

El efecto de factores extralingüísticos en el proceso de aprendizaje de segundas lenguas en el extranjero

RESUMEN: La influencia de las estancias en el extranjero en el proceso de aprendizaje de una L2 ha sido objeto de estudio en las últimas décadas. La mayoría de investigaciones intentan determinar los efectos en la competencia comunicativa sin tener en cuenta factores extralingüísticos, por lo que hemos considerado necesario estudiar cómo estos factores influyen en el aprendizaje. De este modo, en nuestro estudio analizamos las experiencias de estudiantes japoneses de español con el objetivo de describir qué y cómo diversos factores extralingüísticos pueden favorecer o dificultar el aprendizaje en un país hablante de la lengua meta.

PALABRAS CLAVE: Adquisición de segundas lenguas, aprendizaje en el extranjero, español L/E, relatos de vida lingüística, factores externos al alumno.

ABSTRACT: The influence of study abroad in the learning process of a second language has been examined in the last decades. Most of the researchers try to determine the effects of these stays on the communicative competence, without taking into account of extra linguistic factors. That is why it can be considered necessary to study how these factors can influence the learning process. This paper analyses the experiences of Japanese students of Spanish who studied abroad and aims to describe to what extent the extra linguistic factors affect positively or negatively the learning process when studying in a country where the target language is spoken.

KEY WORDS: Second Language Acquisition, Study Abroad, Spanish as a foreign language, life stories research, extra linguistic factors.

Alex Pinar

Universidad Internacional
de Akita, Japón

Recibido: 15/10/2015

Aceptado: 12/04/2016

VERBUM ET LINGUA

NÚM. 7

ENERO / JUNIO 2016

ISSN 2007-7319

Introducción

La idea de que ir a un país hablante de la lengua meta es un requisito casi imprescindible para poder llegar a dominarla y entender su cultura ha motivado que desde hace algunas décadas numerosas instituciones educativas y universidades de todo el mundo hayan desarrollado e implementado programas de intercambio o hayan

incorporado la obligatoriedad de pasar un semestre o un año en el extranjero, normalmente con el objetivo de mejorar la competencia comunicativa en una L2, ampliar el conocimiento de otras culturas y desarrollar la sensibilidad intercultural.

Uno de los motivos por los que se considera que ir a estudiar a un país hablante de la L2 favorece el desarrollo del conocimiento lingüístico y la adquisición de competencias comunicativas es la creencia de que ese contexto de aprendizaje puede permitir a los estudiantes estar expuestos constantemente a la L2 y de recibir *input* auténtico de manera más intensa de lo que estarían en un contexto formal en el país de origen. Además, estudiar un idioma en el extranjero puede suponer que, teóricamente, los aprendientes pueden encontrar más oportunidades de usar la L2 fuera del aula, de interactuar socialmente con hablantes nativos poniendo en práctica lo que han aprendido, y de desarrollar estrategias de comunicación en situaciones comunicativas reales (Collentine y Freed, 2004).

La influencia de las estancias en el extranjero en el aprendizaje de segundas lenguas empezó a estudiarse a partir de los años 80 del siglo pasado. Desde entonces se han realizado un gran número de investigaciones con la intención de demostrar las ventajas que supone ese contexto de aprendizaje en comparación con los estudios realizados en el propio país o con el objetivo de describir de manera empírica los beneficios que aporta estudiar en un país hablante de la lengua meta en relación a la adquisición y mejora del conocimiento lingüístico, pragmático y sociocultural, o el desarrollo de la conciencia multicultural y de las destrezas y habilidades interculturales.

Algunas investigaciones recientes están abriendo nuevas vías de investigación y se cuestionan las ideas establecidas relativas a las ventajas de estudiar en el extranjero. Por ejemplo, investigadores como Freed, Segalowitz y Dewey (2004), Lafford (2006) o Coleman y Chafer (2010) rechazan la creencia de que los estudiantes que aprenden un idioma en el extranjero tienen más posibilidades de interactuar con hablantes nativos y que aprenden más rápidamente que los que estudian en un contexto formal de aprendizaje en el propio país simplemente por residir en el país hablante de la lengua meta. Freed *et al.* (2004) cuestionan también la utilidad de estudiar un idioma en el extranjero y concluye que los avances son los mismos o menores que los que se adquieren con un programa intensivo de inmersión realizado en el propio país.

La metodología empleada en la mayoría de estudios o la validez de los resultados también son objeto de crítica en la actualidad. Coleman (2013), por ejemplo, cuestiona la validez de los estudios y critica la metodología y los modos de obtención de datos que se utilizan frecuentemente en este tipo de investigaciones. Uno de los aspectos criticados es que en muchos casos los datos se obtienen a partir de exámenes que evalúan y establecen los avances en el conocimiento lingüístico de manera aislada y sin tener en consideración aspectos sociolingüísticos o pragmáticos ni tampoco variables individuales o factores extralingüísticos.

Estas críticas nos han llevado a plantearnos la necesidad de investigar este fenómeno de un modo distinto a como se ha hecho hasta la fecha y estudiar el modo en el que diversos factores extralingüísticos

pueden influir en el proceso de adquisición de lenguas en el extranjero, teniendo en cuenta el punto de vista de los estudiantes y utilizando métodos autobiográficos como medio de obtención de datos.

De este modo, con este estudio analizamos las experiencias de estudiantes japoneses de nivel C2 de español respecto a su estancia en el extranjero con el objetivo de describir de qué modo han influido en la experiencia de aprendizaje en el extranjero factores extralingüísticos y de determinar en qué grado estos pueden favorecer o dificultar el proceso de aprendizaje. Pensamos que los resultados obtenidos podrán ser de utilidad para que profesores y organizadores puedan conocer cómo perciben esa experiencia los estudiantes y comprender desde otra perspectiva la dimensión de este fenómeno.

Marco teórico

La influencia de factores extralingüísticos en el proceso de aprendizaje en el extranjero

Estudios recientes han demostrado que los factores extralingüísticos que más pueden favorecer o dificultar el proceso de aprendizaje en el extranjero son la duración de la estancia, las condiciones de alojamiento y la cantidad y calidad de la interacción con nativos a través de la creación de redes sociales. Todos estos elementos pueden influir de manera determinante en la experiencia de aprendizaje del alumno.

Duración de la estancia. La duración de las estancias en el extranjero varía dependiendo del programa de estudios que se realiza. Los cursos de idiomas de verano, por ejemplo, suelen tener una duración de entre una

a varias semanas, mientras que los estudios en universidades acostumbran a realizarse durante un semestre o un año académico completo. Respecto a la influencia de la duración de la estancia en el proceso de aprendizaje en el extranjero, Dweyer (2004a) afirma que esta puede influir en varios aspectos. Según este autor, estudiar un año en lugar de un semestre o de varias semanas permite al alumno desarrollar más confianza en el propio conocimiento lingüístico, lo que puede beneficiar el éxito académico. Al mismo tiempo, los estudiantes de larga duración tienen más opciones de relacionarse con la cultura local, de interactuar con nativos y de crear redes sociales, lo que supone más oportunidades de practicar la lengua, de mejorar la competencia comunicativa y de desarrollar actitudes tolerantes hacia otras culturas. En este sentido, estudios como los de Engle y Engle (2004), Medina-López-Portillo (2004) y Berg (2009), en los que se comparan los efectos en estancias de distintas duraciones, muestran también que la sensibilidad intercultural y la adaptación cultural se desarrollan de manera mucho más significativa cuanto más larga es la estancia.

Condiciones de alojamiento. La convivencia con familias de acogida es una de las opciones de alojamiento más frecuentes durante las estancias en el extranjero y la que se considera más beneficiosa para el aprendizaje de una lengua. Allen *et al.* (2006), comprobaron en un estudio realizado con estudiantes de distintos idiomas que se alojaron en familias de acogida, dormitorios o residencias de estudiantes, que los que habían convivido con familias de acogida mostraban un avance en

el conocimiento lingüístico y un nivel de identificación con la cultura meta mucho mayor que el de los estudiantes que se habían alojado en dormitorios o residencias de estudiantes. Shively y Cohen (2008), en su estudio sobre el desarrollo de la competencia pragmática en el extranjero, demostraron también que los estudiantes que estuvieron en el extranjero durante un semestre habían mejorado significativamente su competencia comunicativa, especialmente los que pasaron más tiempo interactuando con las familias de acogida.

Aunque se considera que esta opción de alojamiento es la más conveniente porque aporta más oportunidades de interacción con hablantes nativos, los efectos de convivir con familias de acogida no siempre son positivos. El hecho de que la influencia en el proceso de aprendizaje sea positiva o negativa puede depender del tipo de relación que se establece con los miembros de estas familias, ya que esta puede afectar a la cantidad de tiempo que se comparte y a la dinámica y calidad de las interacciones (Lafford y Collentine, 2006). Un aspecto que puede influir de manera determinante en la relación entre los estudiantes y la familia de acogida, y por tanto en el proceso de aprendizaje, es el modo en el que ambos perciben sus roles respectivos. Las familias en las que la mujer anfitriona asume un rol de *madre* o de *profesor* con los estudiantes suelen contribuir a su aprendizaje, hablando con ellos y enseñándoles diferentes aspectos lingüísticos o culturales. En cambio, las familias que se consideran a sí mismas como *propietarios* que alquilan una habitación o como *padres* que tienen que controlar al estudiante, suelen relegar a los estudiantes

e impedirles que se integren a la familia o acostumbran a imponerles obligaciones y asignarles tareas y responsabilidades que deben realizar para poder formar parte de la familia (Churchill y Dufon, 2006).

Investigaciones como las de Knight y Schimdt-Rienhart (2002), Schmidt-Rienhart y Knight (2004) o McMeekin (2006) muestran que cuando las familias anfitrionas asumen un rol cooperativo, facilitan que se produzca una interacción de calidad que permite practicar la lengua al mismo tiempo que se recibe corrección y se aumenta el *input*, aspectos que favorecen muy positivamente el desarrollo del conocimiento lingüístico y cultural. Isabelli-García (2006) muestra en su investigación el efecto negativo de alojarse con una familia que considera al estudiante un inquilino que alquila una habitación. En ese caso, el contacto y la interacción entre ellos son casi nulos, impidiendo la práctica de la lengua y el desarrollo de la competencia comunicativa y de la sensibilidad intercultural.

En relación a la dinámica de la interacción, varios estudios permiten observar algunas desventajas de este tipo de alojamiento. La investigación de Dufon (2006) muestra que a veces las conversaciones con la familia se producen con poca frecuencia, en momentos puntuales, como por ejemplo durante las comidas, lo cual no permite una práctica frecuente. Jackson (2006) describe cómo en ocasiones pueden producirse problemas de adaptación a las costumbres horarias y alimentarias de la familia de acogida. Estos factores, junto a otros como la falta de paciencia para comunicarse con estudiantes que tienen un nivel bajo del idioma, la falta de tiempo para hablar con ellos debido a diferencias de horario,

la incompatibilidad de personalidades o situaciones de convivencia estresante, afectan también negativamente al proceso de aprendizaje (Magnan y Lafford, 2012).

Redes sociales e interacción con hablantes nativos. Diferentes investigaciones destacan el hecho de que las redes sociales que se crean durante la estancia en el extranjero influyen de manera determinante en el éxito de la estancia y en el conocimiento lingüístico, ya que estas favorecen la interacción con nativos y permiten la práctica del idioma, aspectos que ayudan a mejorar la competencia comunicativa. Campbell (2011) señala que algunos factores como asistir a clases con alumnos nativos, residir en familias de acogida o la participación en actividades extra académicas son aspectos que pueden facilitar la creación de redes sociales.

Magnan y Lafford (2012) identifican tres tipos de redes sociales: las que se crean con hablantes nativos, las que se crean que compañeros de estudios de la misma nacionalidad y las que se mantienen virtualmente con amigos y familiares del país de origen. Los estudiantes que tienen una actitud abierta y receptiva normalmente consiguen crear redes sociales con hablantes nativos, por lo que suelen mostrar avances en la competencia comunicativa y en el conocimiento cultural mucho mayores que los que prefieren pasar el tiempo libre interactuando con hablantes de su mismo idioma o manteniendo un contacto constante con el país de origen a través de internet o de redes sociales virtuales. Kinginger (2008) señala que el tipo de interacción y de redes sociales que se establecen depende de las prioridades y expectativas de la estancia y

de cómo son recibidos los estudiantes en los distintos contextos en los que se relacionan con nativos.

Kingerger (2008) e Isabelli-García (2006) muestran que los estudiantes que consiguen crear redes sociales con nativos tienen más oportunidades de practicar y mejorar el idioma. El estudio de Isabelli-García, por ejemplo, describe el caso de estudiantes que tienen dificultades para establecer redes sociales con nativos, por lo que acaban frustrándose y relacionándose casi exclusivamente con hablantes de su propio país, limitando sus opciones de practicar el idioma y de mejorar la competencia comunicativa e incluso adoptando una postura etnocéntrica. Al mismo tiempo, muestra el caso de otro estudiante que se involucra en la vida comunitaria participando en programas de voluntariado, por lo que consiguió hacer amigos locales que le permitieron experimentar un proceso de aculturación, lo cual repercutió muy positivamente en el desarrollo de su conocimiento lingüístico.

Segalowitz y Freed (2004) relacionan la posibilidad de crear redes sociales con la duración de la estancia, ya que afirman que un semestre de estudio en el extranjero es demasiado breve y no permite desarrollar suficientes relaciones sociales. Lafford (2006) muestra también que no siempre los estudiantes ven necesario relacionarse con hablantes nativos y que prefieren elegir pasar el tiempo libre realizando otro tipo de actividades que no requieren utilizar la L2, de manera que la interacción con nativos es casi inexistente. En estos casos, no se aprecia que la estancia en el extranjero repercute en el conocimiento lingüístico o en la competencia comunicativa.

Metodología

Para realizar nuestro estudio hemos optado por elegir los métodos biográfico-narrativos, en concreto los relatos de vida, como método de obtención de datos. La investigación biográfica o autobiográfica, también denominada investigación narrativa o *narrative inquiry*, es un método de investigación cualitativa que es utilizado con el objetivo de comprender diferentes fenómenos a partir de experiencias individuales y de la percepción que los individuos tienen de éstas (Roberts, 2002). Cuando esas experiencias están narradas en primera persona, esa narración es llamada autobiografía, historia de vida o relato de vida. En cambio, cuando esas vivencias están narradas por otra persona, se denominan biografía (Denzin, 1989:12). El propósito de este tipo de investigación no es mostrar cómo “se ha vivido la vida”, sino construir o reconstruir la experiencia para poder interpretarla (Bruner, 1995:161).

El relato de vida lingüística puede definirse como un relato biográfico que hace una persona sobre su repertorio lingüístico y que trata sobre las lenguas que conoce y las habilidades relacionadas con esas lenguas, sobre su proceso de aprendizaje y sobre el uso cotidiano de éstas (Palou y Fons, 2011). Sobre este método de obtención de datos Bertaux (1999:9) afirma que “es la autobiografía escrita la que constituye la forma óptima de relato de vida, ya que la escritura lleva la constitución de una conciencia reflexiva en el narrador”.

Respecto al análisis de entrevistas o textos autobiográficos, Bolívar, Domingo y Fernández (2001:107) distinguen entre dos modos de investigación narrativa: el *análisis narrativo* y el *análisis paradigmático de datos nar-*

rativos. En el primer modo de investigación, el análisis conlleva la redacción de otra narración que da significado a los datos obtenidos. En cambio, en el segundo tipo de investigación el análisis se realiza mediante la búsqueda en un conjunto de narraciones de temas comunes. De este modo es posible generar conocimiento mediante el establecimiento de categorías conceptuales que permitan realizar generalizaciones sobre el fenómeno o grupo objeto de estudio a partir de historias singulares.

En esta investigación hemos optado por realizar un análisis paradigmático de narraciones, ya que el objetivo de nuestra investigación no es “comprobar las hipótesis establecidas de antemano, sino facilitar la construcción de un cuerpo de hipótesis” (Bertaux, 2005:26).

Protocolo

Para poder llevar a cabo esta investigación se solicitó a once alumnos del nivel C2 del Instituto Cervantes de Tokio, que escribieran de manera voluntaria un relato sobre su vida lingüística en el que describieran su experiencia estudiando en otros países, de los cuales nueve escribieron un texto para que fuera analizado. Con la intención de facilitar la redacción y obtener información que nos permitiera realizar este estudio se sugirió a los participantes que escribieran un relato de entre dos y cinco páginas y se plantearon algunas preguntas orientativas. Los datos que aportamos a continuación sobre los informantes se han extraído de los propios relatos y de entrevistas informales breves. Pensamos que el grupo estudiado ha sido suficientemente representativo ya que todos los informantes han vivido en el extranjero, algunos de ellos en más de una ocasión.

Informante 1. Empezó a estudiar español en España a los siete años en el colegio japonés de Majadahonda (Madrid). Posteriormente, a los once años se trasladó con su familia a Francia y allí asistió a la escuela pública francesa, por lo que aprendió el idioma en una situación de inmersión total. Regresó a Japón para realizar sus estudios de bachillerato y universitarios y, posteriormente, asistió a un curso intensivo de español en Madrid durante un verano.

Informante 2. Estudió español como segunda lengua extranjera en la universidad y de manera autodidacta en su país durante varios años, hasta que decidió ir a España para estudiar allí la lengua. Fue a Madrid y estudió español en una academia y posteriormente en cursos para extranjeros en la universidad durante dos años. Después empezó a trabajar en esa ciudad una academia como profesora de japonés, lugar en el que estuvo cuatro años.

Informante 3. Inició sus estudios de portugués y español en una universidad japonesa. Varios años después fue a estudiar a España, donde realizó cursos de español para extranjeros en la Universidad de Salamanca, gracias a que el ministerio en el que trabajaba le ofreció la oportunidad de ir a estudiar idiomas al extranjero durante un año.

Informante 4. Estudió español por primera vez en una academia de idiomas en Japón, pero después de tres meses decidió ir a México para aprender allí el idioma. En este país asistió a cursos de español para extranjeros en la Universidad Autónoma de México durante dos años.

Informante 5. Inició sus estudios de español en la universidad. Antes de terminar la carrera estudió en España un curso de español para extranjeros de cinco semanas de duración en una academia de idiomas.

Informante 6. Estudió español como segunda lengua extranjera en una universidad japonesa. Al acabar la carrera dejó de aprender este idioma, pero pocos años después decidió seguir aprendiéndolo y fue a estudiar español a una academia en España durante seis meses.

Informante 7. Empezó a estudiar español en una academia de idiomas de Japón cuando tenía treinta y nueve años. Después de estudiar allí durante dos años decidió ir a aprender español a España, donde estuvo tres meses asistiendo a cursos para extranjeros en la Universidad de León.

Informante 8. Estudió español en una universidad japonesa como especialidad. Decidió ir a España para completar su formación filológica y fue a Madrid, donde asistió durante diez meses a cursos de literatura y filosofía en la Universidad Complutense, por lo que aprendió en un contexto de inmersión total.

Informante 9. Empezó a estudiar español como especialidad en una universidad japonesa. Antes de terminar la carrera fue a Barcelona para realizar un curso de verano en una academia de ELE. Cuando se graduó estudió español durante un año en academias de idiomas de Salamanca y Donostia. Después regresó a Japón. Dos años después decidió volver a España para estudiar una licenciatura. Allí se matricu-

ló en la Facultad de Ciencias Políticas de la Universidad Complutense de Madrid y estudió toda la carrera como un hablante nativo, por lo que su inmersión lingüística fue absoluta.

Resultados

A continuación describiremos los resultados obtenidos a partir del análisis paradigmático de los relatos, aportando algunos ejemplos extraídos de los textos. En primer lugar, podemos afirmar que existe una relación directa entre la duración de la estancia, la creación de redes sociales y los avances en el conocimiento lingüístico y el desarrollo de la competencia comunicativa, en especial en la expresión oral y la fluidez. La mayoría de estudiantes que han residido poco tiempo en España (informantes 5, 7 y 9) ponen de manifiesto que esa experiencia les permitió aprender elementos socioculturales, léxicos y desarrollar el conocimiento gramatical y mejorar la comprensión auditiva y lectora. Pero al mismo tiempo todos afirman, excepto la informante 7, que no pudieron mejorar su expresión oral, atribuyendo este hecho a la escasa interacción con nativos:

La experiencia de vivir en el extranjero me ayudó a conocer la cultura y me ayudó a pronunciar más correcto. Pero no había muchas ocasiones de hablar con nativos sino la familia anfitriona. (Informante 5, líneas 31-32)

Al cabo de este estudio al extranjero, la experiencia lingüística no fue tan satisfactoria como imaginaba, ya que seguía sin hablar con fluidez. Sin embargo notaba que había mejorado

considerablemente la comprensión auditiva y el dominio gramatical. (Informante 9, líneas 43-46)

A diferencia de los alumnos que han pasado breves temporadas en el extranjero, los estudiantes que han estudiado en otro país durante más tiempo (informantes 2, 3, 4 y 8) afirman haber mejorado de manera significativa su conocimiento lingüístico, sociocultural y su competencia comunicativa, en especial la expresión oral y la fluidez:

Al vivir en España, no tenía más remedio que expresar mi pensamiento en español, menos las conversaciones con mis amigos japoneses. Esa experiencia me ha sido muy útil para explicar lo que quiero decir con mis palabras españolas. (Informante 3, líneas 67-69)

A través de la estancia en España pude mejorar bastante el nivel de la comprensión auditiva y de la expresión oral. También conseguí muchas expresiones nuevas que no conocía y algo de la lógica del español, es decir, la manera de organizar pensamiento. (Informante 8, líneas 62-67)

Respecto a la creación de redes sociales es importante destacar que, si se consigue crearlas, estas ejercen una influencia determinante en el éxito de la estancia y en el conocimiento lingüístico, ya que favorecen la interacción con nativos y permiten practicar el idioma y mejorar de este modo la competencia comunicativa. En relación a este tema, podemos observar que los estudiantes que pasaron largas temporadas en el extranjero y que

aprendieron en un contexto de inmersión asistiendo a clase con alumnos nativos (informantes 1 y 9), que residieron en familias de acogida (informantes 2 y 4) o que participaron en actividades extra académicas (informante 7), tuvieron más opciones de utilizar la lengua en situaciones reales de comunicación:

Ahora que pienso, fue un proceso muy importante para dominar el idioma porque era una mezcla de prácticas que asociaba la comprensión auditiva con el vocabulario. A parte de que podía tener varios amigos españoles en la facultad, esa práctica ayudaba a mejorar mi español. (Informante 9, líneas 53-56)

Como quería acostumbrarme al español rápido, busqué varios medios por ejemplo, escuchar radio, buscar las personas para hacer intercambio, participar en eventos o clases en que la gente local participe, etc. (Informante 7, líneas 41-43)

Además de los beneficios en el conocimiento lingüístico y sociocultural que aportan las redes sociales que facilitan la interacción con nativos, la primera experiencia del informante 9 nos ha permitido comprobar que un nivel escaso del idioma que impida la comunicación tanto con hablantes locales como con otros estudiantes extranjeros, puede hacer que el alumno acabe frustrándose termine relacionándose sólo con otros estudiantes de su mismo país, limitando sus opciones de practicar el idioma y de mejorar la competencia comunicativa:

Después de la prueba de clasificación me pusieron en el nivel elemental, aunque estuve estudiando el español en Japón. No pude sacar provecho de este estudio en Barcelona ya que en la clase nadie hablaba español y acababa juntándome con los japoneses por no entender nada inglés ni español. (Informante 9, líneas 24-27)

También es posible afirmar que el grado de influencia de las estancias en el extranjero en relación a la adquisición de la dimensión cultural de una L2 está determinado por las posibilidades de interactuar con hablantes nativos. La convivencia con familias de acogida o con personas nativas puede ayudar en gran medida a conocer, comprender y adaptarse a la cultura de la lengua meta y puede facilitar el proceso de aculturación y favorecer el aprendizaje de elementos socioculturales. Al mismo tiempo, un cierto grado de independencia que obligue a una persona a tener que realizar gestiones para resolver problemas cotidianos, puede favorecer el proceso de asimilación de la cultura y la aculturación:

Cuando vivía con la dueña, ella hacía todo de la casa. Sin embargo, en este vez, tuve que hacerlo por mi cuenta. Sobre todo me costaba trabajo llamar por teléfono a algún sitio, por ejemplo, a Telefónica, al fontanero, a urgencias etc. Me ponía nerviosa. Pero a veces situaciones me obligaban hacerlo. No recuerdo bien cómo yo hablaba, pero, por lo menos, solucioné los problemas. Tal vez, yo lo hacía bien, más o menos. (Informante 2, líneas 89-95)

A veces me llevaron a las taquerías, los centros comerciales, el museo de antropología y los mercados. Fue muy divertido para mí porque habían muchas cosas que no había visto antes como muchos tipos de chiles, tomates, frutas, artesanías y también pude probar la comida mexicana que la gente de la calle come (...). Entonces por estar con ellos aprendía muchas culturas mexicanas y la vida de México. (Informante 4, líneas 67-73)

En algunos relatos también se pone de manifiesto el valor e importancia de las relaciones con estudiantes de otras nacionalidades mientras se estudia en el extranjero, las cuales pueden ser fundamentales en el proceso formativo debido a que aportan la posibilidad de aprender diferentes valores culturales. La experiencia de la informante 6 nos permite observar además que la relación con estudiantes extranjeros puede ayudar a madurar y a cambiar los propios puntos de vista sobre las otras culturas. Este ejemplo hace posible afirmar que las estancias en otro país pueden favorecer enormemente el desarrollo de la sensibilidad intercultural:

Aparte de la lengua, aprendí la amistad con la gente extranjera cuyo sentido es un poco diferente de aquí. No quiero decir que cuál es lo mejor. Muchos aspectos de vidas son diferentes entre Japón y Europa. Pero gracias a mis amigos a que conocí en España, me hice a ser más madura y a poder ampliar mi punto de vista. (Informante 6, líneas 86-90)

Respecto a las condiciones de alojamiento, el análisis de los relatos de las informantes 2 y 4 hace posible afirmar que el hecho de residir con familias de acogida (las cuales no hablaban otros idiomas, que los acogieron como un miembro más de la familia y que adoptaron una actitud cooperativa y tuvieron interés en enseñarles e integrarles en la cultura), la convivencia supuso un elemento determinante en el proceso de aprendizaje en el extranjero:

Comíamos juntas mirando la televisión y charlaba mucho conmigo. Hablábamos de algo nada importante, como los rumores de famosos o de vecinos, las historias de culebrones o hasta los asuntos de la política. De verdad, es que, a veces me cansaba la charla, pero en la mayoría del tiempo, me gustaba hablar con ella y aprendí mucho. (Informante 2, líneas 83-86)

Los primeros días la señora de la familia me llevaba hasta la escuela, en el camino me enseñaba unas palabras que vimos como árboles, flores, aves, calles, carros, camiones etc. Siempre y cuando cenáramos en casa, la señora, el señor y su hija Margarita me enseñaron los nombres de las cosas de la cocina como cuchillo, cuchara, tenedor, vaso, copa y etc. Así poco a poco pude utilizar algunas palabras más que antes. (Informante 4, líneas 19-24)

Aunque la convivencia con familias de acogida aparece en los relatos como una de las condiciones de alojamiento que más favorecen la adquisición de competencias comunicativas y el desarrollo del conocimien-

to sociocultural, también es posible afirmar que alojarse en residencias de estudiantes puede ser beneficioso para el proceso de aprendizaje. La experiencia de la informante 7 muestra, por ejemplo, que ese tipo de alojamiento posibilita la interacción en español con otros estudiantes extranjeros y ayuda a mejorar el conocimiento lingüístico mediante un estudio colaborativo, lo cual repercute enormemente en el aprendizaje:

En la residencia viví con dos chicas extranjeras. Ahí tampoco no pude tener amigos españoles porque casi todos los residentes eran extranjeros. Pero una de mis compañeras con quien llevaba muy bien era portuguesa y ayudábamos mutuamente para el estudio. A menudo iba a la biblioteca para sacar libros y DVD de películas. Solía ver las películas junto con ella. (Informante 7, líneas 56 y 62)

En el caso de la informante 8, alojarse en una residencia de estudiantes le permitía interactuar con hablantes españolas diariamente, aunque en un primer momento esta situación, más que favorecer el aprendizaje, suponía que la informante sufriera situaciones que le provocaron un fuerte impacto cultural. El hecho de descubrir diferentes costumbres y comportamientos socioculturales puede producir en ocasiones un *shock* cultural y causar una cierta ansiedad debilitadora. Pero en su caso, esta situación despertó la conciencia de la propia identidad cultural y motivó la reflexión sobre las diferencias y semejanzas culturales. De este modo, es posible afirmar que la estancia en el extranjero puede permitir

reconocer la diversidad cultural y despertar la curiosidad y el deseo de conocer más profundamente la realidad sociocultural del país en el que se estudia:

Durante estos meses yo permanecía en un colegio mayor ubicado en la Ciudad Universitaria y viví con más de cien estudiantes españolas procedentes de toda España. La vida en la residencia empezó por la novatada que fue muy impactante y sorprendente para mí. Aunque no voy a detallar aquí, es cierto que era una serie de choques culturales. Al principio, me inclinaba a distinguir preferentemente las diferencias que se suponían existir entre dos países, más que la semejanza. Me animó a reflexionarlas. (Informante 8, líneas 42-48)

Conclusiones

Los resultados de nuestra investigación nos permiten afirmar que los estudiantes que aprenden en un país hablante de la lengua meta no siempre están expuestos a ésta más de lo que lo estarían en su país de origen y que tampoco tienen más oportunidades de usarla fuera del aula. La cantidad de exposición a la lengua y la posibilidad de interactuar con locales o de crear redes sociales va a depender, además de la personalidad de cada alumno, de la duración de la estancia y de las condiciones de alojamiento.

Respecto a la duración de la estancia, es fundamental que esta sea larga, ya que si es breve no se dispone de tiempo suficiente para establecer redes sociales ni de interactuar con hablantes nativos. Una estancia larga puede permitir una interacción frecuente con nativos o una

inmersión lingüística casi absoluta, aspectos que pueden facilitar el aprendizaje y adquisición de competencias comunicativas y permitir de este modo profundizar en el conocimiento y la asimilación de referentes culturales, comportamientos socioculturales y habilidades interculturales, y desarrollar también actitudes tolerantes hacia otras culturas. En cambio, si se realizan cursos de sólo varias semanas o de pocos meses es muy posible que no se produzcan demasiadas oportunidades de practicar las destrezas orales, lo que supone que no pueda apreciarse casi ninguna mejora de la expresión oral ni de la fluidez. Aunque sí que es posible que se realicen algunos avances en el conocimiento lingüístico, estos no son mayores que los que se pueden producir en el propio país estudiando el mismo número de horas.

Es necesario destacar también que una estancia, tanto breve como larga, es más útil y beneficiosa si se tiene un cierto nivel previo del idioma. Si no se tiene un nivel mínimo que posibilite la comunicación con compañeros y con la familia de acogida es muy probable que los alumnos prefieran relacionarse con otros estudiantes de su misma nacionalidad, lo cual hace, en cierto modo, inútil la experiencia de ir a aprender un idioma a otro país.

Respecto a las condiciones de alojamiento, la convivencia con una familia de acogida puede ser la opción más conveniente, ya que esta, si tiene la actitud adecuada, puede permitir la interacción frecuente con nativos y puede favorecer el aprendizaje de elementos socioculturales e incluso posibilitar que se produzca un proceso de aculturación. Es posible afirmar que convivir con familias de acogida puede ser más beneficioso para el aprendizaje que vivir en dormitorios o residencias de estudiantes, siempre y cuando acojan al estudiante como un miembro más de la familia, que adopten una actitud cooperativa y que tengan interés en enseñarle e integrarle en la cultura.

En relación a la creación de redes sociales, ya hemos señalado que las estancias cortas dificultan su creación, aspecto que limita y reduce las oportunidades de relacionarse con hablantes nativos o encontrar posibilidades de interactuar con la cultura de la L2 y practicar el idioma y desarrollar de este modo competencias socioculturales y habilidades interculturales como la mediación e interacción cultural. Este hecho desmitifica las ideas establecidas respecto al hecho de estudiar en el extranjero que suponen que ese contexto hace posible recibir nuevo *input* constantemente y encontrar con frecuencia oportunidades de utilizar la L2.

Bibliografía

Allen, H., Dristas, V. y Mills, N. (2006) Cultural learning outcomes and summer study abroad. En Mantero, M. (Ed.) *Identity and second language learning: Culture, inquiry, and dialogicity in educational contexts*. Charlotte, NC: Information Age Publishing. Pp. 189-215

Berg, M. V. (2009) Intervening in student learning abroad: a research-based inquiry. En *Intercultural Education*, núm. 20 (supl). Pp. 15-27

Bolívar, A. Domingo, J. y Fernández, M. (2001) *La investigación biográfico-narrativa en educación enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla

- Campbell, R. (2011) The impact of study abroad on Japanese language learners' social networks. En *New Voices*, núm. 5. Pp. 25-63
- Churchill, E. y DuFon, M. (2006) Evolving Threads in Study Abroad Research. En *Language Learners in Study Abroad Contexts*. Clevedon: Multilingual Matters. Pp. 1-27
- Churchill, E. (2006) Variability in the Study Abroad Classroom and Learner Competence. En Dufon, M.A y Churchill, E. (Eds.) *Language learners in study abroad contexts*. Clevedon: Multilingual Matters. Pp. 203-227
- Coleman, J. y Chafer, T. (2010) Study abroad and the Internet: physical and virtual context in an era of expanding telecommunications. En *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, XIX. Pp. 151-167.
- Coleman, J. (2013a). Researching whole people and whole lives. En Kinginger, C. (Ed.) *Social and Cultural Aspects of Language Learning in Study Abroad. Language Learning & Language Teaching*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins. Pp. 17-44
- Coleman, J. (2013b) Dymplexity: new theories, new contexts and new labels for mobile students. En *Journal of Multicultural Discourses*, núm. 8(1). Pp. 20-28
- Collentine, J y Freed, B. (2004) Learning context and its effects in second language acquisition. En *Studies in second language acquisition*, núm. 26. Pp. 153-171
- DuFon, Margaret A. (2006) The Socialization of Taste during Study Abroad in Indonesia. En DuFon, M. y Churchill, E. (Eds.) *Language learners in study abroad contexts*. Clevedon, UK: Multilingual Matters. Pp. 91-119
- Dwyer, M. (2004a) More Is Better: The Impact of Study Abroad Program Duration. En *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, núm. 10. Pp. 151-163
- Dwyer, M. (2004b) Charting the impact of studying abroad. En *International Educator*, núm. 13(1). Pp.14- 17
- Engle, L., y Engle, J. (2004) Assessing Language Acquisition and Intercultural Sensitivity Development in Relation to Study Abroad Program Design. En *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, núm. 10. Pp. 219-236
- Freed, B., Segalowitz, N., y Dewey, D. (2004) Context of learning and second language fluency in French: Comparing regular classroom, study abroad, and intensive domestic immersion programs. En *Studies in Second Language Acquisition*, núm. 26(2). Pp. 275-301
- Isabelli-García, C. (2006) Study abroad social networks, motivation and attitudes: Implications for second language acquisition. En DuFon M. y Churchill, E. (Eds.) *Language learners in study abroad contexts*. Clevedon: Multilingual Matters. Pp. 231-258
- Jackson, J. (2006) Ethnographic pedagogy and evaluation in short-term study abroad. En Byram, M. y Feng, A. (Eds.) *Living and study abroad: Research and practice*, Vol. 12. Multilingual Matters. Pp. 134-156
- Jackson, J. (2009) Intercultural learning on short-term sojourns. En *Intercultural Education*, núm. 20(sup1). Pp. 59-71
- Kinginger, C. (2008) Language Learning in Study Abroad: Case Studies of Americans in France. En *Modern Language Journal*. Pp. 92

- Knight, S. M., y Schmidt-Rinehart, B. (2002) Enhancing the Homestay: Study Abroad from the Host Family's Perspective. En *Foreign Language Annals*, núm. 35. Pp. 190-201
- Knight, S., y Schmidt-Rinehart, B. (2010) Exploring conditions to enhance student/host family interaction abroad. En *Foreign Language Annals*, núm. 43. Pp. 64-71
- Lafford, B. (2006) The effects of Study Abroad vs. Classroom Contexts on Spanish SLA: Old Assumptions, New Insights and Future Research Directions. En Klee y Face (Eds). *Selected Proceedings of the 7th Conference on the Acquisition of Spanish and Portuguese as First and Second Languages*. Somerville, MA: Cascadilla Proceeding Project. Pp. 1-25
- Lafford, B. Collentine, J. (2006) The effects of study abroad and classroom contexts on the acquisition of Spanish as a second language: From research to application. En Lafford, B. y Salaberry, R. (Eds.). *Spanish Second Language Acquisition: From Research Findings to Teaching Applications*. Washington, DC: Georgetown University Press. Pp. 103-126
- Magnan, S. y Lafford, B. (2012) Learning through immersion during study abroad. En Gass, S. y Mackey, A. (Eds.). *The Routledge handbook of second language acquisition*. New York: Routledge.
- Mcmeekin, A. (2006) "Negotiation in a Japanese study abroad settings. En DuFon M. y Churchill E. (Eds.). *Language learners in study abroad contexts*. Clevedon: Multilingual Matters. Pp.177-202
- Medina-Lopez-Portillo, A. (2004) Intercultural Learning Assessment: The Link between Program Duration and the Development of Intercultural Sensitivity. En *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, núm, 10. Pp.179-199
- Palou, J y Fons, M. (2010) Els relats de vida lingüística en els processos de formació dels docents. En *Historia de vida en educació: biografias en contexto*. Barcelona: Esbrina-Recerca 4. Pp.108-115
- Schmidt-Rinehart, B. y Knight, S. (2004) The homestay component of study abroad: Three perspectives. En *Foreign Language Annals*, núm. 37(2). Pp. 254-262
- Segalowitz, N. y Freed, B. F. (2004). Context, contact, and cognition in oral fluency acquisition: Learning Spanish in at home and study abroad contexts. En *Studies in Second Language Acquisition*, núm. 26. Pp. 173-199
- Shively, R. L., & Cohen, A. D. (2008) Development of Spanish requests and apologies during study abroad. En *Íkala, revista de lenguaje y cultura*, núm. 13(20). Pp. 57-118