

Adquisición de una segunda lengua en estancias cortas en el extranjero: un análisis actitudinal

Jesús GARCÍA LABORDA¹
Universidad Politécnica de Valencia (Gandía)

data, citation and similar papers at core.ac.uk

brought to you

provided by Portal de Revistas Científicas

Georgia, Estados Unidos

Recibido: marzo 2008

Aceptado: mayo 2008

RESUMEN

Este estudio versa sobre cómo ven los estudiantes los elementos y procesos que suceden en su adquisición de una segunda lengua en una estancia corta en el extranjero. Al contrario que en muchos otros estudios, este análisis no se basa en modelos de estudios actitudinales como el de Horwitz (1996) sino, al contrario, aunque coincide en ciertos aspectos con otros modelos actitudinales (García Laborda, 2001), trata de identificar aspectos únicos y de relacionarlos directamente con el proceso de adquisición de segunda lengua, aspectos culturales relacionados con el estudio en el extranjero y si los estudiantes de viajes de idiomas comparten sus actitudes con los de programas académicos en el extranjero (Erasmus).

Palabras Clave: estudio en el extranjero, lenguas extranjeras, enseñanza cultural, metodología.

Second language acquisition during a short study abroad stay: attitudinal analysis

ABSTRACT

This study deals with how students see the elements and processes that take place in their acquisition of a second language during a study abroad stay. As opposed to other studies, this analysis is not based on the attitudinal model by Horwitz (1996) but, instead, although it shares certain aspects of other attitudinal models (García Laborda, 2001), it tries to identify unique aspects and relate them directly with the process of second language acquisition, cultural aspects related with the study abroad, and whether students in language trips share their attitudes with those students in academic programs abroad (Erasmus).

Key Words: study abroad, foreign languages, culture teaching, methodology.

¹ Doctor en Filología Inglesa (U. Complutense, España).

² Doctor en Lenguas Modernas (University of Oklahoma, Norman, Estados Unidos).

Acquisition d'une langue dans des séjours courts à l'étranger : une analyse attitudinale

RESUMÉ

Cet article s'applique à l'étude de la perception par les étudiants des éléments et du processus d'acquisition d'une langue étrangère au cours de leur participation à un programme d'échange à l'étranger. Cette analyse se distingue des autres études basées sur le comportement à l'instar du modèle de Horwitz (1996), tout en partageant certains aspects avec d'autres modèles qui l'ont précédée (García Laborda, 2001). Cette étude s'efforce, au contraire, d'identifier des aspects particuliers qu'elle tente de lier directement au processus d'acquisition de langue seconde ainsi qu'aux rapports culturels en présence. Aussi, s'interroge-t-elle sur la possibilité que les participants à ces voyages ont de partager leur expérience avec leurs camarades des institutions académiques d'accueil (Erasmus).

Mots-clés: programmes d'études à l'étranger, langues étrangères, cultures, méthodologies.

Sumario: Introducción; 1. Motivación; 2. Actitudes y adquisición de una segunda lengua; 3. El estudio; 4. Resultados y análisis; 5. Conclusiones; Bibliografía; Anexo I.

1. INTRODUCCIÓN

Desde hace siglos, las personas han mostrado su interés en viajar al extranjero para aprender otras lenguas (Ireland, 1999). Probablemente, por eso son muchos los estudios que han tratado de mostrar los aspectos más relevantes y positivos de las estancias de estudios de idiomas en el extranjero (Huttunen, 1996; Freed, 1998). De hecho, muchos de los mismos simplemente tratan de contar las excelencias de determinados programas en un afán de justificación, publicidad o política (Coleman, 1998; Charlier y Croche, 2003) más que de estudiar realmente los efectos de dicha estancia (Huebner, 1998; Ingram, 2005; Hadis, 2005) o cuál es la verdadera ocupación de los estudiantes internacionales en estancias largas (Guillespie, Braskamp y Braskamp, 1999). Cuando nos centramos en este asunto encontramos que las orientaciones que tienen los programas de estudio en el extranjero tienen muy diversas motivaciones y justificación, aún cuando su efecto en el aprendizaje de una segunda lengua o de contenidos propiamente relacionados con el país que se visita no esté plenamente demostrado. Es más, en algunos estudios de adquisición de lenguas extranjeras se ha llegado a admitir que son mejores los programas de inmersión que una estancia en el extranjero (Collentine y Freed, 2004). Entonces ¿Cuál el beneficio de una estancia en el extranjero? ¿Es diferente la experiencia en todos los países del mundo? ¿Los beneficios y problemas de una estancia en el extranjero son comparables entre culturas (por ejemplo, entre Europa y Estados Unidos)? ¿Cómo afectan estos viajes a los estudiantes? ¿Los discentes son conscientes de los factores de éxito y fracaso de esta experiencia?

En Europa, desde finales de los años ochenta, se ha dado la proliferación y democratización del esquema Erasmus-Sócrates en Europa, lo que ha tenido un efecto en el número de alumnos que se mueven cada año para realizar una parte de sus estudios en un país de la Unión Europea. También las universidades en los Estados Unidos ofrecen cada vez más programas de estudios en el extranjero, por lo que en uno y otro lado del Atlántico cada vez hay más necesidad de realizar un seguimiento más o menos exhaustivo de los mismos. Mientras en los Estados Unidos los estudios se han centrado en obtener las características idóneas para poder realizar cursos fuera del país (Guillespie, Braskamp y Braskamp, 1999), en Europa estos estudios ni son tan novedosos ni, desgraciadamente, tienden a investigar los efectos de la estancia en la adquisición de una segunda lengua simplemente asumiendo su bondad en líneas generales (Howard, 2001; Cammelli, 2001; Freed y Lazar, 2003; Hadis, 2005; Howard, 2005).

Los estudios actuales tienden a centrarse en los beneficios en el ámbito social y sociológico (Kehm, 2005). Así, no faltan los trabajos que se centran en la importancia de la experiencia viajera para la maduración y los cambios personales del alumno. Esto ha llevado a prestar cierta atención a la forma en que el proceso significa una maduración personal del estudiante que, en no pocos casos, apenas ha salido al extranjero hasta ese momento (Archangeli, 1999; Stephenson, 1999). Esto le ayuda a reforzar su auto imagen provocando un efecto de transformación positiva que, sin duda, tiene repercusiones posteriores a lo largo de su vida (Wilkinson, 2000; Cammelli, 2001; Anderson y otros, 2006). Así pues, este tiempo tiene un efecto multidimensional cuyos ecos tienen implicaciones a lo largo de la vida de los estudiantes (Comp, 2004; Jablonski y otros, 2006). Sin embargo, aunque la simple idea de irse al extranjero a estudiar es vista muy positivamente, pronto aparecen problemas originados por unas expectativas excesivamente positivas (e, incluso, idílicas) que no se corresponden con la realidad que encuentran al llegar al destino (Huxur y otros, 1996; Taillefer, 2005). Es el llamado choque cultural. Esta situación tiene efectos discordantes tanto en el ámbito social de interrelación como en el terapéutico y educativo. Evidentemente, los alumnos necesitan superar la situación de desequilibrio que se produce durante el mismo para poder aprovechar la oportunidad de aprendizaje que les proporciona una estancia en el extranjero.

Antes de entrar en los aspectos más puramente lingüísticos de la estancia en el extranjero, convendremos que la segunda parte del proceso de inmersión en el país que se visita es la adaptación al entorno sociocultural existente en el destino (Murphy-lejeune, 2000). En este sentido convendremos que, para muchos, los juicios previos al viaje modifican y transforman el significado y resultados del mismo (Brecht y otros, 1993). Como en otros aspectos, el concepto de cada individuo respecto a la nueva cultura y sus gentes varía considerablemente. Un rechazo a la misma, como hemos dicho antes, puede hacer fracasar la experiencia mientras que la adaptación al entorno y sus gentes pueden ser grandes facilitadores

en cuanto que la motivación instrumental e integradora parecen ser unos motores importantes en la adquisición de una lengua. Es más, según Jablonski (y otros, 2006), esa integración afecta la carrera profesional de muchos estudiantes. Probablemente, esto se deba a la experiencia interpersonal, a la aptitud en el aprovechamiento del viaje y el aprendizaje de la segunda lengua.

2. MOTIVACIÓN, ACTITUDES Y ADQUISICIÓN DE UNA SEGUNDA LENGUA

Mucho se ha escrito sobre motivación y adquisición de una segunda lengua. Se ha mencionado brevemente los efectos de la motivación instrumental pero convendremos que hay que ir un poco más allá de creer que la motivación puede tener tanta importancia que supere a otros elementos. Por tanto, nos encontramos ante un proceso mucho más complejo que conlleva la transformación de un sistema complejo de creencias y que, según Horwitz (1985, 1999, 2000) y otros (Tanaka y Ellis, 2003), tiene un influencia total en el resultado de una experiencia en el extranjero. En España se han realizado muy pocos estudios sobre el efecto de las actitudes ante la enseñanza de lenguas: por un lado, está una rama centrada en el efecto de estrategias e interacción con elementos externos al propio alumno cuya última responsabilidad recae en manos de los mismos profesores de una manera behaviorista (Martínez Agudo, 2001, 2004, 2006; Barrios Espinosa, 2004); mientras la otra, constructivista, se centra en las actitudes de los profesores y estudiantes hacia elementos metacognitivos de reconocido valor en los procesos de adquisición de segundas lenguas (García Laborda, 2001; 2004). Ambos enfoques tienen amplia tradición en todo el mundo. De hecho, Tanaka (1999) identifica los unos como con el modo sobre cómo aprender la lengua extranjera y los otros como creencias sobre cómo se ve cada persona como aprendiz de una lengua. En este trabajo nos hemos centrado en la perspectiva constructivista ya que se justifica por el carácter del tipo de ítems utilizados en el cuestionario.

Como ya se ha dicho, muchos estudios simplemente se han centrado en reclamar los supuestos beneficios obtenidos a través de las estancias en contextos internacionales (Shannon, 1995). Así Howard (2001) afirma que los estudiantes en programas de inmersión mejoran en sintaxis y morfología no solamente en exámenes sino en el uso diario de los mismos (también Brecht y otros, 1991). Para Levin (2001) los estudiantes mejoran porque en contextos en otros países los estudiantes necesitan negociar sus identidades en contextos entre compañeros que les llevan a crear oportunidades comunicativas de aprendizaje en tres sentidos: como consecuencia de un carácter abierto e interés en establecer relaciones interpersonales (Bacon, 2002); como resultado de una actitud activa en el aprendizaje antes y después del viaje (Yager, 1998; Jiménez Jiménez, 2004); y como resultado de la aceptación en la interacción del estudiante por la comunidad

receptora (Jenkins, 2002). Por no mencionar más de estos supuestos e infundados beneficios nos centraremos en la cuestión de las diferencias individuales ya que Levin (2001) asume que muchos alumnos aprovechan la oportunidad para mejorar lingüísticamente pero eso depende de esa capacidad e interés de interacción (Brecht y otros, 1993). Asimismo, existen estudios que, en contra de opiniones generalizadas, muestran que los estudiantes varones tienden a superar a las féminas en su grado de aprendizaje (Brecht y Robinson, 1993) aunque esto parece difícil de sostener a la luz de otras investigaciones en adquisición de idiomas. Más bien parece, según aseguran Carlson y su equipo (1990), que tiene que ver con su personalidad y su capacidad de relación interpersonal. Una opinión parecida tiene DeKeyser (1991) que en un artículo sorprendente pone todo el peso del aprendizaje más que en la cantidad de input (Krashen, 1982, 2000) que en la existencia o ausencia de una experiencia de residencia académica en el extranjero. Lo que, como sucede en el tema mencionado de la sintaxis y morfología, hay unas destrezas que puede que se desarrollen más debido a la práctica más continuada durante el tiempo en el extranjero y a la necesidad de tener que comunicarse. Parece ser que ese es el caso de la comprensión auditiva y el origen de estas diferencias está en factores como el sexo, conocimiento de otros idiomas, educación y conocimientos previos del idioma de estudio (Watzke, 1998; Ginsberg y Miller, 2000). Para Wilkinson (1998, 2000) existen otros factores que si bien afectan individualmente se pueden usar genéricamente: la influencia de la interrelación dentro y fuera de clase, evitar problemas de comunicación intercultural (de los que incluso el mismo visitante podría ignorar) y abrirse a los hablantes nativos y evitar agrupamientos de un mismo origen lingüístico. Quizás el estudio más sorprendente sea el realizado por Rivers (2001) con 2500 estudiantes que observó que, en contra de lo esperable, la mayor parte de los estudiantes observados mostraron menor mejora en el habla y comprensión auditiva que en lectura. En nuestra opinión esto bien podría deberse, al igual que en el caso de la comprensión auditiva, simplemente porque un estudiante, en el extranjero tiene más acceso a input escrito que en su propio país, también podría plantearse cómo se han medido y comparado estas dos destrezas.

En definitiva, de lo anteriormente expuesto se desprende la importancia lingüística, social y ocupacional que tiene el estudio en el extranjero ya sea por razón puramente lingüística como sucede en la mayor parte de los programas americanos, ya sea por una afán de democratización de la educación superior en Europa. Una de las cuestiones que, por tanto, es necesario estudiar es la sensación de aprovechamiento y aprendizaje que se tiene en cualquiera de los dos casos y cómo afecta eso a la vida de los estudiantes. Este aprendizaje se tiene que dar en, al menos, dos sentidos: aprendizaje del idioma y conocimiento de la cultura que se va a visitar (inculturación) (Bacon, 2002; Alderson y otros, 2006). Debe quedar claro que hasta la fecha los estudios sobre la mejora de una segunda lengua en un país extranjero no son concluyentes (Collentine y Freed, 2004), que se relacionan con la

compañía a través de una familia o amigos del país visitado (Wilkinson, 2002; Jackson, 2006), que la aparente mejora producida en el alumno tiene más que ver con la liberación de su ansiedad en hablar una lengua extranjera (Bradley, 2003; Dewey, 2004), con la actividad dentro y fuera de clase (Bacon, 2002) y con el deseo de integración social y cultural (Raschio, 2001).

3. EL ESTUDIO

El estudio actitudinal cuantitativo-cualitativo que se describe a continuación trata de analizar las actitudes de los estudiantes ante su estancia y aprendizaje de una segunda lengua en el extranjero con el fin de observar si las motivaciones, estrategias de aprendizaje y socialización, hábitos y otras variables descritas a lo largo de la primera parte de este trabajo son equivalentes en programas de intercambio de estudiantes o viajes lingüísticos o, en lo posible, tratar de manera tentativa de observar las diferencias entre los mismos.

3.1 Cuestiones de estudio

De acuerdo con la investigación realizada hasta la actualidad el cuestionario tendría que centrarse en los siguientes aspectos:

- a) Qué aspectos culturales afectan y cómo en relación con la adquisición de la segunda lengua durante la estancia en el extranjero.
- b) Qué aspectos académicos y sociales se relacionan con las estancias de alumnos Sócrates – Erasmus y su aprovechamiento para el aprendizaje de la segunda lengua.
- c) ¿Cómo son comparables los resultados del grupo americano y Europeo?

3.2 Método

Este trabajo estudió la relación entre la duración y orientación de la estancia en el extranjero y la sensación de haber aprendido la lengua meta, De acuerdo a estos principios se realizó un cuestionario con 14 ítems en inglés (para los estudiantes americanos por ser su lengua propia y en la de los Erasmus por ser comúnmente utilizada como *lingua franca* en Europa) que implicaba el análisis de las creencias y aspectos ya expuestos. Se decidió que como norma de control hubiera dos descartadas cuyos resultados también se comentan muy brevemente.

Al contrario que en otros casos, en el caso de los estudiantes americanos, pensamos que sería mejor distribuir los cuestionarios seis meses después de la experiencia con el fin de que pudiesen recrear detalles y que fuera una observación más pausada y madurada la que permitiese contestar a las preguntas del cuestionario. Sin embargo, la recogida de los mismos en Estados Unidos mostró el

error de tal suposición y se decidió que para el grupo Sócrates – Erasmus se hiciera en los últimos días de su estancia en España.

3.3 Muestra

Para poder llevar a cabo este estudio la secretaría del departamento de lenguas modernas de Valdosta State University envió un total de 50 cuestionarios (Apéndice I) vía correo electrónico a alumnos que habían aceptado recibirlo previamente. Por otro lado, un profesor de la Universidad distribuyó el mismo cuestionario entre 51 alumnos de tres clases de Español para extranjeros de la Universidad Politécnica de Valencia en su campus de Gandía. Del total de los cuestionarios, un total de 7 estudiantes de Valdosta State University y 46 de Gandía la contestaron. La edad de todos los alumnos iba de 20 a 25 años integrados en cursos de distinto nivel de español en dos países de habla hispana. En el grupo americano los estudiantes habían estado, al menos, matriculados en cursos de español en su país de origen durante, al menos, 3 semestres. En el caso de los estudiantes de Gandía su tiempo de estudio iba de nada hasta 4 y 5 años. Mientras que la mayoría de los estudiantes del grupo americano jamás había salido del cono norte de América, los estudiantes europeos suelen traer experiencias de viajes al extranjero.

3.4 Descripción del programa

Los alumnos de Valdosta State University realizaron un curso de tres semanas (60 horas) de español en México a distintos niveles incluyendo clases de lengua española y cultura hispana. Los alumnos del programa Sócrates-Erasmus combinan regularmente sus clases de asignaturas con contenidos relacionados con su carrera en español o inglés y clases de español para extranjeros³. Mientras los objetivos de los primeros son puramente lingüísticos, los segundos combinan su aprendizaje del idioma con contenidos académicos. En ambos casos sus estudios se organizan con excursiones culturales organizadas y, además, en el caso de los europeos es tradicional viajar varias veces durante su estancia en el país de destino. Aunque los estudiantes americanos residían en un dormitorio estaban abiertos a la interacción con los residentes locales. Este tipo de interacción es más común en los estudiantes Erasmus que interactúan con estudiantes, profesores, habitantes locales y que, tan importante como lo anterior, se ven obligados a realizar cierto papeleo como

³ Para obtener más información sobre este programa conviene acudir a la agencia europea encargada del mismo a través del enlace:
http://ec.europa.eu/education/programmes/llp/erasmus/erasmus_en.html.

residentes locales: abrir una cuenta bancaria, ir al supermercado, matricularse en la universidad, divertirse, etc.

3.5 Recogida de datos

El tipo de cuestionario incluía dos tipos de preguntas: relacionadas con sus estudios directamente y relacionadas con su experiencia viajera. No consideramos apropiado para el fin de este trabajo mostrar los resultados de otro cuestionario anexo que se realizó sobre sus sensaciones de viajeros lingüísticos en este momento aunque, sin duda, nos referiremos a lo largo del trabajo a los resultados obtenidos (García Laborda y Bejarano, 2007). El cuestionario trataba de ser fundamentalmente cualitativo aunque con el fin de, al menos, tener una idea de la incidencia de cada ítem, se les pidió mostrar su acuerdo o desacuerdo con los enunciados propuestos. Como hemos dicho y se muestra en la segunda parte del apéndice final hubo dos preguntas que se decidió no analizar por la diferencia marcada del trabajo y porque eran excesivamente subjetivas.

Debido al limitado número de estudiantes que respondieron al cuestionario en Estados Unidos, se decidió utilizar los datos obtenidos allí de manera simbólica. Por el contrario la muestra de los estudiantes en España se considera suficientemente representativa del total de alumnos que estudian en la Escuela Superior de Gandía. Debido a la dificultad de poder comparar estadísticamente los dos grupos y de la escasa representatividad del total de alumnos que estudiaron en México se decidió trabajar de manera descriptiva utilizando porcentajes de alumnos para las comparaciones en vez análisis más precisos que, seguramente, hubieran tenido una validez limitada.

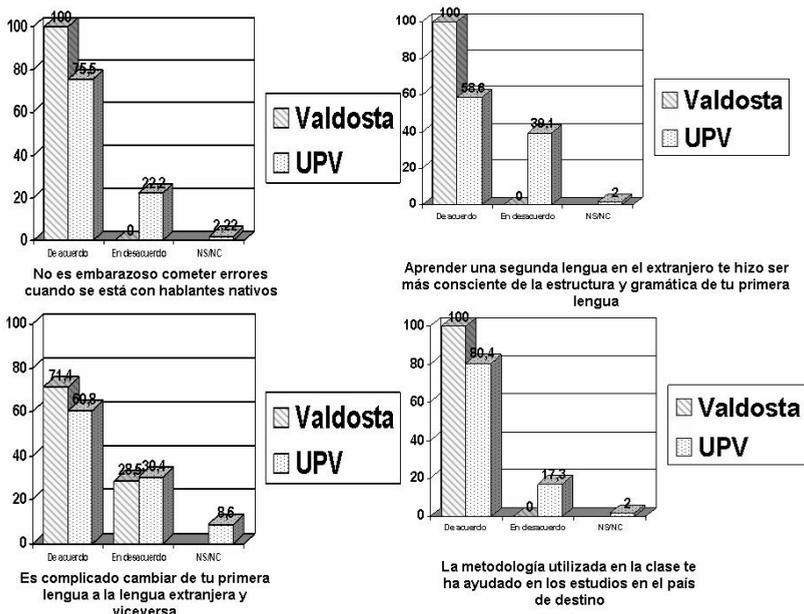
4. RESULTADOS Y ANÁLISIS

Lo primero que conviene enfatizar es la dificultad de obtener resultados precisos en este tipo de trabajos. Los cuestionarios siempre presentan ciertas dificultades ya que los alumnos no se sienten obligados a completarlos a pesar del énfasis que se suele dar a esos resultados. En el caso de los estudiantes españoles se aprecia cierta desgana y, concretamente, el número de ítems no contestados aumenta hacia el final. Asimismo, los alumnos de este grupo hicieron más aportaciones cualitativas al principio del cuestionario que al final por lo que, esperando este efecto, las preguntas se ordenaron de manera que las que más interesaban a los investigadores también se situaron hacia el principio. Probablemente se deba a que el cuestionario se realizó en los últimos 20 minutos de periodos lectivos por lo que se debería plantear si es mejor hacerlo al principio y planificar medidas de seguridad como dar un cierto tiempo y no permitir que abandonen la sala según acaban de realizar el mismo.

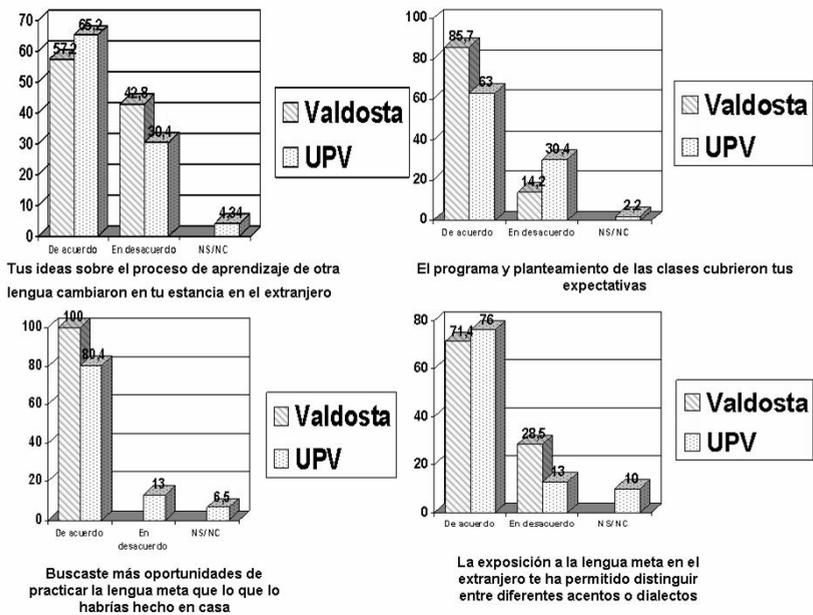
En cuanto a los resultados propiamente dichos, los resultados son conscientes, en general, entre los dos grupos y con la bibliografía previamente presentada. Lo que también se aprecia es que el grupo americano tiende a poder tener resultados extremos (obsérvese, por ejemplo, los resultados del cuadro 1 en los que se aprecia un acuerdo absoluto en tres ítem) aunque éste se deba, parcialmente, a lo limitado de la muestra. En general, se aprecia que la estancia en el extranjero ayuda a vencer los miedos o ansiedad encontrada en un entorno académico (las clases en el centro de estudio de origen). En relación a vencer el miedo al error los alumnos del grupo Erasmus añadieron además comentarios como que el grupo les hacía pensar que “todos somos aprendices”, que es importante no tener miedo al error, que la gente les ayuda (“*people kindly help*”) o que es importante tratar de llegar a sentirse cómodo en el uso de la segunda lengua (L2). En el grupo americano también se muestra que la mayor parte de la gente que conocen tiende a ayudarles. En lo referente a la consciencia de la primera lengua de acuerdo al aprendizaje de la segunda lengua, los estudiantes de ambos grupos no parecen estar de acuerdo. Mientras que los estudiantes americanos piensan que les ayudó a darse cuenta del funcionamiento de su lengua, los europeos muestran una inclinación a apoyar esta postura pero no es tan clara como en el grupo americano. Convendría observar si esta respuesta se debe a su interés en aprender gramática o en que aún no existe en muchos alumnos un verdadero interés por la reflexión en el aprendizaje de la lengua a pesar del énfasis que ha puesto el Marco de Referencia Común Europeo en este aspecto. Una respuesta resultó sorprendente, un alumno europeo aseguró que la gramática le había “hecho más consciente de su segunda lengua (inglés) que de la primera”.

También era interesante ver si los alumnos tienen dificultades en cambiar de lengua aunque, por un lado se señaló que la dificultad podría venir de la diferencia de su gramática materna a la extranjera aunque un estudiante americano señaló la importancia de hacerlo y de “no rendirse” (“*it is important to try to learn and not to give up*”). En general, todos los estudiantes están contentos con la metodología docente utilizada aunque si, como es lógico, en este tipo de viaje se explota los recursos orales, los alumnos tienen cierta preferencia hacia los mismos. También pueden observar que lo que aprenden en clase tiene una utilidad inmediata.

En lo referente al segundo conjunto de preguntas, los resultados son significativamente similares entre los dos grupos y, asimismo, las diferencias entre las repuestas de acuerdo y desacuerdo están claramente marcadas. Sin embargo, los estudiantes Erasmus se quejaban que dos clases a la semana (4 horas) no parecen suficientes, lo que apoya el hecho de que las clases tienen un mejor efecto cuando son parte significativa del programa de estudios en el extranjero, y un americano dijo que es importante que los profesores sean comprensivos con los problemas lingüísticos de sus alumnos. Algún alumno se quejaba de que los profesores suelen ir deprisa pero esta afirmación resulta difícil de contrastar.

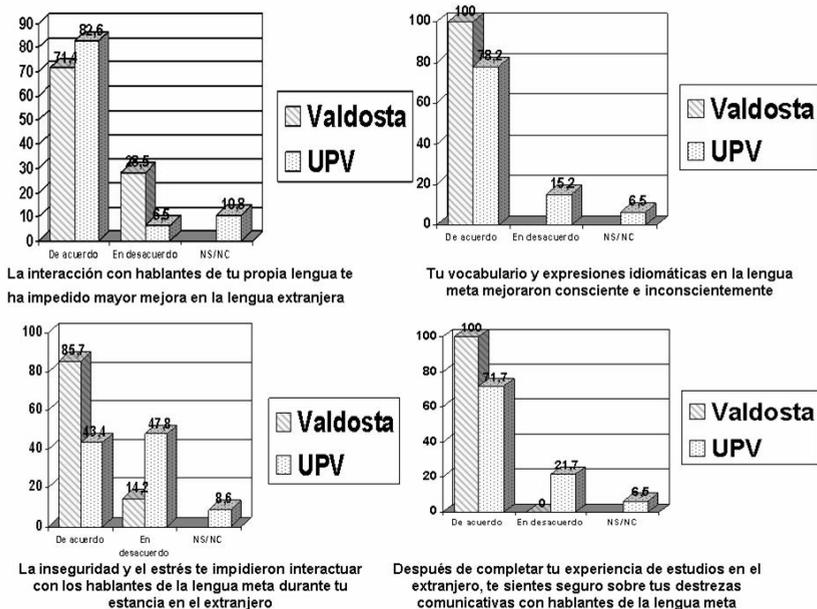


Cuadro 1: Resultados de las preguntas 1 a 4.



Cuadro 2: Resultados de las preguntas 5 a 8.

En cuanto a las ideas del proceso de aprendizaje, un alumno señaló en Gandía que habría que seguir con el idioma en su país, y otro que se debe poner de relieve las tareas comunicativas orales. Especialmente extraño es el resultado de alumnos que están en desacuerdo con buscar más oportunidades en el país extranjero que en su propio país. Esto se debería a una excesiva ansiedad, a realizar el viaje como requisito académico o a algún tipo de problema para estudiar posteriormente ya que es evidente que un alumno que realiza una estancia en el extranjero lo hace para tener la oportunidad de interactuar con el idioma y la cultura del país que visita. Sorprendentemente, un alumno americano señaló que no tenían oportunidades de practicar lo que aprendían en clase y cabe plantearse si sería un problema de intro/extroversión o simplemente que este grupo pasaba tanto tiempo en clase que apenas les quedaba tiempo para comunicarse fuera del entorno escolar. La variante dialectal aparece como un problema para varios alumnos señalando, en el caso europeo, que el hecho de convivir con el valenciano/catalán dificulta su aprendizaje y su comprensión de los hablantes locales por la poca claridad de sus acentos aunque, finalmente, parecen adaptarse a los mismos. Esto no es lo que sucede con periodos más cortos en los cuales, como señala un estudiante estadounidense, no llegan a comprender la lengua bien (aunque en este caso no es solamente la variante dialectal local la que afecta sino el vocabulario, las variantes libres gramaticales usadas por los hablantes nativos y otras cuestiones relacionadas con los usos sociales de la lengua).



Cuadro 3: Resultados de las preguntas 9 a 12.

En el último grupo de preguntas encontramos también cierta regularidad y consistencia intergrupala en los resultados (figura 3). Llama la atención la casi unanimidad que muestran los alumnos a la dificultad que supone ir en programas organizados donde se comparte la misma lengua ya que esta realidad supone, al menos aparentemente, una barrera para la mejora esperada en la lengua extranjera. Quizás también convendría investigar las reacciones de los residentes locales cuando los estudiantes de una misma lengua pasan mucho tiempo juntos casi renunciando al aprendizaje a favor de simplemente tener cierta tranquilidad, estar mutuamente protegidos o perder el interés progresivamente a conocer la cultura del destino de manera progresiva. Incluso esta afirmación se ve apoyada por varios comentarios de los estudiantes Erasmus: “aquí hay demasiados alemanes”, “es difícil entender a algunos de los residente originales”, “en el grupo de Erasmus se habla mucho inglés”. A su vez un estudiante de Valdosta aseguraba que “los compañeros de residencia hablantes de inglés te hacen sentir más cómodo”. La única pregunta que llama la atención es la cuestión de inseguridad. La división, en este caso, queda en duda ya que los alumnos no describieron el porqué de esta respuesta a excepción de uno que señala que la inseguridad es más observable al “principio de la experiencia”. En cuanto a la última pregunta, los alumnos se sienten más seguros de poder interactuar con los hablantes nativos aunque, como advierte un alumno americano, “he perdido mi habilidad lingüística por no usarla después de volver pero creo que lo podría volver a retomar con facilidad”. En cuanto a los alumnos Erasmus, al menos, tres no han conseguido sentirse mejor interactuando con los hablantes locales.

5. CONCLUSIONES

Aunque de manera tentativa, podemos decir que los resultados del estudio actitudinal muestran un parecido muy importante entre el grupo americano y europeo discrepando claramente en tan sólo dos preguntas. Repetimos que debido a la muestra limitada del grupo del otro lado del Atlántico estos resultados resultan excesivamente segados. En lo referente al grupo de Gandía, sus resultados apoyan la mayor parte de la investigación mostrada en la primera parte de este artículo. En cuanto a las cuestiones de estudio enunciadas al principio, se observa que no se puede concluir qué aspectos culturales a la adquisición de la segunda lengua salvo el factor de recepción del grupo y la capacidad de interacción de los visitantes y residentes en destino. Quizás convendría en el futuro estudiar si los patrones interculturales tienen efecto en la comunicación (Trompenaars y Hampden-Turner, 2004) en el contexto internacional. En cuanto al aprovechamiento, quizás convendría reforzar los contenidos de la lengua meta de los estudiantes Erasmus, tratar de promover actividades para que interactúen con los residentes locales, reforzar la auto estima como alumnos para que no dependan del grupo de hablantes

de su misma lengua, reducir el contacto con hablantes de su misma lengua (o incluso de los que usan una lengua franca), fortalecer los programas de idiomas en calidad, mejorar la preparación antes de salir al extranjero y promover las oportunidades de aprendizaje a la vuelta a su país.

En conclusión, aunque parece que el mayor interés del programa Sócrates-Erasmus es la comunicación intereuropea, la democratización de la educación superior en el marco europeo, la creación de un marco cultural común, etc., es necesario que, como sucede en el programa lingüístico americano, se aprovechen mejor las oportunidades de aprendizaje en un programa que tiene una gran coste para los ciudadanos de la Unión Europea. Otra conclusión es que, en contra de otros estudios actuales (García Laborda, 2007), las actitudes de los estudiantes de programas lingüísticos son similares a las de los estudiantes en programas académicos más completos. Para concluir, de lo aquí expuesto se concluye que todos los estudiantes aprecian esta oportunidad de estudiar en el extranjero y, por ello, los estamentos educativos de educación superior deben hacer un esfuerzo para promover un mundo de integración intercultural donde la movilidad de estudiantes pase de ser de unos cuantos privilegiados a una actividad para crear un mundo más global donde cada vez haya más comprensión, comunicación y paz.

BIBLIOGRAFÍA

- ANDERSON, P. H., LAWTON, L., REXEISEN, R. J., Y HUBBARD, A. C. (2006). "Short-term study abroad and intercultural sensitivity: A pilot study." *International Journal of Intercultural Relations*, 30(4), 457-469.
- ARCHANGELI, M. (1999). "Study abroad and experiential learning in Salzburg", Austria. *Foreign Language Annals*, 32(1), 115-124.
- BARRIOS ESPINOSA, M. E. (2004) "El contraste entre la planificación de clases y la enseñanza interactiva en la intervención docente autónoma de futuros maestros de inglés durante las Prácticas de Enseñanza", *Porta Linguarum*, 2, 31-55.
- BRECHT, R. D., & Others. (1993). "Predictors of foreign language gain during study abroad". *NFLC occasional papers*, National Foreign Language Center, Washington, DC.
- BRECHT, R. D., y ROBINSON, J. L. (1993). "Qualitative analysis of second language acquisition in study abroad: The ACTR/NFLC project". *NFLC occasional papers*, National Foreign Language Center, Washington, DC.
- BRADLEY, J. (2003). *Formulaic language in learner discourse: How study abroad affects oral production. Dissertations abstracts International-A* 64(6), 2060.
- CAMMELLI, A. (2001) "Italian University Graduates and Study Experiences Abroad" *Polis*, 15(3), 453-473,
- CARLSON, J., BURN, B.B., USEEN, J., YACHIMOWICZ, D. (1991) *Study Abroad: The Experience of American Undergraduates (Contributions to the Study of Education)* Westport CT, Estados Unidos: Greenwood Press.
- CHARLIER, J.-E, CROCHE, S. (2003) "Groupe recherche sociologie action sens, Facultes U Catholiques Mons, Belgium", *Education et Societes*, no. 2: 13-34.

- COLEMAN, J. A. (1998). "Language learning and study abroad: The European perspective". *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 4(2), 167-203.
- COLLENTINE, J., y FREED, B. F. (2004). "Learning context and its effects on second language acquisition. Introduction". *Studies in Second Language Acquisition*, 26(2), 153-171.
- COMP, D. (2004) *International Education as an Agent of Democratization*, East Lansing, Michigan: Eric Documents (Nº ED494385)
- DEKEYSER, R. (1991). "The semester overseas: What difference does it make?" *ADFL Bulletin*, 22(2), 42-48.
- DEWEY, D. P. (2004). "A comparison of reading development by learners of Japanese in intensive domestic immersion and study abroad contexts". *Studies in Second Language Acquisition*, 26(2), 303-327.
- FREED BARBARA, F. (1998). "What makes us think that students who study abroad become fluent?" In V. (a. i.). Regan (Ed.), *Contemporary approaches to second language acquisition in social context: Crosslinguistic perspectives*, Dublin, Ireland: University College Dublin, 89-112.
- FREED, B., SO, S., y LAZAR, N. A. (2003). "Language learning abroad: How do gains in written fluency compare with gains in oral fluency in French as a second language?" *ADFL Bulletin*, 34(3), 34-40.
- GARCÍA LABORDA, J. (2001) "Las actitudes de los profesores de Inglés ante algunos elementos metodológicos usados en la didáctica de segundas lenguas", *Revista de Ciencias de la Educación*, 475 – 487.
- GARCÍA LABORDA, J. (2004) "Factores que afectan a la enseñanza y aprendizaje basado en la variable actitudinal en la enseñanza de inglés", *Interlingüística*, 15: 1 – 7.
- GARCÍA LABORDA, J. (2007) "Language travel or language tourism: Have educational trips changed so much?", *Tourism Today* (en prensa).
- GILLESPIE, J., BRASKAMP, L., y BRASKAMP, D. (1999). "Evaluation and study abroad: Developing assessment criteria and practices to promote excellence." *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 5(2), 101-127.
- GINSBERG R., B., y MILLER, L. (2000). "What do they do? Activities of students during study abroad." In R. D. Lambert, y E. Shohamy (Eds.), *Language policy and pedagogy*, Philadelphia, PA: Benjamins, 237-266.
- HADIS, B. F. (2005). "Gauging the impact of study abroad: How to overcome the limitations of a single-cell design." *Assessment y Evaluation in Higher Education*, 30(1), 3-19.
- HORWITZ, E. K. (1985). "Using student beliefs about language learning and teaching in the foreign language methods course." *Foreign Language Annals*, 18(4), 333-340.
- HORWITZ, E. K. (1999). "Cultural and situational influences on foreign language learners' beliefs about language learning: A review of BALLI studies." *System*, 27(4), 557-576.
- HORWITZ, E. K. (2000). "Teachers and students, students and teachers: An ever-evolving partnership". *Modern Language Journal*, 84(4), 523-535.
- HOWARD, M. (2001). "The effects of study abroad on the L2 learner's structural skills: Evidence from advanced learners of French." *EUROSLA Yearbook: Annual Conference of the European Second Language Association*, 1, 123-141.

- HUEBNER, T. (1998). "Methodological considerations in data collection for language learning in a study abroad context." *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 4(2), 1-30.
- HUTTUNEN, I. (1996). *The role of environment in language learning*. East Lansing, Michigan. (ERIC No. ED394330).
- HUXUR, G.; MANSFIELD, E.; NNAZOR, R.; SCHUETZE, H.; SEGAWA, M. (1996) "Learning Needs and Adaptation Problems of Foreign Graduate Students." *CSSHE Professional File*, n15. Obtenido de documentos completos de la colección Eric N° ED421025.
- INGRAM, M. (2005). "Recasting the foreign language requirement through study abroad: A cultural immersion program in Avignon." *Foreign Language Annals*, 38(2), 211-222.
- IRELAND, C. (1999). "Seventh-century Ireland as a study abroad destination." *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 5(2), 61-80.
- JABLONSKI, M. A.; MENA, S. B.; MANNING, K.; CARPENTER, S.; SIKO, K. L. (2006) "Scholarship in Student Affairs Revisited: The Summit on Scholarship", March 2006 *NASPA Journal*, 43(4), 182-200.
- JACKSON, J. (2006). "Ethnographic preparation for short-term study and residence in the target culture". *International Journal of Intercultural Relations*, 30(1), 77-98.
- JENKINS, K. (2002). "International education in an altered world", *Priorities*, (19). Obtenido de documentos completos de la colección Eric N° ED467032.
- JIMENEZ JIMENEZ, A. F. (2004) *Linguistic and psychological dimensions of second language attrition during and after a study abroad experience*, Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences. 64(9-A), 3270.
- KEHM, B. M. (2005) "The Contribution of International Student Mobility to Human Development and Global Understanding", *US-China Education Review* v2 n1 p18-24.
- KRASHEN, S. (1981) *Principles and practice in second language acquisition*, Oxford: Pergamon.
- KRASHEN, S. (2000). "What does it take to acquire language?" *ESL Magazine*, 3(3), 22-23.
- LAMBERT, R. D. y E. SHOHAMY (Eds.) (2000) *Language policy and pedagogy*, Philadelphia, PA: John Benjamins.
- LEVIN, D. M. (2001). *Language learners' sociocultural interaction in a study abroad context*.
- MARTÍNEZ AGUDO, J. D. (2004a) "Preferencias de aprendizaje lingüístico: ¿Cómo se aprende mejor una lengua extranjera?" *Lenguaje y textos*, 22, 49-62.
- MARTÍNEZ AGUDO, J. D. (2004b) "Enseñanza reflexiva en el aula de lengua extranjera" *Didáctica (Lengua y literatura)*, 16, 127-144.
- MARTÍNEZ AGUDO, J. D. (2006) *Uso comunicativo de las lenguas extranjeras*, Granada : Grupo Editorial Universitario.
- MURPHY-LEJEUNE, E.(2000) « Mobilité internationale et adaptation interculturelle : Les étudiants voyageurs européens : Mobilité internationale et formation : Dimensions culturelles et enjeux professionnels » [International mobility and intercultural adaptation: european students-travelers], *Recherche et formation*, 33, 11-26.
- RASCHIO, R. A. (2001). "Integrative activities for the study-abroad setting". *Hispania*, 84(3), 534-541.
- RIVERS, W. P. (2001). "Autonomy at all costs: An ethnography of metacognitive self-assessment and self-management among experienced language learners". *Modern Language Journal*, 85(2), 279-290.

- STEPHENSON, S. (1999). "Study abroad as a transformational experience and its effect upon study abroad students and host nationals in Santiago, Chile". *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 5(2), 1-38.
- TAILLEFER, G. F. (2005). "Foreign language reading and study abroad: Cross-cultural and cross-linguistic questions". *Modern Language Journal*, 89(4), 503-528.
- TANAKA, K., y ELLIS, R. (2003). "Study-abroad, language proficiency, and learner beliefs about language learning". *JALT Journal*, 25(1), 63-85.
- TROMPENAARS, F. y HAMPDEN-TURNER, S. (2004) *Managing People Across Cultures* (Culture for Business Series) New York: Capstone.
- YAGER, K. (1998). "Learning Spanish in Mexico : The effect of informal contact and student attitudes on language gain" [apprendre l'espagnol au Mexique : L'effet du contact informel et des attitudes des étudiants sur le gain linguistique]. *Hispania*, 81(4), 898-913.
- WATZKE, J. (1998) *Language Gains during Study Abroad: A Reassessment of the "Predictors Study" and Prospects for Future Research*. East Lansing, Michigan: Eric documents (n° ED430392)
- WILKINSON, S. (2000). "Emerging questions about study abroad". *ADFL Bulletin*, 32(1), 36-41.
- WILKINSON, S. (2002). "The omnipresent classroom during summer study abroad: American students in conversation with their French hosts". *Modern Language Journal*, 86(2), 157-173.

ANEXO I: Cuestionario y valores absolutos obtenidos en el estudio comparativo entre alumnos de la Universidad de Valdosta en un curso corto de idiomas durante el verano de 2006 y estudiantes Sócrates-Erasmus en la Universidad Politécnica de Valencia en Gandía en el curso 2006-7 (cuestionario distribuido 8 – 10 mayo 2007).

I. Preguntas usadas en el estudio (entre paréntesis, valores absolutos)

Pregunta	Valdosta		Universidad Politécnica de Valencia		
	De acuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	No sabe/ no contesta
Making mistakes using the target language with native speakers wasn't necessarily embarrassing	7		34	10	1
Learning a second language abroad made you more aware of your first language structure and grammar system	7		28	17	1
Switching from your first language to the target language and vice versa was challenging.	5	2	28	14	4
Language teaching methodology used in your classes helped you learn the second language	7		37	8	1
Your ideas about the process of learning a second language changed during your study abroad	4	3	30	14	2
Curriculum and planned class activities fulfilled your expectations about learning	6	1	28	14	1
You sought opportunities to practice the target language more than what you would have done at home	7		37	6	3
Exposure to the target language abroad allowed you to distinguish different accents and/or dialects	5	2	35	6	5
Interaction with speakers of your own language may have prevented you from getting a better grip of the target language	5	2	38	3	5
Insecurity and stress prevented you from interacting with speakers of the target language during your study abroad	6	1	20	22	4
After completing your study abroad experience, you feel more confident about your communicative skills when interacting with speakers of the target language	7		33	10	3

II. Preguntas no consideradas en el estudio

Pregunta	Valdosta		Universidad Politécnica de Valencia		
	<i>De acuerdo</i>	<i>En desacuerdo</i>	<i>De acuerdo</i>	<i>En desacuerdo</i>	<i>No sabe/ no contesta</i>
Your vocabulary and idiomatic expressions of the target language improved both consciously and subconsciously	7		36	7	3
Your teachers were familiar with your grammar problems and their teaching techniques and style helped you improve your skills	3	4	28	12	4