumnado en programas de estudios en el extranjero; en palabras de Cozart *et al.*, el éxito de esta práctica es que se une la actividad académica con programas de inmersión, lo que proporciona a los estudiantes una educación del mundo real, además de ayudarle

a desarrollar el pensamiento crítico y otorgarle herramientas para solucionar problemas (Cozart *et al.*, 2011). El conocimiento de sí mismos y la mejora de su autonomía es uno de los aspectos que destacaban Li *et al.* (2013) y era además una de las expectativas que los estudiantes declaraban tener al preguntarles en los cuestionarios y entrevistas realizadas para este estudio.

Sin embargo, resulta como menos curioso contrastar que la perspectiva que tienen los profesionales no se corresponde con la del alumnado. Un 0% de los profesionales da la puntuación máxima a esta pregunta, mientras que solo un 24% la considera prioritaria para los estudiantes y un 61% es neutral al respecto. El restante 15% responde de manera negativa. Es queja constante, principalmente del personal administrativo, que los estudiantes no se interesan demasiado por las actividades que se organizan orientadas a favorecer su integración, por lo que les resulta muy difícil ayudarles en este aspecto, como afirman en estas respuestas:

*En muchas ocasiones no se toman en serio actividades que enriquecerían su experiencia (ENCPR58)*

*Muchos de los estudiantes sólo están interesados en la diversión, lo cual dificulta el rendimiento posterior en clases, prácticas, etc. (ENCPR62)*

11ª Pregunta: *Participan en las actividades fuera del aula.*

En línea con lo manifestado en la pregunta anterior, los profesionales no aprecian un interés tan alto como el que expresaban los estudiantes por participar en las actividades que se organizan fuera del aula, es decir, las actividades culturales orientadas a favorecer su inclusión. Solo un 5% le otorga la puntuación máxima, y otro 25% la inmediatamente anterior. Un 42% es neutral y otro 28% da respuestas negativas. Este es un aspecto al que prestar atención puesto que, como se afirma en la literatura existente,

el aprendizaje experimental es fundamental en este tipo de programas, según describen Lesjak *et al.* (2015). Tal y como explica Taguchi, estudiar en el país extranjero favorece un proceso adaptativo dinámico, no lineal, que surge de la interacción de los individuos con el nuevo entorno y de la utilización de los recursos que van adquiriendo en un contexto determinado (2015). Además, esta experiencia en sí no es suficiente para adquirir el conocimiento, sino que, como señala Bennett, debe existir un mediador (2013).

12ª Pregunta: *Utilizan el español entre ellos.*

Se refleja en la pregunta que se le hacía al alumnado sobre su interacción con ciudadanos locales, que el porcentaje de estudiantes que se relacionaba de manera constante con españoles era del 20%, mientras que un 48% era neutral y el otro 32%, negativo. Pues bien, las respuestas que ofrecen los profesionales a esta pregunta va en concordancia con las de los estudiantes. Solo un 1% está muy de acuerdo con esta afirmación, un 12% está de acuerdo, un 37% es neutral y el restante 50% está en desacuerdo o muy en desacuerdo. Si el alumnado estadounidense no utiliza la lengua extranjera para comunicarse, sus posibilidades de relacionarse con otros estudiantes españoles disminuyen y, en consecuencia, sus posibilidades de inclusión también.

Esta concordancia en las respuestas tanto de alumnado como de profesionales viene a apoyar la teoría expresada en diversos estudios revisados, de que la experiencia en sí es más importante que el aprendizaje del nuevo idioma puesto que, como defienden de Graaf *et al.*, los efectos de la experiencia perduran en el tiempo una vez concluido el programa de estudios (2013). Afirma Long en esta misma línea que la competencia en el segundo idioma pasa a ocupar un segundo plano ante la vivencia en sí y la propia experiencia (2013).

13ª Pregunta: *Les preocupa aprender más sobre aspectos socioculturales.*

Un 11% de los profesionales está muy de acuerdo con esta afirmación, otro 29% está de acuerdo, un 40% es neutral y el restante 20% está algo en desacuerdo. Es decir, la mayoría de profesionales sí cree que al alumnado le preocupa aprender más sobre aspectos socioculturales, pero como analizaremos posteriormente en las respuestas a las entrevistas, hay quien cree que estos programas crean una “cultura paralela” adaptada a las necesidades de los estudiantes, por lo que lo que ellos aprenden al final no es la cultura “real” a la que han venido a integrarse:

*la idea de que el lugar de encuentro entre los estudiantes y los miembros de la comunidad local es "la cultura". La cultura es un servicio más que prestamos a los estudiantes norteamericanos, ya que una gran parte de su experiencia tiene lugar en zonas “customizadas”, en las que todo ocurre a satisfacción del estudiante y al dictado de sus expectativas (ENCPR37).*

En líneas generales, podríamos decir que estos resultados vienen a corroborar, en gran parte, la tercera hipótesis de esta investigación, es decir, la diferencia de opiniones en cuanto a la experiencia de estudios en el extranjero expresada por el alumnado, por un lado y por los profesionales, por el otro. Esta diferencia de opiniones es una muestra del vacío cultural que existe entre ambos colectivos. En parte, esto ocurre por falta de preparación específica previa sobre el papel que juega uno mismo en el proceso de programas de estudios en el extranjero y en parte, por desconocimiento sobre la cultura, necesidades y expectativas de los miembros de la otra parte. La amplitud de expectativas del alumnado se comprueba con las respuestas que ellos mismos dan al respecto, del mismo modo que los comentarios del profesorado y personal administrativo indican que no existe una formación específica como tal, sea reglada o no, que les prepare para trabajar con estos alumnos, por lo que su mejor o peor

actuación e interacción con ellos se debe a características personales y a la experiencia adquirida año tras año.

Según los comentarios de los profesionales, a través de una mejor preparación, formación y entendimiento sobre el alumnado, se podrían salvar estas diferencias culturales. Analizaremos ahora como las respuestas a las entrevistas apoyan estas teorías.

### **Resultados del análisis de las entrevistas**

Los datos recogidos en la revisión de la literatura existente, junto con la información reflejada en los cuestionarios que acabamos de detallar, dan lugar a las entrevistas cuyos datos vienen a corroborar las hipótesis y los planteamientos expresados tanto por los estudiantes como por los profesionales.

Puesto que los cuestionarios se han administrado de manera anónima, se han realizado entrevistas solo a los participantes que proporcionaron su información de contacto. En el caso del alumnado, estas siete entrevistas se realizaron por *Skype*, al haber regresado todos a Estados Unidos. Las entrevistas fueron grabadas y después transcritas. En el caso de los ocho profesionales entrevistados, algunos de ellos estaban fuera de Sevilla, por lo que también se ha utilizado *Skype* para realizar las entrevistas, mientras que otros estaban en Sevilla, lo que ha facilitado el poder realizar las entrevistas en persona. Todos los entrevistados, alumnado y profesionales, han recibido previamente el contenido de las entrevistas, que se componen de siete preguntas cada una, de respuesta abierta, extraídas de los resultados de los cuestionarios y de la revisión de literatura. Las preguntas permiten ampliar los datos ya obtenidos en los cuestionarios e inciden sobre algunos de los planteamientos ya expresados allí.

No se ha establecido *a priori* una duración determinada para cada entrevista, por lo que la duración final varía entre los catorce y los veintisiete minutos. Aunque la entrevista a los estudiantes se ha redactado en inglés, algunos han utilizado también el español en sus respuestas, aunque todos los testimonios aquí reflejados están escritos en español; para respetar la coherencia de los testimonios, los proporcionados en español sean señalado en negrita. De los siete estudiantes entrevistados, uno estuvo en Sevilla en 2014, otros dos, en 2015 y los otros cuatro en 2017. En cuanto a los profesionales, las entrevistas se han realizado todas en español por tratarse de personal local. De estos ocho profesionales entrevistados, dos son profesores y los otros seis son personal administrativo, aunque uno de ellos también ha impartido clases en varias ocasiones. Su experiencia profesional varía entre los seis y los veintidós años en el entorno de programas de estudios en el extranjero.

### **Análisis de las entrevistas del alumnado.**

A la hora de elaborar y analizar las entrevistas realizadas al alumnado, se ha utilizado el programa MAXQDA 12, y se han establecido los siguientes códigos:

Tabla 5. Códigos de las entrevistas al alumnado

Pregunta <sup>56</sup>	Código
Cómo describen su experiencia de <i>study abroad</i> en general	GNRLDSC
Qué información/preparación recibieron antes de venir	PRVINF
Cuáles eran sus expectativas	EXPECT
Qué les hubiese gustado saber antes de venir	WHLTK
Cuáles han sido sus principales desafíos	MNCHLL
Cuáles han sido sus principales logros	MNSCC
Elaboración propia	

1ª Pregunta: *Cómo describen su experiencia de programas de estudios en el extranjero en general (GNRLDSC).*

Resulta curioso observar cómo la mayoría de los estudiantes se ha referido a la experiencia como memorable. Es, indudablemente, una vivencia que permanecerá en su recuerdo, o al menos así lo manifiestan al poco de haber estado en Sevilla. El resto de testimonios siguen la línea de los reflejados aquí y son al 100% positivos en cuanto a la percepción de lo vivido en su programa de estudios en el extranjero, con excepciones al decir “a veces difícil”. Como ocurre en el caso de las respuestas dadas a los cuestionarios, ningún estudiante describe su experiencia como negativa en términos negativos ni declara haberse arrepentido.

*Emocionante, nuevo, fuera de mi zona de confort, vibrante y calurosa (Est1)*

*Memorable, interesante, impresionante, educativa y divertida (Est2)*

*Fue aventurosa, a veces difícil, transformadora, divertida y sensual (Est5)*

<sup>56</sup> La primera pregunta es solamente para uso estadístico “¿Dónde y cuándo estudiaste?”.

2ª Pregunta: *Qué información/preparación recibieron antes de venir. (PRVINF).*

Al igual que ocurre con las respuestas dadas a las preguntas del cuestionario sobre su preparación previa antes de venir a Sevilla, que conformaban el primer bloque del cuestionario, el alumnado declara haber recibido poca información y/u orientación previa en su universidad de origen, lo que corrobora nuestras hipótesis acerca de la poca preparación con la que estos estudiantes afrontan su programa de estudios en el extranjero.

La orientación ofrecida en sus centros de estudios en Estados Unidos se refiere más a detalles logísticos de visados, financiación o transporte, pero no a otros asuntos como la preparación para el choque cultural o los detalles específicos de la cultura en la que los estudiantes van a vivir durante ese período de tiempo. Del mismo modo, el alumnado declara en su mayoría haberse preparado para la experiencia por su cuenta, buscando información principalmente a través de las redes sociales y con alumnado que hubiese viajado anteriormente (Cozart *et al.*, 2011).

*Recibí algo de orientación de mi universidad pero fue sobre todo general  
(...) También investigué por mi cuenta (...) La orientación que recibí era sobre  
todo sobre el viaje, el visado, etc (Est2)*

*En realidad no recibí orientación en mi universidad (...) Y sí, hubo mucha  
investigación propia (Est3)*

*Pues yo creo que hubo una reunión en la universidad; pero promocionando,  
no orientando. (...) y creo que tuve que ir a una oficina de estudios  
internacionales en la uni como para las cosas administrativas de la universidad  
pero no tenía que ver tanto con el programa en sí, era para gestionar todo lo  
político de la uni (Est4)*

3ª Pregunta: *Cuáles eran sus expectativas (EXPECT).*

Estos tres testimonios reflejados aquí siguen la pauta del resto de respuestas proporcionadas por el alumnado en las entrevistas y también van en concordancia con las respuestas ofrecidas en los cuestionarios. Demuestran la falta de expectativas que dicen tener los estudiantes antes de comenzar su programa de estudios en el extranjero. Aunque como vemos aquí y como también vimos al analizar las respuestas a los cuestionarios, el alumnado no siempre identifica esta falta de expectativas como algo negativo, sino que a veces se relaciona con una apertura de mente según su punto de vista necesaria para afrontar un cambio cultural. Es cierto, como indica la literatura revisada, que el carácter abierto y la empatía son aspectos necesarios para alcanzar un estado de competencia intercultural y son características que la AAC&U (*Association of American Colleges & Universities*) valora específicamente, como mostraban Stemler *et al.* en el uso de la herramienta WICS (2014) o Rundstrom con la creación del instrumento de medición LENS, mencionados en el marco teórico (2013).

*No sé, creo que intenté venir con pocas expectativas. No sabía qué iba a encontrar. (Est1)*

*No creo que tuviera muchas (expectativas). Solo estaba emocionado con la idea de vivir en otro país. (Est3)*

*En realidad, no tenía muchas expectativas (Est7)*

4ª Pregunta: *Cuáles han sido sus principales logros (MNSCC).*

Aunque el aprendizaje del idioma nuevo, español en este caso, sigue siendo uno de los logros que el alumnado identifica de manera más positiva, los testimonios expresados en las entrevistas coinciden mayoritariamente con aquel otro logro que se mencionaba en la revisión de la literatura y que también aparecía en las respuestas a los cuestionarios, que es el de ganar independencia y aprender más sobre sí mismos, aspecto ya reflejado en los cuestionarios y que autores como Li *et al.* (2013) y Goodman (2013) señalan como principales en este tipo de programas. Afirma Jochum que los estudiantes que han participado en programas en el extranjero muestran efectos positivos sobre su autoconfianza, auto-eficacia, sensibilidad cultural y destreza oral (2014).

El alumnado que se embarca en programas de estudios en el extranjero tiene como una de sus prioridades más evidentes, como ya leíamos en el marco teórico, la de aprender más sobre el idioma y la cultura, pero queda demostrado en estos testimonios que la valoración más positiva se da hacia la experiencia en sí, no a aspectos lingüísticos o de competencia idiomática (Long, 2013).

*Lo cómodo que me encontré en poco tiempo. Fue como... en una semana ya no tenía morriña... Al final el idioma mejoró (...). (Est2)*

*En plan, la otra cara del desafío, estaba que me sentí absolutamente más independiente y fui capaz de, de aquel lugar de discomfort, crecer y en plan convertirme más en yo mismo, lo que me ha ayudado muchísimo desde que estudié fuera. (Est3)*

*Al final me volví independiente, mucho más de lo que nunca lo había sido (...). (Est6)*

5ª Pregunta: *Cuáles han sido sus principales desafíos (MNCHLL).*

De nuevo, los desafíos encontrados por el alumnado están en consonancia con lo reflejado en los cuestionarios y los estudios reflejados en la revisión de la literatura (Trilokekar & Rasmi, 2011). La mejora del español es claramente uno de los principales desafíos, aunque depende del nivel previo del estudiante antes de llegar a España, pero está asociada con otro de los desafíos que el alumnado entrevistado identifica como el principal, que es la adaptación a la nueva cultura. La fase de choque cultural descrita por Bennett en 1996 y aún considerada vigente en los estudios sobre este tipo de programas, es reconocida por la mayoría de alumnado en las respuestas a los cuestionarios y aparece también en las entrevistas.

*El ajuste a la nueva cultura y a los nuevos escenarios (familia de acogida, por ejemplo), es fundamental para conseguir una experiencia satisfactoria y enriquecedora. (Est 3)*

*Al principio el idioma, y creo que adaptarme a la dinámica de la familia de acogida (...) (Est1)*

*Definitivamente hablar español y superar la morriña (Est2)*

*Hacerlo sentir como mi casa, no como un turista (...) obligarme a mí misma a experimentar cosas nuevas(...) (Est7)*

6ª Pregunta: *Qué les hubiese gustado saber antes de venir (WHLTK).*

La última pregunta de la entrevista arroja luz sobre un aspecto que no se cubrió suficientemente en el cuestionario y sobre el que tampoco existe mucha literatura y es qué es aquello que el alumnado hubiese querido saber antes de embarcarse en un programa de este tipo. Aquí, las respuestas son más variadas puesto que responden a percepciones personales de cada estudiante y que han identificado después de vivir la experiencia, por lo que no están “contaminadas” por lugares comunes.

Así, vemos que dos estudiantes no creen que haya nada que deberían haber sabido antes mientras que otros sin embargo querrían haber recibido información sobre aspectos concretos de la cultura, como la necesidad de salir de la “burbuja” de estudiantes estadounidenses para poder integrarse mejor en la nueva cultura, o lo difícil que iba a ser hablar español desde un principio.

*(...) lo fácil que es permanecer en la burbuja americana de la gente de tu programa; y eso es algo de lo que no sé, creo que no me dijeron en la orientación (Est1)*

*El idioma, la dificultad... (Est4)*

*En realidad no. Creo que disfruté de las sorpresas (...) (Est6)*

### **Análisis de las entrevistas de los profesionales.**

Del mismo modo que hemos analizado las entrevistas del alumnado, la del profesorado y personal administrativo se han analizado con el programa MAXQDA 12 estableciendo los siguientes códigos.

Tabla 6. Códigos de entrevistas a los profesionales.

Pregunta <sup>57</sup>	Código
Ha recibido formación previa antes de trabajar con alumnado estadounidense	FORPRV
Cuál es la principal dificultad de su trabajo	PRPDIF
Cuáles son las prioridades que identifican en el alumnado	PRIALU
Cree que las expectativas del alumnado son claras	EXPCLA
Qué le hubiese gustado saber antes de trabajar en <i>study abroad</i>	INFPRV
Cómo cree que se puede mejorar el vacío cultural	MJRVCU

Elaboración propia

1ª Pregunta: *Ha recibido formación previa antes de trabajar con alumnado estadounidense (FORPRV).*

A pesar de que la cuestión de la formación específica previa en el profesorado y personal administrativo de programas de estudios en el extranjero ha sido ya ampliamente respondida en los cuestionarios, nos parecía interesante volver a incluirla en las entrevistas para dar la oportunidad a los entrevistados de ampliar, si lo veían necesario, sus respuestas. Resulta curioso ver que, con excepción de uno de los profesionales cuya respuesta reflejamos en este cuadro, el resto responde de manera breve y sin matices que no ha recibido ninguna formación previa antes de empezar a trabajar con este colectivo de estudiantes.

Esta respuesta unánime no hace sino reforzar nuestra hipótesis y apoyar la necesidad de establecer unos cursos de formación y práctica específicos para estos profesionales, como se apuntaba en la revisión de la literatura existente y como detallaremos más adelante en la propuesta de un programa de formación. A pesar de la importancia de las

<sup>57</sup> La primera pregunta es solamente para uso estadístico: “¿Cuánto tiempo llevas trabajando en *study abroad*?”

experiencias que viven los educadores en programas de campo, que les obligan a vivir en ambientes culturalmente diferentes durante su preparación formal como profesores, son más efectivas para aumentar la competencia intercultural que el mero hecho de enseñar en un aula culturalmente diversa (Cruz & Patterson, 2009). Puesto que cada vez hay más diversidad entre los estudiantes universitarios, el profesorado debe ser capaz de aumentar su propia competencia intercultural para adaptarse (Dimitrov & Haque, 2016), deben estar preparados para desarrollar un papel activo y constructivo en las políticas educativas, incluyendo la interculturalidad (Heineke *et al.*, 2015) puesto que juegan un papel fundamental en el correcto desarrollo y éxito de un programa de estudios en el extranjero (Nam *et al.*, 2015). Las que siguen a continuación son algunas de las respuestas de los profesionales:

*No, ninguna (Prof1)*

*Específicamente sobre los programas de Study Abroad, no (Prof4)*

*En el momento que empecé no. No hay una formación específica, al menos que yo conozca, para desarrollar la labor que llevamos a cabo (...) El resto lo he ido aprendiendo con la experiencia (Prof6)*

2ª Pregunta: *Cuál es la principal dificultad de su trabajo (PRPDIF).*

Siguiendo el hilo de las hipótesis planteadas en este estudio, lo que acabamos de leer como la falta de preparación previa de los profesionales del sector genera otras dificultades asociadas, entre ellas la de la falta de conexión entre estos profesionales y el alumnado.

Según reflejan estos testimonios y apoyando lo expresado en las respuestas de los cuestionarios, las diferencias culturales toman el protagonismo de las dificultades diarias con las que se encuentran el profesorado y el personal administrativo. Siendo

esto así, es difícil que los profesionales puedan actuar como “puente” cultural para los estudiantes y puedan facilitarles la transición a la nueva cultura, cuando deberían ser “rompedores” culturales, como puente entre distintas culturas (Allen & Hermann-Wilmarth, 2004). De acuerdo con DeJaeghere y Zhang, ya existen en Estados Unidos algunos movimientos en dirección a la creación de iniciativas formativas (2008), ya que a través de los cursos específicos y las actividades de desarrollo profesional, el profesorado puede adoptar un papel activo a la hora de implementar las políticas educativas (Knight, S. *et al.*, 2015) y adoptar un papel dialogante y reflexivo sobre la cultura propia y la que le es extraña, algo que posteriormente redundará en el beneficio de los estudiantes en ese aspecto (Marx & Moss, 2011).

*Para mí la principal dificultad es la diferencia cultural (...) esa superprotección del estudiante (...) (Prof1)*

*Los aspectos psicológicos y la diferencia cultural (Prof3)*

*Principalmente, la mayor dificultad es cómo poder establecer unas barreras con respecto a los estudiantes, porque es un trabajo que implica estar las 24 horas y recibes mensajes de todos lados, EEUU es una cultura en la que está muy orientada al servicio y ellos también están fuera de su zona de confort así que también están siempre... son estudiantes muy demandantes (Prof7)*

3ª Pregunta: *Cuáles son las prioridades que identifican en el alumnado (PRIALU).*

Cuando hemos preguntado al alumnado sobre sus expectativas y las hemos comparado con lo reflejado en el marco teórico, hemos establecido cuatro prioridades claras: mejorar el español, hacer amigos españoles, mejorar sus niveles de independencia y aprender más sobre sí mismos y explorar otras culturas y países (Li *et al.*, 2013). Pero para poder corroborar la falta de conexión entre alumnado y

profesionales de la que hablábamos antes, es necesario conocer si los profesionales perciben en los estudiantes estas mismas prioridades, algo que, a tenor de lo expresado en estas entrevistas, no es así.

De todos los profesionales entrevistados, sólo uno de los profesores identifica el aprendizaje del español como prioridad en una parte de su alumnado. El resto de las respuestas son unánimes en afirmar que la experiencia en sí misma es lo más importante, junto con conseguir los créditos académicos necesarios para graduarse en su universidad, aspecto que ya se reflejaba en la literatura previa analizada (Long, 2013).

*La prioridad es pasárselo bien y después (conseguir) los créditos (...) (Prof2)*

*Aprender pasándolo bien, en el sentido de que la experiencia sea positiva y enriquecedora (...) (Prof4)*

*Muchos de ellos viajar, pasarlo bien, y mejorar el idioma (Prof7)*

4ª Pregunta: *Cree que las expectativas del alumnado son claras (EXPCLA).*

Las respuestas de los profesionales a la pregunta sobre la claridad en las expectativas del alumnado confirman lo que ya leíamos al analizar las respuestas de los estudiantes tanto a las preguntas del cuestionario como a la de la entrevista que se les ha realizado. Es decir, no existen expectativas claras en el colectivo del alumnado en general antes de venir a España. Lo cual, de cualquier manera, tampoco se debe interpretar como un aspecto siempre negativo puesto que como veíamos antes en las respuestas del alumnado en la entrevista sobre sus expectativas previas, uno de los profesionales entrevistados (del personal administrativo en este caso), afirma que la falta de expectativas puede llevar al estudiante a disfrutar aún más de la experiencia, entendiendo que no tiene tantos prejuicios y que mantiene la mente abierta (Stemler *et al.*, 2014; Rundstrom, 2013).

*Yo creo que no son claras, y muchas veces los problemas que nos encontramos con los estudiantes es precisamente ese(...) (Prof2)*

*Creo que muchos no están preparados para el choque cultural y sus expectativas sobre España no coinciden con la realidad (...) (Prof6)*

*Pues diría que un alto porcentaje acaban teniendo una experiencia incluso mejor que la que esperaban, pero no creo que sus expectativas sean demasiado realistas (Prof8)*

5ª Pregunta: *Qué le hubiese gustado saber antes de trabajar en study abroad (INFPRV).*

Exceptuando a uno de los entrevistados que se alegra de haber aprendido sobre la marcha, el resto de profesionales entrevistados expresa de manera negativa su carencia de conocimientos específicos, sean culturales o logísticos, sobre este colectivo de estudiantes.

Las respuestas son similares en cuanto a lo que les hubiera gustado conocer y sirven para corroborar, por un lado, nuestra hipótesis sobre la necesidad de formación específica y, por otro, para diseñar los cursos de preparación y los contenidos que se deberían conocer antes de pasar a trabajar con alumnado extranjero.

*Que íbamos a tener que ser muy flexibles (Prof1)*

*Me encanta haber aprendido sobre la marcha, resolviendo problemas según aparecían, e improvisando. Por otra parte supongo que estaría bien poder entrenar a posibles trabajadores ya que no todo el mundo tiene la capacidad de improvisar y es mejor dar ciertas herramientas (Prof5)*

*Muchas cosas. Tener formación en leyes me hubiese ayudado, conocer un poco más el funcionamiento de la Universidades americanas en cuanto a los*

*créditos, políticas, temas de seguridad, protocolos en caso de ataques terroristas, etc (Prof8)*

6ª Pregunta: *Cómo cree que se puede mejorar el vacío cultural (MJRVCU).*

Analizábamos en la revisión de la literatura la importancia de la empatía en las relaciones entre alumnado y profesionales de educación en general y más en concreto en programas de estudios en el extranjero. Según Jang *et al.*, la empatía crea un vínculo esencial entre profesorado y alumnado y permite que aumente la confianza por ambas partes (2009), ya que puede mejorar la apertura de mente, la atención del alumnado y la mejora de las relaciones mutuas (McAllister & Irvine, 2002) y permite al profesorado adoptar la perspectiva del alumnado y favorecer el ambiente de aprendizaje (Spalding *et al.*, 2011). En la misma línea se expresan los profesionales entrevistados al afirmar que la empatía, el conocimiento mutuo y la información detallada sobre la otra parte son esenciales para disminuir el vacío cultural y acercar posturas. Solo así se puede, por un lado, salvar el vacío inicial a la llegada de los estudiantes al nuevo país y por el otro mejorar su inclusión en la nueva cultura.

*Me parece que el trabajo que se haga antes de que estos estudiantes vengan es más importante que el que se haga una vez aquí no? (...) las orientaciones de antes de venir deben ser más extensas, que no sean 3, 2, 1 vez o ninguna sino más intensivo (Prof2)*

*Por una parte informando y “orientando” a los alumnos en referencia a las diferencias que van a encontrar frente a sus expectativas (...)*

*En cuanto al otro lado, léase profesorado y/o administradores, también es necesario un entrenamiento orientativo para que no se olviden las diferencias*

*y particularidades de un alumnado bastante diferente al que ellos están acostumbrados, salvo que hayan tenido experiencia directa (Prof4)*

*(...) la empatía creo que es una de las cosas que quizás puede hacer que mejor se rompa ese vacío cultural que hay entre una cosa y otra (...) (Prof7)*

## **Discusión de resultados**

Para analizar los resultados, tomaremos por una parte el alumnado y por otra los profesionales. A través de las respuestas a las encuestas, hemos obtenido detalles concretos acerca de cómo se prepara al alumnado que va a participar en un programa de estudios en el extranjero, cuáles son las expectativas que tienen antes de venir y cómo identifican esos mismos estudiantes cuáles son sus principales logros y desafíos durante su estancia de estudios en nuestro país.

### **Resultados de las encuestas**

#### **Resultados de las encuestas del alumnado**

La mayoría de estudiantes reconoce que se ha preparado por su cuenta, principalmente a través de las redes sociales y de amigos que han viajado anteriormente a España y también a través de las oficinas de estudios en el extranjero de cada centro, aunque especificando que la ayuda recibida allí ha sido más sobre aspectos logísticos (visados, transporte, seguros...) que sobre aspectos específicos de inmersión en una nueva cultura. Esto crea unas expectativas inciertas en la mayoría del alumnado, que además son percibidas de manera diferente por el profesorado y el personal administrativo también consultado. A pesar de lo vago de las expectativas del alumnado (aspecto que no siempre se considera negativo), la mayoría comparte opinión en cuanto a cuáles han sido sus principales logros y sus desafíos.

El alumnado identifica como principales logros el aprendizaje del nuevo idioma, conocer amigos españoles, aprender más sobre la cultura y el que hemos comprobado que es en realidad el principal: aprender más sobre sí mismos y ganar independencia. Curiosamente, no era ésta una de sus principales expectativas, pero sí es claramente el éxito que más identifican como tal, incluyendo a los profesionales preguntados. El

aprendizaje a través de la experiencia es, como veíamos en la revisión de la literatura (Li *et al.*, 2013; Goodman, 2013; Jochum, 2014), el aspecto fundamental de los programas de estudios en el extranjero en la actualidad y nuestros participantes lo corroboran de manera mayoritaria. A pesar de que ese listado de logros se mantiene de manera unánime en las respuestas del alumnado, coinciden también con los principales desafíos y aquí es donde existe mayor acuerdo entre los estudios previos realizados, lo que manifiestan los estudiantes y lo que perciben los profesionales.

El alumnado identifica como dificultades las de aprender español, hacer amigos españoles, las diferencias culturales y el echar de menos a los suyos. Todos estos desafíos tienen que ver en mayor o menor medida con el choque cultural descrito por Bennett en 1996. La competencia idiomática, el nivel de español que el alumnado tiene al llegar a nuestro país, puede suponer una ventaja o un inconveniente a la hora de integrarse en la nueva cultura. Un estudiante con un bajo nivel de español encontrará más barreras a la hora de participar de la vida diaria en su nueva ciudad. Del mismo modo, si un estudiante no tiene preparación suficiente, antes de llegar al nuevo país, sobre la cultura y/o las costumbres, su período de adaptación resultará más largo y complejo. Los factores personales son también determinantes, puesto que las ganas del estudiante por aprender (Engberg *et al.*, 2015; Lazowski & Hulleman, 2016), su compromiso personal con su proceso de aprendizaje (Carini *et al.*, 2006) y el perfil individual de cada estudiante (Richardson, 2012; Savicki, 2013) son fundamentales a la hora de conseguir una experiencia satisfactoria y enriquecedora.

### **Resultado de las encuestas de los profesionales.**

El otro elemento indispensable en este proceso, el cuerpo de profesionales, proporcionan de manera inédita su perspectiva sobre este tema en las respuestas que proporcionan a la encuesta. Comprobamos a través de estas cómo estos profesionales no

han recibido ninguna formación previa específica antes de trabajar con alumnos estadounidenses en programas de estudios en el extranjero. Esto crea, mientras adquieren experiencia, un ambiente de incomprensión mutua y de frustración para ambas partes. Los profesionales identifican en el alumnado unas expectativas que difieren mucho de las expresadas por los otros y al carecer de conocimientos específicos sobre la cultura del alumnado, no pueden funcionar de manera efectiva como puentes o facilitadores culturales para los estudiantes, una figura que se considera esencial (Cruz & Patterson, 2009; Dimitrov & Haque, 2016; Evans, 2013; Gabelica, *et al.*, 2014; Wong, 2015).

### **Resultados de las entrevistas.**

Las entrevistas realizadas a los participantes de ambos colectivos que proporcionaron sus datos de contacto corroboran los datos arrojados por las encuestas y complementan algunas de las cuestiones planteadas en estos últimos. Nos interesa principalmente destacar dos aspectos surgidos al analizar las entrevistas, que son a la vez los pilares fundamentales de esta investigación:

- La descripción que hace el alumnado de cómo ha sido su preparación previa, en la medida en que refuerza lo que se sugería en las respuestas a las encuestas, es decir, que no es una preparación guiada por los centros competentes, sus universidades de origen. Exceptuando los escasos ejemplos de los que hemos hablado anteriormente, la orientación que éstas ofrecen es general y atiende a aspectos burocráticos del viaje, como son la obtención de un visado de estudios, la compra del billete de avión, la financiación del programa... Ningún estudiante, ni en las encuestas ni en las entrevistas, declara haber recibido orientación en sus universidades sobre aspectos culturales específicos relativos a su estancia.

- La percepción del profesorado y personal administrativo de cuáles son las verdaderas prioridades del alumnado y de cómo éstas entran en conflicto con el paquete de actividades académicas que ofrece el programa de estudios en el extranjero. En esta misma línea, cómo los profesionales creen que el mayor conocimiento y comprensión mutuos y el uso de la empatía por ambas partes sería fundamental para mejorar el vacío cultural (Jang, *et al.*, 2009; McAllister & Irvine, 2002; Spalding *et al.*, 2011).

## Conclusiones

Pasaremos ahora a detallar la relación entre los datos obtenidos tanto en el marco teórico como en las respuestas de encuestas y entrevistas con las hipótesis planteadas.

Hipótesis nº 1- La mayoría de estudiantes no tiene una expectativa fundamentada sobre la experiencia en un programa de estudios en el extranjero.

La mayoría de los participantes no tiene una expectativa clara y fundamentada sobre qué va a encontrarse cuando llegue a Sevilla. A menudo, estas expectativas se limitan a los “lugares comunes” que serían aprender más sobre el idioma y la cultura, idea tomada principalmente de las conversaciones con amigos que ya han estado en Sevilla, o con responsables de las oficinas de estudios en el extranjero de cada universidad, las redes sociales e internet. Esto se traduce en unas expectativas, declaradas por los estudiantes, un tanto vagas y generales, que luego no se corresponden con la realidad (Li *et al.*, 2013).

A pesar de ello, algunos de los estudiantes no parecen considerar que la falta de expectativas sea un hándicap a la hora de tener una experiencia positiva, sino que lo expresan en términos de tener la mente abierta y experimentar la cultura sin ideas preconcebidas. Esto puede parecer *a priori* un estado ideal cuando se va a entrar en contacto con algo desconocido, es decir, prepararse sin prejuicios para conocer lo que nos es extraño de manera directa y valorarlo con criterio propio, pero la realidad de las respuestas del alumnado y del personal español demuestra que la falta de expectativas no es en realidad una falta de prejuicios, sino un desconocimiento de lo más elemental sobre aquello que se va a vivir durante un período de tiempo, y que a menudo resulta en un período de transición frustrante y más complejo de lo que podía haber sido (Hofstede, 1999; Mitchell & Paras, 2018; Wandschneider *et al.*, 2015).

La falta de expectativas previas se debe principalmente a la ausencia de una formación específica para el alumnado en lo que puede esperar de la experiencia, ya que esta preparación no se produce, excepto en los escasos ejemplos de los que hemos tratado (Brewer & Moore, 2012; Brewer & Solberg, 2012; Doyle, 2012; Paige *et al.*, 2012), sino que se limita a una orientación sobre aspectos logísticos. Algunos de estos alumnos buscan información por su cuenta en redes sociales, o a través de sus amigos y profesores, pero a la vista de los resultados esas herramientas no les facilitan suficiente información como para estar preparados para la experiencia (Baartman & Brujin, 2011; Beech, 2013; Cozart, *et al.*, 2011). Alguno de los profesionales entrevistados sí declara que a menudo los estudiantes con menos expectativas son los que disfrutan de un período de estudios más satisfactorio, pero en general, esto se identifica con una frustración constante por parte del alumnado por no encontrar aquello a lo que están habituados en su país de origen. Los estudiantes deben, por lo tanto, construir su propia realidad con las habilidades que poseen y las herramientas que van adquiriendo a través de la experiencia (Baker y Akerman, 2011).

Hipótesis nº 2- La experiencia en sí es más importante que el aprendizaje del segundo idioma en el proceso de aculturación y adquisición de la competencia intercultural.

En respuestas cortas, el alumnado declara el aprendizaje del idioma como una de las cuatro prioridades junto con la de hacer amigos españoles, aprender más sobre la cultura y aprender más sobre sí mismos, (Li *et al.*, 2013). Sin embargo, cuando desarrollan las respuestas sobre sus desafíos y éxitos tanto en las preguntas abiertas de las encuestas como en las entrevistas, el aprendizaje sobre sí mismos, la autonomía y la independencia destacan como el principal logro por encima de la mejora del español. Además, según la literatura existente y los testimonios de los profesionales

entrevistados, la tendencia actual de los programas de estudios en el extranjero ya no se centra tanto en aprendizajes del idioma, sino que se ofertan otro tipo de experiencias más vitales, es decir, más enfocadas en un autoaprendizaje adaptado a las necesidades y/o requisitos del alumnado y de las universidades estadounidenses (Bok, 2006; Goodman, 2013; Groenendijk *et al.*, 2013; Jochum, 2014). Una señal de la evolución en este sentido y de cómo seguirá siendo en el futuro podemos verla en las estadísticas de “*Open Doors*”<sup>58</sup> del IIE que ya analizamos anteriormente. Crece el número de programas ofrecidos en inglés en un porcentaje total de 7,6% en los últimos 4 cursos académicos, en países de habla inglesa, y decrecen los programas de Humanidades desde un 13,2% en el curso 2006/2007 hasta un 10,4 % en el curso 2016/2017, es decir, aquellos que trataban sobre todo del idioma y la cultura asociada. También se observa un porcentaje similar en los cursos de idiomas extranjeros no inglés), desde un 7,2% en el curso 2006/2007, hasta un 7.1% en el curso 2017/2018<sup>59</sup>. De hecho, en los últimos años han aparecido programas que ya no incluyen el aprendizaje del idioma como una prioridad, como es el caso de *Educational Experiences Abroad*<sup>60</sup> y la oferta cada vez más amplia de programas a medida, centrados más en proporcionar una experiencia que cubra los requisitos o las peticiones del alumnado o de las universidades con las que trabajan (Wang & Eccles, 2013).

Puesto que el aprendizaje del idioma no es la prioridad para los estudiantes, sí vemos otros beneficios declarados por ellos mismos y que se corresponden con la consideración actual de este tipo de programas en la comunidad universitaria estadounidense. Los resultados obtenidos en esta tesis reafirman y apoyan lo que se señalaba en diversos estudios, es decir, que los estudiantes son capaces de mejorar su

---

<sup>58</sup> <https://www.iie.org/Research-and-Insights/Open-Doors/Data/US-Study-Abroad/Duration-of-Study-Abroad>

<sup>59</sup> <https://www.iie.org/Research-and-Insights/Open-Doors/Data/US-Study-Abroad/Fields-of-Study>

<sup>60</sup> <https://www.eeabroad.com/>

competencia intercultural (Baartman & Bruijn, 2011; Berardo & Deardorff, 2012; Deardorff, 2015; Hauerwas *et al.*, 2017; Lieberman & Gamst, 2015; Rundstrom, 2013), del mismo modo que pueden aprender aspectos sobre culturas diferentes pero también sobre su propia cultura (Bennett, 2010; BOk, 1986), y pueden mejorar su autonomía y conocimiento sobre sí mismos (Busse & Krause, 2016; Goldman, 2013; Jochum, 2014; Lazonder & Harmsen, 2016; Wolcott, 2010).

Hipótesis nº 3- Existe una desconexión entre lo expresado por el alumnado y lo percibido por el profesorado y personal administrativo, por dos motivos diferentes:

Hipótesis nº 3-a: Las expectativas del alumnado son muy amplias, no concretas.

Ya hemos revisado este aspecto al hablar de las expectativas del alumnado. Cuando afirman que quieren “mejorar el español”, no especifican cómo creen que se va a producir esa mejora y es más, gran parte de los estudiantes (según sus propias respuestas y las de los profesionales), pasa gran parte de su tiempo con otros estudiantes estadounidenses y no participa en las actividades extracurriculares propuestas por el programa. En sus expectativas se encuentra la de hacer amigos españoles, aprender más sobre la cultura y aprender más sobre sí mismos, pero éstas se pueden reducir a lo que espera prácticamente cualquier persona que viaja a otra cultura, es decir, con algunas excepciones, la gran mayoría de participantes no detalla qué aspectos concretos de la cultura quiere conocer, cómo quiere entrar en contacto con españoles, o cómo cree que puede mejorar su autonomía e independencia, cuando lo cierto es que, según las respuestas de los profesionales, este colectivo de estudiantes es muy dependiente y poco dado a salir de su zona de confort.

Sí reconocen los estudiantes, en cambio, la importancia de establecer vínculos académicos con los profesionales de estos programas, es decir, profesorado y personal administrativo, que son al fin y al cabo los que actuarán como puentes culturales y facilitadores del aprendizaje guiado que les ayudará a mejorar su competencia intercultural (Allen & Hermann-Wilmarth, 2004; Cruz & Patterson, 2009; DeJaeghere & Zhang, 2008; Dimitrov & Haque, 2016; Heineke, *et al.*, 2015; Knight, S. *et al.*, 2015; Marx & Moss, 2011; Nam *et al.*, 2015).

Hipótesis nº 3-b: El personal administrativo y profesorado no ha recibido ninguna formación específica para tratar con este perfil de alumno.

Quizás esta haya sido la hipótesis más claramente corroborada. El 99% de los 88 profesionales que han respondido al cuestionario y a las entrevistas declara no haber recibido ninguna formación específica para trabajar con este perfil de alumnado. Todos han aprendido a través de la experiencia y con el contacto diario con colegas suyos que tenían más experiencia, pero nadie ha participado en un curso, taller, seminario o conferencia formativa previa a su labor en programas de estudio en el extranjero, a pesar de que como hemos visto en la revisión de la literatura, la formación de estos profesionales es esencial para garantizar el éxito como facilitadores (Allen & Hermann-Wilmarth, 2004; Cruz & Patterson, 2009; DeJaeghere & Zhang, 2008; Dimitrov & Haque, 2016; Heineke, *et al.*, 2015; Knight, S. *et al.*, 2015; Marx & Moss, 2011; Nam *et al.*, 2015).

Como demuestran las entrevistas y los testimonios de estos profesionales, las lagunas que esta falta de formación crea en el contacto diario con el alumnado son enormes y dan lugar a momentos de frustración, malentendidos y retrasos en la capacidad del alumnado de conseguir el máximo de su experiencia. Por lo tanto, los profesionales deben ser capaces de aumentar su propia competencia intercultural para adaptarse a este

contexto. Hemos comprobado como en Estados Unidos, ya que es el país de origen de nuestro alumnado, ya se presta atención a este fenómeno para intentar salvar el vacío cultural entre estudiantes y profesionales, a través de los cursos específicos y las actividades de desarrollo profesional, para que actúen como “traductores” culturales, como puente entre distintas culturas (Allen & Hermann-Wilmarth, 2004; Cruz & Patterson, 2009; DeJaeghere & Zhang, 2008; Dimitrov & Haque, 2016; Heineke *et al.* 2015; Knight, S. *et al.*, 2015; Marx & Moss, 2011; Medina-López-Portillo & Salomen, 2012; Nam *et al.*, 2015).

En España, la formación para el profesorado que trabaja con alumnado extranjero se limita casi exclusivamente a preparar a profesores de Español como Lengua Extranjera (ELE) a través de la certificación oficial ofrecida por instituciones como el Instituto Cervantes<sup>61</sup>, la Universidad Nacional a Distancia (UNED)<sup>62</sup> y la Universidad Pablo de Olavide (UPO) en Sevilla<sup>63</sup>, por citar algunos ejemplos, pero no existen a día de hoy acciones formativas específicas dirigidas a profesionales que quieran aumentar su competencia intercultural y trabajar de manera efectiva como facilitadores o puentes culturales, más allá de algunas acciones formativas puntuales en forma de cursos cortos.

Teniendo en cuenta las anteriores hipótesis, se detecta un vacío formativo en los profesionales del sector de los programas de estudios en el extranjero a nivel local. Poder completar este vacío mejoraría su propia competencia intercultural y, por lo tanto, sus habilidades y herramientas como puentes o facilitadores culturales, según demuestran no solo las teorías recogidas en el marco inicial, sino principalmente los testimonios que hemos obtenido de los profesores y el personal administrativo que han participado en esta investigación.

---

<sup>61</sup>[https://cfp.cervantes.es/actividades\\_formativas/master/default.htm](https://cfp.cervantes.es/actividades_formativas/master/default.htm)

<sup>62</sup>[http://portal.uned.es/portal/page?\\_pageid=93,27288097&\\_dad=portal&\\_schema=PORTAL](http://portal.uned.es/portal/page?_pageid=93,27288097&_dad=portal&_schema=PORTAL)

<sup>63</sup><https://www.upo.es/postgrado/Master-Oficial-Ensenanza-del-Espanol-como-Lengua-Extranjera>

Como manifestaban ellos mismos, el aprendizaje específico de estos profesionales se ha producido principalmente a través de la experiencia y con el contacto con sus compañeros. A través de las entrevistas preguntamos a los profesionales qué les gustaría haber aprendido antes de empezar a trabajar con alumnado estadounidense en programas de estudios en el extranjero. Teniendo en cuenta su respuesta, una estrategia formativa debería incluir:

- Competencia intercultural
- Herramientas de negociación entre culturas
- Capacidad de adoptar diferentes perspectivas culturales
- Empatía

Al contrario de lo que ocurre con el alumnado, la participación del personal administrativo ha sido muy alta, del 87%. Como afirmábamos antes, es cierto que el número de profesionales de este sector es reducido si lo comparamos, por ejemplo, con los profesores universitarios, puesto que, como explicábamos en la revisión de literatura, hay programas que no tienen profesorado propio, o que varios profesores dan clase en distintos programas en Sevilla. De cualquier manera, es de valorar la amplia participación, la cantidad y calidad de las respuestas individuales y el haber podido comprobar que las respuestas siguen una misma línea, es decir, la realidad de los problemas que comparten estos profesionales.

### **Estrategia formativa para profesionales.**

Este último aspecto resulta particularmente interesante y abre diferentes posibilidades una vez concluido este estudio. Por un lado, los testimonios de los profesionales y la reflexión que realizan sobre su propio trabajo nos permiten conocer aquellos aspectos en los que se necesita más formación y el tipo de iniciativas que se pueden promover de cara a una futura estrategia formativa para estos profesionales,

refiriéndonos siempre a profesorado y personal administrativo que trabaja como guía o facilitador cultural en programas universitarios de estudios en el extranjero para alumnado estadounidense. Por otro lado, los testimonios tanto de profesionales como de alumnado y los datos recabados en el marco teórico nos permiten constatar la necesidad de incluir la adquisición de la competencia intercultural en el ámbito educativo, como herramienta necesaria para la educación del siglo XXI. Por este motivo, detallamos a continuación determinados caminos que se pueden plantear y algunas sugerencias de los aspectos que debería incluir una iniciativa encaminada a mejorar la competencia intercultural en estudiantes y en profesionales de este sector.

Hemos explicado anteriormente en el marco teórico – página 109- que existen varias universidades con un énfasis especial en la formación de profesores que ya favorecen esta iniciativa en forma de talleres de inmersión cultural, grados, o cursos de capacitación, principalmente en Estados Unidos. Sin embargo, a tenor de los datos obtenidos y de la búsqueda de este tipo de formación específica en España, esta formación no es suficiente. La mayoría de profesionales que han participado en este estudio son licenciados en Filología Inglesa, Turismo, Arte, y sólo uno de los 88 participantes está realizando un máster en interculturalidad. La mayoría ha ido aprendiendo de sus colegas y a través de la experiencia, lo que tiene como resultado que, en sus propias palabras, apliquen su propio criterio en el trabajo diario con estos estudiantes y aprendan a base de ensayo/error, algo que crea multitud de malentendidos y frustraciones para ambos colectivos, estudiantes y profesionales.

Para que un profesional del sector de educación para extranjeros pueda funcionar efectivamente como facilitador o puente cultural, es necesario que a su vez haya recibido formación en herramientas interculturales. Al indagar sobre la experiencia del programa establecido por CIEE (ver p.78), pudimos ver una realidad que los

profesionales locales -españoles- han manifestado en las encuestas y entrevistas. Se trata de la diferencia en métodos de enseñanza, que en Estados Unidos se basa sobre todo en el aprendizaje experimental y a través de la reflexión de los estudiantes. Según el artículo de Vande *et al.*, (2012), los responsables de implementar esa iniciativa se encontraron con la oposición de la mayoría de directores residentes de los programas españoles, en este caso, por considerar que se intentaba imponer un estilo “típicamente estadounidense”. Esa reticencia, si quizás no tan extrema, es un escollo que hay que salvar, puesto que es necesario crear estrategias formativas específicas para profesionales españoles interesados en trabajar con alumnado extranjero.

Lo que se detalla a continuación es por lo tanto un listado de los componentes básicos que creemos que debe incluir este tipo de acciones formativas:

a- Competencia intercultural.

Recorrido histórico, origen.

Adquisición y desarrollo.

La empatía.

b- Herramientas de gestión de crisis.

Aspectos legales.

Respuesta a situaciones de crisis.

Afecto, comportamiento y cognición. Apoyo emocional al estudiante.

c- Normas, valores y tradiciones de la cultura extranjera.

Estrategias de integración.

Lo que es apropiado y no en la otra cultura.

Relaciones personales.

Historia y tradición.

d- Auto-reflexión, tanto del estudiante como del profesional.

Qué es reflexión y qué no lo es.

Reflexionar sobre uno mismo.

Etnocentrismo y etnorrelativismo.

Resultados de la auto-reflexión.

e- La tercera cultura.

Definición, significado.

Crear nuestra propia cultura.

El espacio de la tercera cultura.

f- Legalidad, estereotipos y tabúes.

Especificidades legales en otra cultura.

Los estereotipos: origen, análisis, estudio.

Estereotipos propios y ajenos.

Los tabúes culturales.

### **Algunos apuntes sobre la formación previa de los estudiantes que van a participar en un programa de estudios en el extranjero.**

Según se ha apuntado tanto en el marco teórico como en la recogida de datos, la preparación de los estudiantes antes de viajar se limita a tratar asuntos como los visados, transporte, pasaportes y aspectos logísticos mayoritariamente, exceptuando algunos programas específicos como los llevados a cabo por universidades como Beloit y Kalamazoo (que describimos en la página 77), de los que no se han beneficiado ninguno de los estudiantes que ha participado en este estudio. Esta ausencia de preparación específica se traduce en períodos largos de adaptación, frustración y a veces experiencias negativas para los estudiantes.

El fenómeno de *study abroad* en Estados Unidos crece cada año, según las estadísticas que manejamos, y se hace difícil establecer una pauta efectiva de formación para todos los estudiantes que viajan fuera, pero creemos que precisamente por el aumento de estos programas, se debe prestar más atención a la orientación previa de los estudiantes. Esta orientación o preparación debería ser más individualizada y debería tener en cuenta no solo a dónde viaja el estudiante y cuáles son los rasgos de la cultura extranjera, sino que debería ponerse el foco en las capacidades y necesidades reales de cada estudiante. Es decir, creemos que la atención debe estar en el sujeto, en el individuo: trasfondo personal y académico, experiencias previas con la diversidad, expectativas, objetivos y capacidades de adaptación. A partir de ahí, la estrategia formativa debe ser adaptada a cada alumno, aunque entendemos lo complicado de esa tarea y por qué los programas que organizan estas estancias y las universidades en sí, no dedican más recursos a este paso previo. Algunos de los estudios presentados anteriormente demuestran que la experiencia es, en general, positiva y satisfactoria. Un paso más allá sería implementar una formación personalizada y analizar qué necesita cada estudiante para aprovechar la experiencia al máximo. Para ello, sería necesario realizar un análisis profundo de las estrategias que se llevan a cabo actualmente para preparar a los estudiantes antes de viajar, de manera lo más individualizada posible. No todas las universidades tienen oficinas específicas de apoyo a los alumnos, por lo que esa tarea de preparación previa suele recaer en las empresas que organizan los programas. A menudo, estas empresas deben preparar a estudiantes de cualquier zona de los Estados Unidos, frecuentemente de manera virtual, no presencial, por lo que este aspecto es fundamental a la hora de desarrollar una formación específica.

Un plan de formación adecuado debe tener en cuenta aspectos logísticos como el lugar de residencia de cada alumno, sus experiencias previas en el extranjero, su nivel

de competencia en el idioma del país que va a visitar y su conocimiento tangible sobre esa otra cultura. Estos aspectos proporcionarían una base sobre la que formar al alumno, pero sería esencial poder tomar en consideración otros aspectos de la experiencia que no van a ser fácilmente mesurables. Nos referimos al nivel de competencia intercultural del estudiante antes de viajar, sus expectativas, la manera de prepararle para afrontar los posibles desafíos y la actitud que debe mantener para conseguir que el programa académico sea un éxito.

*A priori*, esta puede parecer una tarea ingente, sobre todo si tenemos en cuenta las estadísticas de alumnado que estudia en otro país, pero supondría un punto de inflexión en el fenómeno de *study abroad* en este momento, ya que prepararía efectivamente a los estudiantes para enfrentarse a la experiencia.

## Limitaciones

Debemos concluir que, aunque se han cubierto las expectativas previas en cuanto a obtención de respuestas y comprobación de hipótesis, han surgido a lo largo de este estudio varios obstáculos. A pesar de que los datos y la literatura recogidos en este estudio son coherentes con las hipótesis y consiguen los objetivos marcados, existen algunas limitaciones que no podemos dejar de señalar.

A pesar de los miles de estudiantes estadounidenses que visitan nuestro país cada año (32.411 en el curso académico 2017/2018)<sup>64</sup>, lo que planteaba *a priori* una población lo suficientemente válida, lo cierto es que el acceso a esos estudiantes ha estado muy restringido y al no poder administrar los cuestionarios de manera obligatoria sino opcional, la tasa de respuesta no alcanza el 25%. Esto ocurre por dos motivos principales: uno, por la decisión consciente de limitar el campo de estudio a la ciudad de Sevilla por los motivos antes expuestos y dos, por la circunstancia hallada de que los programas de estudios en el extranjero restringen de manera estricta el contacto con sus estudiantes fuera de las actividades propias de cada programa.

A lo largo de los cinco años que ha durado esta investigación, algunos de los programas contactados se han negado sistemáticamente a distribuir las encuestas a su alumnado, alegando motivos de privacidad y riesgo de saturación de los estudiantes. Principalmente, esta negativa se debe a un recelo por parte de los programas a la hora de permitir que los estudiantes puedan presentar quejas o desvelar detalles internos de cada programa a alguien externo, pero sobre todo se debe a que los estudiantes ya reciben, por parte de cada programa, una cantidad de cuestionarios de satisfacción y encuestas demasiado alta. Esas encuestas del programa son de obligado cumplimiento y no se quiere saturar al alumnado con cuestionarios externos que en principio no van a servir

---

<sup>64</sup> <https://www.iie.org/Research-and-Insights/Open-Doors/Data/US-Study-Abroad/Destinations>

para mejorar los servicios propios y que pueden hacer (desde el punto de vista de los programas), que el alumnado se cansa de responder y reaccione negativamente. Otros programas se han mostrado dispuestos a distribuir nuestras encuestas, pero no en todas las ocasiones requeridas, lo que ha limitado mucho el número de estudiantes con el que hemos podido contactar. Por otro lado, estos programas funcionan como una “extensión” de las universidades estadounidenses, en las que el alumnado sigue un camino previamente marcado y con una rutina académica y cultural ya establecida; como comentaban algunos de los profesionales entrevistados, este alumnado está sobreprotegido. No es posible (porque no se permite y porque no existen vías) acceder a los estudiantes de manera directa, sino que debe hacerse a través de los responsables de cada programa y la tónica general ha sido la negativa a permitir a sus estudiantes participar.

De cualquier manera, la cantidad de respuestas ofrecidas es suficiente para comprobar la homogeneidad de los resultados de acuerdo con los criterios seleccionados de manera consciente y su validez como instrumento de trabajo, pero hubiésemos agradecido obtener más información por parte de los estudiantes.

Como se ha apuntado, la muestra recogida a través de las encuestas es pequeña, aunque se envió a un número amplio de estudiantes, la no obligatoriedad de la misma hizo que la participación fuese escasa. Esto contrasta con la disponibilidad a participar mostrada por los profesionales del sector; de los 101 que recibieron la encuesta, obtuvimos 88 respuestas, es decir, el 87% de participación. Este alto porcentaje se debe principalmente a lo poco habitual de la encuesta; en palabras de los propios participantes, nadie les había preguntado nunca. Sí que es cierto y en este caso estaríamos hablando de una limitación, que el número total de profesionales al que se envió la encuesta no es muy alto, al ser un sector aún en crecimiento; además, en la

ciudad de Sevilla, algunos profesores trabajan en más de un programa, por lo que la población no es muy amplia.

El estudio se realiza en España y más concretamente en Sevilla, por lo que no podemos saber si los resultados son extrapolables al resto de la población nacional e internacional. Podemos deducir, al revisar la literatura existente, que no existen estudios similares y que por lo tanto el terreno está aún por explorar. Existe una falta de conocimiento general sobre el fenómeno de los programas de estudios en el extranjero para alumnos universitarios estadounidenses en España y una ausencia casi total de estudios sobre el sector tanto en España como en Europa más allá de los que se han empleado como marco teórico en esta tesis. La mayoría de estudios provienen de Estados Unidos y de estos, casi todos se centran en estudiar los beneficios y los inconvenientes de pasar una estancia académica en otro país, pero en general no se enfocan en la perspectiva del alumnado ni mucho menos obtienen la opinión de los profesionales, tanto profesorado como personal administrativo.

Sí existen estudios sobre el programa Erasmus, pero no son útiles para nuestra investigación, puesto que el perfil de programa y de alumnado es muy diferente. El programa Erasmus ofrece matrícula académica en un país de la Unión Europea (o asociado a la red Erasmus), pero no ofrece al alumnado el tipo de servicios que se ofrece a los estudiantes estadounidenses. Al contrario, como hemos visto, los programas de *study abroad* son empresas privadas que ofrecen un amplio paquete de servicios al estudiante a cambio de un precio establecido, en cualquier lugar del mundo. La atención al estudiante, los servicios incluidos, el funcionamiento y el sistema de créditos son radicalmente diferentes.

Los programas de estudios en el extranjero para estudiantes universitarios estadounidenses presentes en España no están conectados entre sí. Puesto que son un

fenómeno minoritario, los profesionales sí se conocen entre ellos, pero no hay ninguna asociación que les aúne a todos mediante la cual pudieran conseguir información, mantener políticas comunes y compartir recursos. Sí existe una asociación antes mencionada, la Asociación de Programas Universitarios Norteamericanos en España (APUNE), que pretende cumplir esta función, pero no representa a la totalidad de los programas establecidos en España puesto que solo admite a organizaciones sin ánimo de lucro, y la mayoría de programas de este tipo no lo son. Además, no existe una normativa común al funcionamiento de estos programas más allá de los estándares de buenas prácticas propuestos por el FORUM y que ya reflejamos en la página 68.

## Referencias

- Aime, M. (2013). *Cultura*. Fundamentales. Serie Filosofía e Historia.
- Akerman, S. & Bakker, A. (2011). Boundary Crossing and Boundary Objects. *Review of Educational Research*, 81 (2), 132–169.
- Allen, H. (2013). From the classroom to study abroad and beyond. Allen, H. (2013). En C. Kinginger (Ed) 2013). *Social and cultural aspects of language learning in study abroad*. John Benjamins Publishing. <http://ebookcentral.proquest.com>.
- Altweck, L.& Marshall, T.(2015). *When you have lived in a different culture, does returning “home” not feel like home? Predictors of psychological readjustment to the heritage culture*. Plos One. Dipshikha Chakravorty, Indian Institute of Science, INDIA. Doi:10.1371/journal.pone.0124393.
- Alcón-Soler, E. (2015). Pragmatic learning and study abroad: Effects of instruction and length of stay. *System*, 48, 62-74.
- Allen, J. & Hermann-Wilmarth, J. (2004). Cultural construction zones. *Journal of Teacher Education*, 55 (3), 214-226.
- Anderson, P., Hubbard, A.& Lawton, L. (2015). Student motivation to study abroad and their intercultural development. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 26, 39-52.
- Andrews, D., Richmond, G. & Stroupe, D. (2017). Teacher education and teaching in the present political landscape: promoting educational equity through critical inquiry and research. *Journal of Teacher Education*, 68 (2), 121-124.

- Baartman, L. & de Bruijn, E. (2011). Integrating knowledge, skills and attitudes: Conceptualising learning processes towards vocational competence. *Educational Research Review*, 6, 125-134
- Bale, J. (2016). Language proficiency in an era of accountability: using the target language to learn how to teach. *Journal of Teacher Education*, 67 (5), 392-407.
- Barrett, A. (2017). Cohorts, “siblings” and mentors: Organizational structures and the creation of social capital. *Sociology of Education*, 90 (1), 47-63.
- Bash, L. (2009). Engaging with cross-cultural communication barriers in globalized higher education: the case of research-degree students. *Intercultural Education*, 20 (5), 475-483.
- Bash, L. (2012). Intercultural Education and the Global-Local Context: Critiquing the Culturalist Narrative. *Issues in Educational Research*, 22 (1), 18-28
- Bathurst, L. & La Brack, B. (2012). Shifting the locus of intercultural learning. Intervening prior to and after student experiences abroad. En M. Vande, M. Paige & K. Lou, (Eds) (2012). *Student learning abroad: what our students are learning, what they're not and what we can do about it*. (261-407). Stylus Publishing. <http://ebookcentral.proquest.com>.
- Beech, S.E. (2015). International Student mobility: the role of social networks. *Social & Cultural Geography*, 16 (3), 332-350.
- Bell-Villada, G., Eidse, N. & Orr, E. (Eds), (2011). *Writing out of limbo: international childhoods, global nomads and third culture kids*. Cambridge Scholars Publishing. <http://ebookcentral.proquest.com>.

- Bennett, M. (2004). *Becoming Interculturally Competent*. In J.S. Wurzel (Ed.) *Toward Multiculturalism: A reader in Multicultural education*. Intercultural Resource Corporation.
- Bennett, M. (2010). A short conceptual history of intercultural learning in Study Abroad. In W. Hoffa & S. Depauls (Eds) *A history of US Study Abroad: 1965-present*. Special publication of *Frontiers, the Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 19, 419-449.
- Bennett, M. (2013). *Basic concepts of Intercultural communication, paradigms, principles & practices* (2<sup>nd</sup> Ed.). Intercultural Press.
- Bennett, M. (2017). Developmental Model of Intercultural Sensitivity. In Y. Kim (Ed) *International encyclopedia of intercultural communication*. Wiley. Doi: 10.1002/9781118783665.ieicc0182.
- Bennett, T. (2015). Cultural studies and the culture concept. *Cultural Studies*, 29 (4), 546-568.
- Berardo, K & Deardorff, D. (2012) (eds.) *Building cultural competence: innovative activities and models*. Stylus Publishing.
- Billet, S. (2013). Recasting transfer as a socio-personal process of adaptable learning. *Educational Research Review*, 8, 5-13.
- Bowman, N.A. (2011). Promoting participation in a diverse democracy. *Review of Educational Research*, 81(1), 29-68.
- Brewer, E. (2011). Study Abroad and the city: bringing the lesson back home. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 20, 195-213.

- Brewer, E. & Solberg, J. (2010). Preparatory courses for students going to divergent sites. Two examples. En E. Brewer & K. Cunningham (Eds) (2010). *Integrating study abroad into the curriculum: theory and practice across the disciplines*. Stylus Publishing. <http://ebookcentral.proquest.com>.
- Brewer, E. & Moore, J. (2012). Where and how do students learn abroad? Using reflective writing for meaning-making assessment. En V. Savicki & E. Brewer (Eds). *Assessing study abroad: theory, tools and practice*. Stylus Publishing. <http://ebookcentral.proquest.com>.
- Brewer, E., Shively, R., Gozik, N., Doyle, D & Savicki, V. (2012). Beyond the study abroad industry. Perspectives from their disciplines on assessing study abroad learning outcomes. En V. Savicki & E. Brewer (Eds). *Assessing Study Abroad: theory, tools and practices*. Stylus Publishing. <http://ebookcentral.proquest.com>.
- Buendía, L., Colás, P. y Hernández, F. (1997). *Métodos de investigación en psicopedagogía*. McGraw-Hill.
- Busse, V. & Krause, U. (2016). Instructional methods and languages in class. A comparison of two teaching approaches and two teaching languages in the field of intercultural learning. *Learning and Instruction*, 42, 83-94.
- Byram, M. & Phipps, A. (2006). *Languages for Intercultural Communication and Education*. Multilingual matters LTD.
- Carini, R., Kuh, G. & Klein, S. (2006). Student engagement and student learning: testing the linkages. *Research in Higher Education*, 47 (1), 1-31.
- Carlson, J.S. & Widaman, K.F. (1988). The effects of study abroad during college on attitudes towards other cultures. *International Journal of International Relations*, 12, 1-17.

- Casimir, F.L. (1978). *Intercultural and International communication*. University Press of America.
- Coker, J., Heiser, E. & Taylor, L. (2018). Student outcomes associated with short-term and semester study abroad programs. *Frontiers: Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 30 (2), 92-105
- Cole, M. (1988). Cross-cultural research in the sociohistorical tradition. *Human Development*, 31, 137–157.
- Coleman, J. (2013). Researching whole people and whole lives. En C. Kinginger (Ed) (2013). *Social and cultural aspects of language learning in study abroad*. John Benjamins Publishing. <http://ebookcentral.proquest.com>.
- Collier, M. (2015). Intercultural communication competence: continuing challenges and critical directions. *International Journal of Intercultural Relations*, 48, 9-11.
- Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment, 2001. Council of Europe.
- Cozart, M., Sapolis, L.& Chen, X. (2011). When the city is your classroom. *Frontiers: Interdisciplinary Journal of Study Abroad*. 20, 171-190.
- Cruz, B. & Patterson, J. (2009). Cross-cultural simulations in teacher education: developing empathy and understanding. *Multicultural Perspectives*, 7 (2), 40-47.
- Deardorff, D. (2009). *The identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization at institutions of higher education in the United States*. The SAGE Handbook of Intercultural Competence. SAGE Corporations, Inc.

- Deardorff, D. (2015). Intercultural competence: mapping the future research agenda. *International Journal of Intercultural Relations*, 48, 3-5.
- De Graaf, D., Slagter, C., Larsen, K. & Ditta, E. (2013). The long-term personal and professional impacts of participating in a Study Abroad program. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 23, 43-60.
- DeJaeghere, J. & Zhang, Y. (2008). Development of intercultural competence among US American teachers: professional development factors that enhance competence. *Intercultural Education*, 19 (3), 255-268.
- De Vallescar, D. (2000). *Hacia una racionalidad intercultural: Cultura, Multiculturalismo e Interculturalidad*. (Tesis Doctoral Inédita). Universidad Complutense de Madrid.
- Delors, J. (1996). *Learning: The treasure within*. Report to UNESCO of the International commission on Education for the twenty-first Century. UNESCO Publishing, 1996.
- Dennett, D. (2012). Evolución de la cultura. En J. Brockman (2012). *Cultura*. Editorial crítica, S.L.
- Dewaele, J-M. & Oudenhoven, J. (2009). The effect of multilingualism/multiculturalism on personality: no gain without pain for Third Culture Kids? *International Journal of Multilingualism*, 6 (4), 443-459.
- Dimitrov, N. & Haque, A. (2016). Intercultural teaching competence: a multidisciplinary model for instructor reflection. *Intercultural Education*, 27 (5), 437-456.
- Dolby, N. & Rahman, A. (2008). Research in International Education. *Review of Educational Research*, 78 (3), 676-726.

- Domville-Roach, E. (2007). *A Comparative study of international and American study abroad students' expectations and experiences with host countries*. (Tesis Doctoral Inédita) East Tennessee State University. ProQuest Dissertations and Thesis. (UMI Number: 3256787)
- Doyle, D. (2012). Integrated assessment strategies. Linking study abroad outcomes to the liberal arts core curriculum. En V. Savicki & E. Brewer (Eds). *Assessing study abroad: theory, tools and practice*. Stylus Publishing.  
<http://ebookcentral.proquest.com>.
- Duncheon, J.& Tierney, W. (2013). Changing conceptions of time.  
*Review of Educational Research*, 83 (2), 236-272.
- Eagleton, T. (2017) *Cultura*. Taurus.
- Egekivist, U., Lyngdorf, N. & Du, X. (2017). Internationalization in schools- perspectives of school leaders. *International Journal of Educational Research*, 83, 20-31.
- Engeström, Y., Engeström, R., & Kärkkäinen, M. (1995). Polycontextuality and boundary crossing in expert cognition: Learning and problem solving in complex work activities. *Learning and Instruction*, 5, 319–336.
- Engberg, M., Jourian, T.J. & Davidson, L. (2015). The mediating role of intercultural wonderment: connecting programmatic components to global outcomes in study abroad. *Higher Education*, 71 (1), 21-37.
- Engle, L. & Engle, J. (2012). Beyond immersion. The American University Center of Provence experiment in holistic intervention. En M. Vande, M. Paige & K. Lou, (Eds) (2012). *Student learning abroad: what our students are learning, what they're not and what we can do about it*. Stylus Publishing.

<http://ebookcentral.proquest.com>.

Evans, C. (2013). Making sense of assessment feedback in higher education. *Review of Educational Research*, 83, 70-120.

Félix-Brasdefer, J.C.& Hasler-Barker, M. (2015). Complimenting in Spanish in a short-term study abroad context. *System*, 48, 75-85.

FORUM on Education Abroad. (2015). *Standars of good practice for Education Abroad. 5<sup>th</sup> Edition*. Dickinson College. <https://forumea.org/resources/standards-of-good-practice/>

Gabelica, C., van den Bossche, P., de Maeyer, S., Segers, M. & Gijsselaers, W. (2014). The effect of team feedback and guided reflexivity on team performance change. *Learning and Instruction*, 34, 86-96.

García, A, Escarbajal, A. y Escarbajal, A. (2007). *La interculturalidad. Desafío para la educación*. Dykinson.

Geboers, E., Geijsel, F., Admiraal, W.& Ten Dam, G. (2012). Review of the effects of citizenship Education. *Educational Research Review*, 9, 158-173.

Goodman, A.E. (2013). *Study Abroad cultivates global leadership*. Diplomatic Courier.

González, G., Deal, J. & Skultety, L. (2016). Facilitating teacher learning when using different representations of practice. *Journal of Teacher Education*, 67 (5), 447-466.

Goren, H. & Yemini, M. (2017). Global citizenship education redefined- a systematic review of empirical studies on global citizenship education. *International Journal of Educational Research*, 82, 170-183.

- Grey, S., Cox, J., Serafini, E. & Sanz, C. (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), 137-156.
- Groenendijk, T., Janssen, T., Rijlaarsdam, G., & van den Bergh, H. (2013). Learning to be creative. The effects of observational learning on students' design products and processes. *Learning and Instruction*, 28, 35-47.
- Haas, B. (2018). The impact of study abroad on improved cultural awareness: a quantitative review. *Intercultural Education*, 29 (5), 571-588.
- Hall, E. (1976). *Más allá de la cultura*. Editorial Gustavo Gili S.A.
- Hall, E. (1981). *El lenguaje silencioso*. Alianza Editorial.
- Hauerwas, L., Skawinski, S. & Ryan, L. (2017). The longitudinal impact of teaching abroad: an analysis of intercultural development. *Teaching and Teacher Education*, 67, 202-213.
- He, Y., Lundgren, K. & Pynes, P. (2017). Impact of short-term study abroad program: inservice teachers' development of intercultural competence and pedagogical beliefs. *Teaching and Teacher Education*, 66, 147-157.
- Heineke, A., Ryan, A.M. & Tocci, C. (2015). Teaching, learning and leading: preparing teachers as educational policy actors. *Journal of Teacher Education*, 66 (4), 382-394.
- Heinzmann, S., Künzle, R., Schallhart, N. & Müller, M. (2015). The effect of study abroad on intercultural competence: results from a longitudinal quasi-experimental study. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 26, 187-208.

- Hemming, K. & Weber, G. (2012). Facilitating intercultural learning abroad. The international, targeted intervention model. En M. Vande, M. Paige, & K. Lou (Eds). *Student learning abroad: what our students are learning, what they're not and what we can do about it*. Stylus Publishing. <http://ebookcentral.proquest.com>.
- Hofstede, G. (1999). *Culturas y organizaciones. El software mental. La cooperación internacional y su importancia para la supervivencia*. Alianza Editorial.
- Hofstede, G. (2001). *Culture's Consequences. Comparing values, behaviors, institutions and organizations across nations*. Sage publications, Inc.
- Hopson, M., Hart, T. & Bell, G. (2012). Meeting in the middle: Fred L. Casmir's contributions to the field of intercultural communication. *International Journal of Intercultural Relations*, 789-797.
- Hospel, V. & Galand, B. (2015). Are both classroom autonomy support and structure equally important for students' engagement? A multilevel analysis. *Learning and Instruction*, 41, 1-10.
- Hyland, N. & Noffke, S. (2005). Understanding diversity through social and community inquiry. An action-research study. *Journal of Teacher Education*, 56 (4), 367-381.
- Israel, E. (2003). Comunicación intercultural, periodismo y diferencia. En V. Sampedro y M. Llera, (Eds). *Interculturalidad: interpretar, gestionar y comunicar* (pp. 133-146). Edicions Bellaterra.
- Jackson, J. (2013). The transformation of "a frog in the well". A path to a more intercultural, global mindset. En C. Kinginger (Ed) 2013). *Social and cultural aspects of language learning in study abroad*. John Benjamins Publishing. <http://ebookcentral.proquest.com>.

- Jackson, J. (2015). Becoming interculturally competent: theory to practice in international education. *International Journal of Intercultural Relations*, 48, 91-107.
- Jaeger, K. & Gram, M. (2017). “Totally different standards”: consumer orientation in study abroad contexts. *Higher Education*, 74, 33-47.
- Jang, H., Kim, E. & Reeve, J. (2016). Why students become more engaged or more disengaged during the semester: a self-determination theory dual-process model. *Learning and Instruction*, 43, 27-38.
- Jarvis, P., Holford, J. & Griffin, C. (Eds), (2003). *The theory and practice of learning*. Routledge. <http://ebookcentral.proquest.com>
- Jochum, C. (2014). Measuring the effects of a semester abroad on students’ oral proficiency gains: a comparison of at-home and Study Abroad. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 24, 93-104.
- Johnson, E. & Hynymen, N. (2018). Student portfolios as windows into intercultural knowledge and knowing. *Intercultural Education*, 29 (1), 89-102.
- Jones, B. (2016). Enduring in an “impossible” occupation: perfectionism and commitment to teaching. *Journal of Teaching Education*, 67 (5), 437-446.
- Kealey, D. (2015). Some strengths and weaknesses of 25 years of research on intercultural communication competence: personal reflections. *International Journal of Intercultural Relations*, 48, 14-16.
- Keller, M., Goetz, T., Becker, E., Morger, V. & Hensley, L. (2014). Feeling and showing: a new conceptualization of dispositional teacher enthusiasm and its relation to students’ interest. *Learning and Instruction*, 33, 29-38.

- Kim, E. & Corcoran, R. (2017). How engaged are pre-service teachers in the United States? *Teaching and teacher Education*, 66, 12-23.
- Kinginger, C. (Ed) 2013). *Social and cultural aspects of language learning in study abroad*. John Benjamins Publishing. <http://ebookcentral.proquest.com>.
- Kleinsasser, R. (2013). Language teachers: research and studies in language(s) education, teaching and learning. *Teaching and Teacher Education*, 29, 86-96.
- Knight, S., Lloyd, G., Arbaugh, F., Gamson, D., McDonald, S., Nolan, J. & Whitney, A.E. (2015). Contextualizing versus internationalizing research on teacher education: competing or complementary goals? *Journal of Teacher Education*, 66 (3), 197-200.
- Kolb, D. (2014). *Experiential learning*. NJ (USA): Pearson Education, Inc.
- Kuhn, D. (2015). Thinking together and alone. *Educational Researcher*, 44 (1) 46-53.
- Larsson, K. (2017). Understanding and teaching critical thinking- a new approach. *International Journal of Educational Research*, 84, 32-42.
- Lawson, M. & Lawson, H. (2013). New conceptual frameworks for student engagement research, policy and practice. *Review of Educational Research*, 83, 432-479.
- Lazonder, A. & Harmsen, R. (2016). Meta-analysis of inquiry-based learning: effects of guidance. *Review of Educational Research*, 86 (3), 681-718.
- Lazowski, R. & Hulleman, C. (2016). Motivation interventions in education. A meta-analytic review. *Review of Educational Research*, 86 (2), 602-640.
- Lee, S. (2016). Somewhere in the middle: the measurement of third culture. *Journal of Intercultural Communication Research*, 35 (3), 253-264.

- Lesjak, M., Juvan, E., Ineson, E., Yap, M. & Axelsson, E. (2015). Erasmus student motivation: Why and where to go? *Higher Education*, 70 (5), 845-865.
- Li, M., Olson, J. & Frieze, I. (2013). Students' Study Abroad plans: the influence of motivation and personality factors. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 23, 73-85.
- Lieberman, D. & Gamst, G. (2015). Intercultural communication competence revisited: linking the intercultural and multicultural fields. *International Journal of Intercultural Relations*, 48, 17-19.
- Long, T. (2013). From Study Abroad to global studies: reconstructing International education for a globalized world. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 22, 25-37.
- Markovich, D. (2018). Culture instead of politics: negotiating "otherness" in intercultural educational activity. *Intercultural Education*, 29 (2), 281-300.
- Martinez, A.M. (1998). The Search for the Great Community: The Multicultural Community and Its Problems. *Annual meeting of the American Educational Research Association*. San Diego, California, April 13-17, 1998.
- Martins, I.F. (2008). Learning to Live Together: The Contribution of Intercultural Education. *European Journal of Education*, 43 (2), 197-206.
- Maruyama, G., Moreno, J.F., Gudeman, R.H. & Marin, P. (2000). *Does Diversity Make a Difference? Three Research Studies on Diversity in College Classrooms*. American Council of Education.
- Marx, H. & Moss, D. (2011). Please mind the culture gap: intercultural development during a teacher education study abroad program. *Journal of Teacher Education*, 62 (1), 35-47.

- McAllister, G. & Irvine, J. (2002). The role of empathy in teaching culturally diverse students. A qualitative study of teachers' beliefs. *Journal of Teacher Education*, 53 (5), 433-443.
- McGrath, K.& Van Bergen, P. (2015). Who, when, why and to what end? Students at risk of negative student-teacher relationship and their outcomes. *Educational Research Review*, 14, 1-17.
- Medina-López-Portillo, A. &Salonen, R. (2012). Developing a global learning and living community. En M. Vande., M. Paige & K. Lou (Eds). *Students learning abroad: what our students are learning, what they're not, and what we can do about it*. Stylus Publishing. <http://ebookcentral.proquest.com>
- Meidanlioglu, A., Arikan, F.& Gozum, S. (2014). Cultural sensitivity levels of university students receiving education in health disciplines. *Advances in Health Science Education: Theory and Practice*. Springer Science+Business Media  
Doi:10.1007/s10459-015-9595-z.
- Mena, J., Hennissen, P. & Loughran, J. (2017). Developing pre-service teachers' professional knowledge of teaching: the influence of mentoring. *Teaching and Teacher Education*, 66, 47-59.
- Merriam Webster Dictionary. (2017). *Multicultural*. Retrieved from:  
<https://www.merriam-webster.com/dictionary/multicultural>
- Mitchell, L. & Paras, A. (2018). When difference creates dissonance: understanding the “engine” of intercultural learning in study abroad. *Intercultural Education*, 29 (3), 321-339.

- Mule, L., Audley, S. & Aloisio, K. (2018). Short-term, faculty-led study abroad in global citizenship identification: insights from a global engagement program. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 30 (3), 20-37.
- Nam, K., Weaver, G. & delMas, R. (2015). Major ethical issues in the field of intercultural relations: an exploratory study. *International Journal of Intercultural Relations*, 48, 58-74.
- Nelson, I., London, R. & Strobel, K. (2015). Reinventing the role of the University researcher. *Educational Researcher*, 44 (1), 17-26.
- Paige, M., Fry, G., Stallman, E., Josic, J. & Jon, J-E. (2009). Study Abroad for global engagement: the long-term impact of mobility experiences. *Intercultural Education*, 20 (1), 29-44.
- Paige, M., Harvey, T. & McCleary, K. (2012). The maximizing study abroad Project. Toward a pedagogy for culture and language learning. En B. Vande, R. Paige, & K. Lou (Eds.). *Student learning abroad: what our students are learning, what they're not, and what we can do about it*. Stylus Publishing.  
<http://ebookcentral.proquest.com>.
- Quin, D. (2017). Longitudinal and contextual associations between teacher-student relationships and student engagement: a systematic review. *Review of Educational Research*, 87 (2), 345-387.
- Real Academia Española, (2014). *Diccionario de la lengua española*, 23.<sup>a</sup> ed. Espasa.
- Reljic, G., Ferring, D. & Martin, R. (2014). A meta-analysis of the effectiveness of bilingual programs in Europe. *Review of Educational Research*, 85 (1), 92-128.
- Rexeisen, R.J.. (2013). Study Abroad and the Boomerang effect: the end is only the beginning. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 22, 166-180.

- Richardson, J. (2012). Epistemological development in higher education. *Educational Research Review*, 9, 191-206.
- Rodríguez-Izquierdo, R. (2018). Researching the links between social-emotional learning and intercultural education: strategies for enacting a culturally relevant teaching. *Intercultural Education*, 29 (5-6), 609-623.
- Rodrigo, M. (2003). Identidad cultural y etnocentrismo: una mirada desde Catalunya. En V. Sampedro y M. Llera (Eds). *Interculturalidad: interpretar, gestionar y comunicar* (pp.197-222). Edicions Bellaterra.
- Rotgans, J.& Schmidt, H. (2014). Situational interest and learning: thirst for knowledge. *Learning and Instruction*, 32, 37-50.
- Roth, W-M. & Lee, Y-J. (2006). Contradictions in theorizing and implementing communities in education. *Educational Research Review*, 1, 27-40.
- Roorda, D., Koomen, H., Spilt, J. & Oort, F. (2011). The influence of affective teacher-student relationships on students' school engagement and achievement: a meta-analytic approach. *Review of Educational Research*, 81 (4), 493-529.
- Ruíz-Alfonso, Z. & León, J. (2016). The role of passion in education: a systematic review. *Educational Research Review*, 19, 173-188.
- Rundstrom, T. (2005). Exploring the impact of Study Abroad on students' intercultural communication skills: adaptability and sensitivity. *Journal of Studies in Intercultural Education*, 9 (4), 356-371.
- Rundstrom, T. (2013). Examine your LENS: a tool for interpreting cultural differences. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 22, 148-165.

- Sánchez, G. (2014). *Estudio de la competencia intercultural en estudiantes universitarios de Magisterio lengua extranjera (Inglés)*. (Tesis doctoral Inédita). Universidad de Murcia, España.
- <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=133175>
- Savicki, Victor (2013). The effects of affects on Study Abroad students. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 22, 132-146.
- Savicki, V. & Price, M. (2017). Components of reflection: a longitudinal analysis of study abroad student blog posts. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 31 (2), 51-62
- Sewell, W. H. (1999). The concept(s) of culture. En V. E. Bonnell & L. Hunt (Eds.), *Beyond the cultural turn* (pp. 35–61). University of California Press.
- Schallenberger, D. (2015). Learning from our mistakes: International educators reflect. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 26, 248-263.
- Shively, R. (2015). Developing interactional competence during Study Abroad: Listener responses in L2 Spanish. *System*, 48, 86-98.
- Schroedter, J., De Winter, T. & Koelet, S. (2015). Beyond L'Áuberge Espagnole: the effects on individual mobility on the formation of Intra-European couples. *European Journal Population*, 31, 181-206.
- Schwieter, J., Ferreira, A. & Miller, P. (2018). Study abroad learners' metalinguistic and sociocultural reflections on short- and long-term international experiences. *Intercultural Education*, 29 (2), 236-257.
- Slimbach, R. (2011). *The Fate of Civilization and the Future of Study Abroad: Lessons from a Kentucky Farmer*. Carlisle, PA: The Forum on Education Abroad.
- <https://forumea.org/training-events/annual-conference/archive/>

- Smolcic, E. (2013). "Opening up to the world"? Developing interculturality in an international field experience for ESL teachers. En C. Kinginger (Ed) 2013). *Social and cultural aspects of language learning in study abroad*. John Benjamins Publishing company. <http://ebookcentral.proquest.com>.
- Smolcic, E. & Katunich, J. (2017). Teachers crossing borders: a review of the research into cultural immersion field experience for teachers. *Teaching and Teacher Education*, 62, 47-59.
- Sobre-Denton, M. (2017). Multicultural third culture building: a case study of a multicultural social support group. *Journal of Intercultural Communication*, 45,1-22.
- Soja, E. (1996). *Thirdspace: Journeys to Los Angeles and other real-and-imagined places*. Blackwell.
- Song, S. (2017). *Multiculturalism*. Stanford Encyclopedia of Philosophy. Center for the Study of Language and Education, The metaphysics research lab.
- Spalding, E., Klecka, C., Lin, E., Wang, J. & Odell, S. (2011). Learning to teach: it's complicated but it's not magic. *Journal of Teacher Education*, 62 (1), 3-7.
- Spencer-Oatey, H. (2018). Transformative learning for social integration: overcoming the challenge of greetings. *Intercultural Education*, 29 (2), 301-315.
- Stanuslis, R.N., Little, S. & Webbins, E. (2012). Intensive mentoring that contributes to change in beginning elementary teachers' learning to lead classroom discussions. *Teaching and Teacher Education*, 28, 32-43.
- Stemler, S., Imada, T.& Sorkin, C. (2014). Development and validation of the Wesleyan Intercultural Competence Scale (WICS): a tool for measuring the impact of study

abroad experiences. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 24, 25-58.

Streitweiser, B. & Light, G. (2018). Student conceptions of international experience in the study abroad context. *Higher Education*, 75, 471-487.

Taguchi, N. (2015). "Contextually" speaking: a survey of pragmatic learning abroad, in class and online. *System*, 48, 3-20.

Taylor, L. & Hoeschman, M. (2012). Why Multicultural literacy? Multicultural education inside and outside schools. En H.K. Wright (Ed.), *Precarious International Multicultural Education: Hegemony, Dissent and Rising Alternatives*. (315-332). Sense Publishers

Ten Dam, G. & Volman, M. (2004). Critical thinking as a citizenship competence: teaching strategies. *Learning and Instruction*, 14, 359-379.

Trilokekar, R. & Rasmi, S. (2011). Student perceptions of international education and study abroad: a pilot study at York University, Canadá. *Intercultural Education*, 22, 6.

Van Dinter, M., Dochy, F. & Segers, M. (2011). Factors affecting students' self-efficacy in Higher Education. *Educational Research Review*, 6, 95-108.

Vande, M, Quinn, M. & Menyhart, C. (2012). An experiment in developmental teaching and learning. The Council on International Educational Exchange's Seminar on living and learning abroad. En M. Vande, R. Paige & K. Lou (Eds) (2012). *Student learning abroad: what our students are learning, what they're not, and what we can do about it*. Stylus Publishing. <http://ebookcentral.proquest.com>

Vandermass-Peeler, M., Duncan-Bendix, J. & Biehl, M. (2018). "I have a better sense of how interconnected the world is". Student perceptions of learning and global

- engagement during study abroad. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 30 (2), 117-135.
- Vold, E. (2017). Qualifying foreign language teachers: is teacher training enough?. *International Journal of Educational Research*, 82, 40-53.
- Waibel, S., Ruger, H., Ette, A. & Sauer, L. (2017). Career consequences of transnational educational mobility: a systematic literature review. *Educational Research Review*, 20, 81-98.
- Wandschneider, E., Pysarchik, D., Sternberg, L., Ma, W., Acheson, K., Baltensperger, B., Good, R. T., Brubaker, B., Baldwin, T., Nichitani, H., Wang, F., Reisweber, J. & Hart, V. (2015). The Forum BEVI project: Applications and implications for international, multicultural and transformative learning. *Frontiers, The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 25, 149-228.
- Wang, J., Lin, E., Spalding, E., Odell, S. & Klecka, C. (2011). Understanding teacher education in an era of globalization. *Journal of Teacher Education*, 62 (2), 115-120.
- Wang, M. & Eccles, J. (2013). School context, achievement motivation and academic engagement: A longitudinal study of school engagement using a multidimensional perspective. *Learning and Instruction*, 28, 12-23.
- Watson, J. & Wolfel, R. (2015). The intersection of language and culture in study abroad: assessment and analysis of study abroad outcomes. *Frontiers: the Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 25, 57-71.
- Weinstock, M. & Zviling-Beiser, H. (2009). Separating academic and social experience as potential factors in epistemological development. *Learning and Instruction*, 19, 287-298.

- Wilson, P., Sztajn, P., Eddington, C., Webb, J. & Myers, M. (2017). Changes in teachers' discourse about students in a professional development on learning trajectories. *American Educational Research Journal*, 54 (3), 568-604.
- Wolcott, T.P. (2010). *Americans in Paris: a Discourse analysis of student accounts of Study Abroad*. (Tesis doctoral Inédita). University of California, Berkeley (EEUU). ProQuest Dissertations and Thesis. (UMI Number: 3444391)
- Wong, D. (2015). Beyond "it was great"? Not so fast! *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 26, 121-135.
- Woolf, M. (2011). The baggage they carry: Study Abroad and the construction of Europe in the American mind. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 21, 289-309.
- Young, T. & Schartner, A. (2014). The effects of cross-cultural communication education on international students' adjustment and adaptation. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 35 (86), 547-562.
- Zhao, Y. (2010). Preparing globally competent teachers: a new imperative for teacher education. *Journal of Teacher Education*, 61 (5), 422-431.

## Notas

- 1- El idioma utilizado en la redacción de esta tesis es el español, a pesar de que algunos testimonios de los sujetos de estudio y algunas citas se produjeron en inglés. Todas las traducciones al español corresponden a la autora de la tesis.
- 2- Por motivos de sencillez y para facilitar la fluidez en la lectura de este texto, no se ha realizado distinción de género al nombrar a los estudiantes y/o los profesionales, por lo que todos aparecen citados en masculino genérico, entendiéndose que se refieren tanto al género masculino como al femenino.
- 3- Este estudio no ha tenido en cuenta la variable de género, por lo que no incluye detalles ni analiza el número de hombres y mujeres que participan en este tipo de programas, ni cómo el género de los estudiantes puede influir en la adquisición o mejora de la competencia intercultural.

## Apéndices

### Apéndice 1: Encuestas y entrevistas

#### Encuesta para los estudiantes

This questionnaire is part of a Ph.D research in Intercultural Education (*conducted by Amalia Herencia Grillo, Study Abroad expert and Resident Director for more than 15 years*) and more specific in the process that US students undergo when studying abroad. Questions in this questionnaire are intended to collect students' pre and post Study Abroad expectations, challenges, experiences and outcomes.

All forms are confidential, and honesty and sincerity is required from each of you.

DATE \_\_/\_\_/\_\_\_\_

Home University:

Study Abroad term:

Gender: Male  Female  Name and contact info (optional):

---

	YES	NO
1		
2		
3		
4		
5		
6		
7		
8		
9		

experience abroad

10 I became more interested in cross-cultural issues

11 I gained a different perspective of my own culture

12 I learned things about myself as an individual

13 Studying abroad gave me skills to improve mi Intercultural Competence

14 My interactions were mostly made with locals

1= Completely Disagree and 5= Completely Agree

1 2 3 4 5

15 What level of integration into the culture did you achieve?

---

Use the box below if you wish to comment further on any question. Please indicate the # of the question

	(* Please describe your expectations before Studying Abroad
	Please describe which were your biggest challenges throughout the study abroad experience
	Please describe your main achievements during your experience abroad

## Encuesta para los profesionales

FECHA \_\_/\_\_/\_\_\_\_ Centro en el que trabaja (opcional):

Formación (Licenciatura, máster, Doctorado. Especifique especialidad):

Nombre y contacto (opcional):

Las preguntas de este cuestionario forman parte de un proyecto de tesis doctoral a cargo de Amalia Herencia Grillo, profesional del campo de “Study abroad” con más de 15 años de experiencia, y están diseñadas para recabar detalles de la actividad del profesorado de programas de “Study Abroad”

Todos los formularios son confidenciales, por lo que le pedimos sinceridad.

- 
- 1 Sabía en qué consistían
  - 2 Tenía experiencia con alumnos universitarios
  - 3 Había recibido formación específica sobre las tareas que debía desarrollar
  - 4 Había trabajado con alumnos o ciudadanos estadounidenses

MI EXPERIENCIA EN STUDY ABROAD

- 5 Me he preparado específicamente para este colectivo de alumnos
- 6 Tengo en cuenta su cultura a la hora de relacionarme con ellos
- 7 Son alumnos conocedores de nuestra cultura
- 8 Demuestran interés por aprender dentro y fuera del aula
- 9 Respetan la idiosincrasia del sistema español de enseñanza
- 10 Muestran interés por integrarse en la cultura
- 11 Participan en las actividades fuera del aula
- 12 Utilizan el español entre ellos
- 13 Les preocupa aprender más sobre aspectos socioculturales

---

Utilice esta tabla si desea añadir algún comentario sobre alguna de las preguntas. Indique por favor el número de la pregunta.

14	Por favor describa su conocimiento previo sobre los programas de "Study Abroad"
15	Describa cuál es la principal dificultad de su trabajo relativo al contacto con este colectivo de alumnos

**Entrevista para los estudiantes**

- 1- When and where did you study abroad?
- 2- Using around 5 words, how would you describe your experience?
- 3- How were you trained before coming?
- 4- What were your main challenges?
- 5- What were your main successes?
- 6- Is there anything you would have liked to know before coming?
- 7- Is there anything else you want to add?

### **Entrevista para los profesionales**

- 1- ¿Cuánto tiempo llevas trabajando en Study Abroad?
- 2- ¿Has recibido formación previa antes de comenzar a trabajar con alumnos estadounidenses?
- 3- ¿Cuál dirías que es la principal dificultad de tu trabajo?
- 4- ¿Qué prioridades crees que tienen los alumnos?
- 5- ¿Crees que los alumnos tienen expectativas claras sobre su experiencia en nuestro país?
- 6- ¿Qué te hubiese gustado saber antes de comenzar en este trabajo?
- 7- ¿Crees que existe “vacío cultural” entre alumnado y profesorado/administradores? ¿En ese caso, cómo crees que se puede mejorar?

### **Apéndice 2: Listado completo de universidades de origen de alumnos encuestados**

Allegheny College

Carleton College

Bentley University

Chapman University

Brandeis University

Clark university

Connecticut College	Saint Mary's College
Elon University	Saint Mary's College of Notre Dame
Gap year student	St. Olaf College
Gettysburg College	The George Washington University
Gordon College	Tufts University
Grand valley state university	University of colorado
Gustavus Adolphus College	University of Colorado, Boulder
Heidelberg University	University of Iowa
Indiana university	University of Maryland
Lehigh University	University of Michigan
Lewis & Clark College	University of Oregon
Liberty University	University of St. Thomas
Linfield College	University of Texas at Austin
Missouri Baptist University	University of the Pacific
Mount Holyoke College	University of Tulsa
Muhlenberg College	University of Virginia
Northeastern University	University of Wisconsin Madison
Oberlin College	University of Wisconsin Milwaukee
Penn State University	Ursinus College
Providence College	Villanova University
Purdue University	Washington & Lee University



