



La influencia de las estancias en el extranjero en el proceso de aprendizaje de segundas lenguas

Alex Pinar

ADVERTIMENT. La consulta d'aquesta tesi queda condicionada a l'acceptació de les següents condicions d'ús: La difusió d'aquesta tesi per mitjà del servei TDX (www.tdx.cat) i a través del Dipòsit Digital de la UB (diposit.ub.edu) ha estat autoritzada pels titulars dels drets de propietat intel·lectual únicament per a usos privats emmarcats en activitats d'investigació i docència. No s'autoritza la seva reproducció amb finalitats de lucre ni la seva difusió i posada a disposició des d'un lloc aliè al servei TDX ni al Dipòsit Digital de la UB. No s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX o al Dipòsit Digital de la UB (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant al resum de presentació de la tesi com als seus continguts. En la utilització o cita de parts de la tesi és obligat indicar el nom de la persona autora.

ADVERTENCIA. La consulta de esta tesis queda condicionada a la aceptación de las siguientes condiciones de uso: La difusión de esta tesis por medio del servicio TDR (www.tdx.cat) y a través del Repositorio Digital de la UB (diposit.ub.edu) ha sido autorizada por los titulares de los derechos de propiedad intelectual únicamente para usos privados enmarcados en actividades de investigación y docencia. No se autoriza su reproducción con finalidades de lucro ni su difusión y puesta a disposición desde un sitio ajeno al servicio TDR o al Repositorio Digital de la UB. No se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR o al Repositorio Digital de la UB (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al resumen de presentación de la tesis como a sus contenidos. En la utilización o cita de partes de la tesis es obligado indicar el nombre de la persona autora.

WARNING. On having consulted this thesis you're accepting the following use conditions: Spreading this thesis by the TDX (www.tdx.cat) service and by the UB Digital Repository (diposit.ub.edu) has been authorized by the titular of the intellectual property rights only for private uses placed in investigation and teaching activities. Reproduction with lucrative aims is not authorized nor its spreading and availability from a site foreign to the TDX service or to the UB Digital Repository. Introducing its content in a window or frame foreign to the TDX service or to the UB Digital Repository is not authorized (framing). Those rights affect to the presentation summary of the thesis as well as to its contents. In the using or citation of parts of the thesis it's obliged to indicate the name of the author.



B Universitat de Barcelona

Facultat de Formació del Professorat

PROGRAMA DE DOCTORADO EN DIDÁCTICA DE LA LENGUA
Y LA LITERATURA

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN: *ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE
LENGUAS EN CONTEXTOS PLURILINGÜES*

TESIS DOCTORAL

*La influencia de las estancias en el extranjero en
el proceso de aprendizaje de segundas lenguas*

Alex Pinar

Directora: Dra. Vicenta González Argüello

Tutor: Dr. Joan Perera Parramon

Índice

1.Introducción	9
2. Marco teórico	13
2.1. El contexto de aprendizaje y su influencia en los procesos de ASL.....	13
2.2. El aprendizaje de segundas lenguas en el extranjero.....	16
2.3. La influencia de las estancias en el extranjero en la competencia comunicativa.....	18
2.3.1. Influencia en el el conocimiento lingüístico.....	18
2.3.1.1. Efectos en la expresión oral (fluidez y pronunciación).....	19
2.3.1.2. Efectos en el conocimiento gramatical.....	24
2.3.1.3. Efectos en el conocimiento léxico.....	26
2.3.1.4. Efectos en la expresión escrita.....	27
2.3.2. Efectos en la adquisición y desarrollo de competencias pragmáticas.....	30
2.3.3. Influencia en el desarrollo de destrezas y habilidades interculturales.....	30
2.4. Variables individuales y aprendizaje en el extranjero.....	33
2.4.1. Inteligencia, memoria y aptitud.....	33
2.4.2. Estilos de aprendizaje.....	36
2.4.3. Estrategias de aprendizaje.....	37
2.4.4. Personalidad.....	39
2.4.5. Motivación.....	41
2.4.6. Creencias del estudiante.....	42
2.4.7. Edad.....	43
2.5. Factores extralingüísticos que influyen en el proceso de aprendizaje.....	46
2.5.1. Duración de la estancia.....	46
2.5.2. Condiciones de alojamiento.....	47

2.5.3. Redes sociales e interacción con hablantes nativos.	50
3. Estado de la cuestión.....	52
4. Objetivos y preguntas de investigación.....	58
5. Metodología	60
5.1. La investigación biográfico-narrativa	60
5.1.1. Fiabilidad y validez de la investigación biográfico-narrativa	62
5.1.2. Investigación biográfico-narrativa y adquisición de segundas lenguas.....	63
5.2. Metodología utilizada	654
5.2.1. Los relatos de vida lingüística como medio de obtención de datos.....	64
5.2.2. Modo de análisis de los relatos de vida.....	65
5.2.3. Análisis de la dimensión estructural.....	67
5.2.4. Análisis de la dimensión temática.....	68
5.2.5. Análisis de la dimensión enunciativa.....	69
5.3. Protocolo	72
5.4. Descripción del corpus.....	74
5.5. Informantes.....	76
5.5.1. Miki Ishimori	76
5.5.2. Wakako Nakanishi	76
5.5.3. Yasushi Abe	77
5.5.4. Tokiko Hayashi	77
5.5.5. Akiko Suzuki	78
5.5.6. Mami Hattori.....	78
5.5.7. Michiko Saijo	78
5.5.8. Mitsuko Murayama	79

5.5.9. Norio Kawashima.....	79
6. Análisis de relatos de vida.....	82
6.1. Análisis del relato de vida lingüística de Miki Ishimori.....	82
6.1.1. Resultados	99
6.1.2. Conclusiones	103
6.2. Análisis del relato de vida lingüística de Wakako Nakanishi.....	105
6.2.1. Resultados	126
6.2.2. Conclusiones	130
6.3. Análisis del relato de vida lingüística de Yasushi Abe	132
6.3.1. Resultados	151
6.3.2. Conclusiones	153
6.4. Análisis del relato de vida lingüística de Tokiko Hayashi	155
6.4.1. Resultados	173
6.4.2. Conclusiones	175
6.5. Análisis del relato de vida lingüística de Akiko Suzuki	178
6.5.1. Resultados	193
6.5.2. Conclusiones	195
6.6. Análisis del relato de vida lingüística de Mami Hattori	197
6.6.1. Resultados	215
6.6.2. Conclusiones	218
6.7. Análisis del relato de vida lingüística de Michiko Saijo	220
6.6.1. Resultados	233
6.6.2. Conclusiones	236
6.8. Análisis del relato de vida lingüística de Mitsuko Murayama.....	237

6.8.1. Resultados	251
6.8.2. Conclusiones	253
6.9. Análisis del relato de vida lingüística de Norio Kawashima	255
6.9.1. Resultados	266
6.9.2. Conclusiones	271
7. Resultados	274
7.1. Discusión de los resultados.....	274
7.2. Generalizaciones sobre el fenómeno.....	291
8. Conclusiones	294
9. Bibliografía.....	304
10. Anexos:.....	326
10.1. Relato de vida lingüística de Miki Ishimori	327
10.2. Relato de vida lingüística de Wakako Nakanishi	330
10.3. Relato de vida lingüística de Yasushi Abe	334
10.4. Relato de vida lingüística de Tokiko Hayashi	337
10.5. Relato de vida lingüística de Akiko Suzuki	342
10.6. Relato de vida lingüística de Mami Hattori.....	344
10.7. Relato de vida de lingüística de Michiko Saijo	348
10.8. Relato de vida lingüística de Mitsuko Murayama	351
10.9. Relato de vida lingüística de Norio Kawashima	354

Índice de tablas

Tabla 1. Investigaciones sobre la influencia de las estancias en el extranjero en la expresión oral (fluidez y pronunciación).....	23
Tabla 2. Investigaciones sobre la influencia de las estancias en el extranjero en el conocimiento gramatical y léxico y en la expresión escrita.....	29
Tabla 3. Investigaciones sobre la influencia de las estancias en el extranjero en la adquisición y desarrollo de competencias pragmáticas y de destrezas y habilidades interculturales.....	32
Tabla 4. Investigaciones sobre la influencia de las variables individuales en los procesos de aprendizaje en el extranjero.....	45
Tabla 5. Nivel, elementos y objetivos de análisis.....	72
Tabla 6. Descripción del corpus.....	75
Tabla 7. Datos sobre los informantes.....	80
Tabla 8. Resumen de los resultados obtenidos en el análisis del relato de vida de Miki Ishimori.....	104
Tabla 9. Resumen de los resultados obtenidos en el análisis del relato de vida de Wakako Nakanishi..	131
Tabla 10. Resumen de los resultados obtenidos en el análisis del relato de vida de Yasushi Abe.....	154
Tabla 11. Resumen de los resultados obtenidos en el análisis del relato de vida de Tokiko Hayashi.....	177
Tabla 12. Resumen de los resultados obtenidos en el análisis del relato de vida de Akiko Suzuki.....	196
Tabla 13. Resumen de los resultados obtenidos en el análisis del relato de vida de Mami Hattori.....	219
Tabla 14. Resumen de los resultados obtenidos en el análisis del relato de vida de Michiko Saijo.....	236
Tabla 15. Resumen de los resultados obtenidos en el análisis del relato de vida de Mitsuko Murayama.	254
Tabla 16. Resumen de los resultados obtenidos en el análisis del relato de vida de Norio Kawashima...	273

Índice de figuras

Figura 1. Temas y conceptos clave expresados en el relato de Miki Ishimori.....	97
Figura 2. Temas y conceptos clave expresados en el relato de Wakako Nakanishi.....	123
Figura 3. Temas y conceptos clave expresados en el relato de Yasuhi Abe.....	147
Figura 4. Temas y conceptos clave expresados en el relato de Tokiko Hayashi.....	171
Figura 5. Temas y conceptos clave expresados en el relato de Akiko Suzuki.....	189
Figura 6. Temas y conceptos clave expresados en el relato de Mami Hattori.....	212
Figura 7. Temas y conceptos clave expresados en el relato de Michiko Saijo.....	230
Figura 8. Temas y conceptos clave expresados en el relato de Mitsuko Murayama.....	248
Figura 9. Temas y conceptos clave expresados en el relato de Norio Kawashima.....	266

Siglas utilizadas

ASL (Adquisición de Segundas Lenguas)

Test IDI (Intercultural Development Inventory Test)

Cuestionario LSQ (Learning Styles Questionnaire)

Cuestionario LCP (Language Contact Profile Questionnaire)

Entrevista OPI (Oral Proficiency Interview)

DELE (Diploma de Español Lengua Extranjera)

DALF (Diplôme Approfondi de Langue Française)

TOEFL (Test of English as a Foreign Language)

TOEIC (Test of English for International Communication)

MCER (Marco Común Europeo de Referencia)

1. Introducción

Los resultados de una investigación relativa a la implementación del nivel C2 del MCER que realizamos durante el año 2012, ponían de manifiesto que todos los estudiantes que estaban realizando cursos de español de ese nivel en Japón en el Instituto Cervantes de Tokio habían residido o estudiado en algún momento de su vida en un país hispanohablante. Esta situación nos hizo preguntarnos si existe alguna relación entre el hecho de llegar a este nivel y las estancias en el extranjero. Nos cuestionamos entonces si para los estudiantes japoneses, que pertenecen a una cultura tan distinta y cuya lengua pertenece a una familia lingüística totalmente diferente, es determinante e imprescindible vivir o estudiar en un país hispanohablante para llegar a asimilar la dimensión cultural de la L2 y adquirir altos niveles de competencia comunicativa y de desarrollo de destrezas y de habilidades interculturales. Estas observaciones nos hicieron pensar que podría ser relevante investigar la influencia real de las estancias en el extranjero en el proceso de aprendizaje de esos estudiantes y nos motivaron a realizar esta tesis doctoral.

La idea de que ir a un país hablante de la lengua objeto de estudio 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 aprendizaje de la lengua 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 interaccionar socialmente con hablantes nativos poniendo en práctica lo que han

aprendido, y de desarrollar estrategias de comunicación en situaciones comunicativas reales (Collentine & 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 es 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 externos.

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 de manera

conjunta tanto los beneficios lingüísticos como las variables individuales y los factores extralingüísticos que influyen en el proceso de adquisición de lenguas en el extranjero, teniendo en cuenta la perspectiva de los estudiantes y utilizando métodos autobiográficos como medio de obtención de datos.

Con esta tesis queremos aportar un nuevo punto de vista a los estudios sobre el aprendizaje de segundas lenguas en el extranjero analizando las experiencias y creencias de estudiantes japoneses de nivel C2 que han estudiado o trabajado en otros países. De este modo, esta investigación debe permitirnos descubrir su punto de vista sobre la utilidad de estudiar en el extranjero y discernir de qué modo creen que residir en un país hablante de la L2 ha favorecido la adquisición de competencias comunicativas, ha permitido el aprendizaje de la dimensión cultural de la L2 y ha influido para llegar al nivel C2 u obtener un diploma oficial. El uso de una metodología biográfico-narrativa y el empleo de relatos de vida como modo de obtención de datos van a permitirnos también entender cómo las variables individuales y los factores externos a los estudiantes influyen en el proceso de aprendizaje en el extranjero, así como para descubrir si la propia cultura ha podido influir en los procesos de adquisición de segundas lenguas.

Esta tesis se ha dividido en ocho capítulos. En el primero se hace esta breve introducción, en la que se presentan los contenidos de la tesis y las motivaciones para escribirla. En el segundo capítulo, se analizan los trabajos de investigación que se han realizado en la última década sobre las estancias lingüísticas en el extranjero y se estudian los resultados que aportan para determinar hasta qué punto se puede afirmar que estudiar un idioma en un país hablante de la lengua meta permite aprenderla más rápido y de manera más efectiva que los estudiantes que sólo estudian en su propio país.

En el tercer capítulo se describe el estado de la cuestión y se comentan las críticas que cuestionan las ideas establecidas relativas a los beneficios lingüísticos que aporta estudiar en el extranjero. En el cuarto se exponen los objetivos y preguntas de investigación y en el quinto se describe la metodología empleada y se hace una descripción del corpus y de los informantes. En el sexto capítulo se desarrolla el análisis de los relatos de vida escritos por los participantes y se describen los resultados y las conclusiones de cada análisis. En el séptimo capítulo se discuten todos los resultados

obtenidos y en el octavo se exponen las conclusiones finales y se sugieren nuevas vías de investigación.

Consideramos que esta tesis puede contribuir al debate existente sobre los beneficios lingüísticos que aporta estudiar en el país hablante de la L2 y aportar un nuevo punto de vista a la investigación sobre los estudios relativos a los contextos de aprendizaje, ya que hasta la fecha, a excepción de Pinar (2012), no se ha llevado a cabo ningún trabajo de investigación que describa la influencia de estudiar en el extranjero en estudiantes japoneses de español ni que determine su utilidad mediante el análisis de relatos de vida.

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.

2. Marco teórico

2.1. El contexto de aprendizaje y su influencia en los procesos de adquisición de segundas lenguas.

Una de las variables que más afecta a la naturaleza y el alcance de aprendizaje de una L2 es el contexto de aprendizaje (Collentine, 2009). La influencia del contexto en los procesos de adquisición de Segundas lenguas adquirió importancia para los investigadores de ASL después de que Hymes (1974) describiera la importancia de los factores contextuales en la comunicación.

Batstone (2002) denomina los distintos contextos de aprendizaje como *contexto comunicativo* y *contexto de aprendizaje*. En el primer contexto, los aprendientes se centran en el uso de la lengua para transmitir significados de manera apropiada al contexto, de modo que la lengua es utilizada como un instrumento para intercambiar información y participar en funciones sociales e interpersonales. En el segundo contexto, los aprendientes enfatizan en la atención a la forma, con la ayuda de un profesor y con el objetivo de comprender los mecanismos de la lengua para aprender a utilizarlos.

Collentine y Freed (2004a) amplían esta distinción y describen tres contextos de aprendizaje de una L2: los cursos regulares de lengua, los cursos de inmersión lingüística (ambos producidos en contextos formales de aprendizaje en el propio país) y los estudios en el extranjero. El contexto de aprendizaje formal en el aula suele caracterizarse por el uso de una metodología comunicativa en la que se realizan diferentes actividades que intentan emular una interacción real y en el que la lengua objeto de estudio se convierte en la herramienta de comunicación para simular situaciones comunicativas similares a las que se producen en el país hablante de la lengua objeto de estudio. El contexto de inmersión intensivo suele consistir en cursos intensivos de lengua y cultura, normalmente limitados a un tiempo breve en el que no suele producirse un contacto con hablantes nativos pero en el que se suele requerir a los estudiantes que utilicen durante el programa sólo la lengua meta para realizar todo tipo de comunicación social o interpersonal.

En cambio, en el contexto de aprendizaje en el extranjero, el alumno estudia la L2 en la cultura de la lengua meta, en muchos casos alojados con familias de acogida o en residencias en las que conviven con otros estudiantes. Para algunos autores este contexto es el ideal para aprender una lengua debido a que “involves the ability to use necessary strategies to be able to communicate in another language and also involves knowledge of the social and cultural aspects of that language” (Regan *et al.* 2009: 7). Este contexto puede, teóricamente, permitir a los estudiantes estar expuestos a la L2 de manera más intensa de lo que estarían en un contexto formal en el país de origen, ya que se supone que pueden encontrar más oportunidades de usar la L2 fuera del aula, de interaccionar socialmente con hablantes nativos usando la lengua como instrumento comunicativo y poniendo en práctica lo que han aprendido, y de desarrollar estrategias de comunicación en situaciones comunicativas reales (Collentine y Freed, 2004).

Es importante señalar que algunas variables individuales como la personalidad, la motivación, la actitud, las creencias de los estudiantes, las diferencias de estilo de aprendizaje y del uso de estrategias de aprendizaje o el nivel de fluidez previo a la estancia que influyen en el proceso de adquisición de la L2, pueden determinar la predisposición del estudiante para implicarse o participar en actividades comunicativas fuera del aula. Estos factores pueden hacer que durante el aprendizaje en el extranjero el aprovechamiento de las oportunidades de interactuar con hablantes nativos sea muy desigual ya que:

“Different language-learning contexts can differentially lead to gains in oral performance, but the relationship between what a context offers and the nature of what individual brings to the learning situation is both crucial and complex. Context differs in terms of what learning opportunities they present. Learners differ in terms of how ready they are linguistically and cognitively to seize the opportunities provided and to benefit from once they do”.(Segalowitz y Freed, 2004:196)

Los contextos de aprendizaje en el propio país y en el extranjero se diferencian también por el input que se recibe y por el tipo de interacción y de las características del discurso utilizado en cada uno de ellos (Isabelli y Nishida, 2004). Normalmente, en los contextos de aprendizaje formal doméstico, los alumnos están expuestos en el aula a

registros formales mientras que la exposición a otros registros más coloquiales se produce casi exclusivamente fuera de la clase (aunque en la actualidad la variedad de materiales existentes y el acceso a muestras de lengua real a través de internet pueden facilitar la exposición a esos registros menos formales). En cambio, los estudiantes que estudian en el extranjero están más expuestos a la L2 y a más tipos de registros tanto dentro como fuera del aula ya que, teóricamente, tienen contacto con distintos tipos de interlocutores: “Following study abroad, the learner is characterized by more balanced access to both formal and informal input than the instructed learner outside the target language community and the naturalistic learner within that community” (Regan *et al.* 2009:20). Estar expuesto a registros tanto formales como informales e interactuar con personas de diferentes estatus social y en diferentes contextos sociales, permite recibir un input variado relacionado con todo tipo de actividades sociales, administrativas o comerciales y desarrollar una amplia variedad de estrategias y recursos comunicativos para negociar significados.

Otro aspecto que diferencia ambos contextos está relacionado con las normas sociales de interacción. En el aula en un contexto de aprendizaje doméstico los interlocutores, normalmente los profesores u otros compañeros se dan tiempo para pensar, comprender, responder o hablar y suelen dar *feedback* y corregir errores. Los silencios y la lentitud en construir *output* están considerados como parte del proceso de aprendizaje, ya que permite que el estudiante se centre tanto en la forma como en el significado, lo cual permite al aprendiente ser conscientes de los errores o vacíos entre su interlengua y la lengua meta y usar estrategias de comunicación para suplirlos o para modificar el discurso (Lafford, 2006:9).

Aunque la posibilidad de interactuar fuera del aula con más variedad de interlocutores se considera una de las ventajas principales para ir a estudiar a un país hablante de la L2 y mejorar la competencia lingüística, las normas de interacción social pueden suponer un obstáculo y dificultar el proceso de adquisición de la lengua meta ya que los estudiantes pueden verse abrumados por las complejidades de la comunicación, especialmente cuando los interlocutores no adaptan su discurso a las limitaciones lingüísticas del estudiante para facilitar la comunicación (Segalowitz y Freed, 2004: 174). Al interactuar con hablantes nativos puede suceder que no se disponga de tiempo necesario para pensar, por lo que el aprendiente puede verse obligado a producir un

mensaje de manera rápida y sin tiempo para controlar el proceso de creación, para centrarse en la forma del propio discurso y en la calidad de la producción, para construir o interpretar significados, ni tampoco para autocorregirse o usar diferentes estrategias de comunicación. Al atender más al significado que a la forma, es posible que se acaben utilizando formas incorrectamente, de manera que se fosilicen algunos errores gramaticales al haber automatizado esas formas antes de tomar tiempo para aprenderlas y controlarlas. El esfuerzo de centrarse más en el significado que en la forma puede dificultar también que se procesen algunos elementos gramaticales estudiados en el aula e impedir la elaboración de estructuras gramaticales y la detección de los propios errores (Barcroft, 2002).

2.2. El aprendizaje de segundas lenguas en el extranjero

Collentine (2009) señala que desde los años 80 se han realizado un gran número de investigaciones con el objetivo de analizar la influencia del contexto de aprendizaje en los procesos de adquisición de segundas lenguas y de describir de manera empírica los beneficios que aporta estudiar en el extranjero en relación a la adquisición y mejora de la competencia lingüística.

Algunos macro estudios llevados a cabo en los años 80 y 90 encontraron que se producía un apreciable avance en la comprensión auditiva y en la expresión oral (Dysson 1988) o una mejora generalizada en la comprensión auditiva, oral, lectora y la expresión escrita (Oppen, Teicher y Carlson, 1990), especialmente cuando los estudiantes llegaban al país con un conocimiento no muy avanzado del idioma. Otras investigaciones destacaban que los estudios en el extranjero no aportaban ningún avance en el conocimiento lingüístico aunque suponían un avance en la fluidez (Möhle and Raupach, 1983). Los estudios de Freed (1995) aportaron un nuevo punto de vista a la investigación sobre las estancias en el extranjero al estudiar la competencia pragmática y el contexto sociocultural en sus trabajos sobre la adquisición de la competencia comunicativa.

En los últimos años numerosos investigadores han ampliado los temas de estudio y han desarrollado diferentes líneas de investigación. Aunque algunas de ellas continúan analizando la influencia de las estancias en el extranjero en la adquisición de competencias comunicativas, en especial en la fluidez (Allen y Herron, 2003; Segalowitz y Freed, 2004), en el conocimiento gramatical y léxico (Collentine, 2004a; Isabelli y Nishida, 2005; Dewey, 2008), en el desarrollo la expresión escrita (Freed, So y Lazar, 2003; Sasaki, 2009), en la adquisición de la competencia pragmática (Shively y Cohen, 2008) o en el desarrollo de la competencia intercultural (Engle y Engle, 2004, Jackson, 2009; Berg, 2009), otras líneas de investigación analizan la influencia de variables individuales como la motivación y la actitud (Isabelli-Garcia, 2006) o las estrategias de aprendizaje (Adams, 2006), y de otros factores extralingüísticos como la duración de la estancia (Dwyer, 2004), el impacto cultural (Lafford, 2004), la influencia de la convivencia con familias de acogida (Schmidt-Rinehart y Knight, 2004) o la creación de redes sociales (Kiginger, 2008; Magnan and Back, 2007), aspectos que pueden condicionar positiva o negativamente la estancia en el extranjero y la relación del individuo con la lengua y la cultura de la L2. Es destacable el hecho de que estos estudios siguen líneas independientes y “do not examine individual or social factors in tandem with linguistic gains” (Barbara y Lafford, 2012:531).

La mayoría de estos estudios publicados en capítulos de libros o en revistas especializadas analizan los efectos del contexto en estudiantes norteamericanos de español, francés o japonés, aunque también se han desarrollado recientemente estudios con estudiantes de inglés españoles, japoneses y de otras nacionalidades. Como hemos señalado anteriormente, no tenemos constancia de que hasta la fecha, a excepción de Pinar (2012) y de esta tesis doctoral, se haya realizado alguna investigación sobre la influencia de las estancias en el extranjero en el proceso de aprendizaje de estudiantes japoneses de español.

Para la elaboración del marco teórico de esta tesis vamos a comentar los estudios más relevantes que se han desarrollado en los últimos años sobre el proceso de aprendizaje de segundas lenguas en el extranjero y que dividimos en tres grupos:

1. Investigaciones sobre el efecto de las estancias en el extranjero en la competencia comunicativa (conocimiento lingüístico, competencia pragmática y desarrollo de habilidades interculturales).
2. Investigaciones relativas a la influencia de las variables individuales en los procesos de aprendizaje en el extranjero.
3. Investigaciones relacionadas con los factores extralingüísticos que afectan positiva o negativamente al proceso de aprendizaje en el extranjero.

2.3. La influencia de las estancias en el extranjero en la competencia comunicativa

La mayoría de investigaciones que comentamos a continuación, relativas a la influencia de los estudios en el extranjero en el proceso de aprendizaje de segundas lenguas, intentan determinar el efecto de estas estancias en algún aspecto de la competencia comunicativa. Esta competencia es descrita en el MCER como el conjunto de conocimientos lingüísticos y pragmáticos y de habilidades interculturales que es necesario adquirir para llegar a dominar eficazmente una L2.

2.3.1. Influencia en el conocimiento lingüístico

En los últimos años se han desarrollado numerosas investigaciones relativas a la influencia de las estancias en el extranjero en el conocimiento lingüístico. Para facilitar la lectura hemos optado por clasificar estos trabajos de investigación según el ámbito o destreza que se estudia, de modo que comentamos los trabajos más significativos en los siguientes apartados:

1. Efectos de las estancias en el extranjero en la expresión oral
2. Efectos de las estancias en el extranjero en el conocimiento gramatical.
3. Efectos de las estancias en el extranjero en el conocimiento léxico.
4. Efectos de las estancias en el extranjero en la expresión escrita.

2.3.1.1. Efectos en la expresión oral (fluidez y pronunciación)

La mayoría de investigaciones que analizan los efectos de las estancias en el extranjero en la expresión oral coinciden en afirmar que esta estancia ayuda a mejorar la fluidez y la pronunciación, aunque estudios como el de Segalowitz y Freed (2004) atribuyen estos avances al número de horas de instrucción recibida en el extranjero (que suele ser mayor que en los cursos regulares en el propio país) y no al contacto y a la interacción y práctica con nativos.

En relación a la fluidez, los resultados de un estudio sobre su desarrollo realizado por Allen y Herron (2003) con veinticinco estudiantes norteamericanos de francés que estudiaron en Francia durante un verano, y cuyos datos se obtuvieron mediante la realización, antes y después de la estancia de dos actividades de expresión e interacción orales (una descripción de una fotografía y un *role-play*) que grabaron para analizarlas y evaluarlas teniendo en cuenta criterios como la cantidad y calidad del discurso producido, demostraron que los alumnos habían mejorado después de haber pasado un verano estudiando en el país hablante de la L2 y que mostraban más confianza y habilidad para realizar tareas orales.

Freed, So y Lazar (2003) obtuvieron resultados similares en un estudio comparativo con alumnos que estudiaban un semestre en su propio país o en el extranjero. A través de los datos obtenidos mediante diferentes métodos antes y después de la estancia, compararon los progresos de treinta estudiantes norteamericanos de francés, de los cuales quince estudiaron en el país de la L2 y otros quince en Estados Unidos. Los resultados, obtenidos a partir de entrevistas realizadas con “jueces” hablantes nativos de la L2, mostraban que los estudiantes que habían estudiado en el extranjero habían mejorado su capacidad de expresión oral, especialmente en aspectos como la fluidez, la rapidez del habla, la corrección gramatical, la pronunciación y la riqueza de vocabulario utilizado.

En otra investigación llevada a cabo por Segalowitz *et al.* (2004) con cuarenta y seis estudiantes norteamericanos de español, se comparaban, a partir de cuestionarios, exámenes y entrevistas que se hicieron al principio y a final del semestre, los progresos

que se habían producido en relación a la fluidez, el aprendizaje de léxico, el control gramatical, la mejora de la pronunciación y las estrategias de comunicación empleadas. En este caso, el estudio tuvo también en cuenta aspectos como la participación o no en actividades extracurriculares y los factores ambientales que afectan o favorecen el aprendizaje, como la estancia en familias nativas o la frecuencia de contacto con hablantes nativos. El estudio concluía que los estudiantes que habían estudiado en el extranjero habían avanzado más significativamente en la expresión oral y fluidez y tenían una mayor riqueza y variedad de vocabulario que los que habían estudiado en el propio país, pero en cambio, a diferencia del estudio de Freed, So y Lazar (2003), éstos últimos mostraban un mejor dominio de la gramática.

Segalowitz y Freed (2004) estudiaron la relación entre los factores psicológicos y contextuales y su impacto en el desarrollo de la expresión oral y obtuvieron resultados distintos a los anteriores. En su investigación analizaron las habilidades de producción oral, y las habilidades cognitivas de cuarenta estudiantes de los que dieciocho estudiaron español en la universidad en Estados Unidos y veintidós en España durante un semestre. Los datos para el análisis se obtuvieron antes de empezar y después de finalizar el semestre, mediante la realización de cuestionarios LCP¹, que permitían conocer el número total de horas de exposición a la L2 durante el semestre, y de entrevistas OPI², que permitían analizar aspectos como el número de palabras utilizado, la duración de los turnos de palabra, la duración de las pausas y los silencios y la velocidad del discurso.

Los resultados de esta investigación destacaban que los estudiantes en el extranjero mostraban avances significativos en la expresión oral y la fluidez, aunque los investigadores consideraban que este avance no podía explicarse por el contacto y la exposición a la lengua fuera del aula. El avance se atribuía a las capacidades de

¹ El cuestionario LCP (Language Contact Profile) permite establecer de manera cuantitativa el grado de contacto con la lengua de estudio que se produce durante los estudios en el extranjero. Es posible encontrar información detallada en Freed, B. F., Dewey, D. P., Segalowitz, N., y Halter, R. (2004). The Language Contact Profile. *Studies in Second Language Acquisition*, 26, 349-356.

² Las entrevistas OPI (Oral Proficiency Interview) consisten en una conversación telefónica de unos 20-30 minutos entre un evaluador calificado y el candidato que permite determinar el grado de dominio oral de la L2. Es posible encontrar información detallada en: <http://www.languagetesting.com/oral-proficiency-interview-opi>

aprendizaje propias de cada alumno o al número de horas de clase realizados en el extranjero (mayor que el número de horas de clase que realizaban los estudiantes que estaban en el propio país) y no al contexto, ya que éste no podía ejercer una gran influencia debido a que no se había producido una interacción con hablantes nativos lo significativamente amplia y frecuente. Las conclusiones del estudio afirmaban que las causas de la escasa influencia del contexto podían deberse a que un semestre de estudio en el extranjero es demasiado breve y no permite desarrollar suficientes relaciones sociales y que incluso la comunicación con las familias de acogida podía ser banal, repetitiva y basada en intercambios comunicativos básicos, o en el hecho de que los estudiantes simplemente no aprovecharan las oportunidades de usar la L2 fuera del aula.

En otro estudio comparativo posterior, Freed, Segalowitz y Dewey (2004) analizaron también el nivel de desarrollo de la fluidez conseguido tras realizar cursos en el propio país en un contexto de inmersión. En esa investigación participaron veintiocho estudiantes norteamericanos de francés (de los cuales ocho estudiaron en Francia y veinte en Estados Unidos, ocho en cursos regulares y doce en programas de inmersión). Los datos se obtuvieron a partir de entrevistas similares a las entrevistas OPI antes y al acabar los cursos, de las cuales se analizaron la velocidad del discurso (palabras pronunciadas por minuto), las pausas disfuncionales, los silencios y su duración, la cantidad de palabras dichas entre pausas o silencios, la cantidad de palabras expresadas sin repeticiones ni falsos comienzos y el número de palabras dichas sin autocorrecciones o la suma total de palabras utilizadas.

Los resultados mostraban que los estudiantes que habían estudiado en cursos regulares en el propio país no mostraron una mejora relevante, mientras que los que habían estudiado en programas de inmersión habían mejorado notablemente su fluidez. Los estudiantes que habían estudiado en el extranjero mostraban una mejora menos significativa que los que habían participado en el programa de inmersión, a pesar de que los estudiantes de ambos grupos habían asistido a casi el mismo número de horas de clase. La investigación concluía que esto se debía al hecho de que los alumnos del programa de inmersión habían hablado y escrito en francés durante más horas por semana que los otros grupos y a que los estudiantes en el extranjero habían usado más inglés que francés fuera del aula durante su estancia. El análisis de las entrevistas

demostraba que fue el tiempo empleado usando la L2 fuera del aula y no el contexto lo que determinaba los avances en la fluidez.

En relación a la pronunciación, destaca el estudio comparativo que Díaz-Campos (2006) realizó para determinar los avances de cuarenta y seis estudiantes norteamericanos de nivel intermedio-bajo que habían estudiado español durante un semestre (veinte en Estados Unidos y veintiséis en España). Para obtener datos que permitieran evaluar la influencia del contexto se analizaron muestras de lecturas de textos *read-aloud* (obtenidas al empezar y al finalizar el semestre) que contenían sesenta palabras formadas por sonidos que presentan ciertas dificultades de pronunciación a los hablantes de inglés (como los sonidos intervocálicos fricativos o las consonantes palatales nasales) y se analizaron también las grabaciones de las entrevistas de competencia oral (OPI). El análisis fonológico cuantitativo mostraba que los estudiantes que habían estudiado en el extranjero presentaban una mejora global en la pronunciación, excepto en la producción de sonidos intervocálicos fricativos, especialmente en conversaciones mantenidas durante las entrevistas orales. A diferencia del estudio de Segalowitz y Freed (2004), esta investigación concluía que la mejoría en la pronunciación de los estudiantes en el extranjero era debida a que éstos habían tenido más contacto con hablantes nativos en diferentes situaciones cotidianas.

Tabla 1. Investigaciones sobre la influencia de las estancias en el extranjero en la expresión oral (fluidez y en la pronunciación)

Autor	Aspecto analizado	Número de estudiantes y nacionalidad	Lengua de estudio	País de destino	Duración de la estancia	Método obtención de datos	Resultados
Allen y Herron (2003)	Fluidez	25 E.E.U.U Inglés	Francés	Francia	Verano	Actividades de expresión oral antes y después de la estancia.	Más puntuación después de la estancia, mejora significativa de la fluidez.
Freed, So y Lazar (2003)	Fluidez	30 E.E.U.U Inglés	Francés	Francia (15 alumnos) Estados Unidos (15 alumnos)	Semestre	Entrevistas.	Los alumnos que estudiaron en Francia mejoraron la fluidez y la pronunciación y mostraban una mayor corrección gramatical y más riqueza de vocabulario.
Segalowitz et al. (2004)	Fluidez	46 E.E.U.U Inglés	Español	España (26 alumnos) Estados Unidos (20 alumnos)	3-5 semanas	Cuestionarios, y entrevistas antes y después de la estancia.	Los alumnos que estudiaron en España mejoraron la fluidez y mostraban una mayor variedad de vocabulario.
Segalowitz y Freed (2004)	Fluidez	40 E.E.U.U Inglés	Español	España (22 alumnos) Estados Unidos (18 alumnos)	Semestre	Cuestionarios, entrevistas OPI al principio y al final del semestre.	Los alumnos que estudiaron en España mejoraron la fluidez, aunque no se atribuye esta mejora al hecho de estudiar allí, si no al mayor número de horas de clase. Los autores consideran que la duración de la estancia era demasiado breve para poder establecer redes sociales y tener oportunidades de interactuar con hablantes nativos.
Freed, Segalowitz y Dewey (2004)	Fluidez	28 E.E.U.U Inglés	Francés	Francia (8 alumnos) Estados Unidos (8 alumnos en cursos regulares y 12 en de inmersión)	Semestre	Entrevistas al principio y al final del semestre.	Los estudiantes que habían asistido a cursos regulares en E.E.U.U. no mostraban ninguna mejora significativa. Los que estudiaron en el programa de inmersión mostraron un avance en la fluidez mucho mayor que los que estudiaron en Francia.
Díaz-Campos (2006)	Pronunciación	46 E.E.U.U Inglés	Español	España (26 alumnos) Estados Unidos (20 alumnos)	Semestre	Lectura de textos <i>read-aloud</i> y entrevistas OPI al principio y al final del semestre.	Los alumnos que estudiaron en España mejoraron de manera global la pronunciación.

2.3.1.2. Efectos en el conocimiento gramatical

Respecto al desarrollo del conocimiento gramatical, los diferentes estudios comparativos entre contextos de aprendizaje muestran resultados contradictorios. Collentine (2004a) realizó una investigación sobre el desarrollo de conocimientos léxicos y morfosintácticos y su producción en un discurso conversacional con dos grupos de estudiantes norteamericanos de español de nivel intermedio-bajo que pasaron un semestre estudiando en Estados Unidos dos horas a la semana (veinte alumnos) y en España entre tres y cinco horas diarias (veintiséis alumnos). Para obtener datos se utilizaron al inicio y al final del semestre test y entrevistas OPI mediante los cuales se analizaron el uso de categorías gramaticales, el género, número, persona, tiempo y modo de los verbos y la corrección gramatical en aspectos como el uso de los verbos ser y estar y el uso de los tiempos de pasado. Respecto a la adquisición de léxico se analizó la frecuencia de uso de adjetivos, adverbios, conjunciones preposiciones, conjunciones y verbos para comprobar de qué modo había crecido su vocabulario.

Los resultados mostraban que, a pesar de la diferencia de horas de clase recibidas, los estudiantes que habían estudiado en extranjero no mostraban un aumento significativo de las habilidades gramaticales, pero sí en cambio los que habían estudiado en el propio país. Estos mostraban un mayor desarrollo del conocimiento en aspectos gramaticales y léxicos aislados, aunque los estudiantes en el extranjero mostraban mayores habilidades discursivas y narrativas (mayor variedad de uso de estructuras y tiempos verbales, como el contraste de pasados) y podían producir un discurso semánticamente más elaborado. La investigación concluía que esta mayor habilidad discursiva y narrativa era debida a que el contacto diario con la L2 permite a los estudiantes en el extranjero explicar sus vivencias y experiencias diarias con amigos hablantes nativos o con las familias de acogida, lo que ayuda a aprender a producir discursos narrativos y a usar algunos elementos gramaticales durante la producción de esos discursos.

En cambio, los estudios comparativos de Isabelli (2004) y de Isabelli y Nishida (2005) sí muestran que el hecho de estudiar en un país hablante de la L2 permite que los estudiantes desarrollen más la competencia gramatical que en un contexto doméstico.

En la investigación realizada con treinta y un estudiantes de español de nivel intermedio-avanzado que estudiaron en España, Isabelli (2004) estudió la adquisición del *sujeto nulo* (omisión del sujeto gramatical). Los datos se obtuvieron mediante test y entrevistas orales realizados antes y después de una estancia de un año en ese país, y su análisis constató que los estudiantes que habían estudiado en el extranjero habían mejorado significativamente su conocimiento gramatical y usaban correctamente, casi como un nativo, elementos como la inversión de sujeto y verbo y la omisión de pronombres personales sujeto.

También aparecían datos similares en una investigación de Isabelli y Nishida (2005) sobre el desarrollo de aprendizaje del modo subjuntivo en español en un contexto doméstico y en el extranjero. El objetivo de este estudio era analizar la influencia de estudiar en un país hablante de la L2 en la adquisición y dominio de este modo y determinar de forma empírica si existe alguna diferencia entre la producción oral de estructuras con subjuntivo entre estudiantes que estudiaban en España (veintinueve alumnos que se inscribieron a un programa intensivo de español y que asistieron además a clases de cultura, conversación, escritura, español de los negocios, arte, literatura y clases de lengua catalana) o en Estados Unidos (treinta y dos estudiantes). Los datos de los estudiantes en el extranjero se obtuvieron al principio, a mitad y al final del curso a través de entrevistas OPI que contenían distintos tipos de preguntas que requerían realizar diferentes funciones comunicativas como narrar experiencias, expresar opiniones, describir lugares o actividades, dar instrucciones sobre que llegar a un lugar, etc. Los datos de los estudiantes de la universidad en Estados Unidos se obtuvieron al final de su quinto y sexto semestres de estudio de español.

Los resultados demostraban que los estudiantes que habían estudiado en el extranjero habían mejorado significativamente a partir del cuarto mes (antes los avances eran casi nulos), especialmente en el uso de estructuras subordinadas adverbiales temporales. En cambio, no se apreciaba ningún avance significativo entre los resultados de las entrevistas hechas a alumnos que estudiaban en su propio país después del quinto y del sexto mes. Además, las diferencias entre el uso del subjuntivo eran notablemente diferentes entre los estudiantes de ambos contextos. Los estudiantes en el extranjero mostraban un avance y dominio mucho más amplio ya que en las entrevistas realizadas

a este grupo el porcentaje de producción de estructuras con subjuntivo era de un 59%, mientras que el porcentaje de los otros estudiantes era del 20%.

2.3.1.3. Efectos en el conocimiento léxico

Las investigaciones relativas a los efectos de las estancias en el extranjero en la adquisición de vocabulario coinciden en afirmar que ese contexto favorece el aprendizaje y la ampliación del repertorio léxico. Ife *et al.* (2000) realizaron un estudio con treinta y seis estudiantes británicos de español de distintos niveles que estudiaron uno o dos semestres en España. Los datos, obtenidos a través de test realizados antes y después de la estancia, demostraron que todos los estudiantes, independientemente de su nivel, habían hecho progresos significativos en el conocimiento léxico, en especial los que estuvieron dos semestres. Los autores atribuyen este aumento del repertorio léxico a las posibilidades de interacción y de uso de la lengua que ofrece el hecho de estudiar en el extranjero.

Dewey (2008) comparó tres contextos en su investigación sobre la adquisición de léxico de estudiantes norteamericanos de japonés para determinar si se producen diferencias de aprendizaje entre esos contextos y si hay relación entre el contacto con la L2 y la adquisición de vocabulario. En este estudio participaron cincuenta y seis estudiantes de los cuales veinte estudiaron en Japón, catorce participaron en un programa de inmersión en Estados Unidos y veintidós estudiaron en programas regulares en distintas universidades de ese país. Los datos se obtuvieron mediante el análisis de los resultados de un test que habían realizado los estudiantes antes y después de la estancia en el que se medían la competencia léxica (a partir de la realización de tareas como conectar una palabra con su definición, reconocer léxico, definir palabras o usar palabras en oraciones complejas), y la capacidad de reconocer vocabulario situacional (reconocimiento de léxico de uso cotidiano y que se encuentra en señales, menús, horarios de tren, etc.).

Los resultados eran similares a los del estudio de Segalowitz y Freed (2004) y revelaban que los estudiantes en programas de inmersión mostraban un mayor grado de

aprendizaje de léxico, superior al de los estudiantes que realizaron cursos regulares en su propio país o al de los que estudiaron en el extranjero, debido a que habían tenido una mayor exposición a la lengua al haber estado obligados a hablar en japonés con sus compañeros durante todo el programa de inmersión. Los estudiantes que habían estado en el extranjero mostraban un avance en el conocimiento léxico mucho más amplio que los que estudiaron en cursos normales en su país, debido a la mayor exposición y uso de la L2 fuera del aula, aunque se detectó que los alumnos que había usado más inglés fuera de clase o usado más internet mirando páginas en este idioma o comunicando con amigos o familiares usando esa lengua mostraban un avance mucho menor.

El análisis de estos resultados demostraba también que el tiempo empleado usando la L2 fuera del aula era más determinante para los avances en la adquisición de léxico que el contexto. En este caso el autor también explica la diferencia entre los estudiantes en programas de inmersión o los que estudiaban en cursos regulares debido a la diferencia de horas de clase y a la posibilidad de exposición a la lengua. Establecía que las diferencias entre estudiantes en inmersión y los estudiantes en el extranjero se debían a la variedad y calidad de contacto y exposición a la L2 fuera del aula, ya que se había calculado que los alumnos que participaron en programas de inmersión usaron o estuvieron expuestos a la L2 un promedio de 83.6 de horas más a la semana que los que estudiaron en el extranjero. Los estudiantes en cursos regulares en el propio país fueron, como hemos señalado, los que mostraron menos avances en la adquisición de léxico, debido al menor número de horas de clase y a la casi nula posibilidad de usar la L2 fuera del aula, limitada a la realización de deberes (ejercicios, composiciones, etc.).

2.3.1.4. Efectos en la expresión escrita

En relación a la influencia del contexto en la mejora de la expresión escrita, los resultados de las investigaciones varían notablemente dependiendo de la nacionalidad de los estudiantes y de la lengua objeto de estudio. Freed, So y Lazar (2003), por ejemplo, analizaron también los efectos del contexto de aprendizaje en el desarrollo de la expresión escrita con treinta alumnos norteamericanos que estudiaban un semestre en su propio país (quince) o en Francia (quince). Para obtener los datos y determinar los

avances producidos, los estudiantes escribieron dos ensayos, uno al principio del semestre y otro al final, que se analizaron teniendo en cuenta aspectos como la corrección gramatical, la variedad de vocabulario y de expresiones coloquiales utilizados, y la organización y longitud del texto. Este análisis determinó que los estudiantes que aprendieron en un contexto doméstico escribían mejor que los que estuvieron en el extranjero, por lo que no se podía afirmar que la expresión escrita era más fluida como resultado de haber pasado un semestre en el país hablante de la L2.

Con la finalidad de evaluar la influencia del contexto en los progresos en la expresión escrita y su relación con la motivación para escribir, Sasaki (2009) realizó un estudio con veintidós estudiantes japoneses de inglés, de los cuales diecisiete estudiaron en el extranjero y cinco en Japón. Los datos se obtuvieron en tres momentos (después del primer mes, después del tercer mes y en el octavo mes), mediante composiciones en las que tenían que argumentar sobre diferentes temas y a partir de entrevistas en las que se hacían preguntas relativas a la percepción de los estudiantes sobre su propia motivación, las estrategias de escritura que utilizaban y su habilidad para escribir. En este caso los resultados demostraron, en cambio, que las calificaciones obtenidas en las redacciones escritas por los estudiantes que estudiaban en el extranjero eran mayores que las de los alumnos que estaban en su propio país. Al mismo tiempo, los estudiantes en el extranjero se mostraban más motivados para realizar tareas de escritura y de otras actividades para mejorar la expresión escrita que los estudiantes que estudiaban en Japón.

Tabla 2. Investigaciones sobre la influencia de las estancias en el extranjero en el conocimiento gramatical y léxico y en la expresión escrita.

Autor	Aspecto analizado	Número de estudiantes y nacionalidad	Lengua de estudio	País de destino	Duración de la estancia	Método obtención de datos	Resultados
Colentine (2004a)	Conocimiento morfosintácticos	46 E.E.U.U	Español	España (26 alumnos) Estados Unidos (20 alumnos)	Semestre	Test y entrevistas OPI al principio y al final del semestre.	Los alumnos que estudiaron en Estados Unidos mostraban un aumento significativo de las habilidades gramaticales, mientras que los que estudiaron en España no, aunque sí mostraban mayores habilidades discursivas y narrativas.
Isabelli (2004)	Adquisición del sujeto nulo (omisión del sujeto gramatical)	31 E.E.U.U	Español	España (29 alumnos) Estados Unidos (16 alumnos)	Un año	Test y entrevistas antes y después de la estancia.	Los alumnos que estudiaron en España mejoraron su conocimiento gramatical y usaban como un nativo la omisión de pronombres personales de sujeto.
Isabelli y Nishida (2005)	Aprendizaje del modo subjuntivo	61 E.E.U.U	Español	España (29 alumnos) Estados Unidos (32 alumnos)	9 meses	Entrevistas antes durante y después de la estancia.	Los alumnos que estudiaron en España mejoraron en el uso de las estructuras subordinadas adverbiales. No se apreciaban cambios significativos entre los alumnos que estudiaron en Estados Unidos.
Ife et al. (2000)	Adquisición de léxico	36 Reino Unido	Español	España	Uno o dos semestres	Test antes y después de la estancia.	Todos los alumnos mejoraron su repertorio léxico, en especial los que estuvieron dos semestres.
Dewey (2008)	Adquisición de léxico	56 E.E.U.U	Japonés	Estados Unidos (22 alumnos en cursos regulares y 14 en programas de inmersión) Japón (20 alumnos)	Duración variable según el contexto	Test antes y durante la estancia.	Los estudiantes que habían asistido a cursos regulares en Estados Unidos no mostraban ninguna mejora significativa. Los que estudiaron en Japón mostraron un avance notable. Los que participaron en Estados Unidos en el programa de inmersión mostraron un mayor grado de aprendizaje de léxico que los que habían estudiado en Japón.
Freed, So y Lazar (2003)	Desarrollo de la expresión escrita	30 E.E.U.U	Francés	Francia (15 alumnos) Estados Unidos (15 alumnos)	Semestre	Corrección de dos ensayos escritos por alumnos al inicio y fin del semestre.	Los alumnos que estudiaron en Estados Unidos escribían mejor que los que estuvieron en Francia.
Sasaki (2009)	Desarrollo de la expresión escrita y motivación para escribir	22 Japón	Inglés	Estados Unidos, Canadá, Nueva Zelanda (17 alumnos) Japón (5 alumnos)	Entre dos y once meses	Corrección de composiciones argumentativas y entrevistas.	Los alumnos que estudiaron en el extranjero obtuvieron mejores calificaciones y se mostraban más motivados para realizar tareas de escritura.

2.3.2. Efectos en la adquisición y desarrollo de competencias pragmáticas

A diferencia de los estudios sobre la influencia de estudiar en el extranjero en el conocimiento lingüístico, las investigaciones sobre la adquisición y desarrollo de competencias pragmáticas coinciden en afirmar que la estancia en el extranjero favorece su desarrollo, independientemente de su duración. Por ejemplo, en la investigación realizada por Shively y Cohen (2008) sobre el aprendizaje de elementos pragmáticos relacionados con las peticiones y las disculpas en español, en la que participaron sesenta y siete estudiantes norteamericanos que estudiaron en España durante un semestre, se constató que los estudiantes habían mejorado su competencia pragmática, especialmente los que pasaron más tiempo interactuando con las familias de acogida.

Hassall (2006) concluye también, después de analizar su propio diario de aprendizaje escrito durante una estancia de tres meses en Indonesia, que cuanto más alto es el nivel del estudiante más posibilidades de aprender aspectos pragmáticos existen, independientemente de la duración de la estancia. Afirma que para ello es fundamental que los estudiantes sean conscientes de la necesidad de interactuar con hablantes nativos en lugar de pasar el tiempo realizando otras actividades que no permiten aprender y mejorar el idioma.

2.3.3. Influencia en el desarrollo de destrezas y habilidades interculturales

Las investigaciones sobre la adquisición de la conciencia multicultural y de destrezas y habilidades interculturales coinciden con los estudios relativos a la adquisición de competencias pragmáticas al afirmar que la estancia en el extranjero favorece su desarrollo.

Engle y Engle (2004) encontraron, en una investigación realizada con doscientos cincuenta y siete estudiantes norteamericanos de francés que estudiaron un semestre o un año en Francia, que existe una relación entre el tiempo de estancia en el país hablante

de la L2 y la comprensión de su cultura. Los datos se obtuvieron mediante el test IDI³, el cual fue realizado dos veces por los estudiantes que estudiaron en el país durante un semestre (durante la primera y la última semana) y tres veces los que estudiaron un año (dos veces durante el primer semestre y una al final del segundo semestre). Los resultados mostraban que la sensibilidad intercultural y la adaptación cultural se desarrollaban de manera mucho más significativa durante el segundo semestre de estancia.

Medina-López-Portillo (2004) también puso de manifiesto la relación de la duración de la estancia con el desarrollo de la sensibilidad y la competencia intercultural en una investigación realizada con veintiocho estudiantes norteamericanos de español que estudiaron en México (dieciocho estudiaron en cursos de verano durante siete semanas y diez estudiaron un semestre), llevada a cabo con test IDI, entrevistas y cuestionarios. Los resultados de este estudio mostraban que los estudiantes que estuvieron más tiempo (dieciséis semanas) desarrollaron más competencia intercultural que los que estudiaron siete semanas. En este trabajo se destaca además que el conocimiento lingüístico previo permite una mayor participación en actividades extracurriculares y por tanto más posibilidades de implicarse con la cultura local y de desarrollar la sensibilidad cultural. Berg (2009) también destaca la importancia de la duración de la estancia en el desarrollo de la sensibilidad intercultural, pero afirma que son las mujeres quienes la desarrollan de manera más significativa que los hombres.

En una investigación realizada con estudiantes de inglés de Hong Kong que estudiaron en Inglaterra un semestre, Jackson (2009) constató, en cambio, que aunque el tiempo de estancia no fuera demasiado largo, casi todos los alumnos (nueve de los trece alumnos que hicieron el test IDI y que realizaron cuestionarios y entrevistas) pudieron desarrollar su sensibilidad y su habilidad intercultural y mostraban una mejor comprensión y aceptación de las diferencias culturales. Para esta investigadora, la preparación previa al viaje y un adecuado apoyo durante la estancia son más importantes para el desarrollo de la sensibilidad cultural que la duración de la estancia.

³ El test IDI (Intercultural Development Inventory Test) evalúa seis etapas de desarrollo de la sensibilidad cultural, que parten del etnocentrismo hasta alcanzar el etnorelativismo, denominadas como *rechazo*, *defensa*, *minimización*, *aceptación*, *adaptación* e *integración*. Más información disponible en: <http://www.idiinVENTORY.com>

Tabla 3. Investigaciones sobre la influencia de las estancias en la adquisición y desarrollo de competencias pragmáticas y de destrezas y habilidades interculturales.

Autor	Aspecto analizado	Número de estudiantes y nacionalidad	Lengua de estudio	País de destino	Duración de la estancia	Método obtención de datos	Resultados
Shively y Cohen (2008)	Desarrollo de la competencia pragmática	67 E.E.U.U	Español	España	Semestre	Cuestionarios, test IDI, entrevistas y diarios.	Los estudiantes mejoraron su competencia pragmática, especialmente los que convivieron con familias de acogida.
Hassall (2006)	Desarrollo de la competencia pragmática	El propio autor	Indonesio	Indonesia	Tres meses	Diario.	Cuanto más alto es el nivel de conocimiento lingüístico, más posibilidades de desarrollar la competencia pragmática, independientemente de la duración de la estancia.
Engle y Engle (2004)	Desarrollo de la competencia intercultural	257 E.E.U.U	Francés	Francia	Un semestre (225) o un año (32)	Test IDI realizado dos veces por los estudiantes de un semestre y tres por los de un año.	La sensibilidad intercultural y la adaptación cultural se desarrollaban de manera mucho más significativa en el segundo semestre de estancia.
Medina-López-Portillo (2004)	Desarrollo de la competencia intercultural	28 E.E.U.U	Español	México (18 en cursos de verano y 10 un semestre)	7 semanas y 16 semanas	Test IDI, cuestionarios y entrevistas.	La sensibilidad intercultural y la adaptación cultural se desarrollaban de manera mucho más significativa cuanto más larga es la estancia.
Berg (2009)	Desarrollo de la competencia intercultural	1300 E.E.U.U	Varias	Varios	Semestre/año académico	Entrevistas OPI y test IDI.	Destaca la relación entre la duración de la estancia y el desarrollo de la sensibilidad intercultural. Normalmente las mujeres la desarrollan de manera más significativa que los hombres.
Jackson (2009)	Desarrollo de la competencia intercultural	13 Hong-Kong	Inglés	Inglaterra	Semestre	Test IDI, cuestionarios y entrevistas.	Nueve de los trece alumnos desarrollaron habilidades interculturales y mostraban mejor comprensión y aceptación de las diferencias culturales.

2. 4. Variables individuales y aprendizaje en el extranjero

Numerosos investigadores de la adquisición de segundas lenguas (Pawlak, 2012; Brown, 2001; Dörnyei, 2001; Cohen y Dörnyei, 2002; Ellis, 2004; Ellis, 2008, entre otros) coinciden en afirmar que las diferencias en el aprendizaje y la variedad de niveles de competencia comunicativa entre aprendientes de una misma L2 se deben a distintos factores individuales que interactúan entre sí. De este modo, en el proceso de adquisición de segundas lenguas, tanto en el propio país como en el extranjero, influyen diferentes variables que pueden favorecer o dificultar el aprendizaje y la asimilación de los conocimientos lingüísticos, los conocimientos socioculturales y los conocimientos pragmáticos imprescindibles para el dominio eficaz de la lengua.

En relación a las estancias en el extranjero se han realizado en la última década varias investigaciones con el objetivo de analizar la influencia en el proceso de adquisición de segundas lenguas de algunas variables individuales como la memoria (Lord, 2006; Sunderman y Kroll, 2009), el estilo de aprendizaje (Barron y Arcodia, 2002), las estrategias de aprendizaje (Lafford, 2004; Peige *et al.*, 2004; Adams, 2006), la personalidad (Bakalis y Joiner, 2004), la motivación (Isabelli- García, 2006; Allen, 2010), las creencias del estudiante (Tanaka y Ellis, 2003; Amuzie y Winke, 2009) y la edad (Muñoz, 2010; Llanes y Muñoz, 2012).

A continuación se analizan las características de cada variable, se describen los estudios más relevantes relacionados con la influencia de los factores individuales durante los procesos de aprendizaje en el extranjero y se comentan los resultados obtenidos en ellos.

2.4.1. Inteligencia, memoria y aptitud

La inteligencia, junto a la memoria y la aptitud, es una de las variables cognitivas que más influyen en el proceso de aprendizaje. La inteligencia es un concepto cognitivo que suele medirse con diferentes tipos de test. En relación a la adquisición de lenguas, Ellis (2008a) describe los tres tipos de inteligencia que

Sternberg desarrolla en su teoría de la *Successful Theory* y que denomina “inteligencia analítica” (caracterizada por la habilidad de analizar, comparar y evaluar), “inteligencia creativa” (que supone la habilidad de producir soluciones originales a problemas concretos) y la “inteligencia práctica” (relacionada con la capacidad de adaptarse y desenvolverse en el entorno). Según esta teoría, los diferentes tipos de inteligencia están directamente relacionados con los niveles de competencia comunicativa.

La importancia de la inteligencia en el proceso de aprendizaje puede variar dependiendo del tipo de instrucción que se recibe: puede ser un factor determinante cuando el método de instrucción requiere que el alumno aprenda reglas y que realice análisis lingüísticos, aunque puede ejercer un rol menos importante cuando la enseñanza de la lengua se centra más en la comunicación y en la interacción (Lightbown y Spada, 1999). Respecto a la memoria, Ellis (2004) afirma que los estudiantes con más capacidad de memorización tienen más facilidad de procesar el input recibido y que suelen llegar a conseguir mayores niveles de competencia comunicativa que los que poseen una capacidad memorística inferior.

La inteligencia y la memoria están directamente relacionadas con la aptitud para aprender. La aptitud la constituyen las diferentes habilidades cognitivas relacionadas con el aprendizaje de una lengua, que fueron clasificadas por Carroll (1981) en cuatro grupos:

1. La habilidad para codificar la fonética, que consiste en la capacidad de identificar sonidos distintivos y establecer asociaciones entre éstos y los símbolos que los representan.
2. La sensibilidad gramatical, que hace referencia a la habilidad para reconocer la función de cada palabra en una frase.
3. La habilidad para aprender de manera deductiva, la cual implica la capacidad para deducir las reglas gramaticales a partir de ejemplos.
4. La habilidad para crear y retener en la memoria asociaciones entre palabras y frases.

Skehan (2012) relaciona la aptitud con seis etapas diferentes de desarrollo de aprendizaje y de dominio lingüístico. En la primera etapa, que se relaciona con la memoria y el control de la atención, se produce un reconocimiento y procesamiento del input. En la segunda etapa se identifican los patrones y en la tercera se reestructura e integra el conocimiento, por lo que son necesarias diferentes aptitudes como la habilidad de codificación fonética, la memoria, la sensibilidad gramatical y la habilidad de aprendizaje inductiva. Estas tres etapas están relacionadas con la asimilación de las reglas lingüísticas, la capacidad de agruparlas y reorganizarlas y con la velocidad de identificación de patrones. Las tres etapas siguientes requieren aptitudes diferentes, ya que en ellas se producen distintos niveles de desarrollo del dominio lingüístico. De este modo, en la cuarta etapa se produce una mejora en la corrección lingüística y se evita el error, en la quinta se crea el propio repertorio lingüístico y se producen mensajes de manera creativa, y en la sexta se produce una automatización del léxico. En estas tres últimas fases se relacionan con el control del conocimiento lingüístico adquirido en etapas anteriores, por lo que son necesarias aptitudes como la capacidad de recuperación de la información, la velocidad de automatización y el desarrollo de la memoria a largo plazo.

La relación entre el contexto de aprendizaje y la memoria ha sido estudiada por Lord (2006). Su investigación, realizada con diecinueve estudiantes estadounidenses de español que estudiaron un curso de seis semanas en México y cuyos datos obtuvo mediante entrevistas realizadas el primer y el último día de la estancia, demostraba que los estudiantes que aprenden en el extranjero incrementan la capacidad memorística.

Sunderman y Kroll (2009) afirman a su vez que los estudiantes con mayor memoria pueden obtener más beneficios de la experiencia de aprendizaje en el extranjero. Los resultados de su estudio, realizado con cuarenta y ocho estudiantes estadounidenses de español (de los cuales catorce habían estudiado en el extranjero), y cuyos datos se obtuvieron mediante la realización de diferentes tareas en un ordenador con las que se medían la memoria y la capacidad de comprensión y de producción lingüística, señalaban que los estudiantes que habían estudiado en el extranjero y que tenían más capacidad memorística, mostraban una mayor precisión y más rapidez de producción lingüística.

2.4.2. Estilo de aprendizaje

El estilo de aprendizaje hace referencia a los diferentes modos cognitivos de procesar la información o de realizar las tareas asignadas. Los diferentes estilos de aprendizaje están influidos por diversos factores, como la propia cultura, la personalidad o el tipo de estudios realizados previamente (Passarelli y Kolb, 2012).

Aunque se han definido diferentes modelos de aprendizaje (reflexivo, espontáneo, auditivo, visual, analítico, etc.), la mayoría de investigaciones sobre la adquisición de segundas lenguas centran su interés en los estilos llamados *estilos de dependencia e independencia del campo*. Ellis (2004) afirma que los estudiantes dependientes del campo tienen dificultades para identificar las partes de un contexto, aunque tienen facilidad para interactuar socialmente y pueden aprender con más facilidad en contextos informales de aprendizaje debido a sus habilidades interpersonales. En cambio, los estudiantes independientes del campo tienen facilidad para distinguir las partes que forman un todo, aunque son más individualistas y presentan menos interés en la interacción social, por lo que aprenden con más facilidad en contextos de aprendizaje formales que en el extranjero.

Kolb (1984) describe en su teoría del aprendizaje experiencial distintos estilos de aprendizaje que se basan en dos dualidades: *experimentación-conceptualización* y *acción-reflexión*. Éstas definen a su vez dos dimensiones de aprendizaje: *pensamiento concreto-conceptualización abstracta* y *observación reflexiva- experimentación activa*. A partir de las teorías de Kolb, Honey y Mumford (1986) establecieron cuatro estilos de aprendizaje y de aprendientes:

1. Activos: se implican en nuevas experiencias y en la realización de tareas, por lo que pueden aburrirse con facilidad si no hay cambios constantes de actividad.
2. Reflexivos: son prudentes y piensan detenidamente antes de llegar a conclusiones o de realizar alguna acción.
3. Teóricos: son observadores y analíticos e integran sus observaciones en modelos lógicos.

4. Pragmáticos: son prácticos e intentan aplicar y experimentar con nuevas ideas, por lo que pueden impacientarse cuando se enfatiza en las explicaciones teóricas o la reflexión.

En relación a las estancias en el extranjero, Barron y Arcodia (2002) realizaron una investigación para determinar si se producían cambios en el estilo de aprendizaje cuando se estudia en otro país. El estudio se llevó a cabo con cincuenta estudiantes internacionales de Asia (Japón, Corea, China, Singapur, Indonesia, Malasia, Vietnam, China, India y Taiwan), Europa (Alemania, Bosnia y Austria) y de Norteamérica (Estados Unidos) que realizaban estudios de turismo en una universidad de Australia. El análisis de los datos, que se obtuvieron mediante el cuestionario LSQ⁴, mostraba que los alumnos de Japón, China, Corea y Vietnam sí habían cambiado su estilo de aprendizaje durante su estancia. En sus respectivos países tenían un estilo reflexivo, pero adoptaban un estilo de aprendizaje activo cuando estudiaban en la universidad australiana con compañeros occidentales. En cambio, los estudiantes europeos, estadounidenses y de otros países de Asia mostraban un estilo activo tanto en su país como en esta universidad.

2.4.3. Estrategias de aprendizaje

Como estrategias de aprendizaje se definen los medios a los que recurre el alumno para aprender una lengua. Dörnyei (2005) destaca la clasificación de estrategias realizada por O'Malley y Chamot (1990), que diferencia entre:

1. Estrategias meta cognitivas, que incluyen aspectos como la evaluación, la planificación y organización del propio proceso de aprendizaje y acciones como la autocorrección o la autoevaluación.

⁴ El cuestionario LSQ (Learning Styles Questionnaire), diseñado por Honey y Mumford (2000) a partir de las teorías de Kolb (1984), permite determinar el estilo de aprendizaje de un alumno. Es posible encontrar información detallada sobre este test en Honey, P. y Mumford, A. (2000). *The learning style helper's guide*. Maidenhead: Peter Honey Publications Ltd. Documento disponible en: <http://www.peterhoney.com>

2. Estrategias cognitivas que incluyen aspectos como el uso de la información disponible y acciones como la deducción de significados, la imitación de modelos de lengua, la repetición, la realización de resúmenes o el uso de imágenes.
3. Estrategias sociales, que suponen la realización de acciones de interacción social como preguntar a profesores o a hablantes nativos con el objetivo de resolver dudas, recibir retroalimentación, contrastar la información, y aumentar las posibilidades de practicar la lengua.
4. Estrategias afectivas, que implican un control de las condiciones y experiencias emocionales.

Oxford (1990) distingue en cambio entre estrategias directas (memorísticas, cognitivas y de compensación) y estrategias indirectas (meta cognitivas, afectivas y sociales). Indistintamente de cómo se clasifiquen las estrategias, existe uniformidad en la idea de que los estudiantes que utilizan el máximo de estrategias tienen más posibilidad de conseguir altos niveles de competencia comunicativa.

En relación a las estrategias de aprendizaje utilizadas durante las estancias en el extranjero, Lafford (2004) señala que el contexto de aprendizaje tiene una influencia significativa en relación al uso de estrategias de comunicación como la autocorrección, la autocomprobación de precisión y la reestructuración. Los resultados de su investigación, llevada a cabo con cuarenta y seis estudiantes angloparlantes estudiantes de español durante un semestre (veinte en el propio país y veintiséis en España) y cuyos datos fueron obtenidos mediante entrevistas OPI realizadas antes y después de la estancia, revelaban que los estudiantes que habían estudiado en el extranjero mostraban una dependencia de uso de las estrategias comunicativas significativamente menor que los que estudiaban en el propio país. Este hecho se atribuía a que habían estado más expuestos a situaciones comunicativas diarias, aspecto que permitió mejorar su competencia comunicativa e interactuar con nativos sin necesidad de recurrir a estrategias comunicativas para llenar los vacíos entre su interlengua y la L2.

Peige *et al.* (2004) estudiaron en cambio las estrategias de aprendizaje utilizadas para aprender elementos lingüísticos y aspectos culturales entre ochenta y seis estudiantes estadounidenses de francés (diecinueve) y de español (sesenta y siete) que estudiaron un semestre en España, Francia y otros países hablantes de español y francés. A partir del análisis de los datos obtenidos antes y después de la estancia mediante diarios electrónicos y diferentes test, se constató que en el extranjero los estudiantes aumentaban la cantidad y frecuencia de uso de estrategias de aprendizaje (en especial las relacionadas con la comprensión auditiva y la expresión oral) y las relacionadas con la dimensión cultural (en concreto las relacionadas con la interpretación de la cultura, la comunicación no verbal y el *shock* y asimilación cultural).

Adams (2006) también estudió la influencia de las estancias en el extranjero en relación a las estrategias de aprendizaje con ciento treinta y dos estudiantes norteamericanos de español, francés alemán y portugués que fueron a distintos países hablantes de esos idiomas y que se habían inscrito en programas de entre dos y cuatro meses. El análisis de los datos obtenidos mediante cuestionarios realizados antes y después de la estancia, demostraron, en cambio, que no se había producido un desarrollo significativo de estas estrategias, seguramente debido a que la duración de los programas era breve.

2.4.4. Personalidad

La personalidad de los alumnos es un factor que, aunque no determina directamente el grado de éxito en el aprendizaje, influye en el modo en el que los individuos actúan y reaccionan durante el estudio de una L2 y ante el entorno o contexto de aprendizaje (Dörnyei, 2005). Con el objetivo de determinar el grado de influencia de la personalidad en el aprendizaje de lenguas, frecuentemente se ha utilizado la clasificación de constructos que componen y definen la personalidad (llamados *Big Five* y conocidos también como OCEAN por las siglas en inglés). Estos rasgos se clasifican como:

1. Apertura a nuevas experiencias (*Openess to experience*).
2. Conciencia o meticulosidad (*Conscientiousness*).
3. Extroversión e introversión (*Extraversion-introversion*)
4. Afabilidad (*Agreeableness*).
5. Inestabilidad y estabilidad emocional (*Neuroticism-emotional stability*).

La apertura a nuevas experiencias y la conciencia o meticulosidad son rasgos que influyen de manera positiva en el aprendizaje. En cuanto a la extroversión y la introversión, Ellis (2008) señala que los estudiantes extrovertidos tienen más facilidad para adquirir habilidades interpersonales de comunicación debido a que su sociabilidad les puede aportar más oportunidades para practicar la L2 y que, por otro lado, los estudiantes introvertidos pueden desarrollar con más facilidad habilidades académicas cognitivas. En cambio, los estudiantes introvertidos tienen más habilidad para consolidar lo aprendido debido a que muestran mejores hábitos de estudio (Dörney, 2005: 21).

Por otro lado, la inestabilidad emocional ejerce una influencia negativa en el aprendizaje debido a su relación con la ansiedad. Scovel (1978) afirma que ésta puede ser debilitadora o facilitadora. La primera puede debilitar o impedir el aprendizaje lingüístico, mientras que la segunda estimula la adquisición y adapta emocionalmente al estudiante a los nuevos ejercicios de aprendizaje. La predisposición a correr riesgos es un factor que también está relacionado con la ansiedad. Los alumnos con mayor aceptación de las situaciones que pueden provocar ansiedad (hablar en público, interactuar con desconocidos, leer en voz alta, etc.) suelen arriesgarse a utilizar elementos lingüísticos nuevos sin tener miedo al rechazo, al ridículo o a cometer errores, lo que puede suponer que se practique más la L2 y que se avance más significativamente.

En relación a los estudios en el extranjero, Bakalis y Joiner (2004), en una investigación realizada con sesenta y nueve universitarios australianos (de los cuales treinta y ocho habían participado en programas de intercambio), cuyos datos se obtuvieron mediante cuestionarios, mostraban que los estudiantes que habían participado en programas de intercambio tenían una personalidad abierta a experiencias

y más tolerante con otras culturas que los que no habían participado en esos programas, por lo que los autores deducían que los estudiantes que poseen este tipo de personalidad tienen más predisposición a estudiar en el extranjero.

2.4.5. Motivación

La motivación es descrita por Ellis (2004) como una variante afectiva que hace referencia al conjunto de motivos que inducen a una persona a aprender una lengua. Estas razones son muy diversas y han sido clasificadas por la psicología social en diferentes categorías. Según este autor, la división más aceptada es la que distingue entre motivación integradora, que conlleva el deseo de aprender una lengua para relacionarse con hablantes nativos e incluso integrarse a ella si es posible, y la motivación instrumental, que consiste en el deseo de aprender una lengua por motivos prácticos, normalmente académicos o profesionales. Independientemente de que el alumno tenga una motivación integradora o instrumental, es importante que el profesor consiga mantener la motivación en el aula mediante distintas estrategias (como el uso variado de materiales y de actividades significativas o fomentando el aprendizaje participativo y cooperativo) para que los alumnos mantengan el interés en el aprendizaje y alcancen altos niveles de competencia comunicativa.

En relación a los estudios en un país hablante de la L2, Isabelli- García (2006) señala que existe una relación entre la motivación, la aculturación, la creación de relaciones sociales y la influencia en el desarrollo de la competencia oral durante las estancias en el extranjero. Su investigación, que se llevó a cabo con cuatro estudiantes de español estadounidenses que fueron a Argentina durante un semestre, y cuyos datos fueron obtenidos mediante entrevistas OPI realizadas antes y después de la estancia, cinco entrevistas informales y entradas de diarios de aprendizaje, permitió conocer el nivel de mejora lingüística, el grado de motivación durante la estancia, las relaciones sociales que se crearon y la actitud hacia la cultura anfitriona.

Los resultados demostraban que la motivación es determinante y afecta al éxito de esa estancia. Además, el tipo de motivación para aprender la L2 mantenida durante la

estancia en el extranjero está directamente relacionada con la actitud hacia la cultura anfitriona y condiciona la intensidad de las relaciones sociales mantenidas. De este modo, cuanto más motivación tiene un alumno, más relaciones consigue crear y por tanto consigue más oportunidades de interactuar y practicar L2, lo que repercute en una mejora en la fluidez y el conocimiento gramatical. El análisis de los datos también permitía afirmar que el mantenimiento de la motivación está influido por el éxito en mantener y crear redes sociales, de manera que los alumnos que tienen más éxito en la creación de redes sociales pueden llegar a cambiar el tipo de motivación, de instrumental a integradora.

El estudio de Allen (2010), llevado a cabo con seis estudiantes norteamericanos de francés que participaron en un programa de inmersión de seis semanas de duración, cuyos datos se obtuvieron antes, durante y después mediante cuestionarios, entrevistas y *blogs* escritos por los estudiantes, constató que los alumnos que tenían motivos lingüísticos para estudiar en el extranjero aumentaron su motivación durante su estancia, mientras que los tenían intereses pragmáticos no aumentaron su motivación ni el interés por aprender. Además, algunos estudiantes reconocían haber pasado muy poco tiempo interactuando con nativos, ya que veían la estancia en el extranjero como una experiencia cultural y turística más que como una experiencia de aprendizaje.

2.4.6. Creencias del estudiante

Las creencias del estudiante es una variante que hace referencia a las ideas preconcebidas sobre qué significa aprender una lengua y cómo hacerlo (Muñoz, 2010a). Muchos estudiantes tienen fuertes creencias y opiniones sobre cómo debe ser la enseñanza de una lengua, normalmente basadas en experiencias previas y suposiciones, que influyen positiva o negativamente en el proceso de aprendizaje y que determinan el tipo de estrategias que se van a utilizar (Lightbown y Spada, 1999). Ellis (2008) señala que las creencias más comunes están relacionadas con la dificultad de aprendizaje de una lengua, la aptitud para aprender, el modo de aprender, las estrategias de aprendizaje y la motivación y las expectativas.

En relación al aprendizaje en un país hablante de la L2, Tanaka y Ellis (2003) estudiaron los cambios que se producen en las creencias durante las estancias en el extranjero respecto al aprendizaje de lengua y la competencia lingüística, y si el cambio de creencias tenía alguna repercusión en el conocimiento lingüístico y la competencia comunicativa. Los resultados de su estudio, realizado con ciento sesenta y seis estudiantes japoneses de inglés que estudiaron en una universidad norteamericana durante un semestre (quince semanas) y cuyos datos se obtuvieron antes y después de la estancia mediante cuestionarios y la realización del examen TOEFL, demostraron un aumento del conocimiento lingüístico y de la competencia comunicativa y reflejaban que se habían producido cambios significativos en las creencias de los estudiantes durante esta estancia, en especial en las creencias relativas a la propia eficacia, a la capacidad o aptitud para aprender y al modo de aprender.

Amuzie y Winke (2009) también encontraron que se producen cambios en las creencias de los estudiantes durante las estancias en el extranjero. Los resultados de su investigación, realizada con setenta estudiantes de diferentes países que estudiaron en Estados Unidos durante períodos que oscilaban entre varias semanas a dos años y en la que se obtuvieron datos mediante entrevistas y cuestionarios realizados antes y después de la estancia, mostraban que independientemente de la duración de la estancia, se producían cambios en las creencias relacionadas con el modo de aprender. La mayoría de estudiantes desarrollaron fuertes creencias respecto a la importancia de la autonomía en el aprendizaje mientras que, paralelamente, cambiaron las creencias respecto a la importancia y papel del profesor.

2.4.7. Edad

La edad es una de las variables individuales que genera más controversia, ya que hay teorías contradictorias sobre su influencia en el proceso de aprendizaje de una L2. Tradicionalmente se ha pensado que un niño aprende más y a una velocidad mucho mayor que personas de mayor edad, e incluso hay teorías, como la hipótesis del período crítico de Lennenberg (1967), que afirman que una vez se ha superado la adolescencia es imposible llegar a dominar una L2. Dekeyser (2012) afirma que la edad puede influir

en el nivel alcanzable, pero destaca que no ejerce ninguna influencia en la velocidad de aprendizaje. Según este autor, los niños tienen más posibilidades de llegar a hablar como un nativo aunque no aprenden más rápido que los adolescentes o los adultos.

Los efectos en la edad en el proceso de aprendizaje puede variar dependiendo de si se estudia en un contexto formal o en un país hablante de la L2 y de la exposición a la lengua meta (Muñoz, 2006). De este modo, en un contexto de aprendizaje formal en el propio país los adultos aprenden más fácilmente debido a las características de los programas de estudios, ya que los contenidos y el tipo de instrucción se adaptan a su madurez cognitiva. En cambio, los niños aprenden con más facilidad que los adultos cuando se estudia una L2 en el extranjero, pero siempre y cuando se tenga una suficiente exposición a la lengua (Muñoz 2010)

Para comprobar la relación entre la edad y el contexto en el proceso de aprendizaje, Llanes y Muñoz (2012) realizaron un estudio comparativo con setenta y tres niños (de los cuales treinta y nueve estudiaron en el extranjero entre dos y tres meses y treinta y cuatro en el propio país) y sesenta y seis adultos (de los cuales cuarenta y seis estudiaron en el extranjero entre dos y tres meses y veinte en su país). Los resultados de la investigación (cuyos datos obtuvieron mediante test realizados antes y después de la estancia, corrección de composiciones, entrevistas semi-estructuradas y cuestionarios), mostraban de manera general que las estancias en el extranjero favorecían el desarrollo de la fluidez tanto en niños como en adultos. El estudio demostró también que los niños que estudiaron en el extranjero mostraban un avance mucho más significativo que los adultos que también habían estudiado fuera y que los adultos y los niños (en este orden) que estudiaron en el propio país. Por otro lado los adultos que habían estudiado en el extranjero mostraban mayores avances en la producción oral de léxico complejo que los adultos que habían estudiado en el propio país y que los niños que estudiaron en el extranjero o en su país. El análisis de estos resultados permitía afirmar que el contexto de aprendizaje favorece el desarrollo de la fluidez más a los niños que a los adultos y que, en cambio, permite mejorar el conocimiento léxico más a los adultos que a los niños.

Tabla 4. Investigaciones sobre la influencia de las variables individuales en los procesos de aprendizaje en el extranjero.

Autor	Aspecto analizado	Número de estudiantes y nacionalidad	Lengua de estudio	País de destino	Duración de la estancia	Método obtención de datos	Resultados
Lord (2006)	Memoria	19 E.E.U.U	Español	México	6 semanas	Entrevistas el primer y último día de la estancia.	Los que aprendieron en el extranjero mostraban un incremento de la capacidad memorística.
Sunderman y Kroll (2009)	Memoria	48 E.E.U.U	Español	48 (14 en el extranjero)	Diferentes duraciones	Realización de diferentes tareas por ordenador.	Los estudiantes que habían estudiado en el extranjero mostraban más rapidez de producción y precisión lingüística.
Barron y Arcodia (2002)	Estilo de aprendizaje	50 Diferentes países	Inglés (estudios de Turismo)	Australia	No especificada	Cuestionario de estilos de aprendizaje.	Los estudiantes de Japón, China, Corea y Vietnam tenían un estilo reflexivo en sus países, pero adoptaron un estilo activo. Los estudiantes occidentales mostraban un estilo activo tanto en su país como en el extranjero.
Lafford (2004)	Estrategias de aprendizaje	46 E.E.U.U	Español	20 en E.E.U.U 26 en España	Semestre	Entrevistas OPI antes y después de la estancia.	Los estudiantes que estudiaron en el extranjero mostraban una dependencia de uso de estrategias comunicativas menor que los que estudiaban en el propio país.
Peige et al. (2004)	Estrategias de aprendizaje	86 E.E.U.U	Español (67) y Francés (19)	España, Francia y otros países	Semestre	Diarios y diferentes test realizados antes y después de la estancia.	Los estudiantes en el extranjero aumentaban la cantidad y frecuencia de uso de estrategias de aprendizaje.
Adams (2006)	Estrategias de aprendizaje	132 E.E.U.U	Varios idiomas	Diferentes países	Entre dos y cuatro meses	Cuestionarios realizados antes y después.	No se había producido un desarrollo significativo de estas estrategias. El autor atribuye este hecho a la breve duración de la estancia.
Bakalis y Joiner (2004)	Personalidad	69 Australia	Diferentes lenguas	Diferentes países	Diferentes duraciones	Cuestionarios.	Los estudiantes que habían participado en programas de intercambio mostraban una personalidad abierta a experiencias y más tolerante con otras culturas.
Isabelli-García (2006)	Motivación	4 E.E.U.U	Español	Argentina	Semestre	Test OPI, entrevistas informales y diarios de aprendizaje.	La motivación condiciona la intensidad de las relaciones sociales mantenidas. Cuantas más motivación, más relaciones se crean y más oportunidades de interactuar y practicar L2.
Allen (2010)	Motivación	6 E.E.U.U	Francés	Francia	Seis semanas	Cuestionarios y entrevistas realizados antes y después.	Los alumnos que tienen motivos lingüísticos para estudiar en el extranjero aumentan su motivación durante su estancia.
Tanaka y Ellis (2003)	Creencias del estudiante	166 Japón	Inglés	E.E.U.U	Semestre	Cuestionario LBQ, TOEFL.	Se produjeron cambios significativos en las creencias de los estudiantes en especial las creencias relativas a la propia eficacia, a la capacidad o aptitud y al modo de aprender.

2.5. Factores extralingüísticos que influyen en el proceso de aprendizaje

Los factores extralingüísticos que influyen en el proceso de aprendizaje están relacionados con aspectos como las características del programa de estudios, el proceso de instrucción, la cantidad y calidad de exposición a la L2, la intensidad del aprendizaje, la capacidad y habilidad de los profesores, la metodología empleada, los materiales didácticos utilizados o las características del grupo en el que se aprende. Todos estos elementos pueden afectar a la calidad y al ritmo del aprendizaje y pueden influir también en aspectos individuales como la motivación, la actitud y las creencias (Larsen-Freeman y Long, 1991).

En relación al aprendizaje en países hablantes de la lengua meta consideramos que, además de los factores extralingüísticos mencionados anteriormente, es necesario destacar la influencia que ejercen en el éxito de los estudios en el extranjero de otros factores como 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.

2.5.1. Duración de la estancia

La duración de las estancias en el extranjero puede variar 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. Para determinar la influencia real de la duración de la estancia se han llevado a cabo diversas investigaciones que muestran que se producen avances en el conocimiento lingüístico y la competencia comunicativa incluso en programas de varias semanas de duración, en especial en la expresión oral. Por ejemplo, Segalowitz *et al.* (2004), en su estudio comparativo entre estudiantes que estudiaron español en Estados Unidos y en España entre tres y cinco semanas encontraron que los alumnos que estuvieron en el extranjero mejoraron la fluidez y podían utilizar una mayor variedad de

vocabulario. Allen y Herron (2003) también mostraron que estudiantes de francés que estudiaron un verano en Francia habían mejorado de manera significativa su fluidez. Resultados similares se obtuvieron en la investigación de Llanes y Muñoz (2009), en la que señalaban que estudiantes en universidades catalanas de inglés habían mejorado su capacidad de comprensión auditiva y la fluidez después de una estancia de dos o tres semanas en países de habla inglesa.

En relación al desarrollo de la competencia pragmática, Hassall (2006) concluye que cuanto más alto es el nivel de conocimiento lingüístico, más posibilidades existen de desarrollar esta competencia, independientemente de la duración de la estancia. En cuanto a la sensibilidad intercultural, 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 que la sensibilidad intercultural y la adaptación cultural se desarrollan de manera mucho más significativa cuanto más larga es la estancia.

Dweyer (2004a) afirma que la duración de la estancia 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.

2.5.2. Condiciones de alojamiento

Las opciones de alojamiento más comunes durante las estancias en el extranjero son la convivencia con familias de acogida, las residencias de estudiantes o los dormitorios compartidos. Cada uno de estos tipos de alojamiento puede influir positivamente o negativamente tanto en el proceso de aprendizaje como en la percepción que el estudiante tiene de la cultura anfitriona.

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), en un estudio realizado con estudiantes de distintos idiomas que se alojaron en familias de acogida, dormitorios o residencias de estudiantes, comprobaron 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 ésta pueden 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 la 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-Rinehart 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 consideran 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 como 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).

En relación a los dormitorios compartidos, trabajos como el de Yang y Kim (2011) muestran que el hecho de compartir habitación con otro estudiante hablante nativo no supone tener más oportunidades de interactuar y de mejorar la competencia comunicativa. Estos investigadores muestran el caso de un estudiante coreano que estudió en Estados Unidos y que se alojó en un dormitorio compartido en la universidad, pensando que el hecho de convivir con un nativo le aportaría más oportunidades de practicar el idioma, que sus errores serían corregidos por su interlocutor y que éste le ayudaría a mejorar su fluidez. En este caso, el estudiante nativo no mostraba interés en mantener conversaciones ni parecía interesarle el desarrollo de la competencia lingüística de su compañero coreano. Esta situación hizo que acabará dudando de la utilidad de compartir dormitorio con hablantes nativos y acabó pasando el tiempo libre con otros estudiantes de su nacionalidad. De este modo, el contexto de aprendizaje en el extranjero no favoreció el aprendizaje, por lo que sus resultados en el test TOEFL mejoraron de manera muy poco significativa.

2.5.3. Redes sociales e interacción con hablantes nativos

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 éstas 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.

Kiginger (2008) e Isabelli-García (2006) muestran que los estudiantes que consiguen crear redes sociales con nativos tiene 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 involucraba 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 repercuta en el conocimiento lingüístico o en la competencia comunicativa.

3. Estado de la cuestión

Como hemos podido observar, los estudios analizados relativos al desarrollo de los conocimientos lingüísticos ofrecen resultados y conclusiones que confirman los efectos positivos de estudiar en el extranjero en relación a la fluidez y la pronunciación, independientemente de la duración de la estancia (Freed, So y Lazar, 2003, Díaz-Campos 2006, entre otros). En cambio, los resultados de investigaciones relativas a los conocimientos gramaticales y léxicos muestran resultados dispares. Investigadores como Colentine (2004a) o Allen y Herron (2003) afirman que no siempre se producen avances significativos después de haber estudiado un semestre en un país hablante de la L2, mientras que, en cambio, trabajos de autores como Isabelli y Nishida (2005) o Isabelli (2004) muestran que sí se aprecian avances notables después de estudiar en el extranjero, especialmente en los alumnos que tienen un nivel más avanzado.

También se han presentado conclusiones diferentes en cuanto al desarrollo de la expresión escrita. Freed So y Lazar (2003) muestran en su estudio comparativo que los estudiantes que permanecieron en el propio país escribían mejor que los que habían estudiado en el extranjero, pero Sasaki (2009), al contrario, afirma que los estudiantes que aprendieron en el extranjero escribían mejor que los que estuvieron el mismo período en su país.

Los trabajos que comparan distintos contextos, como el de Freed, Segalowitz y Dewey (2004), coinciden en afirmar que los estudiantes que estudian en programas de inmersión lingüística en el propio país mejoran más su fluidez y aprenden más gramática y léxico que los que estudian cursos regulares o en el extranjero. Esto puede ser debido a que el contexto de aprendizaje de inmersión permite realizar tareas comunicativas similares a las de un estudiante que estudia en el extranjero, pero casi sin obstáculos culturales o sociales y sin barreras afectivas limitadoras (Dewey 2008). Por otro lado, las investigaciones que analizan la influencia de estudiar en el extranjero en relación a la adquisición y desarrollo de la competencia pragmática señalan que estudiar en un país hablante de la L2 ejerce una influencia muy positiva, especialmente cuando los estudiantes se alojan en familias de acogida (Shively y Cohen, 2008) o cuando más avanzado es el nivel de conocimiento lingüístico (Hassall 2006). En relación a la

sensibilidad intercultural (Engle y Engle, 2004; Medina-López-Portillo, 2004; Berg, 2009, entre otros) muestran que esas estancias influyen positivamente, aunque discrepan de la importancia de su duración.

En relación a las variantes individuales, es posible afirmar que la motivación es uno de los factores que más afecta a la estancia en el extranjero. La investigación de Isabelli-García (2006) permite observar que cuanto mayor es la motivación más oportunidades de interactuar con nativos se crean y se desarrolla una mejor actitud hacia la cultura local, aspectos que permiten mejorar la competencia comunicativa y experimentar un proceso de aculturación.

En cuanto a las investigaciones sobre los factores extralingüísticos, éstas muestran que un mismo fenómeno puede afectar de manera distinta al proceso de aprendizaje. Por un lado, algunos estudios sobre la duración de la estancia ponen de manifiesto que ésta influye de forma diferente en la adquisición de conocimientos lingüísticos y en el desarrollo de la sensibilidad intercultural. Segalowitz *et al.* (2004), Allen y Herron (2003) y Llanes y Muñoz (2009) muestran que incluso estancias de varias semanas de duración favorecen los avances en el conocimiento lingüístico. En cambio, estudios como los de Engle y Engle (2004), Medina-López-Portillo (2004) y Berg (2009) destacan que las estancias largas permiten, de manera mucho más significativa que las breves, que se produzca una adaptación cultural y que se desarrollen habilidades interculturales.

Por otro lado, investigaciones sobre las condiciones de alojamiento muestran que la convivencia con familias de acogida suele influir positivamente en el aprendizaje, aunque algunas investigaciones permiten observar que esta opción también puede aportar efectos negativos. Allen *et al.* (2006) comprobó que los estudiantes 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. Knight and Schmidt-Rienhart (2002), Schmidt-Rinehart y Knight (2004) o McMeekin (2006) aportan ejemplos de los efectos positivos que conlleva alojarse con familias anfitrionas que asumen un rol cooperativo, pero en cambio, Isabelli-García (2006) o Jackson (2009) muestran como en ocasiones la interacción con la familia puede ser conflictiva o casi

nula, impidiendo así la práctica de la lengua y el desarrollo de la competencia comunicativa y de la sensibilidad intercultural.

Las posibilidades de interactuar con hablantes nativos y de crear redes sociales es uno de los factores que ha generado más controversia y debate. Algunas investigaciones cuestionan las ideas establecidas que suponen que estudiar en un país hablante de la L2 aporta mayores posibilidades de estar expuesto a la lengua y de usarla fuera del aula. Investigadores como Lafford (2006) dudan de que estudiar en el extranjero suponga realmente tener más oportunidades de utilizar la L2 e interactuar con hablantes nativos, ya que, entre otros motivos, no siempre los estudiantes ven necesario relacionarse con gente local y eligen pasar el tiempo libre realizando otro tipo de actividades que no requieren utilizar la L2:

“Even if there are ample opportunities for students to interact with native speakers, may not take advantage of this situation to talk with native speakers since the students’ daily existence does not depend on this interaction. On the other hand (...) outside the classroom each student has the opportunity to choose how s/he will spend the remaining hours of each day (e.g. talking with the host family, talking with L1 peers, reading, watching movies...)”. (Lafford, 2006:20)

Coleman y Chafer (2010) también cuestionan la idea de que estudiar en un país hablante de la lengua objeto de estudio suponga, actualmente, una mayor exposición a la L2 y una mayor posibilidad de interactuar con hablantes nativos, ya que en la última década el acceso y desarrollo de los medios de comunicación han transformado la experiencia de vivir en otro país. En los últimos años han proliferado las plataformas de comunicación de fácil acceso y baratas como *Skype*, se ha extendido el uso de teléfonos inteligentes con acceso a internet y se ha popularizado el uso de redes sociales como *Facebook* o *Twitter* y de aplicaciones como *WhatsApp* o *Telegram* que permiten un contacto inmediato con los amigos y familiares desde cualquier parte del mundo. La facilidad para acceder a los medios de comunicación y de seguir en contacto con la propia cultura a través de internet, supone que numerosos estudiantes perciban como innecesario esforzarse para relacionarse socialmente y participar activamente en la cultura local, lo que puede dificultar o incluso impedir que se produzca un verdadero

proceso de aculturación, necesario, según la teoría de Shumann, para asimilar valores y comportamientos culturales de la comunidad hablante de la L2:

“The question of developing communication technologies is just one aspect of the rapidly and profoundly changing social context of study abroad, albeit one with considerable impact on social networks and identities, and with profound implications for the degree of immersion and engagement with the target language community which study abroad can offer to the facebooking, skypeing, tweeting students of today (...) Thanks to links with the home environment, students may be physically in a study abroad location, but virtually – that is to say affectively and psychologically – back in the home context, a situation which might be expected to hamper acculturation and social integration, and thus reduce the benefits of the immersion experience”.

(Coleman y Chafer, 2010: 228)

Esta facilidad de estar en contacto permanente y de manera casi siempre gratuita con la propia cultura y la automatización de muchas actividades puede suponer que los estudiantes tengan que esforzarse más en buscar oportunidades de usar la lengua o en crear relaciones sociales con hablantes nativos para poder interactuar usando la L2, tareas que pueden verse dificultadas por variables individuales como la personalidad o la edad del alumno y que puede influir enormemente en la motivación y la actitud del aprendiente.

Además, el desarrollo de internet ha supuesto también que ahora sea posible acceder a materiales y muestras de lengua auténticos y que se puedan realizar actividades que antes sólo se podían hacer en el país hablante de la L2, como ver películas, leer periódicos, comprar libros o escuchar la radio en el idioma objeto de estudio. Por este motivo es posible también que muchos estudiantes que estudian en el extranjero ya no perciban esta experiencia como algo que puede ayudar en el aprendizaje de lenguas, si no como una experiencia turística o como una etapa de la vida que le ayudará en el desarrollo personal o le permitirá mejorar las perspectivas laborales.

Los métodos de investigación usados y la validez de los resultados relativos a los beneficios lingüísticos también son objeto de controversia. Investigadores como Coleman (2013) cuestionan la validez de los resultados y critican la metodología y los modos de obtención de datos que se utilizan en los estudios que comparan los contextos de aprendizaje en el extranjero y en el propio país con el objetivo de determinar los progresos lingüísticos. Este investigador afirma que numerosos trabajos intentan demostrar de manera empírica que se producen avances en el conocimiento lingüístico sin tener en cuenta que cada contexto de aprendizaje tiene variables únicas y distintas, y sin tener en consideración aspectos sociolingüísticos, variables individuales o factores extralingüísticos. Por este motivo considera imprescindible que las investigaciones relativas a la adquisición de segundas lenguas en el extranjero no perciban a los participantes como aprendientes que experimentan la misma experiencia de aprendizaje, si no como individuos con experiencias singulares.

Ushioda (2009) destaca también la necesidad de estudiar la influencia del contexto en el desarrollo del conocimiento lingüístico teniendo en consideración factores extralingüísticos, sociales o individuales, variables que pueden afectar de manera diferente a cada alumno y que pueden cambiar en un mismo alumno durante sus estudios en el propio o país o durante una estancia en el extranjero:

“A focus on real persons, rather than on learners as theoretical abstractions; a focus on the agency of the individual person as a thinking, feeling human being, with an identity, a personality, a unique history and background, a person with goals, motives and intentions; a focus on the interaction between this self-reflective intentional agent, and the fluid and complex system of social relations, activities, and multiple micro-and macro-contexts in which the person is embedded, moves, and is inherently part of”.

(Ushioda, 2009:220).

Estas observaciones y críticas nos han llevado a reflexionar sobre el método de investigación más adecuado para la realización de nuestro estudio. Finalmente hemos optado por descartar el uso de métodos cuantitativos y utilizar métodos cualitativos para estudiar y analizar la influencia de los estudios en el extranjero en el proceso de adquisición de una L2 y dar respuesta a las preguntas de investigación que planteamos.

Pensamos que la investigación cualitativa y los métodos biográfico-narrativos son idóneos para realizar un estudio que en lugar de analizar de manera aislada datos cuantitativos sobre el avance en el conocimiento de una lengua (la fluidez adquirida, la mejora en la comprensión auditiva o lectora, la capacidad de expresión escrita, el vocabulario aprendido, etc.), analice también las creencias y experiencias de los alumnos en relación a su estancia en el extranjero. Un enfoque autobiográfico puede ser de gran utilidad en nuestra investigación, ya que puede permitirnos ver a los estudiantes como individuos diferentes y descubrir qué variantes individuales y sociales y qué factores externos influyen en el proceso de aprendizaje en el extranjero.

Como hemos señalado anteriormente, los resultados obtenidos podrán ser de utilidad para que profesores y organizadores puedan asesorar a los alumnos para su estancia en el extranjero y conseguir así que ésta estancia sea más fructífera y exitosa personal y lingüísticamente. Encontrar y clasificar esas variables sería de utilidad para preparar a los alumnos antes de la estancia y optimizarla, ya que, de acuerdo con Dekeyser (2007:208): “the linguistic benefits of study abroad could be greatly enhanced by planning systematically for a continuum of practice from basic classroom instruction to pre-departure training, onsite observation and guidance, and courses for students returning home”.

4. Objetivos y preguntas de investigación

Los datos obtenidos en una investigación relacionada a la implementación del nivel C2 del MCER (Pinar, 2013), en la que se constataba que el 100% de los estudiantes de nivel C2 que estudiaban en ese momento en Japón en cursos de este nivel había residido o estudiado en algún momento de su vida en un país hispanohablante, nos han llevado a preguntarnos si la influencia de la propia cultura y lengua dificulta el aprendizaje y adquisición de competencias comunicativas cuando se estudia únicamente en el propio país. Por este motivo consideramos interesante cuestionar si para los estudiantes japoneses, que pertenecen a una cultura tan distinta y que hablan un idioma perteneciente a una familia lingüística absolutamente diferente a la de las lenguas romances, es determinante e imprescindible vivir o estudiar en un país hispanohablante para llegar a asimilar la dimensión cultural de la L2 y adquirir altos niveles de competencia comunicativa y de desarrollo de destrezas y habilidades interculturales.

De este modo, el objetivo de esta tesis es analizar las perspectivas, creencias y experiencias de estudiantes japoneses de nivel C2 respecto a su estancia en el extranjero. Esta investigación debe permitirnos descubrir su punto de vista sobre la utilidad de estudiar en un país hablante de la lengua meta y el grado de influencia que ha tenido esta experiencia en su proceso de adquisición de competencias comunicativas y de aprendizaje de aspectos socioculturales.

La metodología biográfico-narrativa adoptada y el empleo de relatos de vida como modo de obtención de datos va a permitirnos también entender cómo las variables individuales y los factores extralingüísticos influyen en el proceso de aprendizaje en un país hablante de la lengua objeto de estudio, así como para descubrir si la propia cultura ha podido afectar durante la estancia a los procesos de comunicación intercultural o ha condicionado el desarrollo de habilidades y actitudes interculturales. Mediante los relatos de vida lingüística escritos por estos alumnos y el análisis del discurso de éstos, la investigación intentará describir los aspectos comentados anteriormente. Para ello se plantean las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Cómo ha sido la experiencia de estudiar en el extranjero y qué percepciones tiene el estudiante sobre ésta?
2. ¿Qué papel ejercen las variables individuales y qué factores extralingüísticos favorecen o dificultan el aprendizaje durante las estancias en el extranjero?
3. ¿Qué influencia tiene la estancia en el extranjero en el desarrollo del conocimiento lingüístico y la adquisición de competencias pragmáticas?
4. ¿De qué manera influye esta experiencia en el conocimiento sociocultural y el desarrollo de la sensibilidad intercultural?
5. ¿De qué modo creen que ha influido esa experiencia para llegar al nivel C2?
6. ¿Consideran los estudiantes que es imprescindible residir en el país de la lengua meta para aprender y dominar el español u otros idiomas extranjeros?

5. Metodología

5.1. La investigación biográfico-narrativa

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:

“(...) an autobiography is *not* and cannot be a way of simply signifying or referring to a “live as lived” (...). In this view, a life is created or constructed by the act of autobiography. It is a way of constructing experience (...). Construal and reconstrual are interpretive. Like all forms of interpretation, life construal is subject to our intentions, to the interpretive conventions available to us and to the meanings imposed upon us by the usages of our culture and language”. (Bruner, 1995:161)

Los métodos biográfico-narrativos empezaron a utilizarse en sociología en los años treinta del siglo pasado, con la llamada *Escuela de Chicago*, con el objetivo de estudiar diversos problemas sociales derivados de la crisis económica que se produjo a partir del *crack* de 1929 y de describir la situación de las minorías y de los inmigrantes. Esta metodología perdió vigencia entre los años cuarenta y sesenta, período en el que positivismo científico y el uso de métodos estadísticos predominaban en el estudio de las ciencias sociales. Pujadas (2002:41) señala que las ciencias sociales adoptaron en ese momento el modelo utilizado en las ciencias naturales, lo que llevó “a realizar postulados generales sobre el individuo y la sociedad, muy a menudo al margen de la experiencia concreta y subjetiva que de la sociedad poseen las personas”.

En los años setenta se cuestionaron los modos de investigación positivistas y estructuralistas, ya que sus métodos cuantitativos de obtención de datos no permitían “dar cuenta de los microdispositivos que regulan la vida cotidiana, las vivencias de los individuos en contextos sociales determinados” y que los cuestionarios, ampliamente utilizados en las décadas anteriores, eran incapaces de “captar la voz de las gentes” (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001:80). De este modo, en esos años se recuperó la metodología biográfico-narrativa, hecho que significó una revalorización del “ser humano concreto como sujeto de estudio, por contraste a las excesivas abstracciones y la deshumanización del cientifismo positivista”. (Pujadas, 2002:7)

Los métodos biográfico-narrativos se usaron por primera vez en el campo de la investigación sobre educación también en los años setenta y ochenta, con el objetivo de estudiar la dimensión personal de los profesores a través del análisis de sus experiencias, sus creencias, sus conocimientos o su desarrollo profesional. El agotamiento del positivismo favoreció un “giro hermenéutico” que contemplaba la necesidad de incluir la subjetividad en el proceso de comprensión de la realidad y que dio paso a:

“una perspectiva interpretativa en la cual el significado de los actores se convierte en el foco central de la investigación. Se entenderán los fenómenos sociales (y, dentro de ellos, la educación) como “textos”, cuyo valor y significado, primariamente, vienen dados por la auto interpretación que los sujetos relatan en primera persona, donde la dimensión temporal y biográfica ocupa una posición central”. (Bolívar, 2002:4)

El objetivo de la investigación biográfico-narrativa no es producir “conocimiento que conduzca a la predicción y control de la experiencia humana”, sino generar “conocimiento que profundiza e incrementa la comprensión de la experiencia humana” (Bolívar, 2002:10). Para producir este conocimiento se utiliza la narración de experiencias, oral o escrita, de uno o varios individuos. El análisis de estos relatos puede permitir observar y comprender “la riqueza y detalles de los significados en los asuntos humanos (motivaciones, sentimientos, deseos o propósitos), que no pueden ser expresados en definiciones, enunciados factuales o proposiciones abstractas, como hace el razonamiento lógico-formal”. (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001: 52)

5.1.1. Fiabilidad y validez de la investigación biográfico-narrativa

Los métodos biográficos narrativos han sido objeto de críticas realizadas por detractores de este tipo de metodología, quienes cuestionan la fiabilidad y credibilidad de los informantes debido a la naturaleza subjetiva de las narraciones. Bertaux (2005) defiende la fiabilidad y credibilidad de los métodos biográfico-narrativos señalando que los datos obtenidos mediante este tipo de investigación no son menos objetivos que los conseguidos con cuestionarios u otros métodos característicos de la investigación cuantitativa. En este sentido, destaca la validez del método narrativo cuestionando la objetividad de los cuestionarios y afirmando que:

“los datos de la encuesta mediante cuestionario, antes de quedar codificados y convertidos en cifras, están formados por respuestas a cuestiones estandarizadas, y esas preguntas, evidentemente, son subjetivas. Todo el mundo sabe que dependen en parte de la formulación de las preguntas, de su orden de aparición, de las características del encuestado (sexo, edad, etc.), así de la impresión que el encuestado quiere dar al encuestador. El hecho de que se codifiquen después esas respuestas en forma de cifras no les confiere un carácter más objetivo, sino al contrario: el hecho de la codificación puede introducir otros elementos sesgados”. (Bertaux, 2005:23)

Bolívar, Domingo y Fernández (2001: 134-135) defienden la idea de que en la investigación-biográfica narrativa los criterios de validez y fiabilidad se hacen evidentes a través de la coherencia interna de las historias y del análisis realizado por el investigador. Según estos autores,

“el principal criterio de verdad será la propia implicación de los participantes y su honestidad personal. Lo importante es la coherencia del relato como construcción que intenta integrar el pasado con el presente (...) La validez de una narración la proporciona la pertinencia del análisis, la selección cuidadosa de aspectos a observar, la justificación de métodos empleados; así como que las interpretaciones y hallazgos sean creíbles y asequibles para los que facilitaron la información”.

5.1.2. Investigación biográfico-narrativa y adquisición de segundas lenguas

Los métodos autobiográficos también se empezaron a usar en estudios sobre la adquisición de segundas lenguas en los años setenta y ochenta, cuando investigadores como Schumann y Schumann (1977) o Bailey (1980) utilizaron diarios de estudiantes para describir los factores que influyen en el proceso de aprendizaje. Otros autores utilizaron posteriormente otros métodos, como entrevistas y textos autobiográficos, para describir las experiencias de aprendizaje de los estudiantes (Pavlenko, 2007). Estos trabajos cambiaron la visión del estudiante como un ente abstracto y lo presentaban como un individuo concreto, con sensaciones y sentimientos ante el proceso de aprendizaje, lo que ha permitido a los investigadores encontrar nuevos constructos teóricos para el estudio de la adquisición de segundas lenguas y para el análisis de aspectos como las percepciones y creencias de aprendientes de idiomas respecto a la sensibilidad cultural (Peck, 1996), la identidad cultural y lingüística (Pavlenko, 2001), el ajuste cultural (Li, 2012) o la adquisición de lenguas (Tse, 2013).

En este sentido, Murray (2009:47) destaca que la mayor ventaja del uso de la utilización de métodos biográfico-narrativos es que permiten investigar y comprender diferentes fenómenos relacionados con el aprendizaje y adquisición de segundas lenguas:

“(...) perhaps the most important is the variety of insights narrative and more specifically life history research can provide to educators. Among other topics, narrative inquiry has been used in the field of applied linguistics to explore motivation, identity, multilingualism, learning strategies, language loss, communities of practice, and autonomy and self-directed learning. (...) Life history research can also help us to understand learner’s beliefs and assumptions about learning”.

El término investigación autobiográfica, aplicado a los estudios sobre la adquisición de segundas lenguas, engloba diferentes enfoques y modos de obtención de datos, como los diarios, los relatos de vida lingüística o las memorias o autobiografías lingüísticas. Pavlenko (2007:165) señala que cada uno de ellos puede ser de utilidad para obtener distintos tipos de información. De este modo, los diarios, espontáneos o realizados a petición de un investigador, suelen mostrar aspectos relacionados con las

creencias y sentimientos de los aprendientes. Los relatos de vida (escritos por los informantes o recogidos mediante entrevistas) son útiles para obtener datos sobre las lenguas que conoce el estudiante y analizar la manera y los motivos por los que fueron aprendidas. En cambio, las autobiografías o memorias lingüísticas suelen ser obras publicadas de cierta extensión, en las que el autor expresa sus experiencias sin que influyan preguntas de un investigador.

5.2. Metodología utilizada

5.2.1. Los relatos de vida lingüística como medio de obtención de datos

Para realizar nuestro estudio hemos optado, como hemos señalado previamente, por elegir los métodos biográfico-narrativos, en concreto los relatos de vida, como método de obtención de datos. 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”. Otro aspecto que convierte a los relatos de vida lingüística en un método ideal de obtención de datos es que pueden aportar respuestas a las preguntas de investigación planteadas, ya que éstos:

“permiten poner la propia vida en palabras con la intención de comprenderla. De esta manera, experiencia personal y discursiva quedan entrelazadas y el resultado son manifestaciones orales y escritas muy concretas (microrespuestas) que remiten a grandes preguntas (macropreguntas)”. (Fons y Sánchez- Quintana, 2010:162)

Además, el hecho de que en los ámbitos educativos el uso de los relatos de vida se asocie también “al reconocimiento de la importancia de la formación de la persona y de la experiencia individual y colectiva de todos los días para la construcción del

conocimiento profesional pertinente” (Lopes, 2011:27) hacen que los relatos de vida lingüística sean útiles en una doble dirección. Por un lado, el proceso de reflexión que debe realizar el aprendiente para escribir el relato va a permitirle cuestionarse su relación con la cultura de la lengua meta y su grado de vinculación y analizar cómo ha sido su proceso formativo. Por otro lado, a los investigadores y docentes puede permitirnos reflexionar sobre las creencias de los alumnos, discernir la relevancia que tiene en el proceso de aprendizaje de una lengua el hecho de estudiar o trabajar en el país hablante de la L2 y analizar las implicaciones cognitivas y lingüísticas que tiene en los procesos formativos.

Consideramos que el análisis de distintos relatos de vida puede conducirnos a una mejor comprensión del proceso de aprendizaje de lenguas en un país hablante de la L2 y de la influencia que ejercen en este proceso las variables individuales y los factores extralingüísticos. De este modo, este análisis va a permitirnos comprender los modos de adquirir conocimientos lingüísticos y de asimilar aspectos socioculturales, conocer las expectativas y las necesidades de aprendizaje y entender los procesos cognitivos de adaptación y culturización por los que pasa el alumno que estudia en el extranjero.

5.2. 2. Modo de análisis de los relatos

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 narrativos*. 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.

Creemos que puede ser relevante realizar un análisis paradigmático de narraciones para responder a las preguntas de investigación planteadas, 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). Pensamos que al adoptar este modo de análisis es necesario prestar atención a algunas observaciones de autores como Riessman (1993), Bolívar, Domingo y Fernández (2001) o Pavlenko (2007) relativas a los errores metodológicos que se producen con frecuencia al realizar este tipo de investigación.

Riessman (1993:61) advierte de los riesgos de analizar sólo el contenido de las narraciones con el objetivo de demostrar teorías previas, por lo que para evitar este error propone incluir en el análisis de textos narrativos la estructura del relato, describiendo cómo está organizado y cómo se desarrollan la información y el discurso. También Bolívar, Domingo y Fernández (2001) ponen de manifiesto el hecho de que numerosos investigadores, que realizan tanto análisis narrativos como análisis paradigmáticos de datos narrativos, adoptan con frecuencia posturas metodológicas erróneas, como el hecho de presentar directamente la transcripción literal de las entrevistas sin aportar prácticamente ningún comentario o análisis (*postura restitutiva*), o de seleccionar descontextualizada e intencionadamente palabras, fragmentos o párrafos del relato con el objetivo de ejemplificar lo que se quiere demostrar (*postura ilustrativa*). Por este motivo consideran que para resolver los problemas derivados de estas posiciones metodológicas es necesario “lograr un equilibrio entre una interpretación que no se limite, desde dentro, a los discursos de los entrevistados, ni tampoco una interpretación, desde fuera, que prescinda de los matices y modulaciones del discurso narrado” (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001:201).

Pavlenko (2007) afirma a su vez que con frecuencia se produce el error de analizar únicamente los contenidos temáticos sin tener en consideración otros aspectos importantes como el análisis de lo que no se menciona en el texto o cómo los *narradores* usan el lenguaje para interpretar sus experiencias. Uno de los riesgos de este tipo de análisis es que fácilmente puede llevar al investigador a ofrecer conclusiones obvias y banales. Para evitar esos errores, esta investigadora pone de manifiesto la necesidad de tratar los textos autobiográficos como construcciones discursivas, por lo que se debería analizar conjuntamente el contexto, el contenido y la forma, incorporando métodos propios del análisis de la interacción. Estos métodos pueden ser de utilidad para analizar aspectos fundamentales como la manera en la que el

informante, mediante el lenguaje, se posiciona a sí mismo y a los otros, y cómo éste verbaliza y da sentido a sus experiencias.

Teniendo en consideración las indicaciones y sugerencias de los autores mencionados anteriormente, pensamos que es imprescindible interpretar, además de los temas que aparecen en los textos, la organización y estructura, los matices y modulaciones del discurso narrado y la manera en la que el informante verbaliza y da sentido a sus experiencias. Por este motivo pensamos que puede ser relevante realizar el análisis de los relatos de vida partiendo de teorías del análisis del discurso y del análisis textual, en especial de las aportaciones de investigadores como Calsamiglia et al. (1997), Calsamiglia y Tusón (1999) y Kerbrat-Orecchioni (1980, 2005). De este modo, el análisis de los textos va a contemplar tres dimensiones o niveles: una dimensión estructural (análisis de cómo se organiza y se relaciona lo que se dice), una dimensión temática (qué se explica) y una dimensión enunciativa (cómo se expresa la información).

5.2.3 Análisis de la dimensión estructural

La importancia de la organización y estructura del discurso ha sido descrita por diferentes autores, como Calsalmiglia et al. (1997), quienes señalan que el modo de organizar el discurso es un aspecto tan relevante como lo son los elementos lingüísticos que se usan:

“(…) l’enunciació apareix en dues vessants. Per una banda el que anomena les modalitats enunciatives que fan servir els parlants per: *a*) mostrar la seva identitat (...) i *b*) per mostrar la diferent posició que prenen davant els seus mateixos enunciats. I, d’altra banda, en els *modes d’organització del discurs*: el discurs dels parlants es materialitza en un text organitzat no només en funció de “regles gramaticals”, sinó també, i molt especialment, d’acord amb uns “principis d’ordenació textual”, d’ordre superior, que responen tant a esquemes interns al text (narratius, expositius, etc.) com a requeriments pragmàtics derivats de les intencions dels locutors i de les relacions entre els interlocutors”. (Calsamiglia et al., 1997:31)

En relación a la organización de una enunciación, Bruner (1991) afirma que el análisis de las distintas partes que constituyen un texto y de cómo éstas se relacionan puede ayudarnos a comprender e interpretar el sentido y significado global de éste. Kerbrat- Orecchioni (2005) comenta a su vez que la lengua que se usa en la interacción (en nuestro caso en relatos de vida escritos), el marco de participación y el modo en cómo se abre y se cierra el relato, son aspectos organizativos importantes que se deben reflejar en el análisis del discurso. Pavlenko (2007:174) coincide en la idea de que es necesario incluir en el análisis la lengua que se utiliza para explicar o escribir el relato, pero destaca también la necesidad de describir en una primera etapa del análisis la trayectoria de aprendizaje que se narra, incluyendo tanto los aspectos significativos que se explican como los que se omiten.

Siguiendo las observaciones de esos autores, en esta dimensión de análisis se van a contemplar aspectos como la lengua que se usa en el texto, la manera en la que está estructurado el discurso y el modo en el que se ordena el relato de vida y se organizan y se relacionan de forma explícita o implícita los distintos elementos que componen la narración. Además, se prestará atención al uso de los marcadores de ordenación del discurso, también llamados *conectores metatextuales* debido a que éstos “se orientan al desarrollo de la enunciación”, la cual “se desenvuelve a partir de un inicio, un desarrollo y una conclusión y además se despliega en el espacio y el tiempo”. (Calsamiglia y Tusón, 1999: 246)

Es importante señalar que el análisis estructural va a permitirnos también comprobar la coherencia interna del relato, aspecto que, como afirman Bolívar, Domingo y Fernández (2001), aporta validez y fiabilidad a la investigación biográfico-narrativa.

5.2.4 Análisis de la dimensión temática

Como hemos señalado anteriormente, nuestra investigación puede incluirse en el tipo de investigación denominada *análisis paradigmático de narraciones*, la cual consiste en la búsqueda en un conjunto de narraciones de temas comunes mediante los cuales establecer categorías que permitan realizar generalizaciones sobre el fenómeno

que se estudia (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001). Por este motivo, y teniendo en consideración las aportaciones de Calsamiglia et al. (1997) y Kerbrat-Orecchioni (2005), quienes destacan la importancia de analizar los temas que aparecen en el discurso, va a incluirse una dimensión temática de análisis.

De este modo, el análisis temático nos va a permitir encontrar temas comunes entre distintos relatos a partir de los cuales establecer categorías conceptuales y realizar generalizaciones relativas al aprendizaje de lenguas en el extranjero, aspecto que va a facilitar la elaboración de hipótesis. Para ello se va a prestar especial atención a la elección del léxico que se utiliza para describir la experiencia, identificando las palabras clave y observando las relaciones semánticas que se establecen.

5.2.5 Análisis de la dimensión enunciativa

La enunciación es un concepto desarrollado por Batjín (1929) y ampliado en la teoría de la enunciación de Benveniste (1966) que hace referencia al uso subjetivo del lenguaje y que integra tanto el significado de las palabras como la intencionalidad del emisor al construir un enunciado y los efectos que produce en el receptor (Calsamiglia et al., 1997). El análisis de la enunciación es fundamental para la interpretación y descripción de los enunciados y puede permitirnos comprender aspectos relevantes que es necesario tener en cuenta en la investigación narrativa, como el posicionamiento ante lo que se dice, la representación del yo y la representación de los otros, o cómo el narrador del relato verbaliza y da sentido a sus experiencias mediante el uso de recursos lingüísticos (tanto léxicos como morfosintácticos), de imágenes y de metáforas (Pavlenko, 2007: 179). Para poder realizar el análisis de los enunciados es importante, como afirman Calsamiglia et al. (1997:30), interpretar cómo se utilizan elementos deícticos y qué procedimientos de modalización usa el hablante.

Por este motivo, el análisis de la dimensión enunciativa va a observar tres aspectos fundamentales: (1) el uso de elementos deícticos con los que se hace referencia a personas, tiempo y espacio; (2) la polifonía discursiva y la representación de los otros; (3) la presencia de elementos modalizadores del discurso y de recursos expresivos,

como imágenes y metáforas, mediante los cuales aparecen expresados emociones, sentimientos, valoraciones u opiniones.

En relación a los deícticos es significativo señalar que su análisis es fundamental para la interpretación del discurso, ya que estos elementos lingüísticos permiten al hablante “organizar el propio discurso sobre el mundo”, “constituirse en sujeto” y “estructurar el entorno espacio-temporal” del discurso (Kerbrat-Orecchioni, 1980:72). Esta autora identifica como elementos deícticos más habituales a los pronombres personales (*yo, tú, él...*), los demostrativos y los adverbios de tiempo y lugar (*aquí, ahora, antes, después...*), los cuales realizan una función referencial de espacio y tiempo respecto a la situación de comunicación, y las formas temporales de la conjugación verbal (*presente de indicativo, pretéritos, futuro simple...*), que sirven para aportar referencias temporales a lo enunciado, mostrándolo como algo sucedido en el pasado o relacionándolo con el presente o el futuro.

Para poder estudiar también el posicionamiento del *sujeto enunciator* o de los *sujetos enunciativos*, nuestro análisis de la dimensión enunciativa, además de los elementos deícticos mencionados anteriormente, va a incluir las nociones de voz individual y de polifonía, las cuales hacen referencia a las voces (la del propio enunciator, de otra persona o de voces colectivas), que aparecen en el discurso de manera explícita mediante la citación en estilo directo o indirecto o implícita mediante “citaciones encubiertas” o “ecos” (Calsamiglia et al. 1997:31).

Respecto a la modalización, es importante mencionar que su análisis va a permitirnos describir la perspectiva, el posicionamiento y las actitudes que tienen los estudiantes sobre sus propios enunciados. Para analizar este fenómeno discursivo, se va a observar la presencia de los diferentes tipos de modalización descritos por Calsamiglia y Tusón (1999) que hacen referencia al grado de asertividad y las que muestran el grado de expresividad, también llamados *expresiones axiológicas*, las cuales muestran apreciaciones subjetivas, juicios de valor y opiniones. Respecto al grado de asertividad, podemos encontrar varios tipos de modalizadores que se expresan mediante distintos elementos lingüísticos, como verbos modales, perífrasis verbales, adjetivos o adverbios. De este modo, podemos distinguir entre modalizadores:

- Epistémicos: expresan certeza, incertidumbre, posibilidad o probabilidad (*probablemente, seguramente, cierto, dudoso...*).
- Deónticos: expresan obligación, prohibición o permisión (*hay que, tener que...*).
- De usualidad: expresan frecuencia (*siempre, nunca, a veces...*).
- De cantidad: expresan cantidad (*todo, nada, algo, ninguno...*).
- De espacialidad: expresan localización espacial (*por todas partes, aquí, allí...*).
- De volición o inclinación: expresan deseo, intenciones, o rechazo (*querer, rechazar, desear...*).

Respecto al grado de expresividad, Kerbrat- Orecchioni (1980) señala que ésta suele expresarse mediante el uso de sustantivos, adjetivos, verbos y adverbios que implican una apreciación subjetiva, una posición valorativa o la expresión de opiniones. En este sentido, se prestará también atención al uso de *marcadores que introducen operaciones discursivas*, los cuales “indican la posición del enunciador ante su enunciado o bien orientan hacia un tipo concreto de tratamiento de la información” (Calsamiglia y Tusón, 1999: 247). Estas autoras clasifican los marcadores discursivos como:

- De expresión de punto de vista (*en mi opinión, a mi parecer...*).
- De manifestación de certeza (*es evidente, en realidad...*).
- De confirmación (*por supuesto, desde luego...*).
- De tematización (*respecto a, con referencia a...*).
- De reformulación, explicación o aclaración (*es decir, quiero decir, mejor dicho...*).
- De ejemplificación (*por ejemplo, así...*).

Pensamos que el hecho de analizar los relatos desde estas tres dimensiones puede facilitar la interpretación de los relatos y por tanto conseguir datos significativos que nos permitan dar respuesta a las preguntas de investigación planteadas previamente. La tabla siguiente muestra de manera sintética los elementos que se van a analizar en cada nivel y los objetivos que persigue el análisis de cada uno de ellos:

Tabla 5. Nivel, elementos de análisis y objetivos

Nivel de análisis	Elementos de análisis	Objetivos
Estructural	<ul style="list-style-type: none"> - Estructura y organización del relato. - Modo en el que se relacionan de forma explícita o implícita los distintos elementos que componen la narración. - Coherencia interna del relato. 	<ul style="list-style-type: none"> -Comprender y describir la experiencia de aprendizaje. - Determinar qué aspectos se explican y cuales se omiten. - Comprobar la coherencia del discurso ya que ésta aporta validez y fiabilidad al testimonio y a la investigación.
Temático	<ul style="list-style-type: none"> - Búsqueda de temas comunes en las narraciones. 	<ul style="list-style-type: none"> -Establecer categorías conceptuales que permitan realizar generalizaciones sobre el fenómeno y grupo que estudiamos.
Enunciativo	<ul style="list-style-type: none"> - Uso el lenguaje que hacen los informantes para interpretar sus experiencias. - Uso de elementos deícticos. - Presencia de polifonía discursiva. - Uso de elementos modalizadores del discurso y de recursos expresivos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Determinar la intencionalidad del emisor y los efectos que produce en el receptor. -Establecer el posicionamiento del informante ante lo que se dice. - Observar la representación del <i>yo</i> y la representación de los otros. - Comprender cómo el narrador del relato verbaliza y da sentido a sus experiencias.

5.3. Protocolo

Para la realización de este estudio se ha solicitado a once alumnos del nivel C2 del Instituto Cervantes de Tokio, que escriban de manera voluntaria un relato sobre su vida lingüística, de los cuales nueve (siete mujeres y dos hombres) han escrito un texto para que sea analizado en esta investigación. Todos ellos han residido o estudiado por un tiempo en algún país hispanohablante, por lo que consideramos que la experiencia vital de estas personas puede ser significativa y útil para la realización de la investigación.

Cuando se ha contactado con los alumnos y se les ha propuesto participar en la investigación se les ha pedido que redacten un relato sobre su vida lingüística en el que describan los procesos de aprendizaje y su experiencia estudiando en otros países. Para

facilitar la redacción y obtener información que permita responder a las preguntas de investigación formuladas anteriormente, se ha sugerido a los participantes que escribieran entre dos y cinco páginas y se han planteado las siguientes tareas y preguntas orientativas relacionadas con la experiencia en el extranjero y la influencia de estas estancias en su proceso formativo:

1. Describe tu experiencia como estudiante en el extranjero (puedes hacer referencia a aspectos como los motivos por los que estudiaste en otro país, las relaciones con nativos, los cursos estudiados, las actividades realizadas en el país, la duración de la estancia y otros datos que consideres relevantes).
2. Explica si la experiencia de estudiar en el extranjero te permitió mejorar tus conocimientos lingüísticos y pragmáticos.
3. Explica si la experiencia te permitió aprender aspectos culturales y socioculturales. Describe qué pudiste aprender durante tu estancia.
4. ¿Crees que la experiencia ha influido o te ha ayudado a llegar al nivel C2?
5. ¿Consideras imprescindible estudiar o vivir en un país hablante de la lengua que se quiere aprender para poder llegar a dominarla?

La primera pregunta tiene como objetivo obtener información que permita responder a las preguntas de investigación 1 y 2. Como se puede observar, la manera de plantearla permite al estudiante responder abiertamente, narrando los aspectos que considere más relevantes y transmitiendo sus puntos de vista personales sobre esta experiencia. Las respuestas pueden permitir obtener datos relativos a las percepciones sobre su estancia en el extranjero y sobre el papel de las variantes individuales y de la influencia de factores extralingüísticos durante el proceso de aprendizaje en un país hablante de la L2.

La segunda pregunta se plantea con la intención de obtener información relativa a los avances en el conocimiento lingüístico que aportó el hecho de estudiar en el extranjero y responder de este modo a la pregunta de investigación número 3. Con la tercera pregunta se pretende obtener datos que permitan dar respuesta a la pregunta de investigación número 5. La tarea sugiere que se explique si la experiencia permitió al estudiante aprender elementos culturales y socioculturales y que se detallen algunos de ellos.

La cuarta pregunta se sugiere con el objetivo de que el estudiante exprese su opinión respecto a si existe relación directa entre el hecho de estudiar en el extranjero y llegar al nivel C2, similar al de un hablante nativo y que el MCER denomina como *Maestría*. Las respuestas obtenidas pueden ser de utilidad para responder a la pregunta de investigación número 5. La quinta pregunta se presenta con la intención de que el estudiante exprese su opinión sobre la necesidad de estudiar en el extranjero para poder llegar a dominar un idioma. Las respuestas pueden ser utilizadas para dar respuesta a la pregunta de investigación número 6 y comprobar si los estudiantes japoneses, cuya lengua y cultura es muy distinta a las europeas, consideran necesario o imprescindible estudiar un idioma extranjero en un país hablante de esa lengua.

5. 4. Descripción del corpus

Para poder dar respuesta a las preguntas de investigación descritas anteriormente se van a analizar nueve relatos de vida lingüística redactados de manera voluntaria por diferentes estudiantes. Los relatos se han reunido durante el segundo semestre del año 2013, excepto el primero. Éste fue redactado en 2012 y se utilizó para la elaboración de un artículo publicado en la revista *Marcoele* número 15 (Pinar, 2012). Los relatos han sido escritos fuera del aula, por lo que dispusieron del tiempo y de los recursos que consideraron necesarios para redactarlos.

Los relatos tienen una extensión de entre dos y cinco páginas, de modo que ninguno sobrepasa el número de páginas máximo establecido. Todos ellos describen la experiencia de aprendizaje en el extranjero haciendo referencia más o menos directa a las preguntas orientativas planteadas, por lo que podemos afirmar que todos pueden ser

utilizados para la realización de la investigación. Es importante señalar que de los nueve relatos, seis de ellos aportan datos relativos al aprendizaje de español, mientras que en tres se describe o se hace referencia directa al aprendizaje de otros idiomas.

Respecto al idioma de redacción, hemos considerado oportuno solicitar a los alumnos que redacten los textos en español u otra lengua europea para que de este modo sean comprensibles para los lectores de esta tesis. De este modo, todos los relatos que han aportado los estudiantes están escritos en español, excepto el de una informante que prefirió escribirlo en inglés porque considera que es la lengua extranjera en la que su dominio de la expresión escrita es mayor. Aunque somos conscientes de que existe la posibilidad de que al escribir en otro idioma los informantes no se hayan expresado igual que lo harían en su lengua materna y que por tanto se pierdan algunos matices de la enunciación que podrían ser relevantes en el análisis de la dimensión enunciativa (uso de metáforas, uso de modalizadores del discurso, recursos expresivos, etc.), pensamos que su alto nivel de competencia comunicativa les permite expresarse con fluidez y naturalidad, por lo que va a ser posible analizar su discurso de la misma manera como se haría con relatos escritos por hablantes nativos. En relación a este aspecto es importante añadir también que la mayoría de los relatos presentan errores lingüísticos, pero hemos optado por no corregirlos para conservar así la autenticidad del texto.

Tabla 6. Descripción del corpus

Autor/a del relato	Número de palabras	Número de páginas	Número de párrafos
Miki Ishimori	1418	5	10
Wakako Nakanishi	1345	4	23
Yasushi Abe	1019	3	17
Tokiko Hayashi	1760	5	20
Akiko Suzuki	645	2	5
Mami Hattori	1486	4	17
Michiko Saijo	715	3	11
Mitsuko Murayama	992	3	9
Norio Kawashima	956	3	14

5.5. Los informantes

Como hemos señalado anteriormente se han utilizado para la realización de esta investigación los relatos de vida de nueve informantes japoneses que han residido en diferentes países de habla hispana. Los datos que aportamos se han extraído de los propios relatos y de entrevistas informales breves.

5.5.1. Miki Ishimori

Esta informante tiene en la actualidad 31 años. Tiene certificaciones oficiales del nivel C2 o equivalente en tres idiomas (inglés TOEFL 111 de 120 posibles; francés DALF C2, español DELE C2). Ha vivido y estudiado en distintos países desde que era niña. Su experiencia de aprendizaje en el extranjero se remonta a los siete años, edad en la que empezó a estudiar español en España en el colegio japonés de Majadahonda, cuando se trasladó con su familia debido a que su padre fue enviado por su empresa allí. Posteriormente cuando ella tenía once años se trasladaron a Francia. Allí asistió a la escuela pública francesa, por lo que aprendió el idioma en una situación de inmersión total. Realizó sus estudios de bachillerato y universitarios en Japón, pero volvió a estudiar en el extranjero durante un año en una universidad de Estados Unidos. Posteriormente asistió a un curso intensivo de español en Madrid durante un verano y después realizó un máster universitario de dos años en Francia. Su aprendizaje del español continuó en el año 2008 en el Instituto Cervantes de Tokio, donde realizó cursos de preparación al DELE B2 y cursos regulares de lengua de los niveles C1 y C2.

5.5.2. Wakako Nakanishi

Esta informante tiene en la actualidad cuarenta y tres años. Empezó a estudiar español como segunda lengua extranjera en una universidad japonesa a los dieciocho años. Estudio este idioma en la universidad y de manera autodidacta en su país durante varios años, hasta que decidió en el año 1999 ir a España para estudiar allí la lengua. A

los veintinueve años 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 una academia como profesora de japonés, lugar en el que trabajó cuatro años. Allí obtuvo el DELE Intermedio. Regresó a Japón en el año 2005. Volvió a estudiar español en el Instituto Cervantes de Tokio en el año 2009, donde realizó cursos de los niveles C1 y C2, de literatura hispanoamericana y de literatura española.

5.5.3. Yasushi Abe

Este informante tiene en la actualidad cuarenta y tres años. Empezó a estudiar portugués en una universidad japonesa a los dieciocho años y español a los veinte. Varios años después, en 1998, fue a estudiar a España, donde realizó cursos de español para extranjeros en la Universidad de Salamanca, gracias a que el ministerio donde trabajaba le ofreció la oportunidad de ir a estudiar idiomas al extranjero durante un año. Al volver a Japón en 1999 no volvió a estudiar español, hasta que en el año 2008 se inscribió en el Instituto Cervantes de Tokio, lugar donde estudió cursos de C1, de C2 y donde continúa realizando cursos especiales como español coloquial y cine.

5.5.4. Tokiko Hayashi

Esta informante tiene en la actualidad cuarenta y cinco años. Empezó a aprender español en una academia de idiomas en Japón en 1995, cuando tenía veinticinco años, pero después de tres meses de estudio decidió ir a México para estudiar allí el idioma. En este país asistió a cursos de español para extranjeros en la Universidad Autónoma de México durante dos años. Al volver a Japón hizo un curso de traducción, pero aparte de éste no volvió a estudiar español hasta que se matriculó en el Instituto Cervantes de Tokio en el año 2007. En este centro completó los niveles B2, C1 y C2 y realizó cursos de español coloquial.

5.5.5. Akiko Suzuki

Esta informante tiene en la actualidad veintiocho años. Empezó a estudiar inglés en una academia cuando tenía nueve años y español en la universidad cuando tenía dieciocho años. En el año 2005 estudió en España un curso de español para extranjeros de cinco semanas de duración en una academia de idiomas. Después terminó su carrera y obtuvo el diploma DELE de nivel B2. En el año 2008 se inscribió en el Instituto Cervantes de Tokio, donde realizó cursos de nivel C1, C2 y otros cursos especiales.

5.5.6. Mami Hattori

Mami tiene en la actualidad treinta años. Empezó a estudiar español en una universidad japonesa cuando tenía diecinueve años. En el año 2006, cuando tenía veintidós años, fue a estudiar español a una academia en España durante seis meses. Al volver a Japón obtuvo el diploma DELE Intermedio. Dejó de estudiar español durante cuatro años, hasta que en el año 2010 se inscribió en el Instituto Cervantes de Tokio. Allí realizó cursos de los niveles C1 y C2 y un curso especial de español coloquial.

5.5.7. Michiko Saijo

Michiko tiene en la actualidad cuarenta y siete años. 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 en el año 2007 ir a aprender español a España, donde estuvo tres meses estudiando en cursos para extranjeros en la Universidad de León. En el año 2008 se inscribió en el Instituto Cervantes de Tokio, donde ha realizado cursos de los niveles B2, C1 y C2 y cursos especiales de español coloquial y cine. Antes de realizar los cursos superiores obtuvo el diploma DELE B2.

5.5.8. Mitsuko Murayama

Mitsuko tiene en la actualidad sesenta y cuatro años. Empezó a estudiar español en una universidad japonesa a los dieciocho años. Su especialidad era la lengua y literatura españolas, por lo que decidió ir a España para completar su formación filológica. En 1972, cuando tenía veintidós años, fue a Madrid y estudió allí durante diez meses distintos cursos de literatura y filosofía en la Universidad Complutense de Madrid, por lo que aprendió en un contexto de inmersión total. Cuando regresó a su país no tuvo la posibilidad de hacer más cursos de español hasta que se inscribió en el Instituto Cervantes de Tokio en el año 2007, por lo que estudió de manera autodidáctica durante más de treinta años. En ese centro realizó cursos de los niveles B2, C1 y C2 y cursos de literatura española y de literatura hispanoamericana.

5.5.9. Norio Kawashima

Norio tiene en la actualidad cuarenta y dos años. Empezó a estudiar español como especialidad en una universidad japonesa cuando tenía diecinueve años. Antes de terminar la carrera fue a Barcelona para realizar un curso de verano en una academia de español para extranjeros. Cuando se graduó en 1996 estudió español durante un año en academias de idiomas de Salamanca y San Sebastián. Después regresó a Japón y se incorporó al mercado laboral. En 1999 decidió volver a España para estudiar una licenciatura. Allí se matriculó 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. Cuando se graduó, regresó a Japón y obtuvo el diploma del DELE Superior, pero no volvió a estudiar español hasta que se inscribió en el Instituto Cervantes de Tokio en el año 2012, donde realizó cursos de nivel C2.

Tabla 7. Datos sobre los informantes ⁵

	Edad actual y género	Edad de inicio del estudio de español u otras lenguas	Lugar en el que se inicia el estudio del español u otras lenguas extranjeras	Años de estudio en Japón antes de ir a otro país	Nivel o cursos realizados antes de estudiar en el extranjero	Edad en el momento de ir a estudiar al extranjero	País en el que estudia	Duración de la estancia	Nivel o curso asignado al empezar a estudiar allí	Nivel al que llega al acabar la estancia	Cursos realizados al volver a Japón	Años de estudio de español al volver a Japón	Diplomas oficiales obtenidos en el país o al volver a Japón
Miki Ishimori	31 años M	7 años (español) 9 años (inglés) 11 años (francés)	España (español e inglés) Francia (francés)	0 años	Ninguno	7 años y 11 años	España (Madrid) y Francia (París)	4 años en cada país	Inicial en ambos países	Básico (español) C2 (francés, estudia en inmersión)	Preparación al DELE B2, C1, C2	3 años	DELE Intermedio DELE C2
Wakako Nakanishi	43 años M	18 años	Japón (Universidad)	6 años	Cursos de español de nivel básico	29 años	España (Madrid)	2 años estudiando y 4 años Trabajando	Intermedio	Superior	C1, C2 y literatura hispano-americana	6 años	DELE Intermedio
Yasushi Abe	43 años H	20 años	Japón (Universidad)	2 años	Cursos de español de nivel básico	28 años	España (Salamanca)	1 año	Intermedio	Superior	C1, C2 y español coloquial	6 años	DELE Inicial
Tokiko Hayashi	45 años M	25 años	Japón (Academia de idiomas)	3 meses	Curso para principiantes	25 años	México (México D.F)	2 años	Nivel 1 (Inicial)	Nivel 5 (Superior)	B2,C1, C2 y español coloquial	7 años	No ha realizado
Akiko Suzuki	28 años M	9 años (inglés) 18 años (español)	Japón (inglés en una academia y español en la Universidad)	1 año	Cursos de nivel básico	19 años	España	5 semanas	B1 (curso intensivo)	B1-B2	Clases en la universidad y cursos de C1 y C2	6 años	TOEIC (860 puntos, equivalente a un C1) DELE B2

⁵ En algunos casos no se utiliza la clasificación por niveles del MCER debido a que antes no se empleaba esta nivelación y a que tampoco se usa en Japón en academias de idiomas ni en la universidad. Sí se menciona, en cambio, cuando se hace referencia a los cursos del Instituto Cervantes o a cursos realizados por los alumnos en el extranjero que tenían esa denominación.

Mami Hattori	30 años M	10 años (inglés) 19 años (español)	Japón (inglés en una academia y español en la Universidad)	2 años	Cursos de español de nivel básico	22 años	España (Sevilla)	6 meses	Nivel inicial (cursos intensivos)	B1-B2	C1, C2 y español coloquial	3 años	TEOIC (907 puntos, equivalente a un C2) DELE Intermedio
Michiko Saijo	47 años M	39 años	Japón (inglés en una academia de idiomas)	2 años	B1	41 años	España (León)	3 meses	B1	B1-B2	B2,C1, C2 y español coloquial	6 años	DELE B2
Mitsuko Murayama	64 años M	18 años	Japón (Universidad)	4 años	Intermedio	22 años	España (Madrid)	Un curso académico (10 meses)	Se matriculó en diferentes asignaturas de la facultad de filosofía y letras	Superior	No estudió durante 29 años. Volvió a estudiar a partir de 2007 cursos de C1, C2 y de literatura hispano-americana	6 años desde que retomó el estudio	No se ha presentado nunca a un examen DELE
Norio Kawashima	42 años H	19 años	Japón (Universidad)	4 años	Cursos de español de nivel básico	23 años	España (varias ciudades)	Primera vez unas semanas. Segunda vez 4 años	Empezó a estudiar ciencias políticas como un nativo	Superior	C2	3 años	DELE Superior

6. Análisis de los relatos de vida

Como hemos señalado anteriormente, para realizar el análisis de los relatos de vida lingüística se han tenido en cuenta tanto las observaciones respecto a los procedimientos metodológicos de investigación biográfico-narrativa realizadas por Riessman (1993), Bolívar, Domingo y Fernández (2001) y Pavlenko (2007), como las teorías del análisis del discurso, en especial las aportaciones de Calsamiglia y Tusón (1999), Kerbrat-Orecchioni (1980, 2005) y Calsamiglia *et al.* (1997). De este modo, a continuación se desarrolla el análisis de cada uno de los relatos desde tres dimensiones de interpretación que hemos denominado estructural, temática y enunciativa.

6.1. Análisis del relato de vida de Miki Ishimori

a) Dimensión estructural:

La informante narra su relato teniendo en cuenta las preguntas orientativas planteadas previamente relativas a las estancias en el extranjero, las experiencias lingüísticas y las creencias respecto a la influencia y utilidad de estas vivencias en su proceso formativo. Así pues, las estancias en el extranjero y la lengua y su aprendizaje se convierten en el tema central. La lengua en la que está escrito es el inglés ya que la informante considera que, debido a sus experiencias académicas en universidades de Francia y Estados Unidos, su expresión escrita es mejor en esos idiomas y que se siente más cómoda escribiendo en inglés.

La organización del texto puede dividirse en seis secciones que describen diferentes aspectos de la vida lingüística. En la primera sección (párrafos 1 y 2) la informante comienza su relato destacando que nunca ha tenido una experiencia “formal” aprendiendo lenguas ya que su vivencia es poco habitual:

“I want to start by briefly introducing my experience of learning foreign languages. In one word, I must say that I never have had formal experience of learning any of the languages I

know, as foreign languages i.e. doing English as Second Language courses". (párrafo 1, líneas 1-4)

Refuerza esta idea afirmando que su experiencia sí es algo común para niños que tienen que cambiar de escuela frecuentemente a través de las fronteras desde edades tempranas (como es su caso) o aquellos cuyos padres pueden permitirse enviarlos a escuelas en el extranjero:

"(...) my experience is quite uncommon, but common to children who had to switch one school from another across the borders from the early age or whose parents could afford to send them to a British, American or French school". (Líneas 4-7)

A continuación describe brevemente sus primeros contactos con todas las lenguas que ha aprendido, especialmente el español (fue la primera que empezó a aprender desde la edad de siete años), y acaba esta introducción comentando su percepción sobre el dominio de éstas y la titulación obtenida:

"At the age of seven, I started to learn Spanish; subsequently, when I move to France at the age of 11, I started learning French and English at school almost at the same moment; between the age of 14 to 15 I took Spanish classes again but to only to start over again to study at the university (for less than two years), Master's course (approximately 80 hours), and at Instituto Cervantes (C1 and C2)". (Párrafo 2, líneas 9-13)

Considera que domina más el francés que el inglés y el español porque estudió un máster en leyes y política en esta lengua, lo que cual significa que para ella es más importante el esfuerzo que supone realizar esos estudios universitarios especializados en una lengua extranjera que la titulación de conocimiento lingüístico obtenida a partir de los exámenes TOEFL o DELE:

"I feel that I master French the most (with Master's degree in Law and Politics), English comes second (I scored 107 out of 120 with TOEFL iBT), and finally Spanish (DELE Superior)". (Líneas 15-18)

También es interesante destacar de esta sección su comentario acerca de su perfecto conocimiento del japonés. Afirma que a pesar de haber vivido y estudiado en

el extranjero durante más de once años lo domina mejor que otras personas que han crecido sólo en Japón y mejor que los otros idiomas que ha aprendido:

“(...) although people do wonder why I still master Japanese better than most people who only have grown up in Japan, despite having lived for 11 years abroad”. (Líneas 14-15)

Entendemos que en este sentido hace referencia a la creencia de algunas personas que consideran que el hecho de vivir en el extranjero durante la infancia y aprender varias lenguas puede interferir y dificultar el conocimiento de la lengua materna. Es posible que esta creencia surja de la propia experiencia de aprendizaje de la lengua japonesa en la escuela, ya que es un difícil y largo proceso después del cual las personas deben saber leer y escribir unos dos mil *kanjis* (ideogramas japoneses de origen chino).

La segunda sección (párrafos tres y cuatro) describe sus experiencias sobre su estancia en España y el aprendizaje del español. En este país pasó cuatro años durante los cuales asistió a una escuela japonesa donde la enseñanza se impartía en japonés. Aprendía español tres o cuatro horas de clase dentro de esa escuela y con un profesor privado nativo que hablaba japonés:

“I moved to Spain with my family to spend four years. At that time I went to a Japanese primary school, where I exclusively learnt all the subjects in my first language, and I also had approximately three to four hours of Spanish in and outside the Japanese school”. (Párrafo 3, líneas 20-23)

La informante tenía contacto con la cultura a través de la asistencia a una academia de danza local, pero a pesar de esto destaca la ausencia de amigos españoles y reflexiona acerca de las barreras del lenguaje. Sobre este aspecto desmitifica la creencia generalizada de que los niños se relacionan con facilidad y aprenden a comunicarse en otros idiomas de manera rápida y natural, afirmando que cuando vivía en el país (de los 7 a los 11 años) ya había pasado la edad en la que es posible relacionarse sin que el idioma suponga una *barrera*:

“Contrary to the common beliefs, I never had any Spanish-speaking friends of my age, because I had already passed the age where the language was not a barrier”. (Líneas 24-25)

Al mismo tiempo evalúa el nivel que adquirió y considera que era muy bajo, determinando un conocimiento de A2 como mucho. Sobre este aspecto analiza las causas y atribuye este “bajo” nivel a la actividad docente y a los contenidos enseñados, destacando la necesidad de un aprendizaje formal de la lengua y de una cantidad de léxico suficiente y significativo: afirma que en la escuela no le enseñaban gramática y considera que el léxico aprendido era escaso y poco útil y lo compara con el que usa un niño de tres años de edad:

“I would say that at that time my Spanish level was A2 at the very best, quite possibly because my Spanish teachers at the Japanese school never explained grammar but only a limited lexicon used by three-year-old children”.(Líneas 26-28)

También reflexiona sobre la metodología utilizada en las clases privadas con un profesor nativo y destaca la poca efectividad de éstas ya que se limitaban al aprendizaje de conjugaciones verbales:

“On the other hand during my private lessons with a Spanish teacher who knew how to speak Japanese, I never had a chance to learn anything more than the conjugation of the verbs”. (Líneas 28-30)

Por tanto deducimos que el aprendizaje estaba descontextualizado, era poco significativo, no incluía ningún tipo de contenidos funcionales, léxicos o socioculturales y no activaba ninguna destreza, sólo la memoria.

La conciencia sobre la necesidad de una buena metodología se describe nuevamente en el siguiente párrafo, en el que afirma que sus habilidades comunicativas (hablar, leer y comprender) empezaron a desarrollarse sólo cuando empezó clases privadas con otro profesor particular que usaba un método directo. Pero insiste en la idea de que su nivel nunca llegaría a superar el A2:

“I believe my ability to speak, read and understand Spanish began to gradually develop only when I started the private lessons with another Spanish teacher who used direct method. Nevertheless, I probably never reached further than A2 (...).” (Párrafo 4, líneas 31-34)

Sobre este aspecto destaca su consideración sobre el tiempo necesario para aprender una lengua y fijar este conocimiento. Considera que un año de estudio es insuficiente para un niño, ya que afirma que al haber estudiado sólo varios meses con este método olvidó todo lo aprendido un par de meses después de cambiar de país a los 11 años:

“(...) I went to her classes for less than a year so my knowledge of Spanish was non-existent again after a couple of months I left Spain”. (Líneas 34-36)

De este modo, aunque estudió un poco en el instituto entre los catorce y quince años, el contacto con la cultura española no se retomaría hasta los 20 años, edad en la que volvió para hacer un curso intensivo de un mes en la Universidad Autónoma de Madrid que le ayudó más o menos a llegar al nivel B1 o B2. Es destacable el hecho de que comenta nuevamente aspectos relacionados con la casi nula interacción con personas locales y la imposibilidad de hacer amigos nativos. Afirma que durante esta estancia sus oportunidades de utilizar la lengua meta se limitaban al aula, de modo que la interacción se producía siempre con los profesores, otros estudiantes no nativos y las camareras de las cafeterías:

“During that course, I interacted in Spanish with our teachers and other non-native students only in classroom settings, so my learning experience was quite limited, although I spent some time in Spain. I could not make any native friends so perhaps the only opportunities I had to speak Spanish outside the university class was when I talked to the waitresses in cafeterias”. (Líneas 41-46)

Por este motivo podemos deducir que el hecho de residir en el país hablante de la lengua meta no influyó de manera determinante en su aprendizaje ni supuso una ayuda significativa. En cambio considera que empezó a dominar la lengua entre los 22 y los 25 años, durante los cuales estudió español en Francia en la escuela donde cursaba un máster y en el Instituto Cervantes de Tokio, lugar en el que estudió cursos de C1 y C2. Refuerza esta idea enumerando las destrezas y las habilidades que aprendió a

dominar durante esos años: la expresión oral, comprensión auditiva, expresión escrita y comprensión lectora:

“It is only after I began to re-take the Spanish classes between the age of 22 and 25 (at the graduate school in France and Instituto Cervantes in Tokyo, from C1 level) that I could start mastering Spanish in speaking, listening, reading and writing”. (Líneas 36-39)

Destaca así la idea de que aprendió más en otro lugar y en su país natal que en el país hablante de la L2, por lo que sus estancias allí durante la infancia y durante su curso intensivo no fueron un factor decisivo ni imprescindible para su dominio de la lengua.

En la tercera sección (párrafo 5, líneas 47 a 55) la informante hace un inciso en su relato para introducir algunas reflexiones acerca del aprendizaje de lenguas extranjeras durante la infancia. Primero analiza las causas por las que dominó el español en la edad adulta y no durante su niñez a pesar de vivir y aprender el idioma en el lugar donde se habla. Afirma que, aunque puede parecer algo contradictorio para mucha gente, para ella las razones son obvias. Para exponer estas causas retoma en su relato aspectos como la edad de aprendizaje, el entorno y las oportunidades de interacción y el modo de aprender y la adecuación de los materiales utilizados. Considera que a la edad en la que se trasladó, vivió y aprendió en el país (de los 7 a los 11 años) no tenía la madurez intelectual suficiente para entender el sistema formal o gramatical de la lengua y que tampoco tenía la oportunidad de practicar español diariamente ya que en su entorno familiar, escolar y social la comunicación se producía en japonés y el contacto con nativos y la cultura local era casi inexistente:

“(…) between the age 7 and 11, I simply did not have the intellectual maturity to understand the grammar; nor did I have the environment to practice Spanish on a daily basis. My family and friends at school could only speak and understand Japanese, so that was my main language of communications”. (Párrafo 5, líneas 50-54)

Afirma también que otro de los motivos que dificultaron su aprendizaje fue el hecho de que los materiales utilizados no eran adecuados para niños, ya que éstos no estaban adaptados a su nivel intelectual. Considera que no explicaban la gramática de

una manera comprensible para la edad y no ayudaban a aumentar el conocimiento léxico:

“There were no adequate textbooks for children to explain grammar and build up vocabulary which is adapted to their intellectual level”. (Líneas 54-55)

La exposición de esas causas le permiten después (párrafo 6) cuestionarse y desmitificar las ideas establecidas sobre la facilidad de aprendizaje de lenguas extranjeras en edades tempranas, que suponen que los niños aprenden un idioma rápidamente y de manera impecable sólo por estar *inmerso* en un contexto en el que se habla la lengua:

“I wonder why people believe that children learn foreign languages fast and impeccable only by getting immersed by the language”. (Párrafo 6, líneas 58-59)

Desmiente esta idea generalizada afirmando que sólo puede ser algo posible en niños de edades inferiores a los siete años, pero aun así no hay mucho que puedan entender o decir ya que escasamente han empezado a aprender a hablar:

“That must be true to some extent with children aged less than 7 years-old, but the children of that age in any languages only have begun to learn how to speak for the last 3 to 4 years of their life”. (Líneas 59-61)

Además piensa que la gran desventaja de aprender un idioma con menos de siete años es que puede olvidarse muy rápidamente si no se continúa su estudio y práctica al cambiar de país:

“There is disadvantage of learning a language at the early stage of life, because the children under the age of 7 forget very quickly the foreign language they learnt, if they do not keep practising after coming back to their home country”. (Líneas 62-65)

De este modo, considera que es más efectivo aprender un idioma durante la escuela primaria o secundaria, pero insiste en la idea de la idoneidad de los materiales utilizados, ya que para que ese aprendizaje sea eficaz es importante empezar a estudiar con materiales *serios*, es decir, adecuados y adaptados a la edad:

“However, if you begin to learn some serious materials at school – primary or secondary- the learning experience can never be the same as the young children’s”. (Líneas 65-67).

En la cuarta sección (párrafo 7) continúa el relato con la narración de las experiencias relacionadas con su estancia en Francia y el aprendizaje de francés a la edad de once años. En este país la experiencia que se describe es completamente opuesta a la anterior, ya que pocos meses después de empezar a estudiar en la escuela japonesa cambió de centro educativo e ingresó en una escuela francesa en la que durante tres años la lengua vehicular con la que estudió todas las asignaturas fue el francés:

“When I moved to France at the age of 11, after some months spent at a Japanese school, I entered the local secondary school where I studied for three years alongside the French teenagers of my age”. (Párrafo 7, líneas 69-71)

No comenta los motivos de este cambio, pero destaca que el conocimiento de la lengua que tenía en el momento de ingresar en la escuela francesa no era superior al A1. A partir de este cambio se produce un proceso de inmersión lingüística absoluta. El contacto con la cultura local es constante y surge la necesidad de utilizar el lenguaje al aprender todas las asignaturas en francés:

“My command of French was nothing more than A1 level at first, but from the first day, I had to sit down for 8 hours a day in classrooms, taking every subject –maths, biology, French, music, sports, English, history and geography- in French”. (Líneas 71-74)

Este aprendizaje lingüístico se ve reforzado por la asistencia a cursos especiales de francés para extranjeros de entre seis a diez horas a la semana. Al hablar de este curso aparece en el relato nuevamente la reflexión sobre la actuación docente y los materiales utilizados. Destaca el alto grado de creatividad e imaginación de su profesora que se reflejaba en los materiales que diseñaba ella misma y en la variada tipología de actividades que utilizaba. La importancia de este aspecto, la efectividad de esas clases, actividades y materiales y la influencia que tuvieron en el proceso de aprendizaje de la informante es indiscutible, ya que años después es capaz de recordarlas y de aportar algunos ejemplos:

“(...) during the two years, I had to follow special French courses (6 to 10 hours a week) designed for foreign students by a native teacher. She was extremely creative with developing her own materials (i.e. reading French literature without using dictionary, memorizing the irregular conjugation of present perfect tense using the sketch of a house, writing a description of the ballet we went to see together outside class”. (Líneas 74-79)

A continuación aparece un comentario que puede relacionarse con las teorías sobre la autonomía del alumno y el alumno como protagonista de su propio aprendizaje. Es interesante destacar el grado de conciencia de su proceso de aprendizaje que tenía en ese momento, ya que reconoce que una buena actuación docente no es suficiente para conocer una lengua y afirma que ella también tenía que ser creativa en su manera de aprender. Esta conciencia sobre sus necesidades de aprendizaje y autonomía se desarrollaron a partir de la comparación de los propios resultados y calificaciones con los de los compañeros de clase nativos. Un año después de empezar a estudiar en la escuela francesa aprendió que, aunque no fuera capaz de expresarse oralmente, saber escribir correctamente y tener una buena capacidad de argumentación eran factores decisivos que podían permitirle ser evaluada con notas altas:

“I also had to be creative in my learning experience. After a year after learning at the French school, without being capable of verbalizing it, I knew that the writing and being argumentative in the same way as French people were keys to receive higher grades from teachers”. (Líneas 79-82)

De este modo, las necesidades comunicativas propias del entorno académico, en el que la expresión oral es menos determinante que la escrita, le permitieron desarrollar un método propio de aprendizaje consistente en copiar estructuras gramaticales de los libros. La efectividad del método fue evidente, ya que comenta tres años después tenía calificaciones más altas que la nota media de la clase, aunque eran más bajas en los dictados y el comentario de textos de literatura francesa:

“I began to copy the structure of sentences from the textbooks and the teaching materials. After 3 years of study, I had grades higher than the class’ average in all the subjects, although I still had some lower grades for dictation and analysis of the French literature in French class”. (Líneas 82-85)

En las frases finales de esta sección incide en la idea de que no aprendió francés como segunda lengua (al haber estudiado como un nativo) y que durante su máster tuvo que esforzarse en mejorar su conocimiento de francés para aprender el lenguaje académico necesario para poder estudiar en la universidad. El motivo de esta situación es la conciencia de que sería evaluada con los mismos criterios que el resto de estudiantes franceses y no con criterios especiales para alumnos extranjeros:

“During my Master’s course, the process was almost the same: I have never learnt French as a second language, but I had to master French to acquire academic knowledge or to study subjects like all the other students do. All the rest has followed. My work needed to be scored according to the same standards as native speakers and not according to the standards set apart for foreign students”. (Líneas 86-90)

Sobre este aspecto, el hecho de que no comente nada sobre su licenciatura y que haga referencia a esta dificultad adicional para la realización del máster que suponía el desconocimiento del lenguaje académico universitario y los tecnicismos propios del derecho, nos hace deducir que acabó la enseñanza secundaria en Japón y que realizó allí los estudios universitarios.

Respecto a su conocimiento de inglés, en el segundo párrafo de la primera sección (líneas 9 a 18) se relata que empezó a estudiar inglés en la escuela francesa a los 11 años. En la quinta sección (párrafo 8) vuelve a hablar de este idioma y explica que a los diecinueve años tenía una puntuación de 950 sobre 990 (un nivel equivalente al C2) sin haber vivido nunca en un país de habla inglesa:

“In relation to English, at the age of 19, I already scored 950 out of 990 in TOEIC, without living in any English-speaking country”. (Párrafo 8, líneas 92-93)

Considera que tenía un conocimiento elevado y un nivel suficiente para participar en un programa de intercambio en una universidad norteamericana. Al mismo tiempo, afirma que a pesar de ese su dominio del inglés y sus habilidades comunicativas mejoraron considerablemente durante su estancia en los Estados Unidos:

“I managed to have high English proficiency before starting my exchange program at an American college, but my communication skills in English (oral, writing, and listening) have improved considerably during my study in the U.S.”. (Líneas 93-96)

Es destacable el hecho de que enumere entre paréntesis la expresión oral, la expresión escrita y la comprensión auditiva y que dedique unas líneas a comentar los avances en la comprensión lectora, por lo que entendemos que considera que mejoró más significativamente en esta destreza. Además, afirma que, debido a la temática de los estudios en relaciones internacionales, leyó en inglés más de trescientas páginas a la semana para realizar sus investigaciones:

“(...) I did research (reading articles and books in English) and read over 300 pages a week, wrote papers, sat for 3-hour exams in those areas”. (Líneas 97-98)

Sobre esta estancia destaca que interactuó mucho con otros estudiantes y con su familia de acogida por lo que casi no habló nunca en japonés:

“I also interacted a lot with the students and my host family in English so I hardly used Japanese”. (Líneas 98-99)

En comparación con otras partes del relato, en esta sección sí que se afirma directamente que estudiar en el extranjero ayudó a ampliar los conocimientos lingüísticos y las habilidades comunicativas ya existentes.

En la última sección el relato (párrafos 9 y 10), a modo de conclusión, hace referencia directa a las preguntas planteadas por el investigador respecto a la importancia y necesidad de vivir en un país extranjero para llegar a adquirir un nivel C2. Considera que su experiencia en el extranjero no le ayudó a llegar a este nivel porque ya tenía el nivel C2 antes de ir a los Estados Unidos (aunque reconoce en párrafo anterior que fue muy útil la experiencia y le permitió mejorar su nivel) y porque no tenía ese nivel mientras vivía en España (en párrafos anteriores ha comentado que estudió C1 y C2 en Tokio y que realizó allí el DELE C2):

“To come back to the first set of questions: the experience of living abroad did not help me reach C2 level in Spanish and English, simply because I already had that level before studying in the U.S. on one hand, and I did not have C2 level while living in Spain, on the other”. (Párrafo 9, líneas 101-104)

El relato acaba haciendo referencia a las preguntas relacionadas con el aprendizaje de aspectos culturales. Considera que la experiencia de vivir en Francia y en los Estados Unidos fue fundamental para profundizar en el conocimiento de aspectos culturales y socioeconómicos de esos países. La informante relaciona directamente los beneficios de vivir en el extranjero con el tipo de experiencia vivida, ya que califica como aspecto central de su aprendizaje cultural el hecho de haber estudiado en escuelas locales francesas y norteamericanas como un alumno nativo. En comparación, respecto al aprendizaje del español considera que la experiencia de estudiar en España no tuvo nunca una dimensión cultural y que en este aspecto fueron más significativos los cursos realizados en Francia y Japón:

“With respect to learning the cultural aspects, in case of Spanish, I believe that courses taken outside Spain (France and Japan) were more insightful, and none of the classes I took in Spain had these dimensions. In case of French and English, as far as the courses I took at the local school of each country are concerned, they played the central part in deepening my understanding of the culture and the socioeconomic aspects of the countries I lived in”. (Párrafo 10, líneas 106-111)

b) Dimensión temática:

Como hemos señalado anteriormente, el tema principal de este relato es la experiencia lingüística en el extranjero y la lengua y su aprendizaje. Al mismo tiempo durante la narración emergen otros temas importantes que comentaremos relacionándolos con algunas palabras clave que aparecen en el texto:

- *Edad, madurez intelectual y aprendizaje de idiomas:*

En el texto la informante cuestiona y desmitifica algunas creencias generalizadas sobre el aprendizaje de idiomas durante la infancia. La idea común es que un niño aprende muy fácilmente un idioma, pero la experiencia personal le conduce a afirmar que esta creencia es errónea. Comenta que el lenguaje era una *barrera* para relacionarse y hacer amigos (“*I never had any Spanish-speaking friends of my age, because I had already passed the age where the language was not a barrier*”, párrafo 3, líneas 24 y 25) y que no tenía la *madurez* necesaria para entender el léxico ni la gramática (*I simply did not have the intellectual maturity to understand the grammar*”, párrafo 5, líneas 51 y 52). Considera que aunque sea posible que un niño menor de siete años aprenda más fácilmente no tiene la capacidad para decir ni entender mucho y que al mismo tiempo olvidará todo más rápidamente si no hay una continuidad en el contacto o aprendizaje del idioma (“*children under the age of 7 forget very quickly the foreign language they learnt, if they do not keep practising after coming back to their home country*”, párrafo 6, líneas 63 a 65).

- *Profesores, método, materiales y libros de texto:*

En diversas ocasiones aparecen comentarios relacionados con la actuación docente, la metodología de enseñanza, los materiales utilizados y la tipología de actividades. Por ejemplo, cuando relata su aprendizaje del español comenta la poca eficacia de la metodología utilizada por su profesor particular, limitada a la enseñanza-aprendizaje de conjugaciones verbales (“*I never had a chance to learn anything more than the conjugation of the verbs*”, párrafo 3, líneas 29 y 30). En el párrafo siguiente destaca la necesidad de una metodología adecuada al afirmar que el método empleado por la nueva profesora le permitió mejorar su conocimiento (“*my ability to speak, read and understand Spanish began to gradually develop only when I started the private lessons with another Spanish teacher who used direct method*”, párrafo 4, líneas 32 a 34).

La informante destaca también la poca idoneidad de los materiales empleados durante su infancia, ya que no había libros de texto adaptados para niños. Esos materiales utilizados no eran útiles ni facilitaban la comprensión de la lengua formal ni la adquisición de léxico (“*There were no adequate textbooks for children to explain grammar*

and build up vocabulary which is adapted to their intellectual level". párrafo 5, líneas 54 y 55). Insiste en este tema en el siguiente párrafo afirmando que un niño que empieza a estudiar con materiales *serios* tendrá una experiencia de aprendizaje diferente y, entendemos, que más efectiva (*"if you begin to learn some serious materials at school – primary or secondary- the learning experience can never be the same as the young children's"*, párrafo 6, líneas 65 a 67). En relación a su experiencia en Francia (párrafo 7) destaca aspectos que para ella definen a un buen docente como la *creatividad*, la imaginación y la variedad en la tipología de materiales y actividades de aprendizaje (*"She was extremely creative with developing her own materials"*, línea 76).

- *Conciencia del proceso de aprendizaje y activación de estrategias:*

Las ideas sobre la propia conciencia del proceso de aprendizaje aparecen en algunos momentos del relato. Podemos relacionar esta conciencia con las teorías desarrolladas en el MCER sobre la autonomía del alumno y las competencias generales (saber aprender). La informante demuestra que tenía una amplia conciencia de su proceso de aprendizaje al afirmar que, ante las dificultades que suponía incorporarse en Francia a un aula con hablantes nativos con conocimientos muy escasos de la lengua y los bajos resultados obtenidos, buscó recursos propios para aprender y mejorar sus calificaciones (*"I began to copy the structure of sentences from the textbooks and the teaching materials. After 3 years of study, I had grades higher than the class' average in all the subjects"*, párrafo 7, líneas 82 a 84).

- *Interacción con hablantes nativos y habilidades comunicativas:*

La necesidad de la interacción con hablantes nativos en un contexto adecuado se hace latente en varias partes del relato. Considera que su aprendizaje del español se veía dificultado por la falta de interacción con personas nativas, ya que afirma que durante su infancia la lengua de comunicación habitual con los amigos, con la familia y en la escuela era el japonés (*"My family and friends at school could only speak and understand Japanese, so that was my main language of communications"*, párrafo 5, líneas 53 y 54). Además durante un curso intensivo de un mes realizado en Madrid no tuvo la

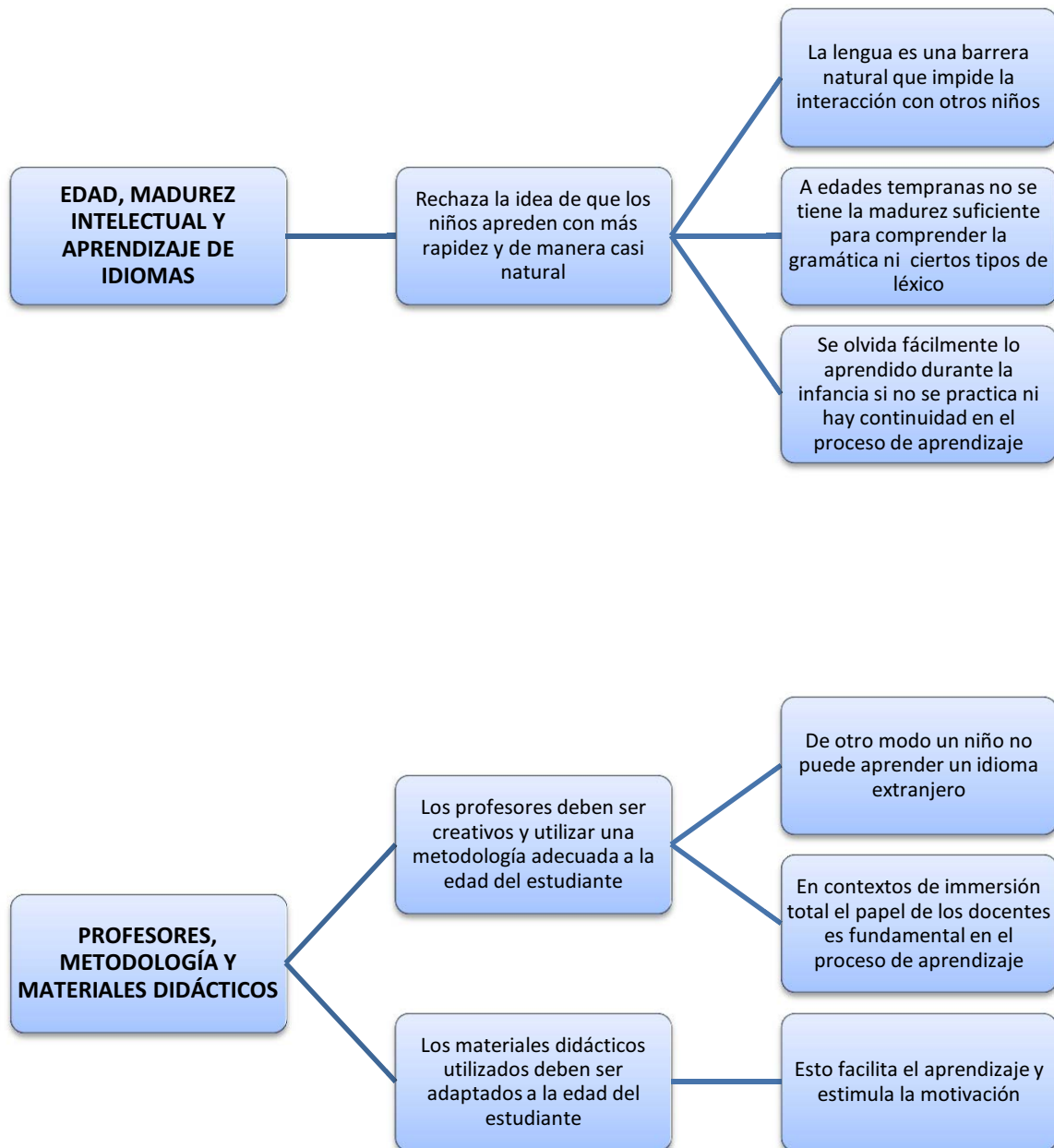
posibilidad de interactuar con hablantes nativos, lo cual no le reportó un avance significativo en su competencia comunicativa ni en la adquisición de habilidades interculturales (“*I could not make any native friends so perhaps the only opportunities I had to speak Spanish outside the university class was when I talked to the waitresses in cafeterias*”, párrafo 4, líneas 44 a 46).

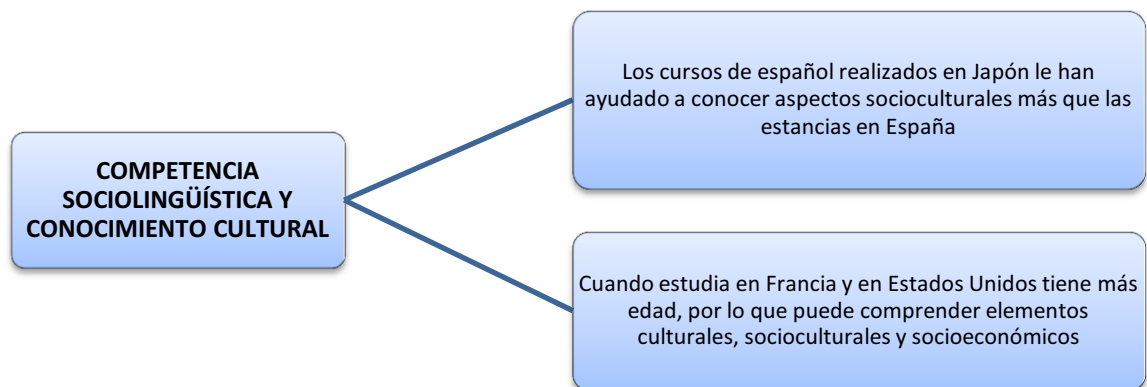
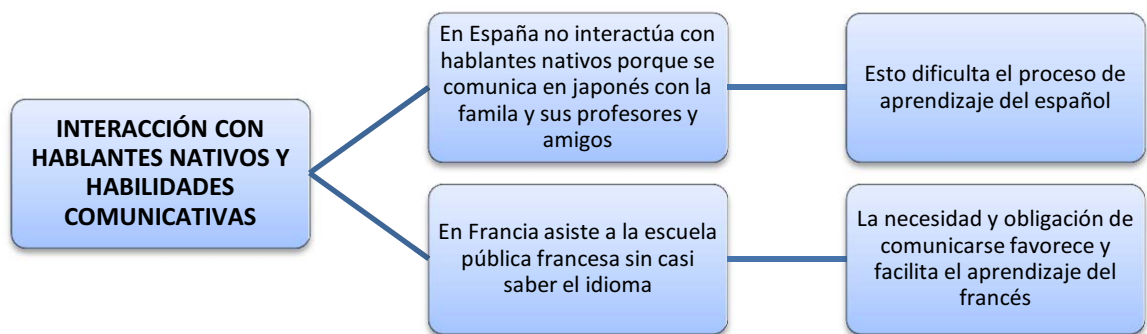
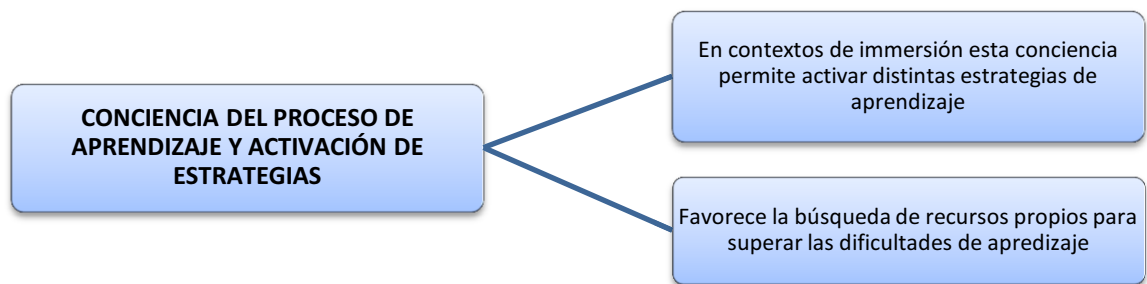
En cambio destaca que el hecho de pasar cada día ocho horas en clase junto a niños nativos estudiando todas las asignaturas en francés y la necesidad de comunicarse e interactuar facilitó y favoreció el aprendizaje de esta lengua (“*I entered the local secondary school where I studied for three years alongside the French teenagers of my age*”, párrafo 7, líneas 70 y 71). Respecto a su estancia en Estados Unidos afirma de manera clara que esa experiencia le permitió interactuar con personas nativas (compañeros de clase, familia de acogida) y de este modo mejorar considerablemente su capacidad comunicativa y su conocimiento sociocultural (“*my communication skills in English (oral, writing, and listening) have improved considerably during my study in the U.S.*” (...) *I also interacted a lot with the students and my host family in English so I hardly used Japanese*”, párrafo 8, líneas 95-99).

- *Competencia sociolingüística y conocimiento sociocultural:*

El relato intenta responder a una de las preguntas planteadas relacionada con la dimensión cultural y las experiencias en el extranjero. Sobre este aspecto se destaca la poca influencia en el desarrollo del conocimiento sociocultural que supuso estudiar y residir en España (“*in case of Spanish, I believe that courses taken outside Spain (France and Japan) were more insightful, and none of the classes I took in Spain had these dimensions*”, párrafo 10, líneas 106 a 108) y la importancia e influencia que tuvieron las estancias en Francia y Estados Unidos en el desarrollo de la competencia sociolingüística y el conocimiento sociocultural (“*In case of French and English, as far as the courses I took at the local school of each country are concerned, they played the central part in deepening my understanding of the culture and the socioeconomic aspects of the countries I lived in*”, párrafo 10, líneas 108 a 111).

Figura 1. Temas y conceptos clave expresados en el relato de Miki Ishimori:





c) Dimensión enunciativa:

El relato describe experiencias personales referidas a las experiencias de vida y aprendizaje en el extranjero, por lo que está escrito de manera explícita en primera persona. El relato se sitúa en un período amplio del pasado, desde los siete a los veinticinco años, por lo que el tiempo verbal utilizado es el pasado (“*I started to learn...; I went to her clases...; I studied...*”). El texto no expresa emociones sobre su infancia, las dificultades de aprendizaje o las emociones vividas en cada cambio de país. Se limita a explicar sus contactos con los idiomas, la manera de aprenderlos y su evolución en el dominio de éstos. Al mismo tiempo tampoco hace valoraciones negativas de personas ni utiliza adjetivos valorativos, aunque si se percibe que es consciente de la poca calidad de algunos materiales utilizados, de algunas actuaciones docentes y de las dificultades del entorno (“*my Spanish teachers at the Japanese school never explained grammar but only a limited lexicon used by three-year-old children...; I never had a chance to learn anything more than the conjugation of the verbs...*”).

Pero en cambio sí que expresa su opinión sobre algunos aspectos con verbos o estructuras característicos de la expresión de opiniones (“*I believe...; I wonder why...*”). El texto desarrolla siempre el mismo tono, pero destaca la expresión de un cierto entusiasmo al describir su experiencia en la universidad de Estados Unidos y la utilidad que tuvo para su aprendizaje estudiar allí e interactuar con otros estudiantes nativos y su familia de acogida, por lo que deducimos que el componente afectivo fue importante en este proceso de perfeccionamiento lingüístico y conocimiento más profundo de la dimensión cultural.

6.1.1. Resultados:

El análisis de este relato de vida lingüística nos ha permitido obtener datos relevantes que nos ayudarán a responder a las preguntas de investigación planteadas. En primer lugar, podemos afirmar que la informante tiene diferentes opiniones sobre sus experiencias. Respecto al de aprendizaje de español, considera que durante la etapa

infantil no aprendió casi nada debido a su poca madurez intelectual, a la ineficaz metodología de su profesor particular y el uso de materiales poco adecuados y a la inexistente interacción con hablantes nativos. Sobre el curso realizado durante un mes en Madrid, es consciente de que esa experiencia le permitió mejorar su conocimiento lingüístico, pero hace evidente que esa mejoría no fue debida al hecho de poder interactuar con hablantes nativos debido a que casi no tuvo oportunidades de relacionarse y practicar el idioma fuera del aula. Además considera que su conocimiento del español mejoró realizando cursos de español en Francia y Japón y que éstos le aportaron más conocimientos socioculturales que su estancia en España. En cambio, considera que el hecho de estudiar en Francia en la escuela pública igual que un alumno nativo sí que le permitió aprender el idioma, interactuar constantemente con hablantes nativos y mejorar su competencia comunicativa. Del mismo modo estudiar en Estados Unidos le permitió mejorar el idioma y el conocimiento sociocultural, ya que en este país también tuvo una inmersión lingüística total al realizar estudios reglados y relacionarse diariamente con hablantes nativos.

También es posible observar que en el caso de esta informante algunas variantes individuales como la edad y la motivación y algunos factores externos al alumno como la duración de la estancia, la metodología usada por los profesores y los materiales didácticos utilizados han influido de distinto modo en proceso de aprendizaje en el extranjero.

Respecto a la edad y motivación, hemos comentado anteriormente que la informante estudió español en España cuando tenía siete años, por lo que no tenía una motivación concreta ni tampoco la madurez suficiente ni la capacidad intelectual para entender aspectos gramaticales, para aprender referentes culturales, comprender saberes o comportamientos socioculturales ni desarrollar habilidades culturales. La edad fue entonces un factor que dificultó su proceso de aprendizaje. Consideramos que la posibilidad de asimilar aspectos lingüísticos y culturales es más factible si la estancia se realiza en edades cercanas a la pre-adolescencia o posteriores, o cuando se realizan procesos de inmersión absoluta, tal como demuestra su experiencia en Francia.

Directamente relacionado con este aspecto encontramos factores extralingüísticos que influyen de manera determinante en el proceso de aprendizaje en

el extranjero: el tiempo de la estancia y el entorno. Una estancia relativamente breve (por ejemplo durante la realización del curso de un mes de duración que realizó la informante en Madrid) puede suponer el hecho de no tener tiempo suficiente para relacionarse con hablantes nativos o encontrar un entorno que permita interactuar con la cultura de la L2 y practicar el idioma y desarrollar de este modo competencias socioculturales y habilidades como la mediación e interacción cultural. En cambio, una estancia larga que permita una inmersión lingüística casi absoluta (como las realizadas por la informante en Francia y en Estados Unidos) y una interacción constante en un entorno favorable puede 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.

En relación a otros factores extralingüísticos consideramos importante señalar que para que se produzca un aprendizaje efectivo de una L2 y de su dimensión cultural (tanto en el propio país como en un país hablante de la lengua meta) es imprescindible disponer de materiales adecuados y significativos adaptados a la edad del aprendiente. Como hemos podido comprobar con el relato de vida lingüística de la informante, una docencia sin metodología (como por ejemplo la utilizada por su profesor de español particular, consistente en la memorización de conjugaciones) y una enseñanza de la lengua descontextualizada puede suponer un obstáculo para el aprendizaje e incluso un rechazo a la lengua y la cultura de la L2. En cambio, una enseñanza como la impartida por su profesora de francés, basada en una buena metodología, el uso de materiales adecuados y una actitud motivadora, creativa y comprensiva con las necesidades de los alumnos puede favorecer un avance significativo en el aprendizaje de la lengua y la adquisición de conocimientos socioculturales.

El análisis del relato nos permite decir que la influencia de las estancias en el extranjero en relación a la adquisición de la dimensión cultural de una L2 está condicionada por la edad en la que se realiza esta estancia y el conocimiento del mundo previo. A edades muy tempranas no se tiene la madurez suficiente ni la capacidad intelectual para aprender referentes culturales (como características económicas y políticas, creencias, valores, símbolos, historia política, social y cultural, productos y creaciones culturales, etc.), ni para comprender saberes ni comportamientos socioculturales (relacionados con la vida cotidiana y la organización social, los

comportamientos y costumbres, la identidad colectiva y las convenciones sociales, etc.). Al mismo tiempo, a esas edades es muy difícil desarrollar habilidades culturales que permitan, entre otros aspectos, configurar una identidad cultural plural, comparar y conceptualizar los comportamientos socioculturales, identificar variables que pueden afectar a la comunicación y generar malentendidos, etc.

Las opiniones de esta informante respecto a su estancia en Francia y en Estados Unidos nos permite afirmar que aunque los saberes y conocimientos socioculturales pueden aprenderse de manera efectiva en cursos realizados en un país no hablante de la L2, la estancia en el extranjero puede suponer de gran ayuda en el aprendizaje de la dimensión cultural.

Es posible confirmar también que no hay una relación directa entre el hecho de hacer cursos de idiomas en el extranjero y conseguir llegar al nivel C2. La informante, que aprendió español e inglés en Francia y en Japón y obtuvo allí certificaciones de nivel C2, considera que no es imprescindible residir en el país de la lengua meta para dominar el idioma o llegar a ese nivel y obtener una certificación oficial. De este modo, muchos de los referentes, saberes, comportamientos y habilidades culturales, así como las habilidades y destrezas comunicativas pueden aprenderse y desarrollarse en cursos realizados en cualquier país no hablante de la L2. La utilidad de las estancias en el extranjero en relación al aprendizaje de la lengua y la adquisición de su dimensión cultural se hace más notable cuando más larga es la estancia y cuando el entorno permite una interacción constante con los hablantes nativos y la cultura de la L2.

En relación este tema, podemos afirmar que para la informante no es determinante vivir en el país hablante de la L2, ya que afirma que ella llegó al nivel C2 de inglés antes de haber vivido en Estados Unidos y que su aprendizaje en España no fue de gran utilidad. Considera en cambio que fueron más útiles los cursos de español realizados en Francia y en Japón.

6.1.2. Conclusiones

Los resultados obtenidos permiten afirmar que las estancias en el extranjero han sido útiles aunque no imprescindibles para que la informante llegara dominar cada idioma y llegar al nivel C2. A pesar de que existen grandes diferencias entre la cultura de una persona japonesa y otras culturas como la española o la francesa, el hecho de residir en el extranjero no supone un factor determinante para llegar a adquirir una dimensión cultural completa de la L2, aunque sí que supone una ayuda en su comprensión y en la mejora de las competencias comunicativas y las habilidades lingüísticas. La experiencia de la informante nos revela que unos materiales actualizados y que incluyan contenidos socioculturales, una metodología adecuada y una actividad docente imaginativa y creativa pueden aportar ese conocimiento cultural y lingüístico sin que el aprendiente resida en el país de la lengua meta.

Tabla 8. Resumen de los resultados obtenidos en el análisis del relato de vida de Miki Ishimori.

1. Descripción de la experiencia y percepciones del estudiante.	<p>-La experiencia de aprendizaje de español durante su infancia no fue significativa. Durante la realización de un curso realizado durante un mes en Madrid a los 20 años no tuvo oportunidades de relacionarse y practicar el idioma fuera del aula.</p> <p>-Estudiar en Francia y Estados Unidos le permitió aprender o mejorar el idioma y el conocimiento sociocultural, ya que en ambos países tuvo una inmersión lingüística total.</p>
2. Variables individuales y factores extralingüísticos que han influido positiva o negativamente en el proceso de aprendizaje en el extranjero.	<p>- La edad puede dificultar el aprendizaje. Estudiar un idioma a edades muy tempranas no es muy efectivo porque no se tiene una motivación concreta ni tampoco la madurez suficiente ni la capacidad intelectual para entender aspectos gramaticales ni socioculturales.</p> <p>- La posibilidad de asimilar aspectos lingüísticos y culturales es más factible si la estancia se realiza en edades cercanas a la pre-adolescencia o posteriores, o cuando se realizan procesos de inmersión absoluta, tal como demuestra su experiencia en Francia.</p> <p>- En Francia la duración de la estancia le ha permitido llegar a hablar como un nativo. Durante la realización de un curso de verano en Madrid cuando era adulta no tuvo oportunidad de interactuar con nativos debido a la brevedad de la estancia.</p>
3. Influencia de la estancia en el conocimiento lingüístico y pragmático.	<p>- Los saberes y conocimientos socioculturales pueden aprenderse de manera efectiva en cursos realizados en un país no hablante de la L2, aunque la estancia en el extranjero puede suponer de gran ayuda en el aprendizaje de la dimensión cultural.</p>
4. Influencia de la experiencia en el conocimiento sociocultural y el desarrollo de la sensibilidad intercultural.	<p>- La adquisición de la dimensión cultural de una L2 está condicionada por la edad en la que se realiza esta estancia y el conocimiento del mundo previo.</p>
5. Creencias sobre la relación entre su experiencia en el extranjero y llegar al nivel C2.	<p>- Considera que no es imprescindible residir en el país de la lengua meta para dominar el idioma o llegar al nivel C2.</p>
6. Creencias sobre la necesidad de estudiar en el extranjero para llegar a dominar un idioma.	<p>- Para la informante no es determinante vivir en el país hablante de la L2, ya que afirma que ella llegó al nivel C2 de inglés antes de haber vivido en Estados Unidos.</p>
Conclusiones.	<p>- Los resultados obtenidos permiten afirmar que las estancias en el extranjero han sido útiles aunque no imprescindibles para que la informante llegara a dominar cada idioma y llegar al nivel C2.</p>

6.2. Análisis del relato de vida de Wakako Nakanishi

a) Dimensión estructural:

La informante narra su relato teniendo en cuenta las preguntas orientativas aportadas previamente y la limitación del espacio asignada. Así pues, las estancias en el extranjero y la lengua y su aprendizaje se convierten en el tema central. La lengua en la que está escrito el texto es el español.

El relato se organiza en siete secciones de extensión variable y a las que se pone un título para indicar los temas que se considera importante tratar y que se relaciona siempre con la experiencia de aprendizaje. De este modo se describe el momento en el que empezó a estudiar español (primera sección), la experiencia de aprendizaje en una universidad japonesa (segunda sección), el aprendizaje autodidacta en Japón después de terminar sus estudios en la universidad (tercera sección), la experiencia de estudiar en España (cuarta sección), la experiencia laboral en España (quinta sección), las relaciones con las personas con las que vive o comparte vivienda en España (sexta sección) y su experiencia estudiando otra vez en Japón (séptima sección).

En la primera sección introductoria (párrafo 1) la informante comienza el relato explicando que empezó a estudiar español en la universidad por primera vez y destacando que no tenía unos motivos concretos para elegir español como segunda lengua, por lo que no existía una verdadera motivación, ni integradora ni instrumental, para estudiar este idioma:

“El comienzo de mi aprendizaje de español fue en la carrera de la universidad. Empecé a aprenderlo como la segunda lengua extranjera. No recuerdo bien por qué lo elegí. (...) De todos modos lo empecé sin un motivo fuerte”. (Párrafo 1, líneas 1-3 y 5-6)

La informante explica que en realidad fueron factores externos, como las recomendaciones o comentarios de compañeros sobre la facilidad del idioma, o las imágenes de España y de los juegos olímpicos de Barcelona ‘92 que emitía la televisión

en ese momento, los que influyeron en su decisión de elegir español como lengua extranjera:

“A lo mejor alguien me contó que era más fácil que otros idiomas o quizá vi algunas imágenes en televisión fue la época de los juegos olímpicos de Barcelona”. (Líneas 3-5)

La siguiente sección que titula *“En la Universidad en Japón”* (párrafos 2 y 3), describe su experiencia de aprendizaje en una universidad japonesa. En el primer párrafo de esta sección afirma que durante los dos primeros años de carrera estudiaba tres clases a la semana aunque no especifica la duración de cada clase (interpretamos que debían ser de una hora y media, ya que es lo que suelen durar las clases en las universidades japonesas). De esas clases, dos eran de carácter obligatorio y consistían en una combinación de explicaciones gramaticales con prácticas de expresión escrita y de comprensión lectora, mientras que la tercera clase de conversación con un profesor nativo de nacionalidad española era optativa:

“En los dos primeros años de carrera tuve tres clases de español por semana: Dos clases obligatorio era de la gramática y un poco de la lectura y la escrita y una clase optativa de la conversación con un profesor nativo, que era español”. (Párrafo 2, líneas 7-10)

Es destacable la referencia que hace a la metodología utilizada en las clases de gramática. En esas clases no se utilizaban métodos comunicativos o directos ni se usaba el idioma de aprendizaje como lengua de enseñanza. Al contrario, la lengua que se utilizaba en el aula era el japonés. Considera positivo este aspecto, ya que facilitaba enormemente el aprendizaje y la comprensión de elementos gramaticales:

“Como éramos principiantes, los profesores daban las clases en japonés. Por lo tanto, no tuve mucha dificultad para entender y pude aprender la gramática básica eficazmente”. (Líneas 10-12)

Entendemos que las clases de español se basaban sólo en la explicación de elementos gramaticales y que éstas no favorecían el desarrollo de destrezas comunicativas, ya que afirma que en esas clases no se practicaba la expresión e interacción orales. Por este motivo reconoce que durante esos dos años, aunque pudo

aprender fácilmente temas de gramática española, no habló casi nada en español, aspecto que la informante considera negativo. Atribuye esta falta de práctica oral a la metodología utilizada y al número de alumnos que había en clase (20 o 30), lo que le hace suponer que era un número demasiado alto para una gestión del aula eficaz y para la realización de tareas de expresión e interacción oral:

“(…) pero durante dos años pasé sin hablar en español, casi nada. Los profesores utilizaban japonés y además, había más de 20 o 30 alumnos en la clase. Creo que es un poco difícil manejar la clase, sobre todo, la de conversación con tanta personas”. (Líneas 12-15)

La necesidad de practicar la expresión oral, la lengua que utiliza el profesor y la necesidad de un número reducido de estudiantes en el aula son factores que considera importantes para un aprendizaje efectivo de la lengua ya que se describen nuevamente en el segundo párrafo de esta sección, cuando se explica cómo eran las clases de conversación optativas. La informante afirma que aunque el profesor era nativo hablaba muy bien japonés, por lo que utilizaba más frecuentemente esta lengua en el aula que el español. Considera que este hecho, junto al número de estudiantes que había en esas clases de conversación (más de 20 alumnos), reducía enormemente las oportunidades de practicar la expresión oral en el aula y, por tanto, de mejorar su competencia comunicativa:

“Después de terminar las clases obligatorias, otra vez tomé la clase de la conversación. Como antes, el profesor nativo hablaban muy bien japonés y había más de 20 personas en la clase, y en consecuencia, no tuve mucha oportunidad de hablar en español”. (Párrafo 3, líneas 16-19)

Aunque la informante es consciente de las limitaciones para el aprendizaje y la práctica de la lengua que suponían tanto la metodología utilizada como el número de estudiantes en el aula, destaca positivamente el papel de los profesores, ya que afirma que éstos le aportaron amplios conocimientos culturales y socioculturales que le despertaron el interés por la cultura y la motivaron para aprender. Es destacable el hecho de que a medida que aumentaba su interés y su motivación empezaba a plantearse la idea de ir a España para continuar aprendiendo la lengua:

“Pero no lo pienso tan negativo. Ellos nos trajeron muchos conocimientos; la cultura, la historia, la geografía, la gastronomía, la música, la baila, la literatura, la película, etc. Estas cosas me atrajeron mucho y, poco a poco me ocurría visitar a España”. (Líneas 19-22)

A pesar de este interés por ir a aprender el idioma a España, la informante afirma en la siguiente sección, que titula *“La autodidacta”* (párrafo 4), que después de terminar la carrera, durante los dos años siguientes no tuvo contacto con el español debido a que empezó a trabajar y no tenía tiempo de estudiar:

“Después de terminar la carrera, durante unos años, no tuve ningún contacto con la lengua española. Empecé a trabajar y no tuve el tiempo para estudiar”. (Párrafo 4, líneas 23-24)

El único contacto con el español se producía cuando estudiaba de manera autodidacta siguiendo los programas de radio educativos de la radiotelevisión pública japonesa llamada NHK (*Nihon Housou Kiokai*), en los que se enseñan español y otros idiomas⁶. Considera que los cursos eran aburridos debido a que el nivel de éstos era inferior al suyo y que los contenidos ya los había aprendido previamente. Aunque la realización de estos cursos no le permitía progresar en su conocimiento del idioma, valora positivamente haberlos seguido porque considera que fueron útiles para revisar sus conocimientos:

“Solo escuchaba los programas de NHK del radio. Estaba bien para repasar y arreglar mi conocimiento de español, pero era un poco aburrido”. (Líneas 25-26)

En la siguiente sección, titulada *“Los cursos en España”* (párrafos 5 a 10), se describe su etapa como estudiante en el extranjero, tanto las características de los cursos como aspectos relacionados con la interacción con otros estudiantes. En el primer párrafo la informante explica que después de esos años en los que estuvo trabajando en Japón fue a España para estudiar un curso de verano en una academia de idiomas, aunque no hace ninguna referencia a los motivos o circunstancias personales o laborales que le llevaron a tomar esta decisión, ni al número exacto de años que estuvo trabajando antes de decidir ir a estudiar un curso de verano a Madrid. La informante destaca que

⁶ La radio televisión pública japonesa NHK ofrece regularmente cursos de idiomas que pueden seguirse de manera autodidacta con ayuda de materiales diseñados para este propósito.

después de realizar un test de nivelación fue asignada a un curso de nivel intermedio, pero que el primer día de clase no podía entender lo que decían los profesores nativos. Reflexiona sobre las causas de esta dificultad para comprender a los docentes y la atribuye a la metodología utilizada durante sus estudios universitarios en Japón, que consistía en lecciones de gramática impartidas en japonés y en las cuales no se practicaban la interacción e interacción oral ni la comprensión auditiva:

“Luego fui a España y empecé a aprender la lengua en una academia privada de Madrid”. En el primer día, hice una prueba escrita y me echaron en una clase del nivel intermedio. Pero, como me faltaba la práctica de comunicarse, no entendí nada de lo que decían los profesores”. (Párrafo 5, líneas 27-30)

Los problemas de comprensión que tuvo el primer día le hicieron pensar que necesitaba estudiar en un nivel más bajo, por lo que solicitó que le cambiaran a un nivel inferior. Es destacable el hecho de que en la actualidad, al escribir el relato de vida reconoce que las clases de ese nivel eran demasiado fáciles para ella y cree que en realidad las clases de nivel intermedio no eran tan difíciles. Interpretamos que el cambio de metodología percibido entre la universidad y la academia, donde los profesores eran nativos y enseñaban en español, y el hecho de que había transcurrido bastante tiempo desde que dejó la universidad y empezó a estudiar otra vez en una escuela, le provocaron una cierta inseguridad que hizo que posiblemente se precipitara al pedir el cambio de nivel:

“Al día siguiente, pedí que me cambiaran a otra clase del nivel más bajo y lo aceptaron. Ahora pienso que la clase del primer día no era demasiado difícil y la siguiente era demasiado fácil”. (Líneas 31-33)

A pesar de que las clases le resultaban fáciles reconoce que este aspecto no le importaba mucho. Suponemos que realizar un curso inferior a su nivel le permitía preocuparse menos por los estudios y le facilitaba acostumbrarse a la nueva vida en España, al nuevo contexto cultural. Haber estudiado en un nivel más alto le podría haber dificultado todavía más su adaptación y haber afectado a su proceso de aprendizaje:

“Pero estaba bien. Primero, tuve que acostumbrarme a la vida nueva” (Líneas 33-34)

Aunque no aporta detalles sobre este aspecto, el hecho de que considere que era más importante adaptarse a la nueva cultura que estudiar en un curso adecuado a su nivel nos lleva a suponer que el impacto cultural debió ser significativo y que el proceso de adaptación no era fácil para ella.

En el siguiente párrafo la informante hace referencia a las personas con las que se relacionaba y a las oportunidades de practicar el idioma. Afirma que no tenía casi ningún contacto con hablantes nativos, de modo que podía practicar español en sólo dos contextos: en la escuela, donde hablaba con los profesores y los compañeros de clase, y en su casa de acogida, donde conversaba con la propietaria de la vivienda:

“En este momento, no tengo mucho contacto con los nativos. Así que practicaba español principalmente con los profesores, la dueña del piso, los compañeros de la clase”. (Párrafo 6, líneas 35-37)

Respecto a sus compañeros, expresa la convicción de que al ser europeos podían hablar español mucho mejor que ella. Esto nos lleva a suponer que piensa que los estudiantes hablantes de idiomas de Europa tienen más facilidad para aprender debido a la proximidad o similitud entre algunas lenguas y que, en cambio, los estudiantes japoneses tienen más dificultades para aprender al hablar un idioma muy alejado lingüísticamente a cualquier lengua europea:

“Mis compañeros eran de varios países europeos y por supuesto que hablaban mucho mejor que yo”. (Líneas 37-38)

La informante valora positivamente que sus compañeros hablaran mejor y afirma que esta situación le permitió aprender de ellos. Destaca el hecho de que se expresaban de manera sencilla, sin utilizar estructuras gramaticales complejas ni tampoco expresiones ni vocabulario *difíciles*, de modo que podía comprender lo que decían e interactuar con ellos. Considera que éste aspecto facilitaba la interacción, favorecía el aprendizaje y le permitía practicar la comprensión auditiva y la expresión oral, pero reconoce que la comunicación con sus compañeros tenía aspectos negativos, como el hecho de asimilar e interiorizar errores que hacían otros estudiantes:

“Así que aprendí bastante con ellos. Y con ellos, me salía fácil aprender, porque hablaban con la forma sencilla. No usaban las construcciones gramaticales complicadas ni las expresiones difíciles. No me costaba mucho trabajo para coger sus palabras y conseguí la forma de hablar con mi pobre vocabulario, aunque me pegaron unos errores lingüísticos”.
(Líneas 38-42)

El relato continua con la descripción de una nueva etapa en su aprendizaje, explicando que después de realizar el curso de verano en la academia empezó a estudiar un curso para extranjeros en una universidad no especificada, aunque no comenta los motivos por los decidió estudiar allí ni tampoco a si ya lo tenía planeado antes de ir a España o si tomó la decisión de continuar en el país mientras asistía al curso de verano. Directamente hace referencia nuevamente al nivel que le fue asignado después de realizar una prueba de nivelación:

“Luego tomé el curso para extranjeros de la universidad. Entré en el nivel avanzado por una pequeña prueba escrita”. (Párrafo 7, líneas 43-44)

Es destacable el hecho de que a pesar de haber estudiado en verano un curso de nivel intermedio bajo o inferior, fuera inscrita en esta ocasión a un curso de nivel avanzado. Esto nos lleva a insistir en la idea de que realmente ya tenía un nivel intermedio-alto al llegar a España y que probablemente el impacto cultural y el cambio de metodología le provocaron inseguridad y unas dudas sobre sus capacidades y su propio conocimiento que le indujeron a pedir el cambio a un nivel inferior.

En este fragmento destaca de nuevo la nacionalidad de sus compañeros. Éstos eran alumnos estadounidenses, algunos de ellos de origen mexicano, pero a diferencia del párrafo anterior, considera que tanto los contenidos del curso como la nacionalidad de sus compañeros dificultaban su aprendizaje. Afirma que debido a las características de su acento o pronunciación no podía entenderles, lo cual era frustrante para ella:

“En esta clase, la mayoría de mis compañeros era estadounidenses, pero el origen de algunos era mejicano. Fue muy duro para mí. El contenido de la clase no era tan fácil como antes y los compañeros hablaban rápido con otro acento (es que no sabía el acento mejicano)”.
(Líneas 44-46)

Este hecho le hizo tener dudas otra vez sobre su capacidad para seguir el curso, de modo que volvió a plantearse la idea de cambiar de clase a un nivel inferior. Esta vez descartó esta opción porque era consciente de que ahora sí que podía entender a los profesores e interactuar con ellos, a pesar de considerar que su fluidez era insuficiente:

“Pensé si pedía el cambio de la clase, pero dejé la idea. Por lo menos, ya entendía algo de lo que decían los profesores y ya podía preguntar aunque no tenía fluidez. Entonces decidí estudiar en esta clase”. (Líneas 47-50)

Después de explicar las sensaciones que tenía al empezar ese curso en la universidad, continúa el relato de esa etapa describiendo en el siguiente párrafo las características del curso y las tareas que realizaba para poder seguirlo. Afirma que tenía tres clases por la mañana, aunque no especifica la duración de cada una de ellas o la duración del curso, ni hace referencia a los contenidos o a la metodología utilizada. Es muy posible que los contenidos o el nivel del curso debían resultarle difíciles ya que afirma que por las tardes se dedicaba a revisar y memorizar lo aprendido y a preparar las lecciones y que sin ese esfuerzo adicional hubiera sido imposible seguir el curso con normalidad:

“Teníamos tres por día y por la tarde tuve que trabajar mucho en la casa: Repasar las lecciones, memorizar el vocabulario nuevo y las explicaciones desconocidas para mí, preparar las lecciones siguientes etc. Si no lo hubiera hecho, no habría podido participar a la clase”. (Párrafo 8, líneas 51-54)

Esas afirmaciones nos hacen pensar que probablemente durante este curso interactuó poco con otros estudiantes fuera del aula y que no realizó otras actividades extraacadémicas que le permitiera tener contacto con la cultura española o practicar con hablantes nativos.

En el siguiente párrafo la informante explica que posteriormente realizó un curso de nivel superior en la misma universidad, aunque no hace ninguna referencia a la duración de éste ni comenta si tuvo que realizar algún tipo de examen o si encontró alguna dificultad para aprobar o pasar de curso. Tampoco especifica el número de horas de clase a las que asistía cada día ni menciona las tareas que realizaba después de clase,

pero sí hace referencia a que tuvo la posibilidad de estudiar diferentes asignaturas relacionadas con la cultura española:

“En el siguiente curso, estudié en el nivel superior. Los alumnos de este nivel podíamos asistir a las asignaturas culturales, por ejemplo, la literatura, la historia, la filosofía, la política, etc.”. (Párrafo 9, líneas 55-57)

La informante valora positivamente la asistencia a esas clases, ya que considera que le permitieron ampliar de manera significativa sus conocimientos culturales y socioculturales tanto de España como de otros países hispanohablantes:

“Sus contenidos eran fundamentales y me valían bastante bien para saber la figura de España y los países latinoamericanos”. (Líneas 58-59)

En el siguiente párrafo se menciona el tipo de tareas que realizaba en clase, aunque no especifica si se refiere a los dos cursos realizados en la universidad o sólo al último de ellos. Afirma que las actividades de comprensión de lectura y de expresión escrita le gustaban, suponemos que porque percibía que aprendía con ellas. Pero en cambio, al referirse a las clases de conversación o a las actividades de expresión oral destaca que número de estudiantes que había en el aula era demasiado alto y no facilitaba la participación. Por este motivo considera inútil e incluso decepcionante el tiempo dedicado a las tareas de expresión e interacción oral, ya que piensa que no le aportaron oportunidades para expresarse y mejorar su fluidez:

“Sobre las clases de la lengua, me gustaba la lectura y la escrita. Pero la parte de la conversación no me valía mucho, ya que había mucha gente en la clase. No tenía mucha oportunidad de hablar en español en la clase. Estoy más o menos contenta del curso, menos esta parte”. (Párrafo 10, líneas 59-62)

La sección dedicada a la descripción de sus estudios en España termina con este comentario crítico referente al curso o cursos en la universidad, sin hacer tampoco ninguna referencia a si aprobó el curso o no, a si tuvo dificultades para acabarlo o a si obtuvo algún tipo de certificación al finalizarlo.

La informante continúa el relato con otra sección titulada “*En el trabajo*” (párrafos 11 y 12). En el primer párrafo de esta sección explica que empezó a trabajar en Madrid como profesora de japonés, sin especificar el nombre o tipo de centro educativo. Tampoco aporta otro tipo de información que podría ser relevante, como los motivos por los que decidió trabajar, cuando o por qué tomó la decisión de continuar en España o cómo consiguió ese trabajo:

“Afortunadamente tuve la oportunidad de trabajar en Madrid como profesora de japonés”. (Párrafo 11, líneas 63-64)

La informante destaca que en esta nueva etapa de su estancia en España pudo practicar mucho en un contexto real, ya que la lengua de comunicación en la escuela era el español y se comunicaba en este idioma con otros profesores tanto hispanohablantes como extranjeros:

“La mitad de los compañeros eran hispánicos y otra mitad eran extranjeros de varios países. Por supuesto, la lengua común era español. Y daba la clase en español. La situación me permitía practicar español”. (Líneas 64-66)

Resalta el hecho de que tenía la oportunidad de preguntar frecuentemente a otros compañeros aspectos relacionados con el idioma español, destacando el hecho de que al ser profesores podían resolver sus dudas con facilidad. Este aspecto, junto al hecho de que se sentía segura explicando japonés en español gracias a la actitud paciente de los estudiantes, le permite decir que en este contexto practicó más el español oral y que pudo mejorar su fluidez:

“(…) y como los compañeros eran profesores, yo podía preguntar siempre y explicaban bien”. Y además ellos y los alumnos tenían mucha paciencia para escucharme y podía hablar en español tranquilamente. Tenía suerte. Creo que aprendí mucho aquí sobre la conversación”. (Líneas 67-70)

En el siguiente párrafo insiste en la idea de que en el trabajo, al hablar con hablantes nativos, pudo mejorar la expresión oral, pero afirma que este tipo de interacción no le permitía ampliar sus conocimientos gramaticales o léxicos. Era

consciente de que el registro oral es distinto de otros registros y de que por tanto no era necesario tener amplios conocimientos léxicos o utilizar una amplia variedad de vocabulario para comunicarse con sus compañeros. Por este motivo pone de manifiesto la necesidad de un aprendizaje formal para poder progresar en su aprendizaje al comentar que le faltaba tiempo para estudiar y aprender más gramática y léxico:

“Después de empezar el trabajo, conseguí la oportunidad de practicar la conversación. En cambio, no tenía el tiempo para aprender la teoría y me di cuenta de que mi vocabulario no había ampliado mucho. Es que en la conversación cotidiana no se usan muchas palabras”. (Párrafo 12, líneas 74-77)

Además considera que interactuar con sus compañeros de trabajo comportaba otro aspecto negativo: pensaba que sus compañeros se habían acostumbrado a sus errores y limitaciones y podían entenderla perfectamente, por lo que entendemos que reaccionaban ante esos errores de modo que ella no tenía que esforzarse en activar o desarrollar estrategias de comunicación:

“Y tenía otro problema. La gente alrededor de mí, poco a poco estaba acostumbrándose a mi español. Aunque yo no hablaba correctamente, me entendía perfectamente”. (Líneas 77-79)

Después de describir las causas por las que cree que no avanzaba en su dominio del español y de hacer evidente la conciencia de que no podía mejorar su español sólo interactuando con compañeros, alumnos y otros hablantes nativos, la informante acaba esta sección explicando que volvió a estudiar en una academia para ampliar sus conocimientos. Ocasionalmente realizaba clases privadas, estudiando así de manera menos intensiva y centrándose en el aprendizaje de elementos gramaticales y en la práctica de la comprensión lectora y la expresión escrita. :

“Por lo tanto, de vez en cuando iba a la academia para que alguien corrigiera mi español. En esta etapa, a veces estudiaba en la academia privada, aunque no tomaba tantas horas como antes. Por ejemplo, 2 horas o 3 horas por semana. Normalmente la clase era privada y hacía la lectura, la escrita y la gramática”. (Líneas 79-82)

En la sección siguiente, titulada “*La vivienda en España*” (párrafos 13 y 14) la informante describe otro contexto externo al aula y al ámbito laboral en el que usaba el español diariamente. En el primer párrafo de esta sección explica que al llegar a Madrid vivió 4 meses en casa de una mujer mayor y destaca el hecho de que ella preparaba la comida, aspecto que, suponemos que junto a otras costumbres, le ayudaron a conocer aspectos culturales y le facilitaron la adaptación al estilo de vida de España:

“Al principio de la estancia de España, vivía con una mujer mayor, la dueña del piso, en su piso y llevé más o menos 4 meses allí. Ella preparaba mi comida y me ayudaba para acostumbrarme a la vida española”. (Párrafo 13, líneas 81-83)

La convivencia con esta señora le permitía poder tener contacto diario, de modo que durante estos meses hablaba de diferentes temas cotidianos. Este aspecto le permitió practicar la expresión oral y mejorar su español, aunque a veces consideraba su conversación aburrida o cansina:

“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”. (Líneas 83-87)

La informante explica a continuación que después empezó a vivir en un piso compartido con otras chicas, sin especificar los motivos por los que cambió de vivienda ni por cuánto tiempo vivió en ese segundo piso. En este párrafo comenta que vivía con chicas de diferentes nacionalidades y que la lengua de comunicación entre ellas era también el español, aunque, a diferencia del párrafo anterior, no aporta detalles de la cantidad de tiempo que conversaba con las compañeras de piso, del tipo de conversaciones que se producían ni tampoco de los temas que trataban:

“Luego vivía en un piso compartido con dos o tres chicas extranjeras, como taiwanesa, polaca, argentina, mejicana. Nos comunicábamos en español”. (Párrafo 14, líneas 88-89)

Es destacable el hecho que comente que en ese momento, a diferencia del período que vivió con la señora mayor, tenía que ocuparse de diferentes tareas domésticas, lo que suponemos que considera que esto le restaba tiempo para dedicar al

estudio del idioma. También hace referencia al hecho que tenía que enfrentarse a problemas cotidianos y hacer gestiones en español para resolver esas situaciones, aspecto que la incomodaba. Interpretamos que este nerviosismo se debía a que no se sentía segura con su conocimiento del español o a que no tenía la suficiente confianza en su habilidad para expresarse oralmente. Es significativo señalar que ahora reconoce que pudo resolver con éxito esas situaciones, por lo que considera que es posible que no hablara tan mal como ella creía:

“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 Telefonica, 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”. (Líneas 89-95)

En la última sección del relato titulada “*En Japón*” (párrafos 15 y 16), la informante describe su contacto con el español una vez regresó a su país. En este caso tampoco especifica el tiempo total que pasó en España ni los motivos por los que regresó a Japón. Destaca el hecho de que tiene muy pocas oportunidades de usar el español, a excepción de la escritura ocasional de cartas o correos electrónicos o conversaciones por chat:

“Después de volver a Japón, no tengo mucha oportunidad de hablar en español. A veces, escribo cartas o e-mail a los amigos que viven en España y hablo con ellos por chat”. (Párrafo 15, líneas 96-98)

El único modo para ella de seguir aprendiendo y practicando y de no olvidar el idioma es realizando algunos cursos en el Instituto Cervantes de Tokio en el que reconoce que aprende interactuando con sus compañeros de aula:

“De vez en cuando, tomo cursos del Instituto Cervantes para mantener (o recuperar) mi español. En la clase, he conocido a varias personas que tienen otra experiencia del aprendizaje en otros países. Me enseñan cosas nuevas y es un placer para mí”. (Líneas 98-101)

En el último párrafo del relato, a modo de conclusión, hace referencia a sus limitaciones y pone de manifiesto su sensación de que (a pesar de los cursos realizados

en España y en Japón) no sabe qué hacer para llegar a dominar perfectamente un idioma extranjero y de que llegar a un cierto dominio le parece algo complicado:

“Todavía me falta mucho y no sé cómo consigue a cierta nivel de la lengua extranjera. Me parece que no hay una manera fácil y sencilla”. (Párrafo 16, líneas 102-103)

En el fragmento se expresan las sensaciones contradictorias que tiene la informante relativas al aprendizaje del español en un contexto formal en su propio país y en el extranjero, motivadas probablemente por las distintas metodologías con las que ha aprendido en cada lugar. Considera que estudiar en Japón favorece la adquisición de elementos *teóricos* y que en cambio estudiar el país de la lengua meta es ideal para practicar oralmente, transmitiendo la idea de que para ella, en cierto modo, ambos contextos son opuestos y no se complementan:

“Cuando estoy en Japón, pienso que necesito practica en España, y cuando tengo mucha practica en España, creo que me falta la teoría y el conocimiento. Sigo dando la vuelta entre dos lados...”. (Líneas 103-105)

El relato termina respondiendo a una de las preguntas planteadas a los alumnos, relativa a si creen que es fundamental residir en el país hablante de la lengua de estudio para llegar a dominarla. A pesar de las dudas expresadas en líneas anteriores, la informante afirma finalmente que es mejor estudiar en un país hablante de la L2, aunque no le parece algo imprescindible:

“(...) pero en mi opinión, si se tiene la ocasión, es mejor estar allí”. (Línea 106)

b) Dimensión Temática:

El tema principal de este relato es la experiencia de aprendizaje en distintos contextos. Durante la narración emergen distintos temas relacionados con el proceso de aprendizaje en el propio país y en el extranjero que comentaremos asociándolos a algunas palabras clave que aparecen en el texto:

- *Motivación, esfuerzo y deseo de aprender:*

En el texto la informante reconoce que empieza a estudiar español sin tener una verdadero interés en la lengua y sin ningún tipo de motivación, ni integradora ni instrumental. No recuerda exactamente los motivos de su elección, pero afirma que podría haber estado condicionada por los comentarios de sus compañeros sobre la facilidad del idioma o influenciada o atraída por las imágenes del país que podía ver en televisión (*“A lo mejor, alguien me contó que era más fácil que otros idiomas, o quizá vi algunas imágenes sobre España en la televisión (...) De todos modos lo empecé sin un motivo fuerte”*, párrafo 1, líneas 3-5).

El interés y la motivación aumentan progresivamente una vez ya ha empezado a estudiar español, a medida que va aprendiendo aspectos relacionados con la cultura, de modo que paralelamente crece el deseo de ir a estudiar a España para conocer la cultura y aprender mejor el idioma (*“la cultura, la historia, la geografía, la gastronomía, la música, la baila, la literatura, la película, etc. Estas cosas me atrajeron mucho y, poco a poco me ocurría visitar a España”*, párrafo 3, líneas 20-22). Este interés se convierte en motivación instrumental una vez que está estudiando en Madrid, ya que tiene que usar el idioma para relacionarse con hablantes nativos u otros estudiantes de español (profesores, compañeros de clase o personas con las que vive) y para solucionar problemas y hacer gestiones cotidianas. (*“Sobre todo me costaba trabajo llamar por teléfono a algún sitio, por ejemplo, a Telefonica, al fontanero, a urgencias etc. Me ponía nerviosa. Pero a veces situaciones me obligaban hacerlo”*, párrafo 14, líneas 91-93).

Esta motivación le lleva a esforzarse y seguir estudiando por las tardes en casa, ya que es consciente además de que de otro modo no habría podido seguir los cursos de nivel superior (*“tuve que trabajar mucho en la casa: Repasar las lecciones, memorizar el vocabulario nuevo (...) Si no lo hubiera hecho, no habría podido participar a la clase”*, párrafo 8, líneas 51-54). A pesar de las dificultades de aprendizaje y de comunicación, la estancia en España ejerce una influencia notable en su motivación, ya que al regresar a Japón continua realizando diferentes cursos de español (*“Después de volver a Japón (...) de vez en cuando tomo cursos (...) para mantener o recuperar mi español”*, párrafo 16, líneas 96-99) y mantiene un fuerte interés en aprender hasta llegar a dominar el idioma (*“Todavía me*

falta mucho y no sé cómo se consigue a cierto nivel de la lengua extranjera”, párrafo 16, líneas 102-103).

- *Metodología, lengua de enseñanza y gestión del aula:*

La informante hace referencia a la metodología de los cursos que ha realizado en diversas ocasiones en el relato, destacando las diferencias en el modo de enseñanza que percibe en cada contexto de estudio y señalando de qué modo han favorecido o dificultado su aprendizaje. Explica que en la universidad los profesores de español eran japoneses y que enseñaban básicamente gramática usando japonés en el aula, aspecto que considera que le facilitaba el aprendizaje (*“los profesores daban las clases en japonés. Por lo tanto, no tuve mucha dificultad para entender y pude aprender la gramática básica eficazmente”*, párrafo 2, líneas 10-12).

Reconoce que esta metodología no le permitía practicar la interacción e interacción orales, por lo que casi no hablaba español. Es consciente del cambio de metodología cuando empieza a estudiar en España con profesores nativos que utilizan un método directo (*“como me faltaba la práctica de comunicarse, no entendí nada de lo que decían los profesores”*, párrafo 5, líneas 29-30). Esta situación le provoca inseguridad y le lleva a solicitar un cambio de nivel, aunque reconoce que en realidad el problema no estaba en la dificultad del nivel (*“pedí que me cambiaran a otra clase del nivel más bajo y lo aceptaron. Ahora pienso que la clase del primer día no era demasiado difícil”*, párrafo 5, líneas 30-33).

Critica también que el número de estudiantes que había en el aula en Japón, el cual considera excesivo, ya que es consciente de que no permitía al profesor gestionar adecuadamente una clase de conversación ni le aportaba oportunidades para utilizar el español. Este hecho dificultaba su aprendizaje y el desarrollo de la competencia comunicativa (*“durante dos años pasé sin hablar en español (...) además, había más de 20 o 30 alumnos en la clase. Creo que es un poco difícil manejar la clase, sobre todo, la de conversación con tanta personas”*, párrafo 2, líneas 13-15). Los comentarios sobre la necesidad de que haya un número reducido de estudiantes en las clases de idiomas vuelve a aparecer al hablar de los cursos de la universidad en España, ya que considera

que las clases de conversación o las tareas de interacción oral eran poco útiles debido al excesivo número de alumnos que había en el aula (*“la parte de la conversación no me valía mucho, ya que había mucha gente en la clase. No tenía mucha oportunidad de hablar en español en la clase”*, párrafo 10, líneas 60-61)

- *Alta cultura y conocimiento sociocultural:*

En el texto se hace referencia a los conocimientos culturales que adquiere en el aula, relacionados casi siempre con la “alta cultura”. Los conocimientos aprendidos en Japón la motivaron a ir a estudiar a España (*“la cultura, la historia, la geografía, la gastronomía, la música, la baila, la literatura, la película, etc. Estas cosas me atrajeron mucho y, poco a poco me ocurría visitar a España”*, párrafo 3, líneas 19-22) mientras que considera que los conocimientos aprendidos en España le sirvieron para comprender su dimensión cultural y la de otros países latinoamericanos (*“podíamos asistir a las asignaturas culturales, por ejemplo, la literatura, la historia, la filosofía, la política etc. Sus contenidos eran fundamentales y me valían bastante bien para saber la figura de España y los países latinoamericanos”* (párrafo 9, líneas 56-58). En cambio, no hace referencia al conocimiento sociocultural, excepto cuando comenta (de manera muy sutil y sin aportar detalles) que cuando empezó a estudiar en Madrid no le importaba estudiar en un nivel más bajo porque tenía que *acostumbrarse* a la vida y cultura españolas (*“Pero estaba bien. Primero, tuve que acostumbrarme a la vida nueva”*, párrafo 5, líneas 33-34).

- *Interacción con nativos y práctica de las destrezas orales:*

La conciencia de la necesidad de practicar las destrezas orales para progresar en el estudio de la lengua aparece frecuentemente en el relato. Al hablar de las clases de español comenta que la metodología utilizada en la universidad japonesa y el número de alumnos que había en el aula, tanto en los cursos en Japón como en los de la universidad en España, reducían enormemente las oportunidades para hablar en clase y por tanto dificultaban su aprendizaje (*“durante dos años pasé sin hablar en español, casi nada”* (párrafo 2, línea 12); *“No tuve mucha oportunidad de hablar español”* (párrafo 3,

líneas 17-18; *“la parte de conversación no me valía mucho, ya que había mucha gente en clase”*, (párrafo 10, líneas 59-60).

Destaca también las pocas oportunidades de interactuar con hablantes nativos durante el curso de verano en Madrid. Con las únicas personas nativas con las que puede hablar es con sus profesores y la propietaria de su piso de acogida (*“En este momento, no tengo mucho contacto con los nativos. Así que practicaba español principalmente con los profesores, la dueña del piso...”*, párrafo 6, líneas 35-37). Pero reconoce que el hecho de poder interactuar cada día con la propietaria y de conversar de una amplia variedad de temas más o menos triviales le ayudó a mejorar sus capacidad comunicativa y a adaptarse a la cultura española, aunque a veces le resultaba aburrido (*“me ayudaba para acostumbrarme a la vida española. Comíamos juntas mirando la televisión y charlaba mucho conmigo. Hablábamos de algo nada importante (...) a veces me cansaba la charla, pero en la mayoría del tiempo, me gustaba hablar con ella y aprendí mucho”*, párrafo 13, líneas 83-87)

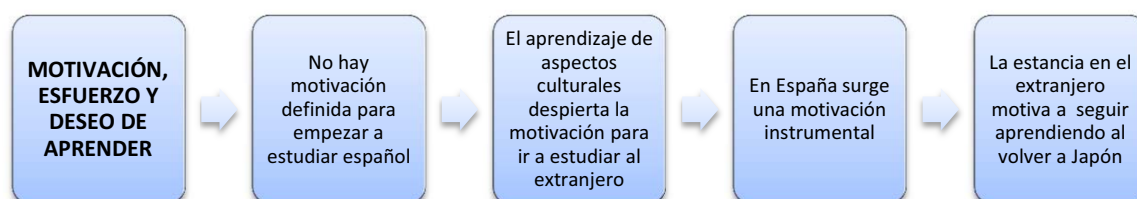
En cambio, esta situación cambia al empezar a trabajar en una escuela de idiomas, ya que tiene la necesidad de interactuar con profesores y alumnos nativos (*“Después de empezar el trabajo, conseguí la oportunidad de practicar la conversación”*, párrafo 12, líneas 74-75). Este aspecto fue muy útil para mejorar su capacidad de expresión oral, aunque llega un momento en el que piensa que la interacción en el trabajo ya no es significativa y no le permite aprender nada nuevo. Percibe que el uso de un lenguaje básico es suficiente para comunicarse y que la actitud comprensiva de los interlocutores no siempre favorece su aprendizaje (*“Es que en la conversación cotidiana no se usan muchas palabras. Y tenía otro problema. La gente alrededor de mí, poco a poco estaba acostumbrándose a mi español. Aunque yo no hablaba correctamente, me entendía perfectamente”*, párrafo 12, líneas 76-79).

Respecto a la interacción en español con hablantes no nativos, reconoce que durante su primer curso en la universidad en España la práctica de las destrezas orales con compañeros de clase europeos le ayudó a aprender sin ansiedad, aunque explica que fue contraproducente en el sentido de que interiorizó también los *errores* que hacían ellos (*“Mis compañeros eran de varios países europeos (...) Así que aprendí bastante con ellos (...) me salía fácil aprender, porque hablaban con la forma sencilla (...) aunque me pegaron unos errores lingüísticos”*, párrafo 6, líneas 37-42). En cambio, en el curso siguiente la

nacionalidad y el nivel de sus compañeros le impiden la interacción y le provocan una cierta ansiedad, lo que perjudica en cierto modo su proceso de aprendizaje (*“la mayoría de mis compañeros era estadounidenses, pero el origen de algunos era mejicano. Fue muy duro para mí (...) los compañeros hablaban rápido con otro acento (...) Pensé si pedía el cambio de la clase”*, párrafo 7, líneas 45-46).

En la última sección del relato aparece la idea de que en el propio país no se producen casi oportunidades para interactuar con hablantes nativos, de modo que la comunicación se produce esporádicamente y se limita al intercambio de mensajes escritos (*“Después de volver a Japón, no tengo mucha oportunidad de hablar en español. A veces, escribo cartas o e-mail a los amigos que viven en España y hablo con ellos por chat”*, párrafo 15, líneas 96-98). La única opción que tiene en Japón para comunicarse oralmente en español es asistir a cursos en los que pueda interactuar con otros estudiantes (*“De vez en cuando, tomo cursos (...) En la clase, he conocido a varias personas (...) Me enseñan cosas nuevas y es un placer para mí”*, párrafo 15, líneas 98-101).

Figura 2. Temas y conceptos clave expresados en el relato de Wakako Nakanishi:





c) Dimensión enunciativa:

El relato describe experiencias personales referidas a las experiencias de vida y aprendizaje en el extranjero, por lo que está escrito de manera explícita en primera persona (*“empecé a estudiar...; tuve tres clases...; escuchaba los programas...”*), aunque en ocasiones incluye a otras personas en la narración utilizando la primera persona del plural (*“éramos principiantes...; comíamos juntas...; nos comunicábamos*

en español...”) o se refiere a otras personas utilizando la tercera persona del singular y del plural (“*daban las clases...; utilizaban japonés...; ella preparaba la comida...*”).

El relato se sitúa en un período amplio del pasado, desde que empezó a estudiar en la universidad hasta que regresó a Japón, por lo que el tiempo verbal utilizado es el pasado (pretérito indefinido y pretérito imperfecto). En ocasiones utiliza el presente para referirse a la actualidad (“*no recuerdo bien...; ahora pienso...; no tengo oportunidad de hablar...; tomo cursos...*”). Es interesante destacar que sólo en una ocasión utiliza el pretérito perfecto para relacionar con el presente algo que sucedió en el pasado, cuando se refiere a otros estudiantes de español que ha conocido en Japón (“*En clase, he conocido a varias personas...*”). La informante no especifica el número total de años que transcurren entre que acabó la carrera y fue a Madrid ni el tiempo que pasa en España antes de regresar a su país. Los únicos referentes temporales concretos hacen referencia a los dos primeros años de carrera, a la realización de un curso en verano en Madrid y a que vivió cuatro meses en casa de una mujer mayor. No se comentan por tanto otros aspectos como la duración de los cursos en la universidad, el tiempo que estuvo trabajando en la escuela de idiomas, etc.

El texto no expresa emociones de manera explícita, excepto cuando hace referencia a las dificultades de aprendizaje (“*fue muy duro para mí...*”) o menciona la ansiedad que le producía tener que hacer gestiones para resolver problemas domésticos (“*me ponía nerviosa...*”). En cambio, sí podemos observar algunas sensaciones negativas relacionadas con su aprendizaje en España en los momentos en los que expresa las dudas que tenía sobre si estaba en el nivel correcto. Estas referencias muestran la inseguridad que tenía al empezar cada curso y la falta de confianza en su propio conocimiento y capacidades (“*pedí que me cambiaran a otra clase de nivel más bajo (...) ahora pienso que la clase del primer día no era demasiado difícil; pensé si pedía el cambio de clase...*”).

Cuando se refiere a los cursos la informante expresa también opiniones y hace en varias ocasiones valoraciones negativas sobre aspectos metodológicos y organizativos, como por ejemplo el número de estudiantes que había en cada aula (“*había más de 20 o 30 alumnos por clase. Creo que es un poco difícil manejar la clase...; había más de 20 personas en clase y en consecuencia no tuve mucha*

oportunidad de hablar...; la parte de la conversación no me valía mucho, ya que había mucha gente en la clase”). Expresa sus opiniones siempre utilizando formas en presente, con verbos o estructuras característicos de la expresión de opiniones (“creo que...; ahora pienso que; ...me parece que...”).

Es destacable también que cuando se describen algunas situaciones relativas a la interacción con nativos o a la práctica de la expresión oral tanto en Japón como en España, con frecuencia se hace una valoración positiva y negativa del mismo hecho. Por ejemplo, cuando se refiere a la interacción con sus compañeros europeos, afirma que le ayudaba a progresar en su aprendizaje pero que aprendía también errores, o cuando explica a las conversaciones con sus compañeros de trabajo comenta que era afortunada por poder practicar mucho la conversación pero que después ésta no era útil porque no le servía para ampliar su vocabulario (“aprendí bastante con ellos (...) aunque me pegaron sus errores; tenía suerte, creo que aprendí mucho sobre la conversación (...) me di cuenta de que mi vocabulario no había ampliado mucho”).

6.2.1. Resultados

El análisis de este relato de vida lingüística nos ha permitido obtener datos relevantes que nos ayudarán a dar respuesta a las preguntas de investigación planteadas. En primer lugar, podemos afirmar que la informante tuvo experiencias distintas como estudiante y como trabajadora, de modo que cada una influyó de manera diferente en su proceso de aprendizaje. En su etapa como estudiante no tuvo muchas oportunidades de interactuar con hablantes nativos, a excepción de sus profesores o la propietaria de su casa de acogida. Durante la realización del curso de verano interactuaba bastante con hablantes no nativos, lo cual le ayudó en su proceso de aprendizaje a pesar de reconocer que acabó asimilando los errores que ellos cometían. En cambio, la experiencia de aprendizaje en la universidad fue más difícil y le aportó menos oportunidades de usar el español por distintos motivos: le costaba interactuar con sus compañeros porque no podía entender su acento, no disponía de tiempo para relacionarse con otras personas (se pasaba las tardes estudiando en casa para poder seguir el curso) y en las clases había

demasiados estudiantes, aspecto que dificultaba la práctica de la expresión e interacción orales.

La informante considera que su etapa como trabajadora en España le permitió practicar mucho más frecuentemente el español con hablantes nativos, ya que éste era la lengua de comunicación de la escuela y tenía que hablar en este idioma para relacionarse con los compañeros de trabajo y los alumnos. Pero afirma que llegó un momento en el que, debido a las características de la comunicación oral, ya no podía mejorar su español sólo hablando y sentía que seguía necesitando aprender más léxico y gramática con un profesor.

En el relato se afirma en distintas ocasiones que aprendía en España interactuando con compañeros de clase, con la propietaria de la vivienda y con los profesores y alumnos de la escuela donde trabajaba. Considera que por este motivo su conocimiento de la lengua mejoró durante su estancia en España, aunque piensa que estudiar en el extranjero es útil para practicar y que estudiar en el propio país es necesario para adquirir los conocimientos lingüísticos “*teóricos*”.

También es posible observar que en el caso de esta informante algunas variantes individuales la motivación, la personalidad y las creencias respecto a la dificultad del idioma y la propia aptitud para aprender, factores extralingüísticos como las condiciones de alojamiento y la duración de la estancia y otros factores externos al alumno, como el número de estudiantes que había en los cursos y la nacionalidad de los compañeros, han influido de distinto modo en proceso de aprendizaje en el extranjero.

En relación a la motivación durante la estancia en el extranjero, podemos constatar que la necesidad de usar el idioma para relacionarse con hablantes nativos, profesores u otros estudiantes de español y para solucionar problemas o hacer gestiones cotidianas, puede estimular el desarrollo de una motivación instrumental y favorecer enormemente el aprendizaje. En el caso de la informante, a pesar de las dificultades de aprendizaje y de comunicación, la estancia en España ejerce una influencia notable en su motivación, ya que al regresar a Japón continua realizando diferentes cursos de español y mantiene un fuerte interés en aprender más y llegar a dominar el idioma.

Respecto a la personalidad, las creencias sobre el proceso de aprendizaje y la aptitud para aprender, en el relato se describe en varias ocasiones la ansiedad y la inseguridad que tenía la informante en España en relación a su capacidad para avanzar en el conocimiento de la lengua o para resolver problemas cotidianos usando el español. Esta inseguridad le provoca en ocasiones una cierta ansiedad debilitadora que, por ejemplo, le hace dudar de su nivel o le lleva a pensar que todos sus compañeros hablan mejor que ella. Esta inseguridad se manifiesta en el presente cuando a pesar de estudiar en un nivel C2 sigue dudando de sus conocimientos y afirma en el último párrafo que todavía tiene un nivel no muy alto. Este hecho demuestra que durante una estancia en el extranjero, dependiendo de la personalidad, el impacto cultural, el cambio de metodología o de compañeros de clase pueden hacer aparecer una ansiedad debilitadora.

La duración de la estancia también ha sido un factor que ha favorecido el aprendizaje de la informante y ha posibilitado la interacción con nativos en contextos tanto académicos como laborales. El tipo de alojamiento, en especial la etapa en la que vivía en casa de una mujer nativa que asumía un rol colaborativo, ha sido de gran utilidad para poder practicar diariamente y ha influido en el aprendizaje de aspectos culturales, tal como comentamos posteriormente.

En cuanto a los factores externos al alumno consideramos importante señalar que, independientemente del contexto en el que se estudia, el número de alumnos que hay en el aula favorece o dificulta el progreso de aprendizaje, en especial la práctica de las destrezas orales y el desarrollo de la competencia comunicativa. Asimismo, la nacionalidad de los compañeros puede ser también un factor que influya en el aprendizaje. En algunos casos la facilidad para comunicarse y de aprender con otros compañeros puede suponer una ayuda significativa. En cambio, en otros casos la nacionalidad y acento de los compañeros puede hacer difícil la comunicación y la interacción, provocar ansiedad y dificultar el aprendizaje.

Podemos confirmar 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. El hecho de que la informante comente que la mujer mayor con la que vivía al llegar a España le ayudó a acostumbrarse a la vida española, nos permite afirmar que la convivencia con las

personas nativas puede ayudar en gran medida a conocer, comprender y adaptarse a la cultura de la lengua meta. Al mismo tiempo, un cierto grado de independencia que obligue a una persona a tener que realizar gestiones para resolver problemas cotidianos, tal como hacía la informante al vivir en un piso compartido, puede favorecer el proceso de asimilación de la cultura y la aculturación.

Por otro lado, el análisis de las experiencias de la informante nos permite afirmar que algunos saberes culturales, como es el caso de los referentes culturales o elementos de la “alta cultura”, pueden aprenderse en un curso de lengua en el propio país. Además, su aprendizaje en el país de origen puede estimular la motivación para profundizar en el conocimiento de la cultura de la lengua objeto de estudio.

El análisis del relato no permite asegurar que haya una relación directa entre el hecho de hacer cursos de idiomas en el extranjero y conseguir llegar al nivel C2 de un idioma. La informante afirma en varias ocasiones que estar en España le permitió practicar el idioma y aprender con las personas con las que interactuaba. Podemos suponer que el hecho de realizar varios cursos en la academia y en la universidad le permitió progresar en su conocimiento del español, aunque no podemos determinar si el hecho de haber hecho estos cursos en Japón habría tenido el mismo efecto en su aprendizaje.

En relación este tema y a la necesidad de residir en otro país para llegar a dominar un idioma es interesante destacar que para la informante estudiar en el país hablante de la lengua meta “*es mejor*”, aunque no parece que sea imprescindible para ella. Considera que es necesario aprender gramática y vocabulario en el propio país, ya que hace referencia explícita al hecho de que cuando está en Japón piensa que necesita ir a España para practicar, pero que cuando está allí cree que necesita aprender más “*teoría*” en Japón.

6.2.2. Conclusiones

Los resultados obtenidos permiten afirmar que estudiar en el extranjero ha sido útil aunque no imprescindible para que la informante llegue al nivel C2. Estar en el país de la lengua meta no siempre permite tener muchas más oportunidades de interactuar con nativos y de mejorar la fluidez, aunque la convivencia con hablantes nativos sí que supone una ayuda en la comprensión y mejora de las competencias comunicativas y las habilidades lingüísticas.

La experiencia de la informante nos revela también que asistiendo a cursos en los que no haya un número excesivo de alumnos, en los que las clases se basen en una metodología que incluya la práctica de las destrezas orales y que incluyan contenidos socioculturales, se puede adquirir un amplio conocimiento cultural y lingüístico sin que sea necesario que el aprendiente resida en el país de la lengua meta.

En cambio, el hecho de trabajar en el extranjero en un contexto en el que sea necesario utilizar diariamente la lengua objeto de estudio sí puede permitir practicar la expresión e interacción orales y ayudar en gran medida a mejorar la fluidez, aunque, si el nivel no es suficientemente alto, puede ser necesario completar esta práctica con el estudio formal de la lengua.

Tabla 9. Resumen de los resultados obtenidos en el análisis del relato de vida de Wakako Nakanishi.

1. Descripción de la experiencia y percepciones del estudiante.	<ul style="list-style-type: none"> - En su etapa como estudiante no tuvo muchas oportunidades de interactuar con hablantes nativos, a excepción de sus profesores o la propietaria de su casa de acogida. - Su etapa como trabajadora en España le permitió interactuar en español con hablantes nativos.
2. Variables individuales y factores extralingüísticos que han influido positiva o negativamente en el proceso de aprendizaje en el extranjero.	<ul style="list-style-type: none"> - Variantes individuales como la personalidad y otros factores externos al alumno, como el número de estudiantes que había en los cursos y la nacionalidad de los compañeros, han influido negativamente en el proceso de aprendizaje en el extranjero. - La duración de la estancia y las condiciones de alojamiento han ejercido una gran influencia, ya que la estancia fue larga y permitió crear oportunidades de interactuar con nativos. La convivencia en casa de una mujer nativa que adoptó un rol cooperativo le ayudó a practicar el idioma y aprender aspectos socioculturales.
3. Influencia de la estancia en el conocimiento lingüístico y pragmático.	<ul style="list-style-type: none"> - Es necesario aprender gramática y vocabulario en el propio país de origen. Ir al país hablante de la lengua meta puede ser útil para practicar las destrezas orales.
4. Influencia de la experiencia en el conocimiento sociocultural y el desarrollo de la sensibilidad intercultural.	<ul style="list-style-type: none"> - Esta influencia está determinada por las posibilidades de interactuar con hablantes nativos. - La convivencia con las personas nativas puede ayudar en gran medida a conocer, comprender y adaptarse a la cultura de la lengua meta. - Un cierto grado de independencia que obligue a una persona a resolver problemas cotidianos puede favorecer el proceso de asimilación de la cultura y la aculturación.
5. Creencias sobre la relación entre su experiencia en el extranjero y llegar al nivel C2.	<ul style="list-style-type: none"> - No hace referencia directa a este tema, pero en varias ocasiones afirma que estar en España le permitió practicar el idioma y aprender con las personas con las que interactuaba.
6. Creencias sobre la necesidad de estudiar en el extranjero para llegar a dominar un idioma.	<ul style="list-style-type: none"> - Afirma que estudiar en el país hablante de la lengua meta <i>“es mejor”</i>, aunque no parece que sea imprescindible para ella.
Conclusiones.	<ul style="list-style-type: none"> - Los resultados permiten afirmar que estudiar en el extranjero ha sido útil aunque no imprescindible para que la informante llegue al nivel C2. - Estudiar en el extranjero no siempre aporta más oportunidades de interactuar con nativos. Pero trabajar en el extranjero en un contexto en el que sea necesario utilizar diariamente la lengua objeto de estudio sí puede permitir practicar la expresión e interacción orales y mejorar la fluidez.

6.3. Análisis del relato de vida de Yasushi Abe

a) Dimensión estructural:

El informante narra su relato teniendo en cuenta las preguntas orientativas aportadas previamente y la limitación del espacio asignada. Así pues, las estancias en el extranjero y la lengua y su aprendizaje se convierten en el tema central. La lengua en la que está escrito el texto es el español. El texto está organizado en siete secciones de extensión variable que responden a las preguntas orientativas planteadas por el investigador.

En la primera sección introductoria (párrafo 1) el informante comienza el relato explicando en qué momento fue a España, la duración de la estancia y el objetivo de ésta. Afirma que estuvo un año en Salamanca entre 1998 y 1999 para estudiar español, destacando que era la primera vez que vivía en el extranjero:

“Viví un año en Salamanca (desde el mes de julio de 1998 hasta el mes de junio de 1999) para aprender el idioma. Fue primera vez vivir en los países extranjeros”. (Párrafo 1, líneas 1-3)

El relato continúa haciendo referencia a sus estudios en la universidad (párrafo 2) y a su estudio del español, relacionando los conocimientos que adquirió en esa etapa de su vida con su estancia en Salamanca, pero sin mencionar cuánto tiempo transcurrió entre que terminó sus estudios universitarios y fue a España. Comenta que su especialidad era la filología portuguesa, pero que estudió también lengua española durante un tiempo no especificado. Considera que la similitud gramatical y léxica de ambos idiomas le facilitó el aprendizaje del español, entendemos que tanto en Japón como en España:

“En la universidad, estudié la lingüística portuguesa como la asignatura de especialidad y al mismo tiempo tomé los cursos de la lengua española durante años. Como los dos idiomas son muy parecidos, creo que me ayudó mucho el conocimiento del portugués al vivir y aprender el español. Especialmente, la gramática y el vocabulario del portugués fueron muy útiles para mi aprendizaje del español”. (Párrafo 2, líneas 4-9)

El siguiente párrafo hace un salto temporal y nos sitúa en los meses previos a su estancia en Salamanca. Comenta que el viaje de estudios a España fue motivado por cuestiones laborales, ya que el ministerio en el que trabajaba le ofreció esta opción. No especifica por eso si se trataba de un año sabático o de un año de estudios subvencionado por su trabajo, ni si estaba obligado a ir allá o si era una elección voluntaria:

“El ministerio en el que trabajo me ofreció la oportunidad de aprender el español en España el mes de enero de 1998” (Párrafo 3, líneas 10-11)

La idea de pasar un año estudiando en España despierta su motivación para aprender otra vez español. Antes de ir allí decide empezar a estudiar una vez por semana para actualizar sus conocimientos porque reconoce que en ese momento ya ha olvidado todo lo que había estudiado en la universidad. Es significativo el hecho de que resalte que estudió con una amiga japonesa que había tenido la experiencia de estudiar en España y que a continuación mencione que obtuvo el diploma DELE Superior (actual C2). Interpretamos que el informante considera que el hecho de estudiar en el país de la lengua objeto de estudio ayudó a su amiga a conseguir un nivel muy avanzado. Es posible que además de conocimientos lingüísticos aprendiera con ella aspectos culturales y prácticos que le ayudaron a conocer mejor la vida en España y prepararle para su estancia allí:

“En aquella época, ya se me había olvidado casi todo lo que estudiaba en la universidad. Empecé a estudiar la gramática del español para preparar la estancia en España una vez a la semana (más o menos) con una amiga mía que había vivido en Málaga más de dos años y había pasado el nivel superior del DELE”. (Líneas 11-15)

La importancia de estudiar con materiales auténticos se pone de manifiesto cuando hace referencia a la metodología y los manuales utilizados durante sus clases previas al viaje. Destaca que su amiga, al haber estudiado en España, conocía una metodología distinta a la utilizada en la universidad en Japón y que tenía materiales publicados allí. Valora positivamente este hecho porque considera que le ayudó a acostumbrarse al estilo de enseñanza y a la tipología de materiales utilizados en España. Para resaltar la importancia de este aspecto hace un salto temporal al futuro y explica

que la metodología, y entendemos que también los materiales didácticos utilizados en Salamanca, eran muy diferentes a los utilizados en Japón, aunque no aparece ninguna valoración o crítica al respecto:

“Ella utilizó los libros de la gramática publicados en España. Por lo tanto, antes de ir a España, me había acostumbrado a aprender con los métodos auténticos. (Los métodos japoneses de enseñar el español fueron totalmente distinto a los que nos aplicaron los profesores de Salamanca”. (Líneas 15-18)

El siguiente párrafo nos sitúa ya en el inicio de su estancia en Salamanca. No se aporta más información sobre las clases realizadas con su amiga ni ningún otro detalle relativo a los contenidos que aprendió, al nivel al que estaban destinados los materiales que utilizaba o al nivel que tenía en ese momento. En cambio describe las expectativas de aprendizaje y las creencias sobre sus propios conocimientos que tenía al empezar a estudiar en un curso de verano, reconociendo que había tenido un exceso de confianza:

“El mes de julio de 1998, comenzó mi nueva vida en España. Antes de ir, pensaba que manejaría el español y tendría una buena salida, pero mi pensamiento era bastante optimista. Tomé las cosas demasiado a la ligera”. (Párrafo 4, líneas 19-21)

En el texto no hace referencia al nivel en el que empezó a estudiar en Salamanca, pero sí que comenta algunas de las limitaciones y dificultades con las que se encontraba, como la imposibilidad de comprender a profesores nativos. Es significativo el hecho que resalte que no era capaz de entender instrucciones de los profesores o vocabulario básico del español, como por ejemplo el número de la página del manual de curso. Este contraste entre lo que creía y la realidad le produce una gran frustración y tristeza, sensaciones que comportan una importante desmotivación y que le hacen perder el deseo de asistir a las clases:

“No pude entender casi nada lo que me hablan. Tomé el curso de verano, pero no pude oír bien las palabras de los profesores ni coger qué página tenía que abrir del libro. Estaba muy deprimido y falté mucho a la clase”. (Líneas 21-24)

La conciencia de los aspectos que más dificultan el propio aprendizaje se pone de manifiesto en el siguiente fragmento (párrafo 5, líneas 25-28). El informante es

consciente de que tiene que desarrollar la capacidad de comprensión auditiva para poder seguir con los cursos y cumplir con su objetivo de pasar un año en España, por lo que intenta encontrar el modo de practicar las destrezas auditivas y orales. Considera que una manera de mejorar su capacidad de comprender mensajes orales es escuchar la radio, por lo que decide comprar una para escuchar a personas nativas hablando en español. También activa diferentes estrategias de aprendizaje, como repetir en voz alta los números, entendemos que con la finalidad de aprender a identificar estas palabras y de acostumbrarse a su pronunciación:

“Sin embargo, no tenía más remedio que aprender el español con toda fuerza. Compré el radio de segunda mano y siempre escuchaba el sonido de español natural. Antes de dormir, en voz alta contaba el número del “zero” al “cien” y al revés”. (Líneas 25-28)

En el siguiente párrafo (párrafo 6) comenta que en agosto retomó las clases, por lo que entendemos que el informante abandonó el curso y no volvió a asistir a clase hasta que no se sintió otra vez motivado o preparado para continuar. A pesar del tiempo que dedicó a practicar independientemente la comprensión auditiva, el retorno al aula no fue fácil debido a que siguió teniendo problemas para comprender a los profesores y seguir el curso:

“El agosto volví a asistir al curso, pero todavía para mí era muy difícil seguir”. (Párrafo 6, línea 29).

Es destacable la referencia que aparece a continuación relativa a las características de aprendizaje y capacidades de los estudiantes japoneses. Afirma generalizando que los japoneses tienen más facilidad para aprender gramática y vocabulario, pero que les resulta más difícil desarrollar las destrezas de interacción y expresión oral y de comprensión auditiva. Ejemplifica esta idea hablando de las pruebas de nivel, comentando que en las preguntas de gramática los estudiantes de Japón suelen obtener buenos resultados. Este comentario no hace pensar que posiblemente el test de nivel que realizó antes de empezar el curso de verano contuviera sólo preguntas escritas, y que por este motivo obtuviera una puntuación alta y fuera asignado a un nivel superior al que realmente podía seguir debido a sus limitaciones respecto a la comprensión y expresión oral:

“Creo que generalmente los japoneses pueden sacar muy buena nota en la prueba de nivel, aunque hablar y escuchar son peores que el conocimiento de gramática y vocabulario”.
(Líneas 30-32)

El relato continua explicando que en octubre empezaron los cursos trimestrales en la universidad, sin aportar más detalles relativos al curso de verano, a las dificultades que tuvo para pasarlo o a si activó otras estrategias de aprendizaje. En este fragmento (párrafo 7) hace referencia a la nacionalidad de sus compañeros para comentar que la similitud o diferencias de la lengua del alumno con el idioma que se estudia pueden facilitar o dificultar significativamente el aprendizaje. Destaca que sus compañeros eran italianos, por lo que podían aprender más facilmente y por tanto disponer de tiempo libre para relacionarse con otras personas, interactuar con hablantes nativos y disfrutar el fin de semana haciendo actividades lúdicas. Califica esta diferencia de injusta debido a que él percibía que su esfuerzo y dedicación al estudio eran mayores que el de sus compañeros mientras que sus avances eran menores. Esto nos hace suponer que debido al tiempo y esfuerzo que dedicaba al estudio y a la realización de deberes no disponía de mucho tiempo para relacionarse e interactuar con hablantes nativos:

“El octubre empezó el curso de trimestre. La mayoría de mis compañeros de clase eran los italianos. Aunque tenía muy buena relación con mis amigos, pensaba que era injusto. Los alumnos italianos no llevan diccionarios, mientras que el mío pesaba mucho. Los italianos lo pasaba bomba toda la noche en bares y discotecas, mientras que a veces no pegué los ojos para acabar mis deberes”. (Párrafo 7, líneas 33-37)

En las últimas líneas de este fragmento vuelve a hacer referencia a su voluntad para aprender y seguir los cursos con éxito. Afirma que su español finalmente mejoró gracias a su esfuerzo y dedicación (que califica de “dolorosos”) y que a partir de ese momento pudo empezar a disfrutar de su estancia en España:

“No obstante, gracias a mis esfuerzos dolorosos, poco a poco mi español mejoró y lo pasé bien en Salamanca”. (Líneas 38-39)

El hecho de poder seguir los cursos con más facilidad después de esforzarse aumentó su autoestima y la confianza en su aptitud para aprender. En este párrafo explica que debido a esta confianza ya puede desarrollar otras estrategias de aprendizaje

y hacer actividades que le permitían aprender divirtiéndose, como por ejemplo ir al cine y practicar la comprensión auditiva mediante la visualización de películas:

“Una vez tengo confianza por mí mismo, iba a cine para ver las películas. Para mí era un ejercicio muy bueno de escuchar el español y saber los usos adecuados de las frases que aprendí en clase”. (Párrafo 8, líneas 40-42)

Entendemos que las estrategias de aprendizaje que activó durante esos meses y la asistencia y participación a actividades lúdicas y culturales le ayudaron a avanzar en su aprendizaje, ya que el informante continúa el relato haciendo referencia al progreso que ha realizado durante el primer trimestre (párrafo 9), en especial en la comprensión auditiva y la expresión oral. Afirma que durante el segundo trimestre ya era capaz de comprender el discurso de los profesores y de expresar sin dificultad los mensajes que quería transmitir:

“En el curso desde el enero de 1999 hasta el marzo, pude entender casi todo lo que nos hablaban los profesores (menos un profesor con el que nadie en la clase pudo oír bien) y explicar lo que quería decir bien con mis palabras” (Párrafo 9, líneas 43-45).

La importancia de tener conocimientos previos a la estancia en el extranjero se pone de manifiesto en las líneas finales de este párrafo. Considera que su amplio conocimiento de la gramática fue una ventaja y que le ayudó a mejorar y desarrollar de manera significativa su competencia comunicativa. Para destacar la relevancia de sus conocimientos hace referencia a la admiración que provocaban éstos en su profesora de gramática:

“En aquellos días, mi conocimiento de la gramática me favoreció mucho. De vez en cuando la profesora de la gramática se sorprendió de mis conocimientos”. (Líneas 45-47)

En el siguiente párrafo introduce un breve comentario en el que minimiza el optimismo del fragmento anterior (párrafo 10). Tiene la opinión de que aunque podía entender a sus profesores y comunicar sus ideas su conocimiento del español no era excesivamente amplio. Defiende esta idea afirmando que todavía tenía problemas para comprender a otras personas. Este aspecto nos conduce a considerar que el informante

establecía y valoraba su nivel de progreso y dominio según la capacidad de comprensión auditiva que tenía en cada momento:

“Aun así, mi español no era nada excepcional. Todavía tuve dificultades de oír las conversaciones de la gente”. (Párrafo 10, líneas 48-49)

La primera sección acaba con la referencia a su regreso a Japón y a la continuación de su aprendizaje del idioma. Afirma que volvió cuando acabó el curso el verano siguiente, y que desde ese momento pasó varios años sin practicar y sin aprender español. Pero la participación en un curso sobre cine español le dio a conocer la posibilidad de realizar cursos de lengua, de modo que volvió a estudiar y continúa estudiando español en su país:

“El junio de 1999 regresé a Japón y llevaba muchos años no practicando el español. Con dicha amiga, me apunté en el curso de cine del Instituto Cervantes de Tokio. Me enteré de que el Instituto Cervantes organizaba los cursos del idioma. Para recordar y refrescar el español, empecé a asistir a los cursos y sigo estudiando”. (Párrafo 11, líneas 50-53)

La descripción de la experiencia de aprendizaje termina con ese fragmento. Las secciones siguientes responden de manera breve a las preguntas planteadas por el investigador. De este modo, en la sección número 2 (párrafo 12), se responde brevemente a la pregunta relativa a la relación de la estancia en el extranjero y el hecho de llegar al nivel C2. El informante reconoce que el hecho de estudiar en el país hablante de la lengua meta de manera intensa ha favorecido su aprendizaje y le ha ayudado a adquirir conocimientos necesarios para llegar a ese nivel. Considera también relevante el hecho de que su interés en aprender y adquirir conocimientos gramaticales ha sido determinante para poder progresar:

“Creo que el aprendizaje intenso y el gusto por la gramática me ha ayudado mucho”. (Párrafo 12, líneas 54-55)

La siguiente sección responde a la pregunta relativa a la importancia que le otorga al hecho de estudiar en el extranjero en relación al dominio del idioma (párrafo 13). El informante hace referencia a su perfecto conocimiento de la lengua inglesa para

argumentar la idea de que estudiar en el extranjero no es imprescindible para llegar a dominar un idioma, ya que él nunca ha vivido en un país hablante de inglés:

“En mi opinión, es ideal y muy aconsejable residir en el país de la lengua, pero no creo que sea imprescindible. Personalmente, nunca he vivido en los países donde se habla inglés, pero pienso que tengo pleno dominio del idioma (aunque no sea nativo)”. (Párrafo 13, líneas 56-59)

La importancia de aprender con materiales significativos y auténticos se vuelve a poner de manifiesto en las líneas siguientes. Afirma que domina el inglés debido a que ha podido estudiar en Japón con materiales apropiados y de gran calidad, y que cualquier persona que desee verdaderamente aprenderlo puede hacerlo perfectamente con esos materiales:

“Por el inglés, hay innumerables materiales disponibles muy buenos en Japón. Si tienes muchas ganas y agallas de dominarlo, creo que puedes. (Líneas 59-60)

Pero el informante matiza sus ideas y vuelve a hacer referencia a las desigualdades existentes entre un estudiante japonés y uno de otra nacionalidad. Aunque en líneas anteriores comenta que él domina el inglés a pesar de no haber vivido nunca en un país de habla inglesa, afirma que si un japonés quiere llegar a un dominio perfecto del idioma es muy recomendable que estudie también en el país hablante de la lengua meta porque de lo contrario encontrará muchas dificultades en su proceso de aprendizaje:

“Sin embargo, para que los japoneses se acerquen al nivel perfecto de los otros idiomas, será muy difícil si aprendes sólo en Japón”. (Líneas 60-62)

En la cuarta sección del relato se hace referencia al aprendizaje en el extranjero de aspectos culturales y socioculturales. En este caso reconoce que a parte de algunas imágenes tópicas, no tenía casi ningún conocimiento de la realidad cultural española. Considera que su estancia en Salamanca fue determinante para ampliar sus conocimientos culturales sobre el país y para eliminar los estereotipos que tenía de España, relacionados, entre otros temas, con la música y los espectáculos:

“Antes de ir a España, no sabía casi nada sobre la cultura del país ni la manera de pensar de la gente allí. Sólo tenía los estereotipos como Flamenco, Toro, Las películas de Pedro Almodóvar... Gracias a la estancia de un año en Salamanca, pude saber mucho la cultura y las costumbres de primera mano”. (Párrafo 14, líneas 63-66).

La siguiente sección (párrafo 15) se hace referencia a la influencia que ha tenido estudiar en el extranjero en la mejora de la expresión e interacción oral y escrita. Destaca que el hecho de estar viviendo en España le obligaba a utilizar el español, aunque no especifica con qué personas interactuaba usando esta lengua. Es significativa la referencia que hace a sus amigos de Japón, ya que enfatiza la idea de que su lengua de expresión habitual era el español, excepto en algunas ocasiones en la que usaba japonés. Piensa que la necesidad de usar siempre la lengua meta fue de gran utilidad para aprender a expresarse y para mejorar su 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”. (Párrafo 15, líneas 67-69)

En la siguiente sección (párrafo 16) el informante vuelve a mencionar su voluntad y dedicación al estudio para responder a la pregunta relativa a al desarrollo de la comprensión auditiva y lectora en el país de la lengua meta. Es consciente de que la vida en España hacía necesario dedicar muchos esfuerzos para llegar a ser capaz de comprender los mensajes orales, por lo cual entendemos que esa experiencia fue determinante en el desarrollo de su capacidad de comprensión auditiva:

“Como viví un año y tenía que sobrevivir, me esforcé mucho a adiestrar los oídos oyendo español”. (Párrafo 16, líneas 70-71)

En cambio, considera que la estancia en Salamanca no influyó en su habilidad para comprender textos escritos. Afirma que debido a su trabajo ya tenía la capacidad de leer textos complejos en su idioma, por lo que no encontraba dificultades para leer textos en español. Es destacable la idea que aparece al final de este fragmento, que sugiere que para desarrollar la capacidad de comprensión lectora es necesario practicar mucho en la propia lengua, por lo que deducimos que el informante piensa que no es

posible comprender textos en otro idioma si antes no se sabe leer muy bien en la lengua materna:

“En cuanto a la comprensión lectora, creo que mi trabajo me ha ayudado más, porque tengo que leer muchos documentos complicados aunque no son en españoles. A mi modo de ver, entender los textos bien requiere el entrenamiento intenso”. (Líneas 72-75)

El relato termina con la sección 7 (párrafo 17) haciendo referencia a la utilidad de los estudios en el extranjero en el aprendizaje de gramática y léxico. El informante señala en este párrafo dos aspectos que le ayudaron a progresar en sus conocimientos lingüísticos. En primer lugar destaca muy positivamente la calidad de la actividad docente en la Universidad de Salamanca y enfatiza en la idea de que la posibilidad de interactuar con los profesores y preguntar sus dudas favoreció su aprendizaje:

“Gracias a la asistencia a los cursos internacionales de la Universidad de Salamanca, tuve la fortuna de escuchar las explicaciones muy buenos de los profesores de calidad. Además, pude entender mejor porque tenía las oportunidades de preguntar mis dudas y tener las respuestas y saber varias interpretaciones de ellos”. (Párrafo 17, líneas 76-79)

En segundo lugar destaca que tanto el número de horas de clases de gramática a las que asistió como los materiales con los que estudió fueron también determinantes en el desarrollo de su conocimiento gramatical y léxico. Es importante señalar que, al comentar que estudió en niveles superiores y que utilizó un libro de perfeccionamiento gramatical, está haciendo las únicas referencias al nivel de sus cursos que aparecen en el relato:

“(…) era obligatorio tomar la clase de 3 horas de gramática entre semana. En los cursos superiores, usamos el libro de perfeccionamiento de la sintaxis del español. El entrenamiento intenso así me fortaleció los aspectos gramaticales y léxicos”. (Líneas 80-83)

b) Dimensión Temática:

El tema principal de este relato es la experiencia lingüística en el extranjero y el aprendizaje de un idioma en ese contexto. Durante la narración emergen también

distintos temas relacionados con el estudio de lenguas en el propio país, los cuales comentaremos asociándolos a algunas palabras clave que aparecen en el texto:

- *Profesores, metodología y materiales didácticos:*

En diversas ocasiones aparecen referencias a la actuación docente, al método de enseñanza y a los materiales utilizados. Respecto a los materiales, al inicio del relato se hace referencia a la idoneidad de usar materiales *auténticos* publicados en España como los que utiliza la amiga del informante y se destaca la diferencia entre los métodos de enseñanza y los materiales didácticos utilizados en ambos países (*“Ella utilizó los libros de la gramática publicados en España (...) Los métodos japoneses de enseñar español fueron totalmente distinto a los que nos aplicaron los profesores en Salamanca”*, párrafo 3, líneas 15-16 y 17-18). Para él, el hecho de haber utilizado esos materiales durante su preparación al viaje es una ventaja, ya que le permitió acostumbrarse a estudiar con el mismo tipo de manuales que utilizaría en Salamanca, aspecto que nos hace suponer que posiblemente, si no hubiera estudiado previamente con esos materiales, habría tenido más dificultades para adaptarse a los métodos de enseñanza y materiales españoles (*“Por tanto, antes de ir a España, me había acostumbrado a aprender con métodos auténticos”*, párrafo 3, líneas 16-17)

La idea de que el uso de materiales adecuados es determinante en el estudio de una lengua aparece de nuevo cuando comenta que los materiales publicados en Japón para aprender inglés son, al contrario de los destinados al aprendizaje del español, *muy buenos* y útiles, de modo que cualquier persona puede aprender perfectamente con ellos (*“Por el inglés, hay innumerables materiales disponibles muy buenos en Japón. Si tienes muchas ganas y agallas de dominarlo, creo que puedes”*, párrafo 13, líneas 59-60). Por tanto, estudiar en el propio país con materiales auténticos y de calidad puede facilitar el aprendizaje de manera que sea posible dominar el idioma sin que sea necesario ir a estudiarlo a un país donde se hable.

El informante también resalta la importancia de estudiar con libros de texto que no sólo sean comunicativos y que permitan practicar la gramática, ya que, para un hablante de una lengua tan distinta al español como es el japonés, es imprescindible

fortalecer el dominio gramatical y ampliar los conocimientos léxicos (*“En los cursos superiores, usamos el libro de perfeccionamiento de la sintaxis del español. El entrenamiento intenso así me fortaleció los aspectos gramaticales y léxicos”*, párrafo 17, líneas 81-83).

Pero además de la necesidad de estudiar con materiales adecuados, se describe también en el mismo párrafo la importancia de poder estudiar con buenos docentes. El informante menciona la calidad de los profesores con los que estudió en Salamanca y valora muy positivamente su trabajo (*“tuve la fortuna de escuchar las explicaciones muy buenas de los profesores de calidad”*, líneas 77-78), para a continuación describir aspectos que definen a un buen profesor, como la disponibilidad y el interés por responder amplia y satisfactoriamente a las preguntas de los alumnos (*“Además, pude entender mejor porque tenía las oportunidades de preguntar mis dudas y tener las respuestas y saber varias interpretaciones de ellos”*, líneas 78-79).

- *Nacionalidad del estudiante, lengua materna y dificultades de aprendizaje:*

Este tema aparece en varias ocasiones para describir dos realidades distintas. Por un lado, aparece la idea de que la nacionalidad y la lengua materna de cada estudiante facilitan o dificultan el proceso de aprendizaje de un idioma extranjero. Por ejemplo, el informante comenta que los estudiantes japoneses pueden aprender gramática y vocabulario fácilmente y por ello obtener buenos resultados en un test de nivel, aunque tienen dificultad para desarrollar las destrezas de interacción y expresión oral y de comprensión auditiva (*“Creo que generalmente los japoneses pueden sacar muy buena nota en la prueba de nivel, aunque hablar y escuchar son peores que el conocimiento de gramática y vocabulario”*, párrafo 6, líneas 30-32).

También se hace referencia a la nacionalidad de los compañeros para señalar que la similitud de la lengua materna con la lengua objeto de estudio, y el modo en cómo ésta facilita el aprendizaje, determina además la cantidad del tiempo libre del que se dispone para realizar otras actividades y de relacionarse con nativos. Ejemplifica esta idea hablando de sus compañeros italianos, que debido a las similitudes entre el español y el italiano, aprendían con mucha facilidad (*“La mayoría de mis compañeros de clase eran italianos. (...) pensaba que era injusto. Los alumnos italianos no llevan diccionarios, mientras*

el mío pesaba mucho”, párrafo 7, líneas 33-36). Este aspecto les permitía además dedicar menos tiempo al estudio y disponer de más tiempo libre para realizar actividades extraacadémicas o lúdicas, por lo que, probablemente, la estancia en el extranjero les aportaba más oportunidades para practicar el idioma interactuando con hablantes nativos (“*Los italianos lo pasaban bomba toda la noche en bares y discotecas, mientras que a veces no pegué los ojos para acabar mis deberes*”, líneas 36-37).

La idea de que la lengua materna influye y dificulta el aprendizaje se comenta de nuevo posteriormente, cuando se afirma que para los alumnos japoneses es difícil aprender muy bien un idioma si sólo se estudia en el propio país, destacando que para poder llegar a un *nivel perfecto* es necesario ir a estudiar al país de la lengua meta (“*para que los japoneses se acerquen al nivel perfecto de los otros idiomas, será muy difícil si aprendes sólo en Japón*”, párrafo 13, líneas 61-62).

Por otro lado, la nacionalidad también influye en el proceso de adquisición de segundas lenguas debido a que la tradición educativa, la metodología establecida y los materiales didácticos creados o publicados en el propio país pueden favorecer o dificultar el aprendizaje. En el caso del español, afirma que los materiales de España eran *auténticos* y muy distintos a los utilizados en su país (“*Los métodos japoneses de enseñar el español fueron totalmente distinto a los que nos aplicaron los profesores de Salamanca*”, párrafo 3, líneas 17-18) y destaca que, aunque no podía entenderles al principio, los profesores eran muy buenos y muy cualificados y que siempre estaban dispuestos a responder a sus preguntas. Estos comentarios nos hacen suponer que no se usaba un método comunicativo en la universidad japonesa que favoreciera la interacción oral y que posiblemente la relación entre profesor y alumno era muy distinta, aspectos que podrían haber influido negativamente en el proceso de aprendizaje (“*tenía las oportunidades de preguntar mis dudas y tener las respuestas y saber varias interpretaciones de ellos*”, párrafo 17, líneas 78-79).

- *Motivación, esfuerzo, estrategias de aprendizaje y voluntad para aprender:*

En el texto se hace referencia a la motivación, a la voluntad de aprender y al esfuerzo en varias ocasiones. La motivación y el deseo de aprender ya aparecen al

principio del relato, cuando se explica que meses antes de ir a estudiar a Salamanca toma clases privadas con una amiga (*“Empecé a estudiar la gramática del español para preparar la estancia en España una vez a la semana (más o menos) con una amiga mía”*, párrafo 3, líneas 12-14). Aunque explica que se desmotiva el primer mes y deja de ir a clase debido al contraste entre las ideas y expectativas previas a la estancia y la realidad que encuentra en el aula, la voluntad de aprender le lleva a activar distintas estrategias de aprendizaje que le hacen recuperar la motivación (*“no pude entender casi nada (...) Estaba muy deprimido y falté mucho a clase; Compré el radio y siempre escuchaba el sonido del español natural. Antes de dormir contaba en voz alta el número (...)”*, párrafos 4 y 5, líneas 23-24 y 26-27).

Es significativo el hecho de que las dificultades que encuentra estudiando en Salamanca le suponen la realización de un esfuerzo constante, que no habría hecho si no tuviera una motivación y una voluntad de aprender muy interiorizadas. Las referencias a este esfuerzo aparecen frecuentemente en el relato, por lo que imaginamos que el proceso de aprendizaje en España no fue nada fácil (*“no tenía más remedio que estudiar español con toda fuerza; a veces no pegué los ojos para acabar mis deberes; gracias a mis esfuerzos dolorosos, poco a poco mi español mejoró; me esforcé mucho a adiestrar los oídos oyendo español”*, líneas 5, 37, 38, 70 y 71).

La importancia de tener la voluntad de aprender y de la necesidad de esforzarse durante el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera se muestra de nuevo cuando el informante expresa la idea de que todo el mundo puede aprender un idioma si tiene el deseo de hacerlo y la voluntad de esforzarse (*“Por el inglés (...), si tienes muchas ganas y agallas de dominarlo, creo que puedes”*, párrafo 13, líneas 59-60).

La estancia en España tuvo también una influencia positiva en su formación posterior, ya que probablemente ésta le motivó a continuar su estudio del español en Japón cuando descubrió el Instituto Cervantes de Tokio, un lugar en el que podía aprender con profesores nativos y con métodos similares a los utilizados en España (*“Me enteré de que el Instituto Cervantes organizaba los cursos del idioma. Para recordar y refrescar el español, empecé a asistir a los cursos y sigo estudiando”*, párrafo 11, líneas 52-53).

- *Conocimientos previos a la estancia y proceso de aculturación:*

En el relato se hace también referencia en varios momentos a los conocimientos del idioma previos a la estancia en el extranjero. Comenta que el hecho de haber aprendido gramática antes de sus estudios en España fue un factor que favoreció su aprendizaje y su adaptación a la metodología de la universidad de Salamanca (*“En aquellos días, mi conocimiento de la gramática me favoreció mucho; el gusto por la gramática me ha ayudado mucho”*, párrafos 9 y 13, líneas 46 y 54).

Estos comentarios nos conducen a afirmar que tener un cierto conocimiento del idioma, tanto gramatical como léxico, antes de ir a estudiar al país hablante de la lengua meta puede ser de gran ayuda y favorecer el aprendizaje y facilitar el proceso de aculturación. Es posible que sin un conocimiento lingüístico básico la estancia en el extranjero sea menos efectiva o que la adaptación al país sea mucho más complicada.

- *Comprensión auditiva y progreso en el aprendizaje:*

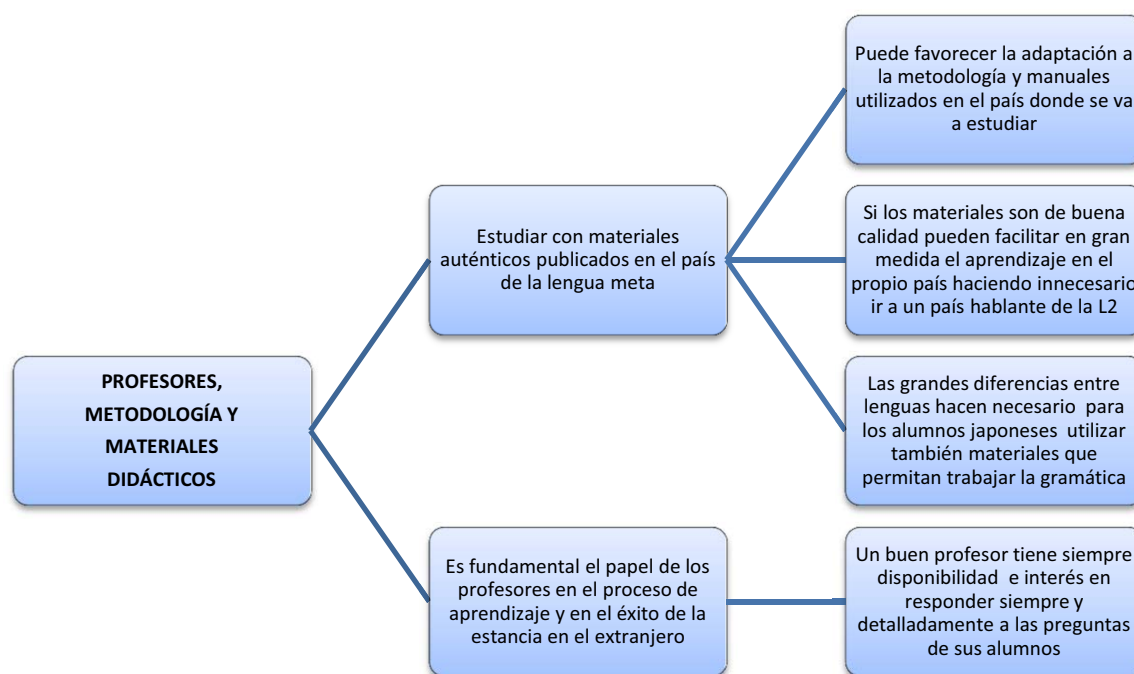
El informante hace referencia en numerosas ocasiones a las dificultades que tenía para poder comprender los mensajes orales mientras estaba estudiando en Salamanca. Este hecho le desmotiva y le frustra hasta el punto de dejar de ir a clase a los pocos días de empezar su estancia por qué no puede entender a los profesores (*“No pude entender casi nada lo que me hablan (...) pero no pude oír bien las palabras de los profesores ni coger qué página tenía que abrir del libro. Estaba muy deprimido y falté mucho a la clase”*, párrafo 4, líneas 21-24).

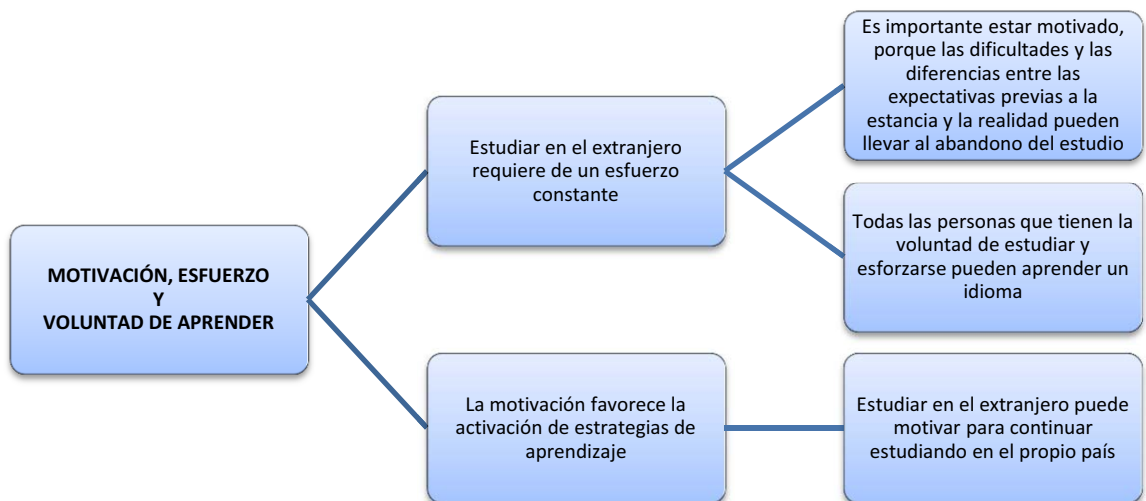
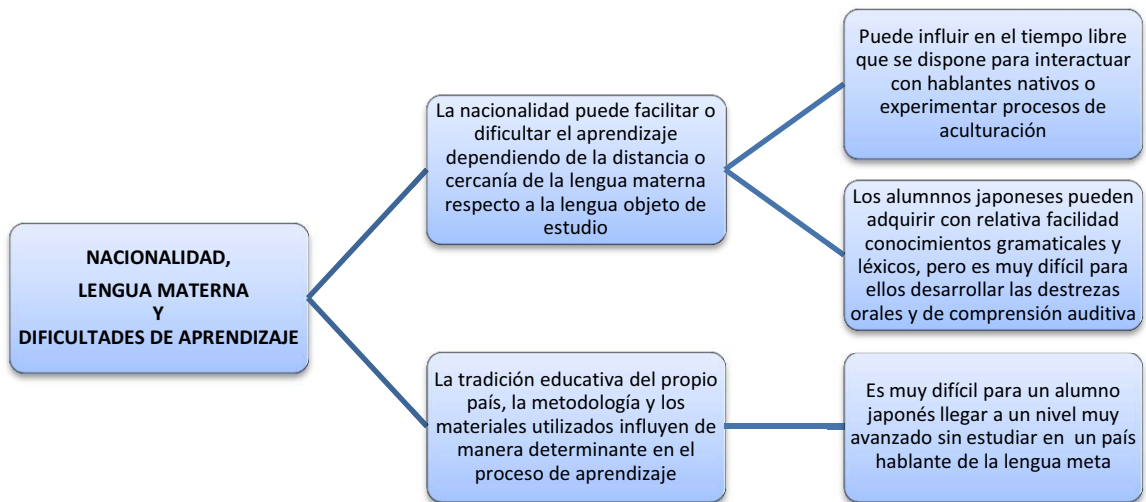
La importancia de este aspecto se pone de manifiesto cuando explica las destrezas de aprendizaje que activaba para superar las dificultades, ya que éstas siempre tiene relación con la comprensión auditiva (*“Compré el radio de segunda mano y siempre escuchaba el sonido de español natural; (...) iba a cine para ver las películas. Para mí era un ejercicio muy bueno de escuchar el español”*, párrafos 5 y 8, líneas 26-27 y 40-41).

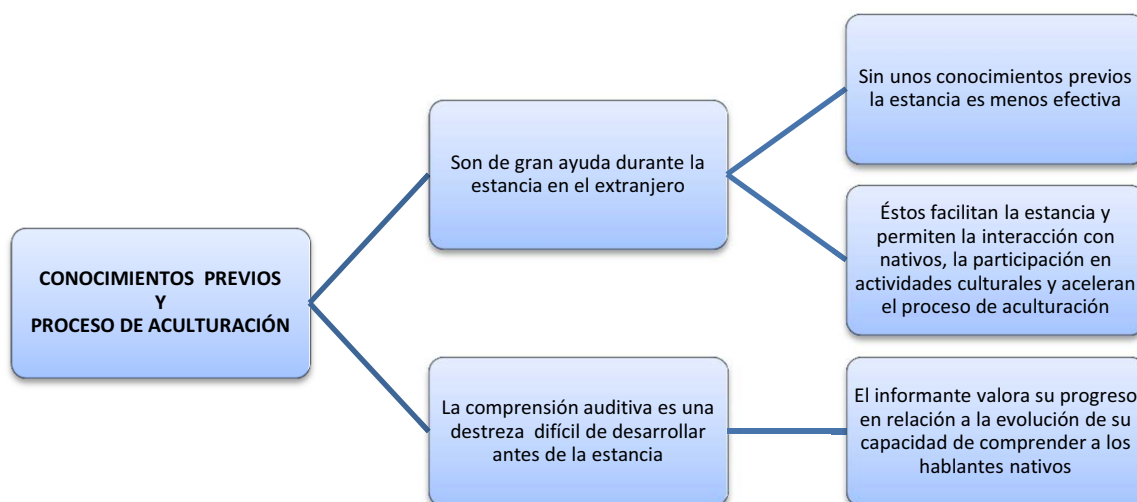
Es significativo también el hecho de que otorgue más importancia al *input* oral que al *output*, valorando su nivel o su progreso y evolución en el aprendizaje en relación

a la capacidad de comprender a personas nativas y sin tener en cuenta su capacidad para producir mensajes orales o para comprender o escribir textos escritos (*“Aun así, mi español no era nada excepcional. Todavía tuve dificultades de oír las conversaciones de la gente”*, párrafo 10, líneas 48-49).

Figura 3. Temas y conceptos clave expresados en el relato de Yasuhi Abe:







c) Dimensión enunciativa:

El relato describe experiencias personales referidas a las experiencias de vida y aprendizaje en el extranjero, por lo que está escrito de manera explícita en primera persona (“*viví un año en Salamanca...; tomé el curso de verano...*”), aunque en ocasiones incluye a otras personas en la narración utilizando la tercera persona del singular y del plural (“*ella utilizó los libros de gramática...; mis compañeros de clase eran italianos...; la profesora de la gramática se sorprendió de mis conocimientos...*”).

El relato describe su vida como estudiante en España, aunque también hace referencia a otros momentos como a sus estudios en la universidad en Japón, a su estudio del español durante los meses previos a su estancia allí y al momento que retoma sus estudios en Japón. Todos estos acontecimientos se narran utilizando tiempos verbales de pasado (pretérito indefinido, pretérito imperfecto y pretérito pluscuamperfecto). En ocasiones utiliza el presente o el futuro para referirse a las características de aprendizaje de los alumnos japoneses (“*los japoneses pueden sacar muy buena nota en la prueba de nivel...; para que los japoneses se acerquen al nivel perfecto de los otros idiomas será muy difícil si aprendes sólo en Japón...*”). También utiliza el presente de indicativo o de subjuntivo para expresar algunas opiniones (“*creo*”).

que mi trabajo; no creo que sea imprescindible; creo que puedes...”). En algunas ocasiones utiliza también el pretérito perfecto para hablar de experiencias o relacionar con el presente aspectos relativos a la influencia de sus estudios o formación anteriores (“nunca he vivido en los países donde se habla inglés...; esa experiencia me ha sido muy útil para explicar...; mi trabajo me ha ayudado más...; ha contribuido hasta cierto punto...”).

El informante no especifica el número total de años que transcurren entre que acabó la carrera y fue a Salamanca, ni el tiempo que pasa desde que regresó a Japón y empezó a estudiar español otra vez, pero sí especifica el año en el que fue a España y la duración total de su estancia (un año). Hace también referencia a tres momentos importantes en su aprendizaje: a los meses previos a su viaje (“ (...) el mes de enero de 1998 (...) empecé a estudiar la gramática...”), al cambio de trimestre en el que considera que empezó a entender a los profesores (“En el curso desde el enero de 1999 hasta el marzo puede entender casi toso lo que nos hablaban los profesores”) y al regreso a su país (“El junio de 1999 regresé a Japón...”).

El texto no expresa emociones de manera explícita, excepto cuando hace referencia a las dificultades de aprendizaje y valora los esfuerzos que tiene que hacer para superarlas (“estaba muy deprimido; era muy difícil seguir...; mis esfuerzos dolorosos...”). También podemos leer algunas observaciones positivas relacionadas con su aprendizaje en España y a la actuación de los docentes (“tuve la fortuna de escuchar las explicaciones muy buenas...”) y valoraciones negativas sobre su conocimiento de la lengua o su capacidad de comprensión (“mi español no era nada excepcional...”).

Es destacable también el uso frecuente que se hace de expresiones idiomáticas con la intención de distinguir entre el deseo y la realidad (“pensaba que manejaría el español, y que tendría una buena salida; tomé las cosas demasiado a la ligera...”), para valorar actitudes y esfuerzos (“Los italianos lo pasaba bomba toda la noche en bares y discotecas...; a veces no pegué los ojos para acabar mis deberes...; no tenía más remedio que expresar mi pensamiento en español...”) o para enfatizar en sus ideas (“pude saber mucho la cultura y las costumbres de primera mano...”).

6.3.1. Resultados

El análisis de este relato de vida lingüística nos ha permitido obtener datos relevantes que nos permitirán responder a las preguntas de investigación planteadas. En primer lugar, podemos afirmar que el informante valora positivamente su experiencia en Salamanca como estudiante de español, a pesar de las dificultades que tuvo durante los primeros meses para poder comprender a sus profesores y seguir los cursos. Durante estos meses desarrolló diferentes destrezas de aprendizaje, pero las horas de estudio que tenía que dedicar cada día no le permitían poder participar en otras actividades ni interactuar fuera del aula con compañeros o hablantes nativos.

El informante considera que estudiar en el propio país le permitió adquirir amplios conocimientos gramaticales que le ayudaron a seguir los cursos y que fueron determinantes para un perfecto aprovechamiento de la estancia lingüística. En este sentido es posible observar algunas apreciaciones respecto al desarrollo del conocimiento lingüístico del español. Nos parece relevante señalar que considera que éste mejoró durante su estancia en España, en especial la expresión oral y la capacidad de comprensión auditiva. Las experiencias que describe en su relato nos permiten afirmar que la estancia en el extranjero puede favorecer el desarrollo de esas competencias, mientras que los estudios en el propio país ayudan al conocimiento gramatical y léxico.

Es importante recordar que el informante destaca muy positivamente la calidad de la actividad docente en la Universidad de Salamanca y enfatiza en la idea de que la posibilidad de interactuar con los profesores y preguntar sus dudas favoreció su aprendizaje. Este aspecto nos permite afirmar que la influencia de los profesores puede ser determinante en el aprendizaje y en el éxito de la estancia lingüística en el extranjero.

También es posible observar que en el caso de este alumno algunas variantes individuales como la motivación, la personalidad, las creencias y la activación de estrategias han influido en el proceso de aprendizaje en el extranjero. Sobre la motivación podemos constatar que la necesidad de usar el idioma para relacionarse con

otras personas puede estimular el desarrollo de una motivación instrumental y favorecer enormemente el aprendizaje. La estancia en el extranjero puede ejercer también una influencia notable en la motivación, ya que al regresar a Japón tiene el interés en seguir en contacto con la cultura y de realizar cursos de español.

Respecto a la personalidad, en el relato describe en varias ocasiones la fuerza de voluntad y el esfuerzo que debe realizar el informante para poder seguir los cursos, por lo que podríamos afirmar que tener una actitud abierta a nuevas experiencias y una desarrollada conciencia y meticulosidad puede favorecer enormemente el proceso de aprendizaje en un país hablante de la L2.

En relación a las creencias del alumno, podemos observar que durante la estancia en el extranjero se produce un cambio en la percepción sobre la capacidad para aprender y la dificultad del proceso de aprendizaje. En un primer momento, antes de salir de su país, cree en sus capacidades y piensa que no le será fácil dominar el idioma, pero las primeras experiencias en la universidad (cambio de metodología, interacción con otros alumnos, etc.), le hacen dudar de su aptitud, lo que le lleva a abandonar el curso durante un tiempo, hasta que la aplicación de distintas estrategias de aprendizaje que no utilizaba en su país le ayuda a retomar sus creencias y confiar en sus capacidades. Estos aspectos nos permiten afirmar que estudiar en un país hablante de la L2 puede influir de manera determinante en las creencias relativas al proceso de aprendizaje y a la propia aptitud. Del mismo modo, el contexto puede estimular cambios en las estrategias de aprendizaje que se utilizan. En este caso, los rasgos de personalidad del informante posiblemente favorecieron la aplicación de esas estrategias y la recuperación de la confianza en sí mismo.

El análisis del relato hace posible también extraer datos relativos a la influencia de las estancias en el extranjero en relación a la adquisición de la dimensión cultural de una L2. Es importante señalar que el informante no tenía casi ningún conocimiento de la realidad cultural española, a excepción de estereotipos relacionados con la música y los espectáculos, y que piensa que en Salamanca pudo conocer la cultura y las costumbres “*de primera mano*”. Esto nos permite afirmar que estudiar en el extranjero puede ser de gran utilidad para aprender la dimensión cultural de una lengua, para desarrollar el

conocimiento sociocultural y la conciencia multicultural y para cambiar la imagen tónica o estereotipada que puede tener el alumno sobre la cultura que estudia.

Es posible afirmar que no hay una relación directa entre el hecho de hacer cursos de idiomas en un país hablante de la L2 y conseguir llegar al nivel C2, aunque el informante destaca que el hecho de haber estudiado intensamente y de haberse esforzado durante su estancia en el extranjero le ayudó a mejorar su español. De todos modos, esta experiencia ha sido de gran ayuda en su progreso de aprendizaje y ha influido muy positivamente para alcanzar el nivel C2.

En relación a la necesidad de residir en otro país para llegar a dominar un idioma es interesante destacar que el informante expresa opiniones diferentes según se refiera a un idioma u otro de los que ha estudiado. Explica que él habla inglés perfectamente sin haber vivido nunca en un país hablante de esa lengua, por lo que considera que debido a la gran cantidad y calidad de los materiales didácticos disponibles en Japón para estudiar inglés, es posible aprender muy bien el idioma sin necesidad de ir a un país angloparlante. Pero en cambio, piensa que si se estudia otro idioma será muy difícil para un estudiante japonés llegar a un nivel avanzado si no se pasa un tiempo en un país hablante de esa lengua. Por este motivo afirma que para él, estudiar en el extranjero es ideal y muy aconsejable, aunque no lo considera imprescindible.

6.3.2. Conclusiones

Los resultados obtenidos permiten afirmar que estudiar en el extranjero ha sido muy útil aunque no imprescindible para que el informante llegue al nivel C2. Estar en el país de la lengua meta le ha permitido mejorar la expresión e interacción orales y la comprensión auditiva, aunque sin unos conocimientos gramaticales y léxicos previos la experiencia de aprendizaje hubiera sido más difícil. Si no se tienen algunos conocimientos antes de ir al país, es posible que se tengan más problemas para adaptarse a la cultura y que se reduzcan las posibilidades de interactuar con hablantes nativos. La experiencia del informante nos revela también que estudiando con materiales auténticos se puede adquirir un amplio conocimiento cultural y lingüístico sin que sea necesario que el aprendiente resida en el país de la lengua objeto de estudio.

Tabla 10. Resumen de los resultados obtenidos en el análisis del relato de vida de Yasushi Abe.

1. Descripción de la experiencia y percepciones del estudiante.	<ul style="list-style-type: none"> - La diferencia de metodología entre ambos países provoca un choque entre las expectativas, las creencias sobre los propios conocimientos y capacidades y la realidad. Durante su estancia mejora, gracias al esfuerzo y la activación de distintas estrategias de aprendizaje, su capacidad de expresión oral y de comprensión auditiva.
2. Variables individuales y factores extralingüísticos que han influido positiva o negativamente en el proceso de aprendizaje en el extranjero.	<ul style="list-style-type: none"> - Variantes individuales como la motivación y la personalidad han influido positivamente en el proceso de aprendizaje en el extranjero. - Las primeras experiencias en el extranjero han provocado cambios en las creencias sobre el aprendizaje y la propia aptitud para aprender.
3. Influencia de la estancia en el conocimiento lingüístico y pragmático.	<ul style="list-style-type: none"> - Es necesario tener conocimientos previos antes de ir a estudiar al extranjero, ya que facilita la estancia y el aprendizaje y aporta más opciones de interactuar con nativos y de realizar actividades fuera del aula. La experiencia ha sido de gran utilidad para desarrollar la capacidad de comprensión auditiva y las destrezas orales.
4. Influencia de la experiencia en el conocimiento sociocultural y el desarrollo de la sensibilidad intercultural.	<ul style="list-style-type: none"> - Esta influencia ha sido determinante para el conocimiento real de la cultura española, alejada de los estereotipos y tópicos relacionados especialmente con la música y los espectáculos.
5. Creencias sobre la relación entre su experiencia en el extranjero y llegar al nivel C2.	<ul style="list-style-type: none"> - Cree que ha sido de gran utilidad en su proceso de aprendizaje, especialmente en el desarrollo de destrezas que no había practicado en su etapa de estudiante en Japón, como la interacción y expresión orales y la comprensión auditiva.
6. Creencias sobre la necesidad de estudiar en el extranjero para llegar a dominar un idioma.	<ul style="list-style-type: none"> - Considera que si se estudia inglés con los materiales auténticos disponibles en su país se puede llegar a dominar la lengua sin que sea necesario ir a un país angloparlante. Respecto al español y otros idiomas, afirma que estudiar en el país hablante de la lengua meta <i>“es ideal”</i> y <i>“muy aconsejable”</i>, aunque no cree que sea algo imprescindible para él.
Conclusiones	<ul style="list-style-type: none"> - Los resultados permiten afirmar que estudiar en el extranjero ha sido útil aunque no imprescindible para que la informante llegue al nivel C2. - Estudiar en el extranjero favorece el desarrollo de destrezas comunicativas (comprensión auditiva y expresión oral). - Es necesario tener conocimientos previos para rentabilizar al máximo la estancia en el extranjero. - Es posible aprender un idioma sin necesidad de ir a un país en el que se hable si se estudia con materiales auténticos.

6.4. Análisis del relato de vida de Tokiko Hayashi

a) Dimensión estructural:

La informante narra su relato teniendo en cuenta las preguntas orientativas aportadas previamente y la limitación del espacio asignada. De este modo, las estancias en el extranjero y la lengua y su aprendizaje se convierten en el tema central. La lengua en la que está escrito el texto es el español.

La organización del texto puede dividirse en siete secciones que narran diferentes aspectos relacionados con el proceso de aprendizaje de español en México. En la primera sección se describen los motivos por los que decide empezar a estudiar español en el extranjero y se relaciona esta motivación con la experiencia previa de aprendizaje del inglés en Australia. La segunda sección aporta datos relacionados con los primeros días en el país, la familia de acogida y las características de los cursos a los que asiste. En la tercera sección se describe el cambio de centro formativo y se explican diferentes detalles relativos a los nuevos cursos y a las relaciones entre compañeros. La cuarta sección describe algunas de las actividades que hacía la informante con la familia de acogida mientras que en la quinta sección se relata el cambio de domicilio y de familia de acogida. La sexta sección hace referencia a sus regreso a Japón y a los cursos de español que hace en su país y, finalmente, en la séptima y última sección y a modo de conclusión, se hace referencia a las preguntas planteadas por el investigador respecto a la relación entre vivir y aprender un idioma en el extranjero y llegar a un nivel C2.

En la primera sección (párrafos 1 y 2) la informante comienza su relato explicando que su motivación para estudiar español surgió a raíz de un viaje que realizó a México. Esta experiencia le despertó el deseo de conocer mejor la cultura de ese país y por este motivo, al regresar del viaje, empezó a estudiar por primera vez el idioma con los cursos y materiales de la televisión pública japonesa (NHK):

“Cuando fui a México primera vez como turista hace más de 20 años, no sabía ninguna palabra en español. Pero como me interesó mucho este país, en cuanto regresé a Japón, empecé a aprenderlo por un programa de aprender español de NHK”. (Párrafo 1, líneas 1-3)

También se inscribió en una academia de idiomas, pero afirma que después de tres meses estudiando con los programas de la televisión y en la escuela su conocimiento del español era casi nulo, limitándose a saludos y otras expresiones básicas:

“Y también al mismo tiempo tomé una clase de español básico en Tokio durante 3 meses. Pero en esa época pude decir nada más saludo como ¡Hola! y ¿Cómo estás?”. (Párrafo 1, líneas 4-6)

A continuación explica que el recuerdo de su experiencia como estudiante de inglés en Australia le hace pensar que debería hacer lo mismo para aprender español y conocer la cultura mexicana, por lo que entendemos que no estaba satisfecha con su progreso y que pensaba que en Japón iba a avanzar muy despacio:

“Como he vivido en Australia para aprender inglés y aprendido muchas cosas, pensé que era mejor aprender español en el extranjero”. (Párrafo 2, líneas 7-8)

La fuerte motivación y el intenso deseo de aprender le hacen pensar en dejar su trabajo en Japón para ir a estudiar a México. Comenta que el hecho de conocer a alguien en el país y de tener cierto dinero ahorrado le permitió tomar la decisión de ir a vivir y estudiar allí:

“Tenía un conocido en México y ahorré suficiente dinero en Japón para vivir en México durante unos meses, entonces fui a México otra vez con una maleta”. (Líneas 8-10)

La siguiente sección (párrafos 3 y 4) ya nos sitúa en México y nos narra aspectos relacionados con los cursos en los que se inscribe y con la familia de acogida con la que se aloja. Explica que empezó a vivir con la familia de un conocido y que inició sus estudios en una universidad cercana a su domicilio:

“Empecé a vivir con una familia mexicana (es la familia de un conocido) y como estaba filial de UNAM (Universidad Nacional Autónoma de México) cerca de la casa” (líneas 11-13).

Comenta que se une a un curso con pocos estudiantes de nivel 0 (entendemos que un nivel de principiantes absolutos) que ya había empezado tiempo atrás, pero

aunque no especifica el tiempo exacto, deducimos que debía haber comenzado varias semanas ya que afirma que todos sus compañeros ya podían expresarse en español. La informante destaca el hecho de que esta situación le hacía sentir incómoda, por lo que suponemos que en cierto modo debía dificultar su aprendizaje:

“(...) fui a clase de español 3 días a la semana. En mi clase de nivel 0 (...) habían algunas franceses, otros europeos y un japonés en total eramos 7 o 8 estudiantes. Pero como empecé esta clase después de que ha comenzado ese curso, ya todos menos yo pudieron hablar español más o menos, por lo menos en esa época así pensé y no estaba muy cómoda”. (Líneas 13-18)

La importancia para el proceso de aprendizaje que puede suponer residir en el extranjero con una familia de acogida se pone de manifiesto en el siguiente párrafo. En éste se describe cómo su familia (matrimonio e hija) le enseñaba palabras nuevas relacionadas con la vida cotidiana, cosas que podía ver o utilizar con frecuencia, mediante estrategias de aprendizaje mnemotécnicas como la asociación de imágenes con palabras. La informante considera que este aprendizaje le ayudó a recordar palabras y a ampliar progresivamente su vocabulario:

“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. Me equivocaba siempre de cuchillo y cuchara porque suenan muy parecidos para mí. Así que la señora me dijo que “cuchara” tiene “a” y la letra “a” es redondo, “cuchillo” tiene la letra “i” y es derecho. Entonces por esa manera de aprender pude comprenderlo muy bien. Así poco a poco pude utilizar algunas palabras más que antes”. (Párrafo 4, líneas 19-27)

En la siguiente sección (párrafos 5, 6, 7 y 8) la informante hace un salto temporal y nos explica como tres meses después decidió cambiar de escuela, cómo eran los nuevos cursos y cómo era la relación con sus compañeros. En el primer párrafo de esta sección sugiere la idea de que para poder aprender *seriamente* un idioma es necesario estudiar un número de horas significativamente alto o realizar algún tipo de curso intensivo, ya que considera que la carga horaria semanal de los cursos no era suficiente para poder avanzar rápidamente. Por este motivo decidió cambiar de centro

educativo e inscribirse en los cursos para extranjeros de la Universidad Autónoma de México, a pesar de que se impartían en un departamento que se encontraba ubicado mucho más lejos que el centro anterior. Este hecho nos permite deducir que su motivación era sumamente alta, ya que, como veremos posteriormente (línea 89), estudiar allí significaba tener que levantarse cada día a las 5: 30 de la mañana:

“Después de ir a esa clase durante 3 meses quería aprenderlo más seriamente y la clase de 3 veces a la semana no era suficiente para mí. Entonces decidí ir a CEPE (Centro de Enseñanza para Extranjeros) en UNAM aunque yo vivía en el norte de México (Edo. de México) y CEPE estaba en el sur de D.F.”. (Párrafo 5, líneas 28-31)

A continuación se hace una breve referencia a los materiales utilizados en los cursos y se pone de manifiesto la conciencia de las propias dificultades de aprendizaje. Considera que los textos que leía sobre la cultura mexicana eran interesantes, pero por otro lado, destaca que las conjugaciones eran (y son) uno de los elementos de la lengua que le resultaba más difícil aprender y dominar:

“En CEPE usamos un texto de gramática y otro texto principal. Habían algunos artículos sobre la cultura mexicana y fue muy interesante. Para mí la conjugación era muy difícil (incluso ahora también me equivoco....)”. (Párrafo 6, líneas 34-36)

La informante concluye aquí los comentarios sobre los materiales didácticos y enumera a continuación las distintas nacionalidades de sus compañeros de clase para comentar el modo en cómo afecta la nacionalidad en el proceso de aprendizaje. Considera que la similitud o diferencia entre la lengua materna y la lengua objeto de estudio influyen en el aprendizaje y que por este motivo, dado que el coreano y el japonés pertenecen a familias lingüísticas muy diferentes a las europeas, los alumnos asiáticos tenían más dificultad para entender y aprender la gramática y el vocabulario. Para ejemplificar esta idea señala que para estudiantes europeos y estadounidenses era más fácil comprender a los profesores y responder a sus preguntas. Señala también que la influencia de la lengua materna en el acento de sus compañeros le impedía comprender lo que decían:

“En la clase nueva habían algunos orientales como los japoneses, los coreanos y algunos europeos como los franceses, los alemanes y algunos estadounidenses que vinieron a México durante las vacaciones de verano. Me di cuenta que comparado con los europeos y los estadounidenses los asiáticos tenían desventajas por los vocabularios y gramática. Los europeos entendieron inmediatamente lo que la maestra nos dijo y preguntó. Y le contestaron fácilmente, pero en realidad no pude entender lo que dijeron por el acento muy fuerte de su lengua materna”. (Líneas 37-44)

En el párrafo siguiente la informante vuelve a hacer referencia a la nacionalidad de sus compañeros para comentar que prefería relacionarse con personas que no fueran japonesas para de esta manera evitar usar ese idioma, ya que considera que relacionarse con personas de su misma nacionalidad mientras está estudiando en el extranjero es una pérdida de tiempo. Entendemos que para ella el objetivo de aprender español en México era aprender lo máximo posible, por lo que era imprescindible hablar en la lengua objeto de estudio siempre que pudiera:

“También intenté estar con los extranjeros como coreanos, alemanes etc. Como fui hasta México, un país muy lejano desde Japón, al principio no quería perder tiempo saliendo con los japoneses hablando en japonés”. (Párrafo 7, líneas 46-48)

Sobre este tema, destaca también que hacía actividades extraacadémicas con sus compañeros y que la lengua de comunicación entre ellos era el español. Este hecho nos hace suponer que no tenía oportunidad de relacionarse e interactuar con hablantes nativos, a excepción de sus profesores y los miembros de su familia de acogida:

“No sé porque yo era preferida entre los coreanos (...) así que generalmente salía con ellos casi todos los días. Por supuesto nuestro idioma común era español”. (Líneas 48-51)

Esta sección finaliza con la descripción de los cursos que realizaba en la nueva escuela. Señala que cada día tenía una clase de gramática y otra clase de carácter comunicativo en la que se activaban diferentes destrezas como la expresión e interacción oral, la comprensión lectora y la comprensión auditiva. También tenía la opción de participar en clases de cultura, aunque reconoce con cierto arrepentimiento que en ese momento no tenía ni el tiempo ni el interés en tomar esas clases:

“(...) habían 2 clases, una de gramática y otra de la conversación, escribir, leer y escuchar. También si quisimos, pudimos tomar algunas clases de la historia, la cultura mexicana y las bailes tradicionales mexicanas y sudamericanas sin pagar extra (...) aunque ese moment no me interesaba tanto ni tenía tiempo para tomar estas clases. Ahora me gustaría tomarlas”. (Párrafo 8, líneas 53-58)

El relato continúa con la explicación de algunas de las actividades extraacadémicas que hacía con sus compañeros de clase o con su familia de acogida. Explica que con sus compañeros iba a restaurantes o de excursión destacando de nuevo que la lengua de comunicación entre ellos era el español. Asimismo vuelve a referirse a su familia de acogida para señalar que cada día podía hablar con algunos miembros en español, a pesar de que piensa que su nivel no era muy alto. Es destacable el hecho de que indique como algo positivo que nadie en su familia de acogida hablara inglés, ya que debido a esta situación tenía que esforzarse a hablar español cada día. Consideramos que es posible afirmar que tanto las actividades extraacadémicas como las conversaciones diarias con su familia fueron un factor determinante que le permitió activar las destrezas orales y mejorar su fluidez, elementos que no hubiera podido desarrollar del mismo modo si hubiera estado estudiando en su propio país:

“Después de la clase siempre íbamos a comer “comida corrida” (...) en los restaurantes pequeñas hablando en español entre los extranjeros. De vez en cuando fuimos a las ruinas que están cerca de CEPE como la excursión. Cuando regresé a casa, normalmente estaba con la señora y Margarita (...) Como no pudieron hablar inglés, nos hablabamos cualquier cosa en español aunque mi nivel de español era básico”. (Párrafo 9, líneas 59-64)

La familia de acogida aparece de nuevo en este párrafo y en el siguiente como un factor que facilitó el aprendizaje y que motivó el estudio, ya que además de enseñarle vocabulario y de interactuar con ella cada día, le permitían usar objetos domésticos como la radio, algo que la informante le ayudaba a practicar la comprensión auditiva y a conocer la cultura musical del país:

“En mi habitación como me ha prestado un radio, escuchaba siempre un programa de la música de rock y pops mexicanos”. (Líneas 65-66)

Además, la actitud cooperativa de esta familia le permitió conocer diferentes aspectos de la cultura y sociedad mexicanas, como museos, mercados y comidas. La descripción que hace la informante de la relación que tenía con esta familia y de las actividades que realizaban nos permite afirmar que convivir con una familia de acogida puede ser un factor que influya muy positivamente en el proceso de aprendizaje de la lengua y la cultura del país en el que se estudia:

“A veces me llevaron a las taquerías, las torterías, 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”. (Párrafo 10, líneas 67-73)

La informante continúa el relato explicando en el párrafo siguiente que además de la convivencia con esta familia, el hecho de utilizar el transporte público cada día le permitió interactuar con nativos de condición más humilde y conocer aspectos socioeconómicos (y entendemos que socioculturales) del país. Es destacable el hecho que comente que esta experiencia le permitió descubrir la verdadera “realidad” del país y el estilo de vida de esas personas, aspectos que muy probablemente no se comentaran en el aula de español ni que se mostraran en los textos u materiales didácticos que se utilizaban en las clases:

“Además siempre tomaba transporte público como metro y camión y ví los mexicanos pobres (clase baja) porque la gente de más de clase media tiene coche y no toma transporte público ni quiere utilizarlo. Entonces por ver la gente pobre aprendí la realidad de México y la vida de ellos. De vez en cuando me hablaban porque soy japonesa (oriental) y les interesaba mucho”. (Párrafo 11, líneas 74-78)

La informante finaliza esta sección afirmando que la interacción usando el español con las personas nativas (su familia y los usuarios del transporte público) y con sus compañeros de clase influyó positivamente en el aprendizaje, ya que además de aprender con ellos pudo mejorar destrezas comunicativas, en especial la comprensión auditiva. De este modo, considera que al acabar el nivel 2 ya era capaz de comunicarse y de vivir en el país sin ninguna dificultad, hecho que demostraría la utilidad de estudiar

en el extranjero, la influencia positiva de convivir con una familia de acogida y la importancia de relacionarse con hablantes nativos:

“Así por los mexicanos, los amigos extranjeros (coreanos y alemanas) y la familia mexicana aprendí bastantes cosas. Poco a poco mi oído de escuchar español de México ha mejorado. Después de nivel 2 ya casi pude vivir sin problema”. (Párrafo 12, líneas 80-82)

En la quinta sección (párrafos 13, 14 y 15) continúa el relato explicando los motivos que le llevan a decidir cambiar de vivienda y comentado aspectos relacionados con la evolución de su aprendizaje.

En el primer párrafo de esta sección explica que decidió cambiar de vivienda mientras estaba estudiando el nivel 3 en la universidad y que empezó a vivir en una casa compartida en la que vivían otros extranjeros (una amiga coreana y personas de nacionalidad estadounidense) y algunos nativos. Las causas de esta cambio no se deben a problemas con su familia de acogida si no al hecho de que empezaba a estar cansada de tener que madrugar mucho y de tener que pasar dos horas cada día en el transporte público para ir a las clases. En esta vivienda compartida el idioma de comunicación siguió siendo el español, por lo que pudo interactuar más frecuentemente con otros hablantes nativos y extranjeros:

“Durante el nivel 3 me cansé un poco de ir a la escuela desde la casa de Margarita porque tardaba casi 2 horas en el metro y la camión y tenía que levantarme como a las 5 y 30. Entonces me mudé a vivir con una amiga coreana que vivía en una casa compartida con los mexicanos y un estadounidense en total 5 personas. En esa casa siempre hablabamos en español”. (Párrafo 13, líneas 87-91)

Además de las personas con las que convive tiene la oportunidad de relacionarse con vecinos, en especial el hijo adolescente de la propietaria, con quien habla frecuentemente. Esta persona se reía de los errores que hacía la informante y hacía bromas sobre su español, hecho que le molesta y al mismo tiempo motiva a aprender mejor el idioma:

“Y también en misma tierra habían otras 2 casas y una es de la dueña de nuestra casa compartida. Su hijo de 15 años, creo, no fue a la escuela y siempre estaba con el perro tímido, por eso venía a mi habitación para charlar. (...) cuando me equivoqué a decir algo en español, me tomé el pelo. Me dió rabia no poder hablar bien, entonces tenía más ganas de estudiarlo”. (Párrafo 13, líneas 91-96)

La influencia positiva de este cambio y de la práctica diaria se pone de manifiesto en el siguiente párrafo, en el que la informante hace referencia a su nivel y a su capacidad comunicativa. Afirma que aunque no podía hablar de temas complejos, había conseguido el nivel suficiente para poder comunicarse con nativos, realizar las tareas académicas e incluso viajar por el país sin ningún problema. Destaca también el hecho de que su comprensión auditiva había mejorado significativamente, ya que era capaz de comprender parte de lo que podía escuchar por la televisión:

“En esa época todavía no pude escribir ni hablar de un tema difícil, pero para comunicar con los mexicanos y escribir las cartas y hacer las tareas no tenía ningún problema. También fui de viaje al norte y al sur de México en autobús sin problema. Pude entender la mitad de lo que dijeron en la tele menos las noticias”. (Párrafo 14, líneas 97-100)

En el último párrafo de esta sección se explica que mientras vivía con otra familia terminó el último nivel de su escuela (nivel 5), pero no se describen los motivos por lo que dejó la casa compartida ni se aporta ninguna información relativa a esta nueva familia. Afirma a continuación que el tiempo total transcurrido desde que llegó a México hasta que terminó el nivel 5 fue de 2 años y que, aunque acabó el último curso, el nivel adquirido no era muy alto. Para ejemplificar esta idea compara el nivel 5 estudiado en México con los cursos de C2 que realizará años después en el Instituto Cervantes de Tokio, destacando que ese nivel era más alto que el de la universidad:

“Luego viviendo con otra familia mexicana he terminado el nivel 5 de CEPE. Cuando terminé la clase, ya llevé casi 2 años viviendo en México. Aunque nivel 5 era el nivel superior de CEPE en esa época, no creo que sea tan superior comparado con C2 del Instituto Cervantes. A lo mejor ahora ya ha cambiado el sistema”. (Párrafo 15, líneas 101-104)

La influencia en la motivación de las estancias en el extranjero se manifiesta en la sexta sección (párrafos 16, 17 y 18), en la que se describen tanto el deseo de

continuar estudiando español en Japón como los diferentes cursos que realizó allí. La informante destaca el hecho de que a pesar de querer seguir aprendiendo no encontró ninguna escuela de español en la que poder continuar sus estudios, aspecto que nos hace pensar que en ese momento era imposible encontrar en Tokio cursos de español de niveles altos. Por este motivo estuvo tres años sin aprender ni utilizar el español, hasta que empezó contactar con españoles que vivían en la ciudad y pudo practicar de nuevo:

“Al regresar de México a Japón buscaba una escuela de español para no orvidarme de la aprendizaje pero no encontré ninguna. Aparte del viaje a España no usé el español ni lo aprendí durante 3 años. Después tenía una oportunidad de hablar con los españoles en Tokio”.
(Párrafo 16, líneas 105-108)

La informante destaca también las dificultades de comunicación con las que se encontraba debido a las diferencias entre el español de México y el peninsular. Afirma que al haber estudiado en América tenía problemas para comunicarse con personas que hablaban la variedad de España, señalando que, a pesar de todo, la interacción con hablantes españoles le sirvió para aprender expresiones y léxico utilizados en este país:

“(…) pero a veces me costó muchísimo entender lo que dijeron y tampoco no entendieron algunas palabras que usé. Noté que las palabras que usaba eran las palabras particurales de México. Desde entonces aprendí algunas expreciones y palabras de España”.
(Párrafo 16, líneas 107-111)

No es hasta siete años después de regresar a Japón que encuentra, gracias a una amiga, una escuela en la que puede tomar clases de traducción. Decide inscribirse en este curso porque afirma que en ese momento ya no tenía ninguna oportunidad de utilizar la lengua. Reconoce que no le interesaba la clase, ya que el objetivo de ésta era aprender a traducir y por tanto la metodología enfatizaba en la práctica de la comprensión lectora y de la expresión escrita. De este modo, no se activaban las destrezas de comprensión e interacción oral ni la comprensión auditiva, por lo que consideraba las clases aburridas:

“De todos modos 7 o 8 años después quería aprenderlo en la escuela otra vez porque ya no tenía ninguna oportunidad de hablarlo en mi vida (...) Entonces empecé a ir a la escuela

pequeña de la traducción (de japonés a español y español a japonés) y aprendí allí más de 1 año. Pero no hablamos en español en la clase y siempre escribía y pensaba como traducirlo. Y en realidad estuve un poco aburrida y no me interesaba mucho la clase”. (Párrafo 17, líneas 113-120)

A pesar de esta situación continuó estudiando un año en esa escuela, hasta que conoció la existencia del Instituto Cervantes de Tokio, centro que se inauguró en el año 2007. Afirma que debido a los años que no habló español fue ubicada en el nivel B2 y que ha estudiado allí durante cinco años hasta llegar al nivel C2, por lo que interpretamos que la metodología que se utiliza en este centro y los contenidos de los cursos han sido motivadores para ella:

“Unos meses después fui a un festival de cine español o algo así y encontré un folleto del Instituto Cervantes de Tokio. Entonces dejé de estudiar la traducción aunque aprendí mucho allí y empecé a ir al Instituto Cervantes hace casi 5 años. Como no hablaba español durante mucho tiempo, mi nivel era B2. Desde entonces sigo aprendiendo en el Cervantes hasta ahora y estoy en la clase de C2-3. Aquí aprendí muchísimos vocabularios, gramática que no conocía antes, como hablar en España y la cultura española”. (Párrafo 18, líneas 121-127)

Es significativo también el hecho que comente que en esta escuela aprendió aspectos de la cultura española, además de adquirir nuevos conocimientos lingüísticos. Este aspecto pone de manifiesto que es posible que una enseñanza en la que se utilice tanto una metodología comunicativa como materiales actualizados y auténticos que incluyan contenidos socioculturales, puede aportar los conocimientos lingüísticos y culturales suficientes para alcanzar un nivel muy alto de dominio, sin que sea necesario ir a un país hablante de la L2.

El relato finaliza haciendo referencia a la pregunta planteada por el investigador relativa a la influencia que ha tenido en el aprendizaje el hecho de estudiar en el extranjero (séptima sección). Considera que su experiencia como estudiante de inglés en Australia y Estados Unidos y de español en México le permite afirmar que es necesario vivir durante un período largo de tiempo para poder comprender la dimensión cultural y sociocultural de la lengua y del país:

“Para llegar al nivel C2 claro que me ayudó muchísimo la experiencia de México. En mi caso si no hubiera ido a México, no habría aprendido español. Y por mi experiencia de vivir en Australia, EE.UU. y México es necesario vivir en el extranjero durante un año por lo menos para aprender el idioma y saber la cultura y la vida de los nativos”. (Párrafo 19, líneas 128-132)

Al mismo tiempo afirma, entendemos que debido a su larga experiencia como estudiante en el Instituto Cervantes, que es posible aprender un idioma en el propio país. Pero vuelve a insistir en la idea de que para comprender la dimensión cultural de una lengua es necesario ir a un país que la hable y experimentar un proceso de aculturación que permita al estudiante integrarse y sentirse parte de esa cultura:

“Aunque es posible aprender el idioma extranjero en Tokio, no es suficiente porque el idioma tiene la cultura y hay que saber y ver la cultura y sentirse algo directamente de ese país. Hay muchas cosas que aprender por unas cosas pequeñas de la vida”. (Líneas 132-135)

b) Dimensión Temática:

El tema principal de este relato es el aprendizaje de lenguas en el extranjero. Durante la narración emergen también distintos temas relacionados con el proceso de aprendizaje en el propio país que comentaremos asociándolos a algunas palabras clave que aparecen en el texto:

- Familia de acogida, aprendizaje y aculturación:

En el texto se hace referencia en diversas ocasiones a la familia de acogida con la que empieza a vivir en México. Esta familia supone una ayuda fundamental en su formación ya que sus miembros también le enseñan palabras cotidianas y favorecen la activación de estrategias de aprendizaje, como el uso de técnicas mnemotécnicas como la asociación de palabras e imágenes, que le permiten mejorar progresivamente su capacidad de comunicación (*“la señora de la familia me llevaba hasta la escuela, en el*

camino me enseñaba unas parabras (...) 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”, párrafo 4, líneas 19-27).

Además de poder practicar frecuentemente el español con esta familia, la convivencia le permite conocer diferentes aspectos de la cultura mexicana, algunos de los cuales es muy difícil descubrir si no se reside en el país (“*A veces me llevaron a las taquerías, las torterías, los centros comerciales, el museo de antropología y los mercados. (...) Por la noche una tamalería de la carretón de mano venía donde vivimos y compramos tamales para la cena. Entonces por estar con ellos aprendía muchas culturas mexicanas y la vida de México*”, párrafo 10, líneas 67-73).

Las diferentes referencias a los aspectos lingüísticos y culturales que aprende con su familia de acogida pone de manifiesto que convivir con una familia nativa durante los estudios en el extranjero puede ser un elemento determinante para que se produzca un verdadero proceso de aculturación y para que la estancia sea un éxito en relación al aprendizaje de la lengua y la cultura. Pero es importante señalar que es fundamental que la familia no hable otro idioma o que sólo utilice la lengua de estudio para que el estudiante se esfuerce en usar el idioma y pueda mejorar así su fluidez (“*Cuando regresé a casa, normalmente estaba con la señora y Margarita (...) Como no pudieron hablar inglés, nos hablabamos cualquier cosa en español aunque mi nivel de español era básico*”, párrafo 9, líneas 62-64).

- Nacionalidad, lengua materna y dificultades de aprendizaje:

En el relato aparece la idea de que la nacionalidad y lengua materna del estudiante puede favorecer o dificultar el proceso de aprendizaje de una lengua debido a la similitud o diferencia entre ellas. La informante considera que el hecho de hablar una lengua asiática suponía que para ella el aprendizaje del español fuera más difícil que para sus compañeros europeos o estadounidenses (“*Me di cuenta que comparado con los europeos y los estadounidenses los asiáticos tenían desventajas por los vocabularios y*

gramática. Los europeos entendieron inmediatamente lo que la maestra nos dijo y preguntó”, párrafo 6, líneas 40-42).

La nacionalidad de los compañeros de clase y la influencia de la lengua materna en su pronunciación puede ser también un factor que dificulte en algún momento la comunicación entre alumnos y afectar así al proceso de aprendizaje (*“pero en realidad no pude entender lo que dijeron por el acento muy fuerte de su lengua materna”, líneas 43-44*), pero al mismo tiempo la necesidad de interactuar con personas de distintas nacionalidades utilizando el español como lengua de comunicación puede facilitar que se mejoren la competencia comunicativa y la fluidez (*“yo era preferida entre los coreanos en Australia y en México también, así que generalmente salía con ellos casi todos los días. Por supuesto nuestro idioma común era español”, párrafo 7, líneas 49-51*)

En relación a este tema es importante señalar que la informante también destaca la necesidad de no relacionarse con personas de su propia nacionalidad ya que califica como una *pérdida de tiempo* el hecho de hablar en japonés mientras se está en el extranjero para aprender un idioma (*“intenté estar con los extranjeros como coreanos, alemanes etc. Como fui hasta México, un país muy lejano desde Japón, al principio no quería perder tiempo saliendo con los japoneses hablando en japonés”, párrafo 7, líneas 46-48*).

- Conocimiento cultural y realidad sociocultural:

La informante hace referencia a la importancia que tiene para el aprendizaje de la lengua y la cultura ir a un país en el que se hable. Como ha tenido una experiencia previa aprendiendo inglés en Australia sabe que ir a estudiar a México y convivir con una familia va a permitirle avanzar rápidamente en el conocimiento del idioma y aprender numerosos aspectos culturales (*“Como he vivido en Australia para aprender inglés y aprendido muchas cosas, pensé que era mejor aprender español en el extranjero”, párrafo 2, líneas 7-8*).

En numerosas ocasiones comenta también que durante la estancia en México tiene oportunidad de aprender diferentes realidades sociales y culturales. Por ejemplo, la convivencia con la familia de acogida le permite integrarse en la cultura y conocer

aspectos relacionados con la vida cotidiana (*“Entonces por estar con ellos aprendía muchas culturas mexicanas y la vida de México”*, párrafo 10, líneas 72-73), mientras que la experiencia de utilizar el transporte público e interactuar con nativos le permite conocer una realidad sociocultural alejada de la cultura que se enseña en el aula o de la que aparece en los materiales didácticos (*“Además siempre tomaba transporte público como metro y camión y ví los mexicanos pobres (clase baja) (...) Entonces por ver la gente pobre aprendí la realidad de México y la vida de ellos”*, párrafo 11, líneas 74-77).

La informante es consciente de que gracias a la estancia en el extranjero fue posible conocer aspectos de la realidad social y cultural que no hubiera podido aprender en un curso de idiomas realizado en su propio país. Por este motivo finaliza su relato afirmando que es necesario ir al país hablante del idioma objeto de estudio para poder comprender la dimensión cultural de una lengua y para experimentar un proceso de aculturación que permita al estudiante integrarse y sentirse parte de esa cultura (*“es necesario vivir en el extranjero durante un año por lo menos para aprender el idioma y saber la cultura y la vida de los nativos. (...) el idioma tiene la cultura y hay que saber y ver la cultura y sentirse algo directamente de ese país”*, párrafo 19, líneas 130-134).

- Motivación y deseo de aprender:

En el relato se puede percibir en diversas ocasiones una fuerte motivación por aprender español. Esta motivación se observa ya al principio del texto, cuando comenta que un viaje a México le despierta el interés por la cultura del país y el deseo de aprender el idioma (*“como me interesó mucho este país, en cuanto regresé a Japón, empecé a aprenderlo por un programa de aprender español de NHK”*, párrafo 1, líneas 2-3).

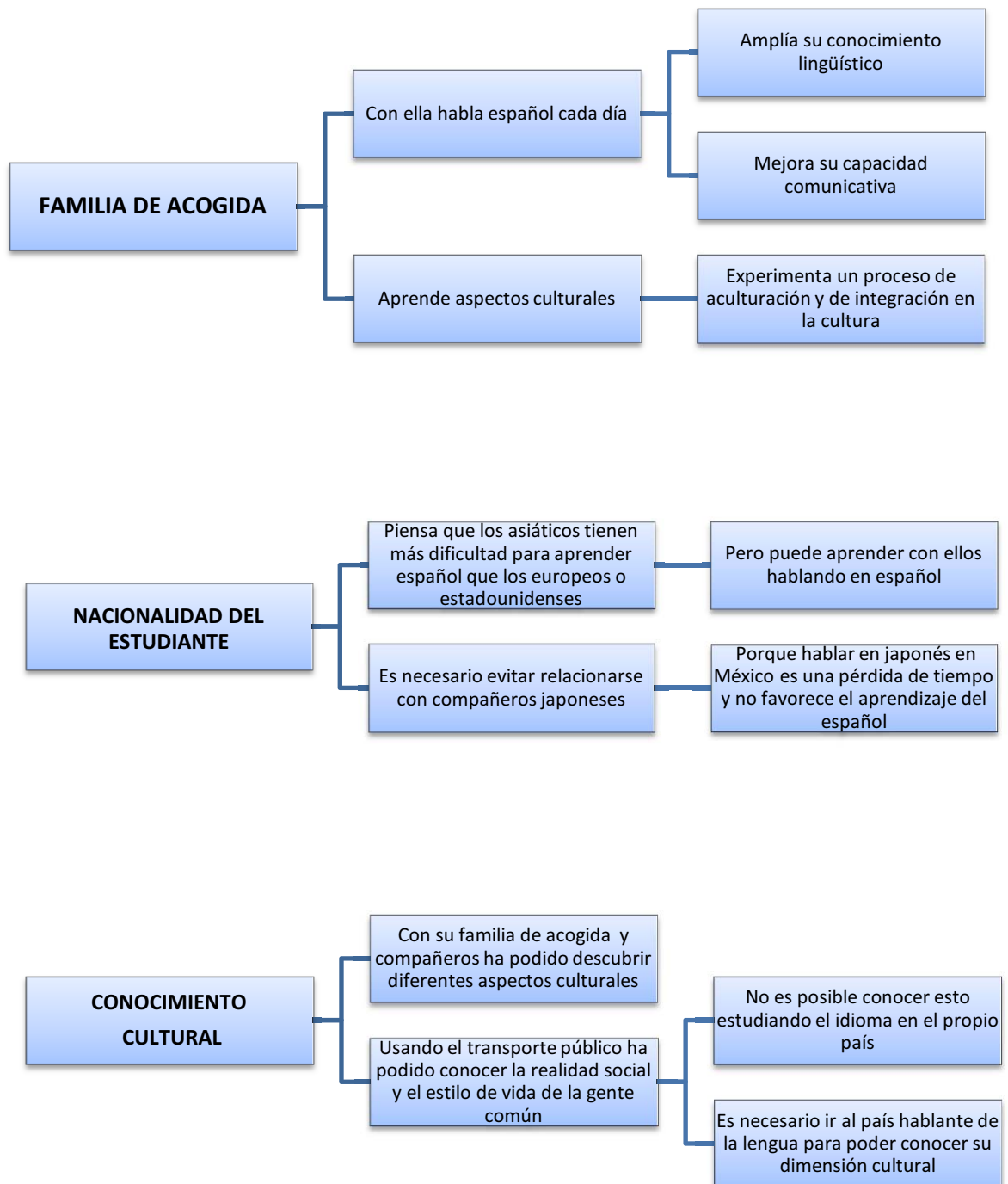
El deseo por aprender también se hace evidente cuando se describe el interés que tiene constantemente en utilizar la lengua con sus compañeros de clase, con su familia de acogida y con sus compañeros de casa, y cuando relata su deseo de no relacionarse con otros estudiantes japoneses para poder así tener más oportunidades de interactuar con otras personas usando el español. Aunque a veces los errores que comente al comunicarse en español pueden provocar bromas, éstas estimulan el deseo de dominar el idioma y se convierten en un elemento motivador (*“cuando me equivoqué a*

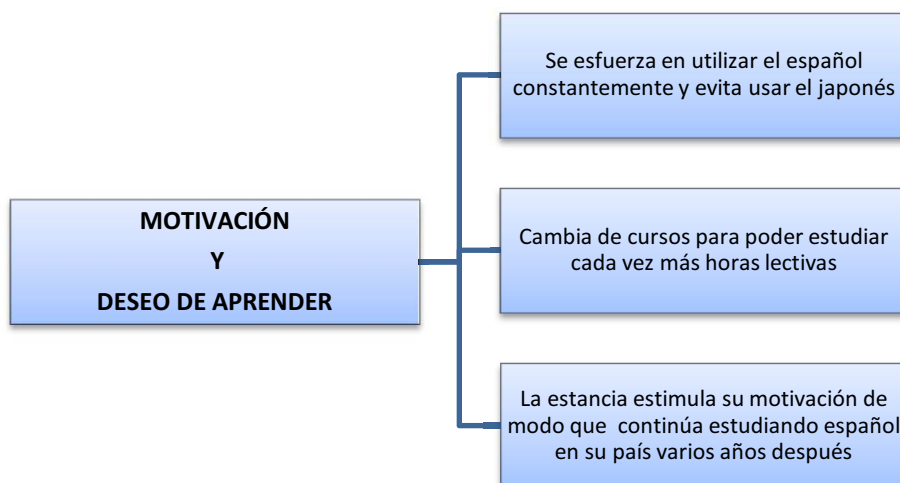
decir algo en español, me tomé el pelo. Me dió rabia no poder hablar bien, entonces tenía más ganas de estudiarlo”, párrafo 13, líneas 95-96)

Esta motivación y deseo por aprender rápidamente se manifiestan también en las ocasiones en las que hace referencia a la carga lectiva de los cursos que realiza. La informante es consciente de que los cursos de español de la NHK y las clases que realiza en Tokio no le van a permitir aprender el idioma de una manera efectiva, por lo que decide ir a estudiar a México. Pero después de tres meses allí piensa que tampoco la carga horaria de los cursos es suficiente porque no le permiten aprender *seriamente* español (“*Después de ir a esa clase durante 3 meses quería aprenderlo más seriamente y la clase de 3 veces a la semana no era suficiente para mí*”, párrafo 5, líneas 28-29). Por este motivo decide cambiar de centro educativo para poder estudiar más horas cada día, a pesar de que tiene que madrugar mucho y pasar dos horas diariamente en el transporte público para llegar allí.

La estancia en México tuvo también una influencia positiva en su motivación posterior, ya que al regresar a Japón mantiene el interés por seguir estudiando español, aunque sea con un curso y metodología que no le interesa demasiado y que le aburre (“*Pero no hablamos en español en la clase y siempre escribía y pensaba como traducirlo. Y en realidad estuve un poco aburrida y no me interesaba mucho la clase*”, párrafo 17, líneas 118-120). A pesar de todo, este deseo por aprender ha continuado después durante la realización de distintos cursos en el Instituto Cervantes, centro en el que ha estudiado durante más de cinco años (“*empecé a ir al Instituto Cervantes hace casi 5 años (...)Desde entonces sigo aprendiendo en el Cervantes hasta ahora y estoy en la clase de C2-3. Aquí aprendí muchísimos vocabularios, gramática que no conocía antes, como hablar en España y la cultura española*”, párrafo 18, líneas 123-127).

Figura 4. Temas y conceptos clave expresados en el relato de Tokiko Hayashi:





c) Dimensión enunciativa:

El relato describe vivencias personales relacionadas con su experiencias de aprendizaje en el extranjero, por lo que está escrito de manera explícita en primera persona (*“fui a México...; empecé a vivir...”*), aunque en ocasiones incluye a otras personas en la narración utilizando la primera persona del plural (*“íbamos a comer...; fuimos a las ruina...”*) o la tercera persona del singular y del plural (*“me llevaba a la escuela...; me enseñaron los nombres...”*).

El relato describe su vida como estudiante en México, aunque también dedica una sección a explicar su aprendizaje en Japón antes y después de la estancia en ese país. Todos estos acontecimientos se narran utilizando tiempos verbales de pasado (pretérito indefinido y pretérito imperfecto). En una ocasión utiliza el pretérito perfecto para referirse a su experiencia en el extranjero en Australia (*“Como he vivido en Australia...”*). A veces usa también el presente de indicativo para referirse a las dificultades que todavía tiene actualmente para utilizar bien las conjugaciones verbales (*“la conjugación era muy difícil, incluso ahora también me equivoco...”*) o para expresar algunas opiniones. Es destacable el hecho de que cuando usa tiempos de presente para dar opiniones relativas a la importancia de estudiar en el extranjero lo hace con verbos que expresan obligación (*“es necesario vivir en el extranjero...; Hay muchas cosas que aprender...; hay que saber...”*).

En el texto sólo describe emociones una vez para referirse a sus limitaciones para comunicarse (“*me dio rabia no poder hablar bien*”) y transmite sus sensaciones en dos ocasiones. La primera vez lo hace para comentar cómo se sentía en una clase que ya había empezado tiempo atrás, al comparar su capacidad para expresarse en español con la de sus compañeros (“*ya todos menos yo pudieron hablar español más o menos (...) y no estaba muy cómoda*”). La segunda vez lo hace para referirse a los motivos por los que decide dejar la familia de acogida e ir a vivir a una casa compartida (“*me cansé un poco de ir a la escuela (...) porque tardaba casi dos horas (...) y tenía que levantarme como a las 5 y 30*”).

En cambio, la informante hace varias valoraciones positivas y negativas relacionadas con el aprendizaje de la lengua. Valora positivamente los contenidos, la organización de los cursos y los materiales didácticos utilizados en México (“*había algunos artículos sobre la cultura mexicana y fue muy interesante; compré un libro de conjugación y era muy útil; creo que era muy buena sistema...*”) y negativamente el curso de traducción al que asiste en Japón (“*estuve un poco aburrida y no me interesaba mucho la clase*”). Es importante señalar también que en el relato aparecen algunas valoraciones indirectas respecto al tiempo de estudio y a las relaciones en el país de residencia. Por ejemplo, se valora como poco serio e insuficiente estudiar “sólo” tres veces a la semana (“*Después de ir a esa clase durante tres meses quería aprenderlo más seriamente y la clase de 3 veces a la semana no era suficiente para mí*”) o como una pérdida de tiempo relacionarse con hablantes de la misma nacionalidad cuando se está estudiando en otro país (“*al principio no quería perder tiempo saliendo con los japoneses hablando en japonés*”).

6.4.1. Resultados

El análisis de este relato de vida lingüística nos ha permitido obtener datos relevantes que nos ayudarán a dar respuesta a las preguntas de investigación planteadas. En primer lugar, podemos afirmar que la informante valora muy positivamente su experiencia en México como estudiante de español. Aunque llegó al país con un conocimiento casi nulo del idioma, durante sus dos años de estancia pudo completar

todos los niveles establecidos en el plan curricular de la universidad, llegando a un nivel avanzado. También tiene la convicción de que el hecho de estudiar allí, de convivir con una familia de acogida y de realizar distintas actividades extraacadémicas con ella y sus compañeros de clase le permitió integrarse en la cultura y conocer una realidad que no es posible conocer en los cursos realizados en el propio país. La experiencia de esta estudiante nos permite afirmar también que es necesario que la estancia sea relativamente larga para que sea posible un avance significativo, especialmente cuando no se tienen conocimientos previos del idioma.

Podemos confirmar que en el caso de esta informante algunas variantes individuales como la motivación, la personalidad, y la activación de estrategias de aprendizaje, y algunos factores extralingüísticos, como la duración de la estancia, la convivencia con la familia de acogida y las relaciones con sus compañeros, han influido positivamente en el proceso de aprendizaje en el extranjero. En relación a motivación podemos constatar que el deseo y la necesidad de usar el idioma para relacionarse con otras personas pueden estimular el desarrollo de una motivación instrumental y favorecer enormemente el aprendizaje. La estancia en el extranjero puede ejercer también una influencia notable en la motivación posterior, ya que al regresar a Japón la informante mantiene durante años el interés en seguir estudiando español y de seguir conociendo las culturas hispanohablantes.

Respecto a la personalidad, en el relato muestra algunos comentarios que reflejan la confianza en la propia capacidad para aprender y una voluntad de esfuerzo y superación. Por ejemplo, se describe el deseo de estudiar español con más intensidad, por lo que cambia de curso para poder recibir más horas de clase. Asimismo, se muestra la determinación de relacionarse con personas que no tengan su misma nacionalidad para poder usar el español con la mayor frecuencia posible, lo que implica la aplicación de nuevas estrategias de aprendizaje. Esto nos permite afirmar que rasgos de su personalidad como la apertura a nuevas experiencias, la conciencia y la extraversión favorecer enormemente al estudio en el extranjero y pueden fomentar la activación de estrategias de aprendizaje.

En relación a los factores externos, podemos afirmar que la convivencia con una familia de acogida, que no hable otros idiomas, que acoja al estudiante como un

miembro más de la familia y que adopte una actitud cooperativa y tenga interés en enseñarle e integrarle en la cultura, puede ser, como en el caso de esta informante, un elemento determinante en el proceso de aprendizaje en el extranjero.

El análisis del relato de esta informante hace posible confirmar que la estancia en el extranjero influye de manera determinante en el aprendizaje de la dimensión cultural. Aunque considera que también es posible aprender ahora español en Tokio y adquirir conocimientos lingüísticos y socioculturales, tiene la certeza de que hay que ver y conocer la cultura directamente, integrándose en la sociedad, ya que hay cosas que no es posible aprender en el propio país. Es importante señalar también que la estancia con una familia de acogida puede ejercer una influencia determinante, ya que la convivencia con ella puede facilitar el proceso de aculturación y favorecer el aprendizaje de elementos socioculturales.

Es posible afirmar que en este caso existe una relación directa entre el hecho de hacer cursos de idiomas en el extranjero y conseguir llegar al nivel C2, ya que la informante considera que estudiar durante dos años en México ha sido de gran ayuda para poder alcanzar ese nivel. Afirma además que si no hubiera ido allí no habría aprendido español, entendemos que por la lentitud del curso al que asistió al empezar a estudiar en Japón y de los pocos conocimientos adquiridos durante tres meses.

En relación este tema y a la necesidad de residir en otro país para llegar a dominar un idioma es destacable que, debido a su experiencia como estudiante en Australia y México, la informante tiene la convicción de que es necesario vivir en el extranjero un mínimo de un año para poder conocer la cultura y la sociedad y adquirir unos conocimientos notables del idioma.

6.4.2. Conclusiones

Los resultados obtenidos permiten afirmar que estudiar en el extranjero ha sido imprescindible para que el informante llegue al nivel C2. Estar en el país de la lengua meta le ha permitido llegar a un nivel avanzado de conocimiento lingüístico, mejorar la expresión e interacción oral y la comprensión auditiva, y comprender la dimensión

cultural de la lengua, a pesar de no tener prácticamente ningún conocimiento previo del idioma. La convivencia con una familia de acogida ha sido de gran ayuda durante su proceso de aprendizaje, especialmente durante los primeros meses, por lo que puede ser recomendable residir al inicio de la estancia con una familia nativa. La experiencia del informante nos permite afirmar también que estudiando en el propio país no se pueden conocer completamente la cultura y la realidad social de la gente común.

Tabla 11. Resumen de los resultados obtenidos en el análisis del relato de vida de Tokiko Hayashi.

1. Descripción de la experiencia y percepciones del estudiante.	<ul style="list-style-type: none"> - Aunque llegó al país con un conocimiento mínimo del idioma, durante su estancia de dos años pudo completar todos los niveles establecidos en el plan curricular de la universidad, llegando a un nivel avanzado. - Convivir con una familia de acogida y de realizar distintas actividades extraacadémicas con ella y sus compañeros de clase le permitió integrarse en la cultura del país y conocer una realidad que no es posible conocer en los cursos realizados en el propio país.
2. Variables individuales y factores extralingüísticos que han influido positiva o negativamente en el proceso de aprendizaje en el extranjero.	<ul style="list-style-type: none"> - La personalidad, en especial la confianza en la propia capacidad para aprender y la voluntad de esfuerzo y superación, ha influido positivamente en el proceso de aprendizaje en el extranjero. - Factores externos, como la duración de la estancia y las características de la familia de acogida, han sido determinantes, ya que le han permitido crear redes sociales, practicar español diariamente y conocer aspectos socioculturales.
3. Influencia de la estancia en el conocimiento lingüístico y pragmático.	<ul style="list-style-type: none"> - Una estancia larga permite adquirir conocimientos lingüísticos de un nivel avanzado, aunque no se tengan conocimientos previos del idioma. - La asistencia a cursos regulares, la convivencia con una familia de acogida y la interacción diaria usando el español con otros con nativos y compañeros de clase puede facilitar el proceso de aprendizaje.
4. Influencia de la experiencia en el conocimiento sociocultural y el desarrollo de la sensibilidad intercultural.	<ul style="list-style-type: none"> - La estancia en el extranjero influye de manera determinante en el aprendizaje de la dimensión cultural. - La convivencia con una familia de acogida puede facilitar el proceso de aculturación y favorecer el aprendizaje de elementos socioculturales.
5. Creencias sobre la relación entre su experiencia en el extranjero y llegar al nivel C2.	<ul style="list-style-type: none"> - Cree que ha sido de gran utilidad en su proceso de aprendizaje, especialmente en el desarrollo de destrezas que no había practicado en su etapa de estudiante en Japón, como la interacción y expresión oral y la comprensión auditiva. - Estudiar durante dos años en México ha sido de gran ayuda para poder llegar al nivel C2. Considera que si no hubiera ido allí no habría aprendido español.
6. Creencias sobre la necesidad de estudiar en el extranjero para llegar a dominar un idioma.	<ul style="list-style-type: none"> - Debido a su experiencia como estudiante en Australia y México, la informante tiene la convicción de que es necesario vivir en el extranjero un mínimo de un año para poder aprender la lengua y conocer la cultura y la sociedad.
Conclusiones.	<ul style="list-style-type: none"> - Los resultados permiten afirmar que estudiar en el extranjero ha sido imprescindible para que la informante llegue al nivel C2. - Estar en el país de la lengua meta le ha permitido llegar a un nivel avanzado de conocimiento lingüístico, mejorar la expresión e interacción oral y la comprensión auditiva, y comprender la dimensión cultural de la lengua, a pesar de no tener prácticamente ningún conocimiento previo del idioma. - La convivencia con una familia de acogida puede ser de gran ayuda durante el proceso de aprendizaje, especialmente durante los primeros meses, por lo que puede ser recomendable residir al inicio de la estancia con una familia nativa.

6.5. Análisis del relato de vida de Akiko Suzuki

a) Dimensión estructural:

La informante narra su relato teniendo en cuenta las preguntas orientativas aportadas previamente y la limitación del espacio asignada. De este modo, las estancias en el extranjero y la lengua y su aprendizaje se convierten en el tema central. La lengua en la que está escrito el texto es el español. La organización del texto puede dividirse en tres secciones que narran diferentes aspectos relacionados con el proceso de aprendizaje de inglés y español tanto en Japón como en España.

En la primera sección (párrafos 1 y 2) la informante inicia su relato explicando la edad a la que empezó a estudiar inglés (doce años) y la puntuación obtenida en el test TOEIC al acabar sus estudios de bachillerato (dieciocho años), destacando que ésta era bastante elevada (860 puntos, lo que es equivalente al nivel C1 del MCER) a pesar de no haber estudiado nunca en un país de habla inglesa:

“En relación con el Inglés, empecé a estudiar como estudio a la edad desde 12 años hasta 18 años, obtuve 860 en TOEIC sin vivir en ningún país de habla inglesa”. (Párrafo 1, líneas 1-2)

A continuación matiza esta información comentando que antes de empezar a estudiar la asignatura de inglés en la escuela tuvo su primer contacto con el idioma a los nueve años, edad a la que fue junto a otros compañeros a una escuela de inglés para niños:

“Antes de empezar a estudiar inglés en la escuela, cuando tenía 9 años hasta 10, fui a la escuela del inglés con mis amigos del colegio...”. (Líneas 3-4)

La necesidad de una enseñanza que motive a los alumnos mediante una metodología y unos contenidos adaptados a la edad de los estudiantes se pone de manifiesto a continuación, cuando explica que en esta escuela la enseñanza del inglés se hacía a través de actividades lúdicas, aspecto que la informante remarca repitiendo en dos ocasiones el verbo jugar. La metodología seguida por la profesora hablante nativa

de inglés permitía aprender la lengua y diversos aspectos culturales comprensibles para los niños mientras éstos se divertían:

“Aquella entonces, jugaba con inglés en la escuela, la profesora de Canadá enseñaba los aspectos culturales como navidad, Halloween a través del juego. No pensaba que estaba estudiando sino jugando con mis amigos”. (Líneas 5-7)

Este factor motivó a la informante a estudiar más y contribuyó a que aumentara su interés por la cultura anglosajona. Destaca aquí la idea de que la música, las películas y las series de televisión muestran la cultura del país, ya que la informante afirma que pudo conocer la cultura estadounidense a través de distintos medios audiovisuales:

“Después de dejar la escuela, seguía interesada en la cultura de estadounidense, el inglés, la música, la película, el serie de tele de inglés. Esto me ayudó a conocer la cultura”. (Líneas 7-9)

Es significativo también que se destaque que la escuela infantil le permitió conocer bien la cultura, información que contrasta con la afirmación de que durante los estudios de bachillerato adquirió en cambio amplios conocimientos léxicos y gramaticales:

“En el bachillerato desde 12 hasta 18 años, aprendí gramática, léxico profundamente”. (Línea 10)

En el párrafo siguiente se hace referencia a la utilidad de lo aprendido durante su etapa de estudiante de bachillerato. La informante destaca que en el sistema educativo japonés es necesario tener un buen conocimiento de la gramática y dominar la expresión escrita para poder aprobar el examen de inglés de las pruebas de acceso a la universidad, motivo por el cual considera que lo estudiado en el instituto fue muy útil:

“Para la examen de la universidad de Japón, en el examen del inglés, importa la escrita, la gramática, entonces para estos secciones, el estudio en el bachillerato me ayudó mucho de aprender gramática, escritura, léxico.” (Párrafo 2, líneas 11-13)

En cambio, destaca que no se trabajan de manera sistemática otras destrezas como la expresión e interacción orales ni la comprensión auditiva. Es significativo el hecho de que la informante era consciente de las limitaciones del sistema educativo, por lo que suplió esas deficiencias mediante un aprendizaje autónomo en el que utilizaba diferentes materiales audiovisuales auténticos:

“Mientras la comprensión auditiva y la expresión oral, no hay tantas practicas en la clase, veía la película, la serie, escuchando música”. (Párrafo 2, líneas 13-15)

La importancia de la motivación y de la propia conciencia del proceso de aprendizaje se pone de manifiesto de nuevo al comentar que durante sus estudios universitarios buscó oportunidades para hablar en inglés con extranjeros con el objetivo de mejorar su expresión oral. Es consciente de que de este modo pudo mejorar su fluidez de manera significativa, por lo que afirma nuevamente que pudo aprender inglés en Japón y que por tanto no considera que sea necesario ir a otro país para aprender este idioma:

“En la era de la universidad, hablaba con los extranjeros, entonces oral se puede mejor a través de conversaciones con ellos. Entonces, por inglés, pienso que no es necesario residir en el país de habla inglesa”. (Párrafo 2, líneas 15-17)

La primera sección transmite la idea de que una persona que inicia sus estudios en la infancia pueda llegar a alcanzar un buen dominio de inglés y un profundo conocimiento de la cultura sin necesidad de ir a un país hablante de esa lengua. Pero en cambio, en la segunda sección (párrafos 3 y 4), la informante explica que después de dos años de estudiar español en Japón consideró necesario ir a España para poder mejorar su conocimiento sociocultural.

En el primer párrafo de esta sección se explica que empezó a aprender español en la universidad como segunda lengua extranjera cuando tenía 18 años y que estudió ese idioma durante 4 años. Aunque afirma que empezó a estudiarlo porque quería aprender otras lenguas, no especifica los motivos por los que eligió el español:

“En relación con el español, el primer contacto con el español es cuando tenía 18 años, porque aquella entonces quería estudiar otras lenguas además del inglés. Estudié español en la universidad durante 4 años”. (Párrafo 3, líneas 18-19)

El relato continúa haciendo referencia a las características de las clases en la universidad, tanto la carga lectiva como la metodología empleada. Comenta que durante el primer año las clases se centraban en la práctica de la comprensión lectora y en el aprendizaje de la gramática, enseñada por un profesor japonés (entendemos que usando esta lengua):

“Primer 1 año, estudiábamos gramática, leer intensivamente. Sobre gramática aprendíamos con el profesor japonés y la explicación por el profesor japonés me ayudó mucho a entender porque ellos nos explicaban detalladamente desde el punto de vista de los japoneses”. (Párrafo 3, líneas 20-24)

Esta metodología, aunque no era comunicativa, facilitó enormemente el desarrollo del conocimiento lingüístico. Pero, en cambio, no permitía el aprendizaje de aspectos culturales, a excepción de conocimientos generales relacionados con la economía y la sociedad. Es destacable la distinción que hace la informante entre cultura *consumible* como el cine o la literatura (cuyo conocimiento le motivó a estudiar inglés, y cuyo consumo favoreció el aprendizaje autónomo y le ayudó, entre otros aspectos, a mejorar la capacidad de comprensión auditiva), y la cultura enseñada en el aula, considerando a la primera como verdadera manifestación de la cultura de un país:

“Pero no conozco muchas películas, libros españoles en Japón, no pude profundar el conocimiento de la cultura, sólo los conocimientos de general, economía, sociedad, artes, etc.”. (Párrafo 3, líneas 24-26).

La informante termina este párrafo en el que explica su aprendizaje de español en la universidad destacando también que aunque asistía tres horas a la semana a clases de conversación en realidad no podía practicar mucho, sin aportar detalles de las causas:

“Había clase de oral de 3 horas a la semana, nosotros los estudiantes no practicaba tanto español”. (Líneas 26-27)

En el segundo párrafo de esta sección la informante expone los motivos por los que consideró necesario ir a estudiar a España y explica brevemente algunos aspectos relacionados con su estancia allí. Afirma que después de haber estudiado durante dos años gramática pensó que para poder aumentar su motivación, mejorar su español y conocer la cultura era necesario ir a España para estudiar el idioma:

“Y después de estudiar tanto gramática, leer en 2 años, pensaba que para mejorar el español, necesitaba ir a España a estudiar por la motivación de mi estudio y conocer la cultura, la gente”. (Párrafo 4, líneas 28-30)

A continuación explica las oportunidades que tenía de utilizar la lengua y aspectos relacionados con el curso de idiomas al que asistió. Afirma que esta estancia fue útil para mejorar su pronunciación y para conocer aspectos culturales, a pesar de que en realidad no tuvo muchas oportunidades de interactuar con hablantes nativos a excepción de su familia de acogida:

“La experiencia de vivir en el extranjero me ayudó a conocer la cultura y me ayudó a pronunciar más correcto. No había muchas ocasiones de hablar con nativos sino la familia anfitriona”. (Párrafo 4, líneas 31-32)

En relato continúa con la afirmación de que aunque no tenía oportunidad de hablar con nativos, sí que usaba el español frecuentemente con sus compañeros de clase de la escuela en la que estudiaba (con los que salía normalmente y suponemos que realizaba diferentes actividades extraacadémicas) y en situaciones comunicativas cotidianas básicas, como pedir en restaurantes, realizar compras o preguntar direcciones:

“He ido a la escuela, los profesores son españoles, pero hablaba, salía con los franceses, brasileños, suizos más frecuentemente. Utilizaba español cuando entraba en el restaurante, el bar, las tiendas, o en la calle preguntaba hacia yo”. (Líneas 32-36)

La importancia de la duración de la estancia se pone de manifiesto a continuación cuando, a pesar de comentar anteriormente que la experiencia fue útil para mejorar su pronunciación y conocer la cultura, afirma que si su estancia hubiera sido

más larga habría podido mejorar también su expresión oral y fluidez y su capacidad de comprensión auditiva. Considera que una estancia de cinco semanas no es suficiente para mejorar de manera general la competencia comunicativa y que es necesaria una estancia de como mínimo un año para poder mejorarla:

“Pero he estado solo 5 semanas porque quería graduarme la universidad sólo 4 años, pero si hubiera estado más, un año, por ejemplo, me ayudaría mucho en mejorar el nivel de oral, la comprensión auditiva”. (Líneas 36-38)

Es destacable el comentario con el que la informante termina este párrafo, en el que afirma que aunque en la actualidad internet nos permite conocer un país (interpretamos que también se refiere a la posibilidad de acceder a la cultura a través de la red), no permite conocer verdaderamente ni experimentar en persona su realidad sociocultural:

“Aunque hay internet y el país extranjero parece más cerca, creo que no es igual conocer a través de ir, vivir y conocer directamente”. (Líneas 38-40)

En la última sección del relato (párrafo 5) la informante explica su relación con la lengua española en tres momentos distintos: al volver a Japón después de su estancia de cinco semanas en España, después de terminar sus estudios universitarios y en la actualidad. De este modo, comenta que después de volver a su país obtuvo el diploma de español DELE B2, por lo que debido a las características del examen interpretamos que su estancia le permitió en cierto modo mejorar su capacidad para expresarse oralmente. Suponemos que la estancia también influyó positivamente en su motivación, ya que después de graduarse su interés por aprender español continuó. En un primer momento intentó estudiar de manera autodidacta, aunque considera que era muy difícil para ella aprender sola. Por este motivo decidió inscribirse a los cursos del Instituto Cervantes de Tokio, lugar en el que afirma ha podido mejorar su español:

“A volver a Japón, obtuve DELE B2. (...) Entonces, después de graduarme, no quería olvidar el español, intentaba estudiar sola como leer, pero estaba difícil para mí y intentaba estudiar en la escuela de IC de Tokyo después. IC me ayudó mucho a mejorar el español”. (Párrafo 5, líneas 41 y 45-47)

La motivación para seguir aprendiendo se pone de manifiesto también cuando explica que después de graduarse quería conseguir un trabajo que le permitiera utilizar el idioma y poder seguir teniendo contacto con la cultura española:

“Busqué trabajo que hay ocasión de utilizar español porque quería tener contacto”
(Líneas 41-42)

La informante consiguió materializar este deseo, de modo que encontró un trabajo en el que puede usar español, aunque no con la frecuencia que le gustaría. Es significativo que compare su capacidad comunicativa con la de sus compañeros y que afirme que ellos hablan mejor, atribuyendo esta situación a que ellos trabajaron en España más de un año. El hecho de que previamente afirme que estuvo sólo cinco semanas y que hubiera necesitado estar un año para mejorar su expresión oral nos lleva a suponer que considera que residir allí un año permitió a sus compañeros de trabajo tener más oportunidades de aprender y practicar el idioma interactuando con nativos:

“Ahora no utilizo tan frecuentemente, normalmente solo en documentos del contrato, utilizo cuando los clientes vienen a Japón. Pero mis compañeros de trabajo hablaban bien porque ellos han estado más de un año como representante”. (Líneas 42-45).

El relato concluye con la expresión de sus deseos respecto al futuro en relación a su aprendizaje del español. Afirma que estudiar en el Instituto Cervantes la ha motivado a seguir aprendiendo el idioma, y que le gustaría vivir en el futuro en el extranjero para poder seguir mejorando su capacidad comunicativa y su conocimiento de la cultura. Estos comentarios con los que la informante finaliza el relato nos hacen interpretar que, después de haber tenido la experiencia de estudiar en España, considera necesario ir al extranjero para poder conocer la realidad cultural y perfeccionar el conocimiento del idioma:

“Cuando tenga más tiempo, si pueda descansar, quería vivir en España o algún país extranjero para confirmar mi progreso del español, inglés, profundar el conocimiento, hacer amigos. Si no estudio en IC, mi intención de estudiar español no seguirá tanto tiempo”. (Líneas 48-51)

b) Dimensión Temática:

El tema principal de este relato es el aprendizaje de lenguas en dos contextos distintos. Durante la narración emergen distintos temas relacionados con el proceso de aprendizaje en el propio país y en el extranjero que comentaremos asociándolos a algunas palabras y conceptos clave que aparecen en el texto:

- *Conocimiento cultural y aprendizaje de lenguas:*

En el relato la informante hace referencia en varias ocasiones al aprendizaje y conocimiento de la cultura de una lengua. Afirma que el primer contacto con la cultura inglesa se produjo a través de juegos con los que la profesora enseñaba aspectos relacionados con festividades y tradiciones (*“Aquella entonces, jugaba con inglés en la escuela, la profesora de Canadá enseñaba los aspectos culturales como navidad, Halloween a través del juego”*, párrafo 1, líneas 5-7). El aprendizaje de estos elementos culturales (completamente distintos a las tradiciones japonesas) influyó positivamente en su motivación ya que le despertó el interés por conocer más profundamente la cultura estadounidense y la lengua inglesa.

La informante considera que algunos productos culturales audiovisuales como las películas y las series televisivas muestran la cultura de un país, y por este motivo afirma que su consumo le permitió ampliar su conocimiento de la cultura de Estados Unidos mientras estudiaba en el bachillerato (*“Después de dejar la escuela, seguía interesada en la cultura de estadounidense, el inglés, la música, la película, el serie de tele de inglés. Esto me ayudó a conocer la cultura”*, párrafo 1, líneas 7-9) y que posteriormente, mientras estudiaba en la universidad, estas manifestaciones culturales le sirvieron para activar estrategias de aprendizaje autónomo con las que practicar la comprensión auditiva (*“Mientras la comprensión auditiva y la expresión oral, no hay tantas practicas en la clase, veía la película, la serie, escuchando música”*, párrafo 2, líneas 14-15).

La idea de que el consumo de productos culturales es fundamental para poder conocer la cultura del país aparece de nuevo cuando la informante narra su aprendizaje de español en la universidad y afirma que al no poder ver películas españolas no podía

profundizar en el conocimiento cultural. Debido a su experiencia aprendiendo inglés utilizando películas y series, la informante considera que el aprendizaje en la universidad de elementos de la “alta cultura” o de conocimientos socioeconómicos no le permitía adquirir un conocimiento real de la cultura española (*“Pero no conozco muchas películas, libros españoles en Japón, no pude profundar el conocimiento de la cultura, sólo los conocimientos de general, economía, sociedad, artes, etc.”*, párrafo 3, líneas 24-26).

Esta situación le lleva a considerar que es necesario ir a España para poder mejorar su español, aumentar su motivación y, sobretodo, conocer la cultura y la vida cotidiana españolas (*“pensaba que para mejorar el español, necesitaba ir a España a estudiar por la motivación de mi estudio y conocer la cultura, la gente”*, párrafo 4, líneas 28-30). Después de pasar allí cinco semanas piensa que esta experiencia le permitió conocer aspectos culturales, aunque no se relacionara con hablantes nativos a excepción de su familia de acogida (*“La experiencia de vivir en el extranjero me ayudó a conocer la cultura y me ayudó a pronunciar más correcto. No había muchas ocasiones de hablar con nativos sino la familia anfitriona”*, párrafo 4, líneas 31-32). Este comentario nos permite afirmar que el hecho de alojarse con una familia nativa favoreció el aprendizaje de aspectos socioculturales.

La importancia de residir en un país hablante de la lengua meta para poder conocer la cultura se pone de manifiesto de nuevo cuando la informante afirma que a pesar de la existencia de internet y la posibilidad que éste ofrece para acercarse a otras culturas, es necesario vivir en persona la experiencia (y entendemos que experimentar un proceso de adaptación, integración o aculturación) para poder comprender la dimensión cultural de un idioma (*“Aunque hay internet y el país extranjero parece más cerca, creo que no es igual conocer a través de ir, vivir y conocer directamente”*, párrafo 4, líneas 38-40).

- Interacción con nativos y práctica de las destrezas orales:

En el relato se expresa la dificultad para interactuar con hablantes nativos durante una estancia corta en el extranjero. La informante comenta que a excepción de su familia de acogida no tenía oportunidad para hablar español con personas nativas,

aunque sí que podía practicar la expresión oral con otros estudiantes o en situaciones comunicativas básicas en restaurantes o tiendas (*“No había muchas ocasiones de hablar con nativos sino la familia anfitriona. He ido a la escuela, los profesores son españoles, pero hablaba, salía con los franceses, brasileños, suizos más frecuentemente. Utilizaba español cuando entraba en el restaurante, el bar, las tiendas, o en la calle preguntaba hacia yo”*, párrafo 4, líneas 32-36).

Es consciente de que la duración de la estancia es un factor determinante en el aprendizaje en el extranjero, de modo que para que sea posible mejorar significativamente la expresión oral, la fluidez y la comprensión auditiva es importante residir una temporada larga en un país hablante de la lengua objeto de estudio. En relación a este aspecto la informante considera que su estancia fue demasiado breve, sólo de *cinco semanas*, y que si hubiera estado un año habría podido mejorar verdaderamente su capacidad comunicativa (*“Pero he estado solo 5 semanas porque quería graduarme la universidad sólo 4 años, pero si hubiera estado más, un año, por ejemplo, me ayudaría mucho en mejorar el nivel de oral, la comprensión auditiva”*, párrafo 4, líneas 37-38).

Estos comentarios ponen de manifiesto la dificultad durante una estancia breve de relacionarse con nativos y de crear redes sociales que permitan encontrar oportunidades para interactuar y practicar la expresión oral, aunque sí que puede facilitar, como en el caso de la informante, experimentar una cierta integración en la cultura del país y aprender diferentes aspectos socioculturales mediante la convivencia con una familia de acogida.

- Metodología y lengua de aprendizaje:

En el relato aparecen algunos comentarios relacionados con los beneficios que aporta el uso de una metodología motivadora y adecuada a la edad de los estudiantes. Por ejemplo, una enseñanza lúdica durante la infancia en el propio país puede ser determinante para despertar el interés por el estudio de la lengua y estimular el deseo de conocer su cultura (*“No pensaba que estaba estudiando sino jugando con mis amigos.*

Después de dejar la escuela, seguía interesada en la cultura de estadounidense, el inglés”, párrafo 1, líneas 7-8).

Por otro lado, durante el aprendizaje en la universidad o en escuelas de idiomas durante edades adultas mediante una metodología que no use un método directo y en la que la enseñanza se realice usando la lengua materna de los estudiantes, puede favorecer la adquisición de conocimientos lingüísticos, aunque puede dificultar la práctica de destrezas orales y el aprendizaje de elementos culturales. En este caso, estudiantes como la informante pueden considerar necesario ir al país hablante de esa lengua para poder mejorar la competencia comunicativa y aprender aspectos socioculturales (*“Sobre gramática aprendíamos con el profesor japonés y la explicación por el profesor japonés me ayudó mucho a entender porque ellos nos explicaban detalladamente desde el punto de vista de los japoneses. Pero no conozco muchas películas, libros españoles en Japón, no puede profundar el conocimiento de la cultura (...) Había clase de oral de 3 horas a la semana, nosotros los estudiantes no practicaba tanto español”, párrafo 3, líneas 21-27).*

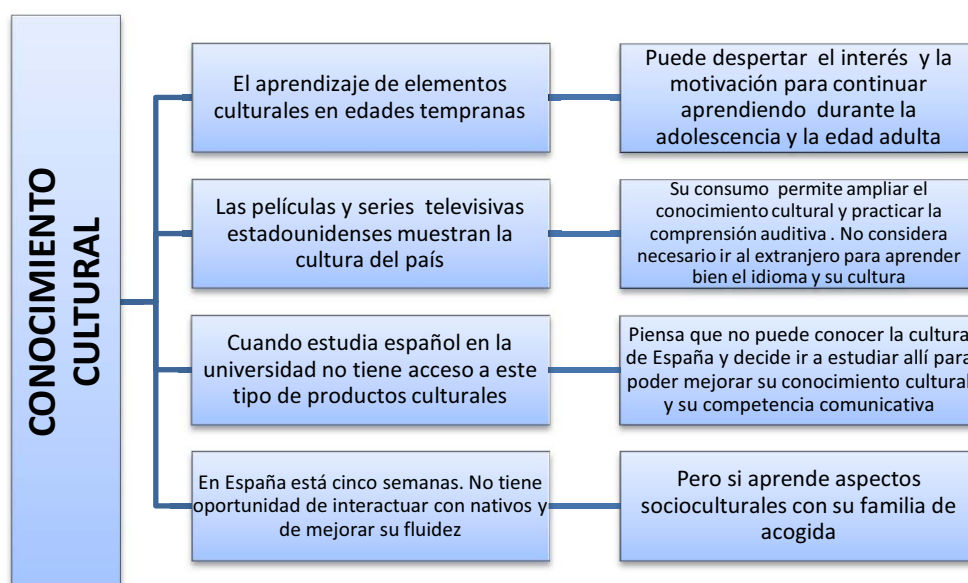
- Motivación y aprendizaje autónomo:

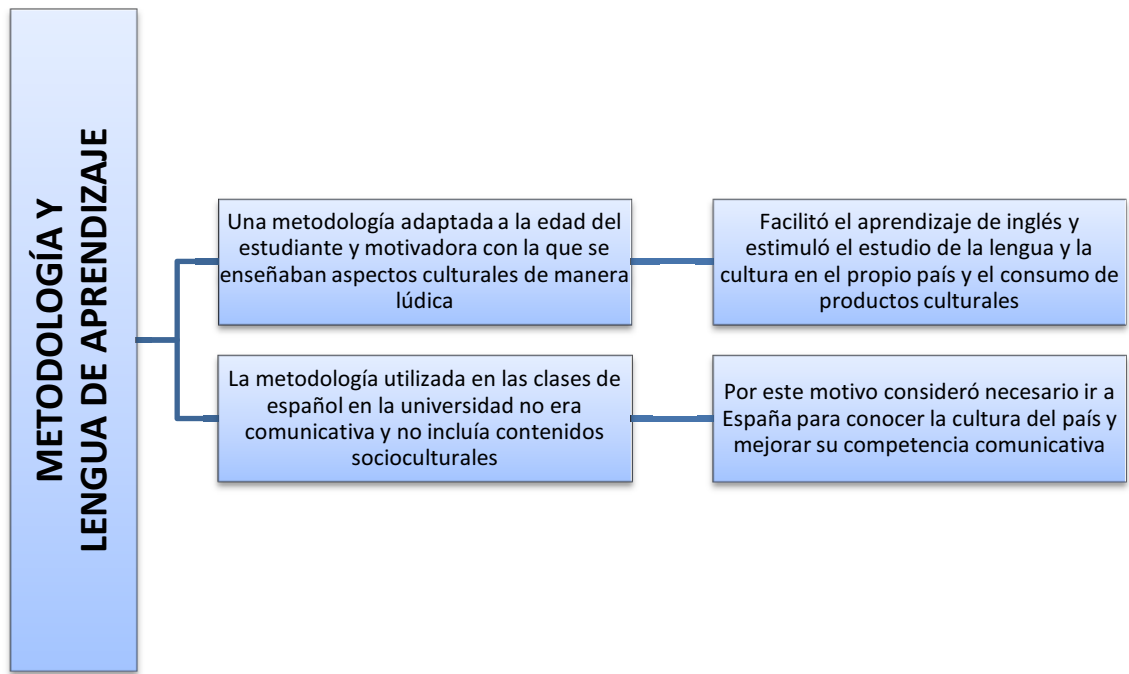
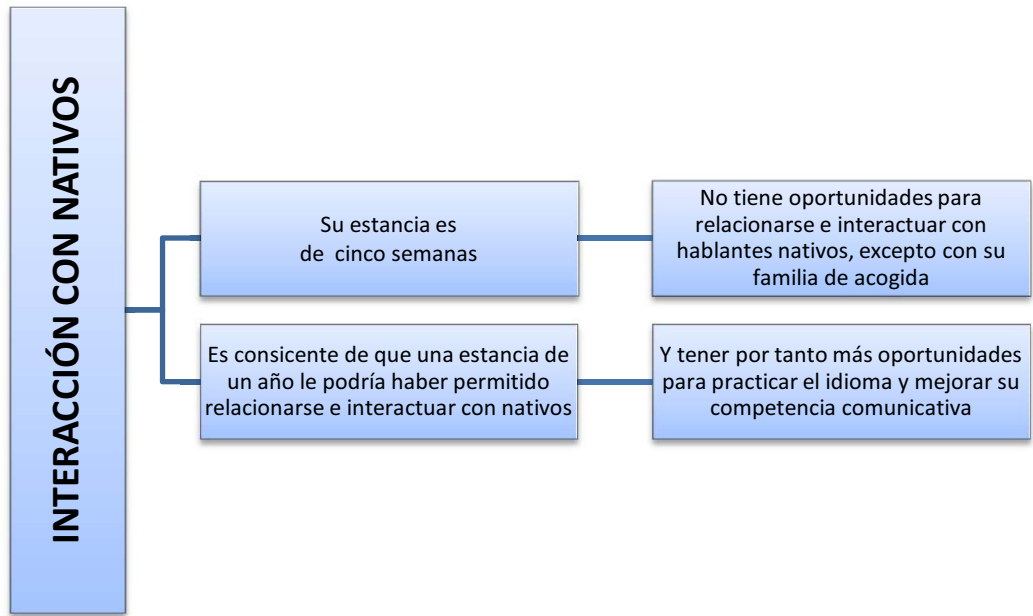
Como hemos comentado anteriormente, en el relato aparece la idea de que una metodología adecuada a la edad y con un alto componente lúdico puede despertar el interés por la cultura de la lengua meta y motivar y favorecer el aprendizaje. Un alto grado de motivación puede estimular también la curiosidad por consumir manifestaciones culturales y materiales auténticos y facilitar un aprendizaje autónomo de la lengua y la cultura (*“jugaba con inglés en la escuela (...) No pensaba que estaba estudiando sino jugando con mis amigos. Después de dejar la escuela, seguía interesada en la cultura de estadounidense; Mientras la comprensión auditiva y la expresión oral, no hay tantas practicas en la clase, veía la película, la serie, escuchando música”, párrafos 1 y 2, líneas 5- 9 y 14-15).*

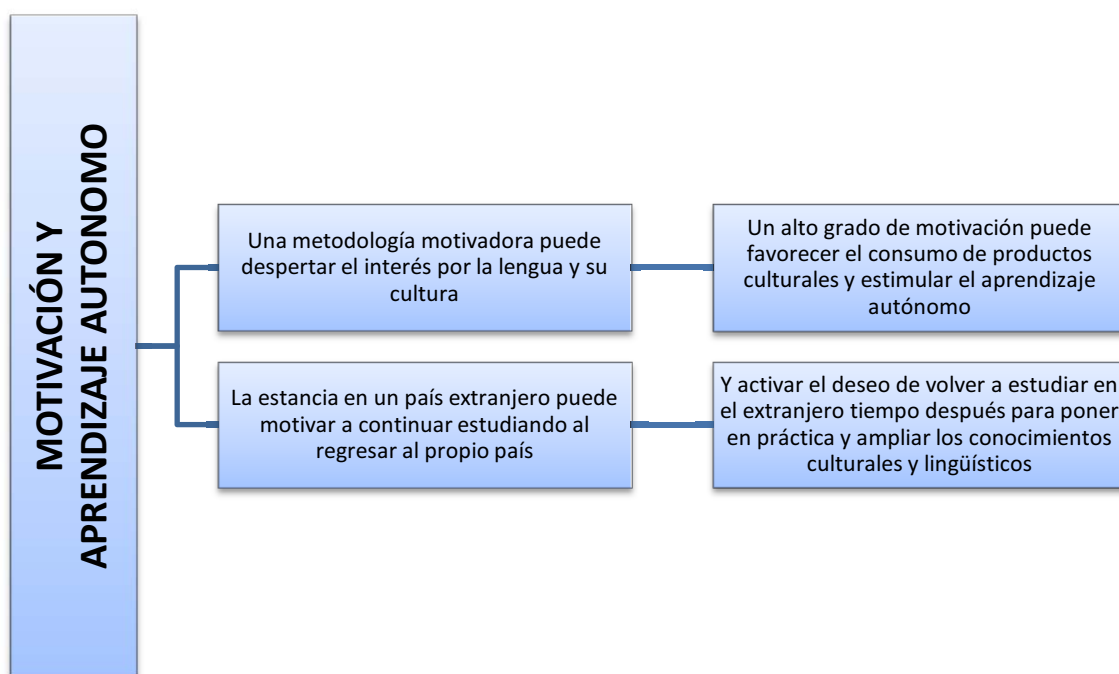
El texto también pone de manifiesto que la estancia en un país hablante de la lengua meta también puede motivar el estudio posterior. En el caso de la informante, su estancia en España favoreció la motivación para seguir estudiando después y para buscar un trabajo en el que pudiera usar el idioma y estar en contacto con la cultura

española (“Busqué trabajo que hay ocasión de utilizar español porque quería tener contacto (...) Entonces, después de graduarme, no quería olvidar el español, intentaba estudiar sola como leer, pero estaba difícil para mí y intentaba estudiar en la escuela de IC de Tokyo después (...) Cuando tenga más tiempo, si pueda descansar, quería vivir en España o algún país extranjero para confirmar mi progreso del español, inglés, profundar el conocimiento, hacer amigos”, párrafo 5, líneas 41-50).

Figura 5. Temas y conceptos clave expresados en el relato de Akiko Suzuki:







c) Dimensión enunciativa:

El relato describe vivencias personales relacionadas con su experiencia de aprendizaje en Japón y en el extranjero, por lo que está escrito en primera persona (“*empecé a estudiar...; fui a la escuela de inglés...; estudié español...*”), aunque en ocasiones incluye a otras personas en la narración utilizando la primera persona del plural (“*aprendíamos con el profesor japonés...*”) o la tercera persona del singular y del plural (“*nos explicaban desde el punto de vista de los japoneses...; hablaban bien...*”).

La informante también hace referencia a momentos de su aprendizaje del inglés mientras era estudiante de educación primaria, de bachillerato y de universidad, y de español durante sus estudios en la universidad en Japón, durante su estancia en España y después de terminar sus estudios universitarios. Todos estos acontecimientos se narran utilizando tiempos verbales de pasado (pretérito indefinido y pretérito imperfecto). En una ocasión utiliza el pretérito perfecto para referirse a la experiencia en el extranjero de sus compañeros de trabajo y para justificar que ellos hablaban mejor que ella debido a la duración de su estancia (“*pero mis compañeros de trabajo hablaban bien porque ellos han estado más de un año como representante.*”). Es significativo el hecho de que en

varias ocasiones hace referencia a la utilidad de la metodología empleada por los profesores o a los beneficios que le reportó su estancia en el extranjero utilizando el verbo *ayudar* en tiempo indefinido, reforzando así la idea de que se están narrando acciones terminadas con éxito y que no se están describiendo situaciones o contextos (“*el estudio de bachillerato me ayudó mucho de aprender gramática...; el profesor japonés me ayudó mucho...; vivir en el extranjero me ayudó a conocer la cultura...*”).

En sólo tres ocasiones aparece también el presente de indicativo, cuando la informante hace referencia a la situación actual de uso y aprendizaje del español. De este modo comenta que lo utiliza en su trabajo con muy poca frecuencia (“*Ahora no utilizo tan frecuentemente, normalmente solo en documentos del contrato*”) y que si no sigue estudiando en el Instituto Cervantes perderá el interés y la motivación por el español (“*Si no estudio en IC, mi intención de estudiar español no seguirá tanto tiempo*”). También utiliza este tiempo verbal para expresar su opinión respecto a la necesidad de ir al país hablante de la lengua objeto de estudio, a pesar de que es posible aprender sobre ella y de tener acceso a productos culturales a través de internet (“*Aunque hay internet y el país extranjero parece cerca, creo que no es igual conocer a través de ir, vivir y conocer directamente*”).

Es destacable el hecho de que en dos ocasiones utiliza formas de subjuntivo para expresar deseos relativos al aprendizaje del español en el pasado (“*pero si hubiera estado más, un año, por ejemplo, me ayudaría mucho en mejorar el nivel de oral*”) o para expresar deseos sobre el futuro (“*Cuando tenga más tiempo, si pueda descansar, quería vivir en España o algún país extranjero para confirmar mi progreso de español, inglés, profundar el conocimiento, hacer amigos*”).

En el texto no se describen sensaciones en ningún momento, aunque sí aparecen expresadas opiniones que tenía en el pasado (“*No pensaba que estaba estudiando...; pensaba que para mejorar el español necesitaba ir a España...*”) y deseos relacionados con su proceso de aprendizaje (“*quería estudiar otras lenguas...*”). La informante también hace valoraciones positivas relativas al aprendizaje de la lengua, expresando la utilidad de lo aprendido en los cursos para niños, en el bachillerato, durante su estancia en el extranjero y en los cursos realizados en Japón después de graduarse (“*esto me*

ayudó a conocer la cultura...; me ayudó a pronunciar más correcto...; IC me ayudó mucho a mejorar el español...”).

Es importante señalar también que en el relato aparecen algunas oraciones negativas para referirse a situaciones relacionadas con el proceso de aprendizaje. Por ejemplo, respecto a las clases de inglés valora negativamente un aspecto de la metodología seguida en el bachillerato y la universidad: la focalización en el aprendizaje de elementos gramaticales y léxicos y en la falta de práctica de destrezas orales o de comprensión auditiva (*“Mientras la comprensión auditiva y la expresión oral, no hay tantas practicas en la clase...”*). En relación al español, comenta que en el aula no podía aprender aspectos socioculturales o conocer o acceder a productos culturales, a excepción de algunos conocimientos generales relacionados con la economía y la sociedad (*“Pero no conozco muchas películas, libros españoles en Japón, no pude profundizar el conocimiento de la cultura, sólo los conocimientos de general, economía, sociedad, artes...”*), y que el tiempo dedicado a la conversación no permitía una práctica real de las destrezas orales (*“Había clase de oral de 3 horas a la semana, nosotros los estudiantes no practicaba tanto español...”*). Respecto a su estancia en España destaca también que el tiempo de la estancia no le permitió conocer a personas nativas con las que interactuar y practicar el español (*“No había muchas ocasiones con nativos sino la familia anfitrióna...”*).

6.5.1. Resultados

El análisis de este relato de vida lingüística nos ha permitido obtener datos relevantes que nos ayudarán a responder a las preguntas de investigación planteadas. En primer lugar, podemos afirmar que la informante valora positivamente su experiencia en España como estudiante de español. Afirma que esta experiencia le permitió conocer su cultura y mejorar su pronunciación, aunque reconoce que la duración de la estancia fue demasiado breve para poder crear oportunidades de interactuar con hablantes nativos y de mejorar su expresión oral y fluidez. De este modo, sus posibilidades de usar el idioma se limitaban a las conversaciones con su familia de acogida, los compañeros de clase y a algunas situaciones comunicativas básicas en restaurantes o tiendas. La

informante considera también que su experiencia hubiera sido más beneficiosa lingüísticamente si hubiera estado como mínimo un año, ya que cree que podría haber mejorado su competencia comunicativa.

Podemos observar en el caso de esta informante que su estancia, relativamente corta, no le permite un avance significativo en el conocimiento lingüístico ni en la mejora de habilidades comunicativas ni facilita la creación de redes sociales con nativos que favorezcan la práctica habitual del idioma, aunque sí puede ayudar a aprender aspectos socioculturales y mejorar aspectos lingüísticos como la pronunciación. Aunque durante una estancia breve con una familia de acogida es posible aprender elementos socioculturales, esta duración no permite la integración en la cultura ni experimentar procesos de aculturación. La experiencia de esta informante nos permite afirmar también que es necesario que la estancia sea relativamente larga para que sea posible un avance notable, especialmente en la expresión e interacción oral y la capacidad de comprensión auditiva.

En relación a las variantes individuales, podemos afirmar que una personalidad abierta nuevas experiencias puede estimular el deseo de conocer la cultura y de usar el idioma para relacionarse con la familia de acogida u otros estudiantes, lo que puede favorecer el aprendizaje. La estancia en el extranjero puede ejercer también una influencia notable en la motivación posterior, ya que al regresar a Japón la informante mantiene el interés en seguir estudiando español y de volver a estudiar en el extranjero.

El análisis del relato nos permite decir que la estancia en el extranjero ha influido de manera determinante en el aprendizaje de la dimensión cultural, ya que afirma que en la universidad no aprendió contenidos socioculturales y que la experiencia de estudiar en España le ayudó a conocer la cultura. Aunque considera que internet puede facilitar el acceso a la cultura del país, piensa que es necesario vivir en el país de la lengua meta para ver y conocer la cultura directamente.

Es posible afirmar también que no hay una relación directa entre el hecho de hacer cursos de idiomas en el extranjero y conseguir llegar al nivel C2. Aunque la informante considera que estudiar en España la motivó a seguir estudiando en Japón, y que por ese motivo se inscribió en los cursos del Instituto Cervantes de Tokio (en los

que estudió hasta el nivel C2), pensamos que estos comentarios nos permiten afirmar que la experiencia influyó más en la motivación para seguir estudiando en su país que en el conocimiento lingüístico.

En relación este tema y a la necesidad de ir al extranjero para llegar a dominar una lengua, la informante piensa, debido a su experiencia de aprendizaje de inglés, que es posible aprender un idioma y su cultura en el propio país siempre y cuando en las clases se impartan contenidos socioculturales y se activen estrategias de aprendizaje autónomo. En caso del aprendizaje de español, reconoce que en sus clases no podía aprender estos contenidos, por lo que consideró necesario ir al país hablante de la lengua meta para poder conocer la realidad cultural del lugar. También cree que la experiencia puede ser motivadora para continuar estudiando al regresar del extranjero.

6.5.2. Conclusiones

Los resultados obtenidos permiten afirmar que estudiar en el extranjero no ha sido imprescindible para que la informante llegue al nivel C2, aunque sí le ha permitido ampliar su conocimiento sociocultural, mejorar su pronunciación y aumentar su motivación para seguir aprendiendo. Debido a la breve duración de la estancia, esta experiencia no le ha permitido mejorar su competencia comunicativa, en especial la expresión e interacción oral y la comprensión auditiva. Este hecho pone de manifiesto también que una estancia corta no aporta muchas oportunidades para interactuar con hablantes nativos y practicar el idioma ni establecer redes sociales mediante las cuales integrarse en la sociedad hablante de la lengua meta.

La experiencia de la informante como estudiante de inglés nos permite afirmar también que estudiando en el propio país con una metodología adecuada y con programas que incluyan contenidos socioculturales es posible adquirir un amplio conocimiento lingüístico y conocer la cultura de la lengua meta, sin que sea necesaria la estancia en el extranjero.

Tabla 12. Resumen de los resultados obtenidos en el análisis del relato de vida de Akiko Suzuki.

1. Descripción de la experiencia y percepciones del estudiante.	<p>- Esta experiencia le permitió conocer la cultura española y mejorar su pronunciación, aunque la duración de la estancia fue demasiado breve para poder crear oportunidades de interactuar con hablantes nativos. Las posibilidades de usar el idioma se limitaban a las conversaciones con su familia de acogida y a algunas situaciones comunicativas básicas, por lo que piensa que su experiencia hubiera sido más beneficiosa lingüísticamente si hubiera estado como mínimo un año.</p>
2. Variables individuales y factores extralingüísticos que han influido positiva o negativamente en el proceso de aprendizaje en el extranjero.	<p>- Una estancia corta no permite un avance significativo en el conocimiento lingüístico ni en la mejora de habilidades comunicativas ni permite la creación de redes sociales con nativos que favorezcan la práctica habitual del idioma.</p> <p>- Durante una estancia breve con una familia de acogida es posible aprender elementos socioculturales, aunque esta duración no permite la integración en la cultura ni experimentar procesos de aculturación.</p>
3. Influencia de la estancia en el conocimiento lingüístico y pragmático.	<p>- Una estancia breve en el extranjero no permite adquirir competencias comunicativas de manera significativa, aunque sí puede ayudar a aprender aspectos socioculturales y mejorar aspectos lingüísticos como la pronunciación. Es necesario que la estancia sea relativamente larga para que sea posible un avance en la expresión oral y la capacidad de comprensión auditiva.</p>
4. Influencia de la experiencia en el conocimiento sociocultural y el desarrollo de la sensibilidad intercultural.	<p>- La estancia en el extranjero ha influido de manera determinante en el aprendizaje de la dimensión cultural. La estancia con una familia de acogida puede ejercer una influencia muy positiva ya que la convivencia con ella puede favorecer el aprendizaje de elementos socioculturales.</p>
5. Creencias sobre la relación entre su experiencia en el extranjero y llegar al nivel C2.	<p>- La experiencia influyó en la motivación para seguir estudiando en su país hasta el nivel C2 más que en su conocimiento lingüístico.</p>
6. Creencias sobre la necesidad de estudiar en el extranjero para llegar a dominar un idioma.	<p>- Cree que es posible aprender un idioma y su cultura en el propio país siempre y cuando en las clases se impartan contenidos socioculturales.</p> <p>- En caso del aprendizaje de español, en sus clases no podía aprender estos contenidos, por lo que consideró necesario ir al extranjero para poder conocer la realidad cultural. Esta experiencia puede ser motivadora para continuar estudiando al regresar del extranjero.</p>
Conclusiones.	<p>- Los resultados obtenidos permiten afirmar que estudiar en el extranjero no ha sido imprescindible para que la informante llegue al nivel C2.</p> <p>- Debido a la breve duración de la estancia, esta experiencia no le ha permitido mejorar su competencia comunicativa. Una estancia corta no aporta muchas oportunidades para interactuar con hablantes nativos y practicar el idioma ni establecer redes sociales.</p> <p>- Estudiando en el propio país con una metodología adecuada y con programas que incluyan contenidos socioculturales es posible adquirir un amplio conocimiento lingüístico y conocer la cultura de la lengua meta, sin que sea necesaria la estancia en el extranjero.</p> <p>- Independientemente de la duración, la estancia en el extranjero puede ejercer una gran influencia en la motivación y en el deseo de continuar aprendiendo el idioma en el propio país.</p>

6.6. Análisis del relato de vida de Mami Hattori

a) Dimensión estructural:

La informante narra su relato teniendo en cuenta las preguntas orientativas aportadas previamente y la limitación del espacio asignada. De este modo, las estancias en el extranjero y la lengua y su aprendizaje se convierten en el tema central. La lengua en la que está escrito el texto es el español.

El texto puede dividirse en seis secciones que tratan sobre los idiomas que ha aprendido y de los contextos en los que ha estudiado. En la primera sección la informante hace referencia a las lenguas que habla y aporta opiniones sobre su capacidad para aprenderlas. La segunda sección trata sobre su aprendizaje de inglés y en la tercera se explican los motivos por los que empezó a estudiar español. La experiencia de estudiar en el extranjero se describe en la cuarta sección. En la quinta la informante aporta comentarios relativos al aprendizaje y uso de las lenguas después de estudiar en España y en la actualidad. El relato se cierra con la sexta sección, en la que expresa sus opiniones respecto al aprendizaje de idiomas en el extranjero.

En la primera sección (párrafos 1 y 2) el relato se inicia haciendo referencia a los años que lleva estudiando cada lengua que conoce, comentando que hace 18 años que estudia inglés y 10 años que estudia español. Considera que es una cantidad de tiempo considerable, ya que afirma que ha pasado prácticamente todo su vida aprendiendo idiomas y utilizándolos con frecuencia en viajes, en el trabajo o en internet:

“Ya hace 18 años que estudio inglés y en relación con el español, hace 10 años. La verdad es que la mayoría parte de mi vida es para aprender otros idiomas y relacionarme con otros países a través de viaje, trabajo e internet”. (Párrafo 1, líneas 1-3)

La informante continúa anunciando mediante el uso de marcadores de ordenación del discurso los temas que va a tratar, relacionados con el aprendizaje del inglés y del español tanto en Japón como en el extranjero:

“En primer lugar voy a escribir sobre el inglés, en segundo lugar, sobre el español, en tercero lugar, sobre mi experiencia como estudiante en el extranjero, y en último sobre el estado actual”. (Párrafo 1, líneas 3-7)

En el siguiente párrafo la informante enumera las lenguas que conoce, explicando que habla japonés, inglés y español. Es destacable el hecho de que afirma que en la actualidad todavía no tiene confianza en su capacidad para utilizarlos, mostrando de esta manera la creencia de que tiene poca aptitud para aprender y utilizar tanto su lengua materna como idiomas extranjeros:

“Hablo tres idiomas, japonés, inglés y español. Aún ahora no tengo firme confianza en mi habilidad para hablar estos idiomas”. (Párrafo 2, líneas 9 y 10)

A continuación explica los motivos por los que considera que no puede hablar bien estos idiomas, afirmando que aunque el japonés es su lengua materna tiene dificultades con el léxico y con algunas construcciones sintácticas. Esto provoca que hable esta lengua de manera poco *lógica*, lo cual cree que afecta directamente a su capacidad para hablar otros idiomas. Pero también atribuye esta dificultad para usar otras leguas a su poca confianza en sí misma y a la creencia de que se comunica con ellos incorrectamente. Es consciente de que estas creencias y este rasgo de su personalidad le impiden utilizar estos idiomas en situaciones en los que podría utilizarlos, desaprovechando así la oportunidad de practicar la expresión oral:

“El japonés es mi primera lengua pero hay muchas palabras y frases que no conozco, y me cuesta mucho hablarlo lógicamente, así que para mí, siempre es difícil hablar otros idiomas. Creo que mi carácter de poca confianza en yo misma también tiene una gran influencia en hablar. Siempre pienso que hablo muy mal las lenguas. Es muy importante esforzarse para aprender idiomas, y también es imprescindible tener confianza porque si no la tiene, no intenta hablar activamente y pierde buenas oportunidades para practicar”. (Párrafo 2, líneas 9-16)

En la siguiente sección (párrafos 3-6) se aportan detalles sobre el aprendizaje de inglés, la primera lengua extranjera que estudió. El primer contacto con esta lengua se produjo cuando tenía diez años por iniciativa de su madre, quien pensaba que el conocimiento de este idioma podría ser útil para su hija en el futuro. En ese momento no tenía ningún tipo de deseo ni motivación para aprender inglés, pero a pesar de todo fue a

una academia privada especial para niños. Estudió gramática al principio y tiempo después empezó clases de conversación y continuó aprendiendo esta lengua hasta que acabó la educación secundaria:

“A la edad de 10 años, empecé a aprender inglés en Kumon, una pequeña escuela especialmente para los niños. Aquel momento yo no tenía ganas de aprender inglés, pero mi madre insistía en que el inglés sería muy importante en el futuro, así que lo empecé. En Kumon, aprendí la gramática y la lectura. Lo continué hasta graduarme en la escuela secundaria. Además, a la edad de 12 años, empecé a ir a clases de conversación inglesa”. (Párrafo 3, líneas 18-22)

Esta experiencia de aprendizaje le permite conocer el idioma mejor que otros estudiantes de su edad y sacar siempre buenas notas en la escuela y en el instituto. Esto provoca que se compare con sus compañeros y que se sienta bien al ser consciente de que puede destacar sobre el resto de alumnos, ya que muchos de ellos tenían problemas con esta asignatura. Es destacable el hecho de que considere esto como algo habitual y que justifique esta situación mediante una generalización, afirmando que los japoneses normalmente no hablan otros idiomas correctamente:

“Gracias a estas experiencias, siempre sacaba buenas notas en los exámenes y me sentía genial aprender inglés aunque muchos alumnos no iban bien con el inglés. Generalmente, los japoneses no hablan bien otros idiomas”. (Párrafo 3, líneas 22-25)

En relato continúa en el siguiente párrafo con la descripción de un cambio importante en su motivación para aprender y en la actitud hacia el idioma. Éste se produce cuando entra en la universidad, al ver que muchos compañeros de la universidad hablaban inglés muy bien, con una pronunciación muy correcta, situación que atribuye al hecho de que habían vivido en otros países. Afirma que a partir de ese momento, debido a su personalidad y a su tendencia a la negatividad, empezó progresivamente a perder confianza en sus conocimientos, a perder el interés y a dejar de disfrutar aprendiendo el idioma. Interpretamos que el hecho de compararse con otros estudiantes como hacía en el pasado y no percibir que destacaba como antes, sintiendo por el contrario que no hablaba con la misma corrección que sus compañeros, provocó

el desarrolló una percepción negativa de sí misma, de su capacidad y de su aptitud para aprender idiomas:

“Me gustaba mucho aprender inglés hasta entrar en la facultad de la lengua y el estudio inglés de Sofia Universidad. Más de la mitad de los estudiantes de mi facultad vivían en otros países y hablaba inglés muy bien con pronunciación genial. Yo era persona negativa y perdí confianza en mi inglés poco a poco, y al final me hice a no poder disfrutar de aprender en la universidad y a ser estudiante holgazana. Bueno, aparte de las clases, tenía muchos problemas de aquella edad y no tenía ganas de aprender algo nuevo”. (Párrafo 4, líneas 28-34)

Entendemos que la situación descrita anteriormente le hizo cambiar de manera determinante su percepción y su relación con el inglés, ya que afirma otra vez en el siguiente párrafo que desde que empezó a estudiar en la universidad ya no le gusta este idioma. A pesar de esto, afirma que tiene que utilizarlo casi diariamente en su trabajo, lo que le ha permitido mejorar su competencia comunicativa. Demuestra este hecho afirmando que obtuvo 907 puntos en el examen TOEIC a los 27 años, en comparación a los 860 puntos que obtuvo años antes:

“Desde que entré en la universidad hasta ahora no me gusta el inglés, pero es obligatorio usar inglés en negocio, así que casi todos los días leo, escribo, y traduzco en el inglés, y a veces tengo que hablar por teléfono o en conferencias industriales. Acerca de TOEIC, a la edad de 21 años obtuve 860 de 990, y a la edad de 27 años obtuve 907 sin estudiar especialmente para TOEIC”. (Párrafo 5, líneas 36-40)

Es destacable de que al final de este párrafo repita por tercera vez que no le gusta el idioma y que afirme al mismo tiempo que, a pesar de esto, tiene el deseo de mejorar su conocimiento de la lengua y para poder comunicarse mejor en su trabajo, por lo que sigue aprendiendo y asistiendo a clases una vez a la semana:

“Entonces, ha mejorado mi inglés a través de trabajo. Aunque no me gusta el inglés aún ahora, quiero que mejore para comunicar mejor en negocio, así que ahora voy a clases una vez a la semana”. (Párrafo 5, líneas 40-42)

La narración sobre el aprendizaje de la lengua inglesa y su competencia comunicativa continúa en el siguiente párrafo, en el que se menciona la diferencia entre

usar un idioma extranjero en un contexto de aprendizaje formal en el propio país y su uso en lugares en los que se habla la L2. La informante afirma que nunca ha tenido dificultades para comunicarse con los profesores nativos con los que ha estudiado, pero que en cambio, en sus viajes a Estados Unidos, ha tenido serios problemas de comunicación:

“Nunca he tenido problemas de comunicación con los profesores nativos de inglés, pero cuando viajaba a los EE.UU. algunas veces, tenía muchos problemas de comunicación”. (Párrafo 6, líneas 44-46)

Estas experiencias las califica como *abatidoras*, y considera que este desequilibrio entre la interacción en el aula y en situaciones comunicativas “reales” en un país extranjero se debe a que los profesores nativos que enseñan en Japón están acostumbrados al acento de los estudiantes japoneses. Interpretamos por este comentario que en sus viajes tuvo problemas para hacerse entender debido a su acento, por lo que entendemos que es probable que considere que éstos no corregían adecuadamente su pronunciación:

“Mis experiencias en los EE.UU. me abatieron totalmente. Los profesores que viven en Japón están acostumbrados a los acentos de inglés japoneses”. (Párrafo 6, líneas 46-47)

Es posible que esta situación influyera negativamente en la manera de valorar el idioma, su conocimiento de éste y su aptitud para hablarlo, y que por tanto le hiciera perder la confianza en su capacidad de expresarse oralmente. Interpretamos que por este motivo reflexiona sobre la necesidad de aprender en otro país y establece un contraste entre el aprendizaje en un contexto formal doméstico y el uso de la lengua en situaciones comunicativas reales en el país hablante de ese idioma. Expresa su opinión al respecto afirmando que para ella es imprescindible vivir en un país extranjero para dominar su idioma. Considera que hay elementos, sin especificar cuáles, que sólo es posible aprender en un país hablante de la lengua meta y que, además, la experiencia de vivir o estudiar en el extranjero puede ayudar a desarrollar confianza y seguridad en la propia capacidad y aptitud para hablar el idioma:

“En mi opinión, es imprescindible y fundamental residir en el país de la lengua meta para dominar una L2. Hay muchos aspectos que solo se puede aprender en el extranjero. Además, se puede ganar cierta confianza en su habilidad para hablar la lengua por la experiencia en el extranjero”. (Párrafo 6, líneas 47-51)

En la siguiente sección (párrafos 7, 8 y 9) el relato continúa haciendo referencia al aprendizaje del español. La informante explica que empezó a estudiar español como segunda lengua extranjera por primera vez en la universidad, cuando tenía diecinueve años. En realidad no tiene ninguna motivación para estudiar este idioma, ya que su deseo era estudiar italiano porque le interesaba este país debido a las imágenes que tenía, posiblemente estereotipadas, relacionadas con el fútbol y la comida. Es destacable el hecho de que termine este párrafo afirmando que este contacto con el español sería determinante en su vida, aunque no explique los motivos que le llevan a hacer esta declaración:

“En relación con el español, a la edad de 19 años, empecé a aprender español como segunda lengua extranjera en la universidad. Quería aprender italiano porque me gustaba el país por el fútbol, la comida y el ambiente, pero no hubo opción del italiano, así que elegí el español que iba a cambiar mi vida”. (Párrafo 7, líneas 53-56)

Este comentario respecto a la importancia que tendría el español en su vida contrasta con la información que aparece en el siguiente párrafo. En éste menciona que en la universidad estudió español dos veces a la semana durante dos años y afirma que tenía dificultades para aprobar debido, según sus palabras, a que era una mala estudiante. Insiste en esta idea diciendo que, a excepción de la lengua inglesa, no tenía capacidad para estudiar otros idiomas:

“Tenía que ir a clases de español de 90 minutos dos veces a la semana durante dos años. No era buena estudiante. Siempre no era buena con aprender otros idiomas excepto el inglés. Obtenía los créditos con mucha dificultad”. (Párrafo 8, líneas 59-61)

En el siguiente párrafo explica que tuvo la oportunidad de ir a España en un viaje organizado. No explica nada respecto a los lugares en los que estuvo, ni a las experiencias que tuvo allí, pero interpretamos que este viaje causó una impresión muy positiva, ya que menciona, que afortunadamente, pudo volver un año después y que

sentía un gran amor por este país. Esta descripción de su admiración por el país y su cultura contrasta con el reconocimiento de que no tenía ningún interés ni deseo por aprender el idioma:

“En el 2004 cuando tuve 20 años, fui de viaje a España en un grupo por primera vez. Por suerte, en el año siguiente, fui a España por segunda con mi madre. Estaba enamorada de España completamente pero no tenía ganas de aprender español aquel momento”. (Párrafo 9, líneas 63-66)

Esta situación cambia poco tiempo después, ya que empieza a tener un verdadero interés por aprender español. Los sucesos que motivan el estudio y que despiertan el deseo de ir a estudiar esta lengua a España se describen en la siguiente sección (párrafos 10, 11, 12 y 13). En el primer párrafo se explica que casualmente conoció por internet a un hombre español con el que entabló amistad y al que visitó por Navidad. La informante describe que se alojó en casa de esta persona y que convivió con su familia, destacando la sorpresa y el efecto positivo que le causó descubrir diferentes elementos socioculturales, como la relación y vínculos familiares y la manera de celebrar las fiestas navideñas, aspectos que considera que son muy diferentes en su país:

“En el otoño de 2005, conocí a un chico español por internet por casualidad. (...) Lo visité a España por la Navidad de 2005. Pasé una semana con él y su familia. Quedé en una casa de familia extranjera por primera vez en mi vida. Sorprendí mucho del sentido de familia en España y la Navidad. Es totalmente diferente de aquí. Generalmente, la familia española muestra más cariño y fuerte vínculo que aquí. Mi punto de vista al mundo cambió mucho”. (Párrafo 10, líneas 68-75)

Esta experiencia despierta la motivación y el deseo de aprender español, pero es consciente de que su carácter y su tendencia a la pereza pueden dificultar el aprendizaje en Japón, por lo que decide ir a estudiar unos meses a España antes de incorporarse al mercado laboral japonés. De este modo, al acabar la carrera meses después va a Sevilla para estudiar durante seis meses:

“Después de visitarlo, me hice a querer hablar bien español. Sabía bien de mi carácter holgazana y que iba a ser imposible hablarlo bien en Japón, así que decidí a estudiar en una

escuela de idioma en España en últimos meses antes de trabajar en una empresa. Después de obtener todos los créditos que necesitaba para terminar la carrera, fui a Sevilla y pasé 6 meses desde septiembre de 2006 hasta marzo de 2007". (Párrafo 11, líneas 77-81)

En el siguiente párrafo describe algunos aspectos relacionados con sus estudios en España. No se aporta ningún detalle sobre las características del curso, el número de alumnos que había en cada clase, el nivel que le fue asignado, la metodología o la carga lectiva, ni tampoco se hace ninguna referencia a las condiciones de alojamiento, a la interacción con hablantes nativos ni a las actividades que realizaba durante su estancia allí. Sí que hace en referencia, en cambio, al conocimiento previo que tenía del idioma antes de llegar a Sevilla. Considera que éste era casi nulo, pero destaca que al cabo de tres meses ya podía percibir que su español había mejorado. Este hecho le permitió comunicarse en este idioma y entablar amistad con otros estudiantes extranjeros que aprendían en su escuela:

"Antes de vivir en España, hablé casi nada el idioma. Mejoró bastante mi español después de vivir durante tres meses y empecé a hacerme amiga de la gente de Italia, Francia, Alemania y Turquía, con que sigo teniendo contacto y de vez en cuando los visito de vacaciones o los tengo aquí". (Párrafo 12, líneas 83-86)

Es destacable el hecho de que en su relato no comente nada sobre su percepción de la cultura española o sobre su vida allí y que resalte, en cambio, su relación con otros extranjeros. Considera que al relacionarse con estos nuevos amigos de distintas nacionalidades cambió su punto de vista sobre el valor de la amistad. Además, piensa que sus amigos le ayudaron a madurar y a ampliar su percepción sobre la vida y las otras culturas, sensación que, tal como menciona en el párrafo 10, ya experimentó cuando se alojó con la familia española en el viaje que realizó meses antes.

"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". (Párrafo 12, líneas 86-90)

En el último párrafo de esta sección concluye la narración de su experiencia en España. Afirma que un poco antes de acabar su estancia ya estaba cansada de vivir allí y

estresada por haber tenido que esforzarse continuamente en hablar en español con sus amigos extranjeros, atribuyendo esta situación a la duración de la estancia. Considera que seis meses de estudio no era tiempo suficiente para poder llegar a un nivel que le permitiera hablar con fluidez de cualquier tema:

“Por los últimos momentos antes de volver a Japón, estaba cansada de España y estresada de comunicar con la gente extranjera. Seis meses no eran suficientes para aprender el idioma hasta poder hablar de cualquier temas”. (Párrafo 13, líneas 92-94)

Debido a este cansancio y a la situación de estrés producida por tener que esforzarse para poder comunicarse, al regresar a Japón la motivación y el interés por aprender la lengua se desvanece, por lo que deja de estudiar durante cuatro años. Afirma también que al no ser necesario usar el español en su empresa, sólo lo usaba ocasionalmente para escribir a los amigos que había conocido en Sevilla, de modo que progresivamente fue olvidando el idioma. A pesar de esta situación, destaca que seguía pensando con frecuencia en España:

“Después de volver a Japón, deje el español durante 4 años salvo a escribir a mis amigos a que conocí en Sevilla. Empecé a trabajar en la empresa donde estoy ahora en la que no es necesario usar español y poco a poco me aparté del idioma, pero España estaba siempre en mi corazón”. (Párrafo 13, líneas 94-97)

En la siguiente sección (párrafos 14 y 15) la informante continúa el relato realizando comentarios relativos al aprendizaje y uso de las lenguas tiempo después de haber estudiado en Sevilla. El primer párrafo de esta sección nos sitúa en el año 2010, momento en el que recupera su motivación por aprender español. Atribuye este interés renovado al uso de la red social *Twitter*, que empezó a utilizar como pasatiempo. Tuvo la idea de usar esta plataforma para aprender y practicar español comunicándose, al principio, con personajes destacados de la televisión o de la música. Esta red social le permitió hacer nuevas amistades, las cuales ha ido a visitar a España. Concluye este párrafo repitiendo la idea de que esta red social le despertó el deseo de aprender español otra vez, motivo por el cual decidió inscribirse en el Instituto Cervantes de Tokio:

“En diciembre de 2010, empecé a hacer twitter porque estaba moda. Quería usarlo en manera con valor para pasar tiempo, así que decidí a usar twitter para aprender español y a

mandar tweets a los famosos españoles como Buenafornte, Dani Martín etc. Poco a poco conocí a más españoles y con algunos de ellos tengo amistad. En realidad, los visité en España. Entonces, gracias a twitter, volví a tener ganas de aprender español otra vez y decidí a ir al Instituto Cervantes". (Párrafo 14, líneas 99-104)

En el siguiente párrafo se describe brevemente los cursos que ha realizado en esta escuela de español. Afirma que después de hacer un curso de preparación al DELE empezó a estudiar en cursos de nivel C2. Es significativo el hecho de que empezara a realizar cursos de este nivel a pesar de haber estado varios años sin estudiar, por lo que suponemos que el nivel conseguido en España era más alto de lo que ella creía y que su aprendizaje autónomo a través de *Twitter* fue muy efectivo:

"En relación con el Instituto Cervantes, al principio fui a clases de DELE desde enero de 2011 durante un par de meses. Después, desde octubre de 2011, empecé a ir a clases de ahora de C2". (Párrafo 15, líneas 106-108)

En este párrafo se hace referencia al placer que le produce estudiar español otra vez, por lo que entendemos que probablemente la metodología y características del curso son motivadoras. Se expresa también un cierto arrepentimiento por haber abandonado el estudio de español durante varios años, idea que contrasta con el deseo de continuar aprendiendo este idioma toda la vida y de realizar más exámenes DELE.

"Como siempre tengo carácter holgazán, pero disfruto mucho de aprender español. Ya sé que no es bueno dejar el idioma durante años, así que nunca más lo dejaré hasta morirme. Ahora tengo muchas ganas de hacer examen de DELE". (Párrafo 15, líneas 108-110)

En la última sección (párrafos 16 y 17) se expresan opiniones respecto al aprendizaje de idiomas en el extranjero. En el primer párrafo se responde directamente a la quinta pregunta orientativa que se les proporcionó, relativa al grado de importancia que otorgan al hecho de estudiar o vivir en el extranjero en el proceso de aprendizaje de una lengua. La informante comenta, igual que hace en el párrafo seis, que considera imprescindible vivir en un país hablante de la lengua objeto de estudio para poder llegar a dominarla. Argumenta esta opinión afirmando que esta experiencia puede ser útil para desarrollar confianza en uno mismo, para practicar la expresión oral y para aprender elementos socioculturales. Para reforzar estas ideas se pone a sí misma como ejemplo y

explica que gracias a su experiencia en España habla en español con más comodidad y confianza que en inglés:

“En conclusión, considero imprescindible y fundamental residir en el país de la lengua meta para dominar una L2 porque la experiencia en el extranjero ayuda mucho para tener confianza en la habilidad de hablar el idioma y para aprender aspectos importantes como la cultura y la sociedad para entender del país y comunicar bien con el idioma. Me siento más cómoda y tengo más confianza cuando hablo español que inglés por la experiencia en España y porque me gusta español más. Muchas veces pienso en que si hubiera estudiado en los EE.UU. e Inglaterra, habría podido hablar inglés mucho mejor que ahora y tener más confianza.”. (Párrafo 16, líneas 112-119)

Interpretamos por estos comentarios que percibe el hecho de vivir en un país extranjero no como un contexto de aprendizaje de la lengua, sino como un contexto en el que puede, además de conocer de primera mano la realidad sociocultural, mejorar su confianza y autoestima respecto a su capacidad para expresarse oralmente.

También se responde en este párrafo a la cuarta pregunta orientativa, la cual hace referencia a la relación entre el hecho de estudiar en el extranjero y llegar al nivel C2. Afirma que su experiencia en España ha sido determinante para llegar a este nivel debido a que en el extranjero es necesario utilizar el idioma, lo cual permite aumentar el deseo de aprender y desarrollar una motivación instrumental:

“Que si no hubiera vivido en España, no habría llegado al nivel C2 porque es difícil mantener ganas de aprender el idioma sin ponerme en una situación obligatoria de practicar el idioma”. (Párrafo 16, líneas 119-121)

El relato continúa con comentarios sobre su conocimiento del inglés que contrastan con la información e ideas expresadas en el párrafo anterior, en el que afirma que habla mejor español debido a su experiencia estudiando en España. En este último párrafo reconoce que su conocimiento gramatical y léxico del inglés es mejor al de español, aunque no ha estudiado nunca en un país de habla inglesa. Explica esta situación señalando que ha estudiado inglés durante más tiempo y porque utiliza el inglés en su trabajo con frecuencia. Concluye su texto afirmando que sabe que mucha gente habla bien idiomas sin haber estudiado nunca en el extranjero, por lo que

interpretamos que piensa que residir en otro país no es una condición imprescindible para llegar a dominar un idioma:

“Por otra parte, puedo leer y escribir en el inglés y conozco la gramática y léxicos mejor que español sin experiencia en los países nativos del inglés porque estudio inglés durante más tiempo que español y porque es obligatorio usar inglés en mi trabajo. Sé que hay mucha gente que habla un idioma muy bien sin experiencia en el extranjero”. (Párrafo 17, líneas 119-125)

b) Dimensión Temática:

El tema principal de este relato es el aprendizaje de lenguas. Durante la narración emergen distintos temas relacionados con el proceso de aprendizaje en el propio país y en el extranjero que comentaremos asociándolos a algunas palabras y conceptos clave que aparecen en el texto:

- Confianza, corrección y expresión oral:

En el texto se hace referencia en numerosas ocasiones a la confianza en la propia aptitud para aprender lenguas y se insiste en la idea de que es necesario tener seguridad en uno mismo para poder utilizar oralmente las lenguas que se estudian. La informante afirma, a pesar de que tiene una calificación en TOEIC equivalente a la de un nivel C2 y de que ha estudiado cursos de español de ese nivel, que no tiene capacidad para usar oralmente esos idiomas ni tampoco su propia lengua materna (*“Hablo tres idiomas, japonés, inglés y español. Aún ahora no tengo firme confianza en mi habilidad para hablar estos idiomas”*, párrafo 2, líneas 9 y 10). Reconoce que esta falta de confianza es un rasgo de su personalidad que le influye negativamente, provocando una gran inseguridad que le causa dificultades para expresarse oralmente (*“para mí, siempre es difícil hablar otros idiomas. Creo que mi carácter de poca confianza en yo misma también tiene una gran influencia en hablar. Siempre pienso que hablo muy mal las lenguas”*, párrafo 2, líneas 12-14).

Esta falta de confianza hace que pierda oportunidades de hablar e interactuar practicando el idioma con nativos (*“es imprescindible tener confianza porque si no la tiene,*

no intenta hablar activamente y pierde buenas oportunidades para practicar”, párrafo 2, líneas 15 y 16) e incluso le lleva, al compararse con otros estudiantes y pensar que hablan mejor que ella, a perder interés por aprender (*“Más de la mitad de los estudiantes (...) hablaba inglés muy bien con pronunciación genial. Yo era persona negativa y perdí confianza en mi inglés poco a poco, y al final me hice a no poder disfrutar de aprender en la universidad y a ser estudiante holgazana”*, párrafo 4, líneas 29-33). Este hecho contrasta con la situación que vivía en la escuela secundaria, en la que al compararse con sus compañeros se sentía bien y tenía confianza en sí misma porque sus notas eran buenas y percibía que su nivel era superior a la mayoría de estudiantes de su clase e incluso al de la mayoría de japoneses (*“siempre sacaba buenas notas en los exámenes y me sentía genial aprender inglés aunque muchos alumnos no iban bien con el inglés. Generalmente, los japoneses no hablan bien otros idiomas”*, párrafo 3, líneas 23-25)

Estudiar en el extranjero aparece en el texto, más que como un contexto de aprendizaje de conocimientos lingüísticos, como un contexto que puede ser de gran ayuda para adquirir confianza en las propias capacidades y para mejorar la expresión oral (*“En mi opinión, es imprescindible y fundamental residir en el país de la lengua meta para dominar una L2 (...) se puede ganar cierta confianza en su habilidad para hablar la lengua por la experiencia en el extranjero”*, párrafo 6, líneas 47-51). Esta idea se repite también en párrafos finales (*“considero imprescindible y fundamental residir en el país de la lengua meta para dominar una L2 porque la experiencia en el extranjero ayuda mucho para tener confianza en la habilidad de hablar el idioma (...) y comunicar bien con el idioma”*, párrafo 16, líneas 114-117). Además, la informante expresa la idea de que tiene más confianza en sí misma cuando habla en español que cuando habla en inglés, debido a que estudió este idioma en España (*“Me siento más cómoda y tengo más confianza cuando hablo español que inglés por la experiencia en España”*, párrafo 16, líneas 118-119).

Los problemas de confianza en la propia capacidad para comunicarse oralmente y la necesidad de residir en un país hablante de la L2 para desarrollar esta confianza se pone de manifiesto nuevamente cuando expresa la idea de que ahora, en el presente, hablaría mejor inglés si hubiera estudiado en un país angloparlante (*“Muchas veces pienso en que si hubiera estudiado en los EE.UU. e Inglaterra, habría podido hablar inglés mucho mejor que ahora y tener más confianza”*, párrafo 16, líneas 119-121).

- *Experiencia, conocimiento cultural, madurez y puntos de vista:*

La importancia de residir en el extranjero para poder conocer la cultura de un país y el efecto positivo que puede causar esta experiencia en la motivación, en el desarrollo de la personalidad y de la madurez, y en la percepción que el estudiante tiene del mundo, se pone de manifiesto en algunas ocasiones durante la narración del relato. En relación al conocimiento sociocultural, la informante destaca de manera muy positiva el impacto que le produjo conocer aspectos culturales como el sentido de familia y el valor de la Navidad mientras convivió con la familia de un amigo durante una semana (*“Pasé una semana con él y su familia (...) Sorprendí mucho del sentido de familia en España y la Navidad. Es totalmente diferente de aquí. Generalmente, la familia española muestra más cariño y fuerte vínculo que aquí. Mi punto de vista al mundo cambió mucho”*, párrafo 10, líneas 71-75).

Esta breve estancia, además de ampliar su conocimiento cultural y de permitirle cambiar su perspectiva vital, influyó de manera determinante en su motivación para aprender español, ya que esta experiencia le despierta el deseo de aprender este idioma en España cuando termine sus estudios en la universidad (*“Después de visitarlo, me hice a querer hablar bien español. (...) así que decidí a estudiar en una escuela de idioma en España en últimos meses antes de trabajar en una empresa”*, párrafo 11, líneas 77-80).

Durante su estancia como estudiante en Sevilla entabla amistad con personas de otras nacionalidades, hecho que le permite conocer maneras de relacionarse y de interaccionar con otros, muy distintas a las de su país. Aporta como ejemplo como se valora la amistad en otras culturas, y considera que estas amistades le ayudaron a madurar y que gracias a ellas cambió, como en su viaje anterior, su percepción del mundo (*“empecé a hacerme amiga de la gente de Italia, Francia, Alemania y Turquía (...). Aparte de la lengua, aprendí la amistad con la gente extranjera cuyo sentido es un poco diferente de aquí (...) Pero gracias a mis amigos a que conocí en España, me hice a ser más madura y a poder ampliar mi punto de vista”*, párrafo 11, líneas 84-89)

Estos comentarios nos permiten afirmar que independientemente de su duración, las estancias en el extranjero son útiles para aprender aspectos culturales y para desarrollar la personalidad, especialmente cuando el estudiante tiene oportunidad de

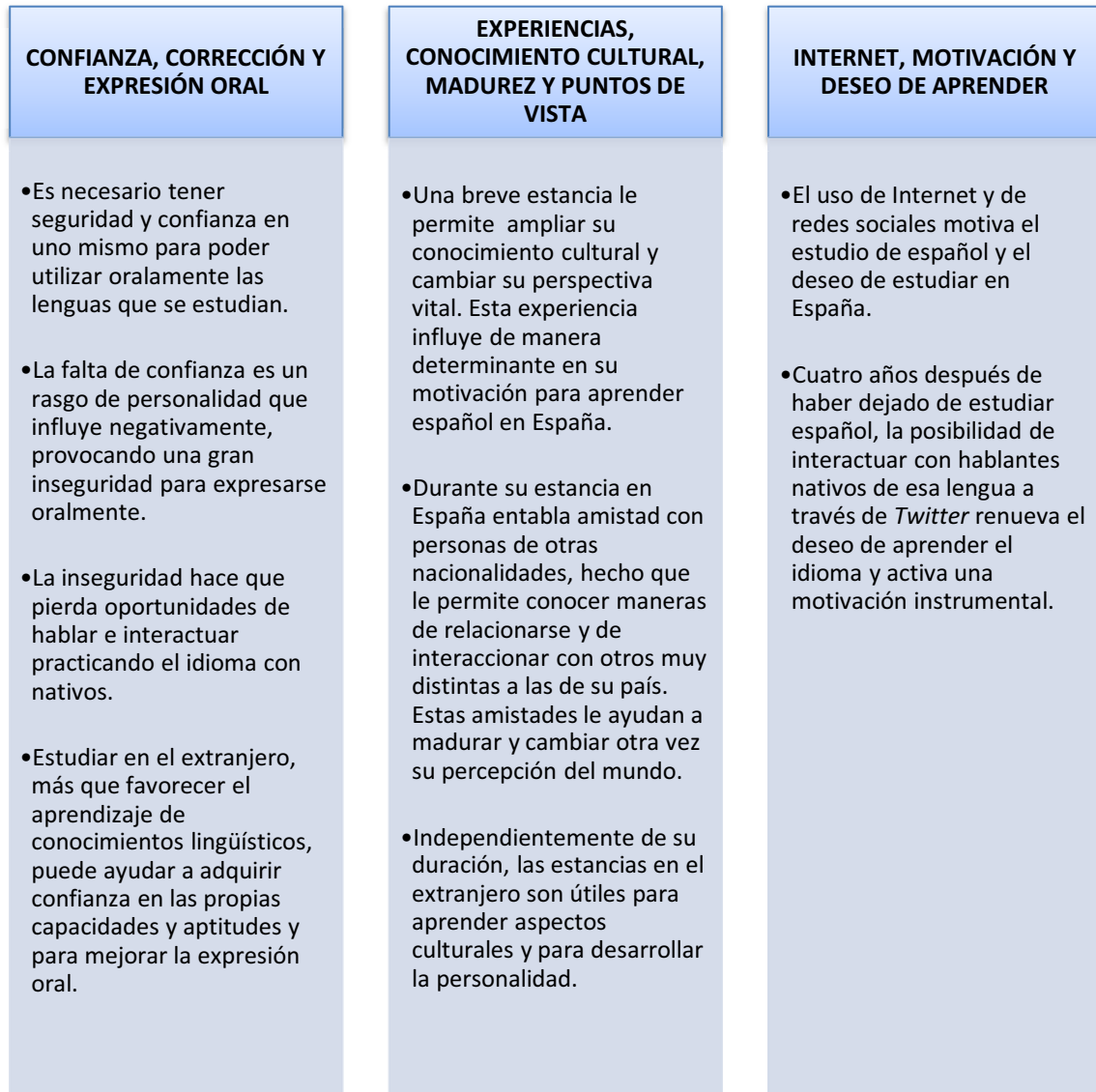
alojarse con hablantes nativos, de crear redes sociales y de interactuar en español, aunque sea con estudiantes de otras nacionalidades.

- *Internet, motivación y deseo de aprender:*

Internet y las redes sociales virtuales aparecen en este relato como un elemento que motiva el estudio de español. La posibilidad de interactuar con hispanohablantes a través de la red despierta el deseo de aprender la lengua y activa una motivación instrumental en dos momentos de la vida de la informante. El primer contacto virtual con personas hablantes de español se produce cuando todavía estaba estudiando en la universidad, época en la cual, a pesar de tener interés por el país, no tenía deseo de aprender este idioma (*“cuando tuve 20 años (...) estaba enamorada de España completamente pero no tenía ganas de aprender español aquel momento”*, párrafo 9, líneas 63-66). En ese momento entabla una amistad con una persona, a quien acabará visitando durante una semana. La experiencia de convivir con la familia de este amigo la motivará para continuar aprendiendo el idioma *seriamente* en España.

El segundo contacto con hablantes nativos a través de internet se produce cuatro años después de volver a Japón, durante lo que ha dejado de estudiar español. En ese momento empieza a utilizar *Twitter* y descubre en esta red social una forma de pasar el tiempo y de aprender español (*“empecé a hacer twitter porque estaba moda. Quería usarlo en manera con valor para pasar tiempo, así que decidí a usar twitter para aprender español y a mandar tweets a los famosos españoles (...) Poco a poco conocí a más españoles y con algunos de ellos tengo amistad”*, párrafo 14, líneas 99-102). Internet y esta red social se convierten otra vez en un elemento motivador que despierta de nuevo su deseo por aprender español y por volver a visitar el país (*“En realidad, los visité en España. Entonces, gracias a twitter, volví a tener ganas de aprender español otra vez y decidí a ir al Instituto Cervantes”*, párrafo 14, líneas 102-105).

Figura 6. Temas y conceptos clave expresados en el relato de Mami Hattori.



c) Dimensión enunciativa:

El relato describe experiencias personales relacionadas con el aprendizaje de idiomas, por lo que está escrito de manera explícita en primera persona (*“estudio inglés...; hablo tres idiomas...; empecé a aprender...”*), aunque en ocasiones incluye a otras personas en la narración utilizando la primera persona del plural (*“comunicábamos en el inglés”*) o la tercera persona del singular y del plural (*“mi madre insistía...; muchos alumnos no iban bien en clase...; los profesores que viven en Japón están acostumbrados...”*).

La informante describe diferentes momentos relativos a su proceso de aprendizaje de inglés (mientras era estudiante de educación primaria, de bachillerato y de universidad) y de español (en la universidad, en España y en etapas posteriores). Todos estos acontecimientos se narran utilizando tiempos verbales de pasado, en concreto el pretérito indefinido y el pretérito imperfecto (*“desde que entré en la universidad...; fui de viaje...; los créditos que necesitaba para terminar la carrera...”*). En dos ocasiones utiliza el pretérito perfecto, para relacionar el presente con el pasado (*“entonces ha mejorado mi inglés a través del trabajo...”*), y para hablar de su experiencia comunicándose con los profesores nativos de inglés, sobre la que enfatiza la idea de que nunca ha supuesto un problema para ella (*“nunca he tenido problemas de comunicación con los profesores nativos de inglés...”*).

En diferentes momentos del relato la informante utiliza el presente para referirse a su conocimiento o uso de las lenguas en la actualidad (*“hablo tres idiomas...; hay muchas palabras y frases que no conozco...; casi todos los días leo, escribo y traduzco...; tengo más confianza cuando hablo español...; puedo leer y escribir en inglés...”*), para expresar opiniones y gustos (*“creo que mi carácter...; considero imprescindible...; ahora no me gusta...”*), para valorar negativamente las características de aprendizaje de los alumnos japoneses (*“los japoneses no hablan bien otros idiomas...”*) y para expresar deseos sobre el futuro (*“quiero que mejore...; ahora tengo muchas ganas de hacer el DELE...”*).

Es destacable el hecho de que en dos ocasiones utiliza formas de futuro, una para anticipar acontecimientos mediante una perífrasis verbal (“*en primer lugar voy a escribir sobre el inglés...*”) y la otra para expresar intenciones futuras respecto al aprendizaje del español (“*nunca más lo dejaré hasta morirme...*”). También es interesante señalar el uso que se hace del pretérito pluscuamperfecto de subjuntivo en dos momentos del relato, para expresar deseos relacionados con el aprendizaje del inglés en el pasado (“*si hubiera estudiado en los E.E.U.U. e Inglaterra, habría podido hablar inglés mucho mejor...*”) y para reafirmar la importancia en su proceso de aprendizaje de haber estudiado español en España (“*Si no hubiera estudiado español en España, no habría llegado al nivel C2*”).

El texto se expresan gustos y deseos relacionados con el aprendizaje y uso de las lenguas, reflejándose un contraste entre el pasado y el presente. En relación a la lengua inglesa afirma que cuando estudiaba en la escuela secundaria le gustaba este idioma, pero que ahora no le gusta, idea que llega a repetir dos veces en el mismo párrafo (“*me gustaba mucho aprender inglés...; ahora no me gusta...; aunque no me gusta el inglés...*”). Respecto al español, reconoce que no tenía interés por aprender esta lengua mientras estudiaba en la universidad, pero que en cambio ahora, después de haber tenido la experiencia de estudiar en Sevilla, disfruta con su aprendizaje e incluso tiene deseos de estudiarlo durante toda su vida (“*no tenía ganas de aprender español en aquel momento...; pero disfruto mucho de aprender español...; nunca más lo dejaré...*”).

En el relato se expresan también emociones y sensaciones positivas de manera explícita para referirse a la experiencia de aprendizaje de inglés en la escuela secundaria (“*me sentía genial aprender inglés...*”) y para referirse a los sentimientos que le había producido sus primeros viajes turísticos a España (“*estaba enamorada de España...*”) o al recuerdo de su experiencia estudiando en este país una vez regresa a Japón (“*pero España estaba siempre en mi corazón...*”). También se expresan emociones negativas relacionadas con la frustración que le produce enfrentarse a situaciones comunicativas reales en sus viajes a Estados Unidos, muy diferentes a la realidad del aula (“*Mis experiencias en los E.E.U.U. me abatieron totalmente...*”).

En numerosas ocasiones la informante hace referencia a su personalidad, destacando tanto su carácter perezoso (“*ser estudiante holgazana...; sabía bien de mi carácter holgazana...*”), como la falta de confianza en sí misma respecto a su conocimiento lingüístico y su capacidad de usar las lenguas que conoce. La frecuencia de uso de algunas palabras, como el término *confianza*, acompañado de enunciaciones negativas, de adverbios que expresan escasa cantidad (“*mi carácter de poca confianza...; yo era negativa y perdí mi confianza...*”) o de frases que expresan posibilidad (“*se puede ganar confianza en su habilidad para hablar...; habría podido hablar inglés mucho mejor que ahora y tener más confianza...*”) pone de manifiesto una autovaloración negativa y poca seguridad en su aptitud para aprender y expresarse usando las lenguas que ha estudiado y que conoce, situación que contrasta con su alta puntuación del examen TOEIC de inglés y con el hecho de haber realizado cursos de nivel C2 de español.

Es importante señalar que las referencias a su personalidad y a la falta de confianza en su aptitud para las lenguas suelen aparecer con frecuencia acompañadas de expresiones de opinión y de valoraciones relativas al aprendizaje (“*me cuesta mucho hablarlo lógicamente (...) Creo que mi carácter de poca confianza en yo misma tiene también una gran influencia en hablar...; Es muy importante esforzarse para aprender idiomas, y también es imprescindible tener confianza...; la experiencia en el extranjero ayuda a tener confianza...*”).

6.6.1. Resultados

El análisis de este relato de vida lingüística nos ha permitido obtener datos relevantes que nos ayudarán a dar respuesta a las preguntas de investigación planteadas. En primer lugar, podemos afirmar que la informante valora positivamente su experiencia en Sevilla, ya que considera que esta estancia le ayudó a mejorar bastante su español, de lo cual es ya consciente tres meses después de estudiar allí. Podemos suponer que mejoró notablemente su capacidad de expresión oral debido a que comenta que se esforzaba mucho para comunicarse en español y a que afirma que habla mejor este idioma que inglés gracias a que tuvo la experiencia de estudiar en España.

Reconoce, por eso, que al no ser esta estancia demasiado larga (sólo seis meses) no pudo adquirir un nivel lo suficientemente alto que le permitiera hablar de cualquier tema con sus compañeros de clase, pero al mismo tiempo afirma que al final de ese semestre ya estaba un poco cansada del país y estresada por tener que comunicarse siempre en español.

En el relato no se hace referencia a aspectos académicos o de organización de la escuela de idiomas (contenidos aprendidos, metodología, destrezas practicadas, horas lectivas, número de alumnos por aula, etc.), ni tampoco se expresan emociones u opiniones respecto a su aprendizaje (dificultades, estrategias de aprendizaje, relaciones con los profesores, impresiones sobre la cultura local, etc.). Sí que se destaca, en cambio, el hecho de que durante esa estancia pudo entablar amistades que todavía conserva y con las que aprendió diferentes valores culturales.

También es posible observar que en el caso de esta informante algunas variantes individuales como la motivación y la personalidad han influido en el proceso de aprendizaje en el extranjero. Sobre la motivación podemos constatar que la necesidad de usar el idioma para relacionarse con otras personas puede estimular el desarrollo de una motivación instrumental y favorecer enormemente el aprendizaje. Pero el hecho de tener que realizar un esfuerzo constante para comunicarse en la lengua objeto de estudio puede provocar, tal como se describe en el relato, estrés y cansancio, y por tanto influir tan negativamente en la motivación que se acabe abandonando el estudio de la lengua una vez se regresa al propio país.

Respecto a la personalidad, en el relato se describe en varias ocasiones la falta de confianza y de seguridad en la propia aptitud para aprender y usar las lenguas que conoce, pero al mismo tiempo se expresa la idea de que las estancias en el extranjero pueden ayudar a desarrollar más la autoestima y a confiar más en la propia capacidad para expresarse correctamente en una lengua extranjera. Se ejemplifica esta idea mediante una comparación, en la que la informante comenta que habla mejor español que inglés debido a que estudió esta lengua en España, afirmando que si hubiera estudiado inglés en un país hablante de inglés, hablaría mejor y con más confianza este idioma.

No se hace ninguna referencia en la narración a las condiciones de alojamiento, a la creación de redes sociales, ni a la interacción con hablantes nativos, aunque sí que se hace referencia a la amistad con otros estudiantes extranjeros. La relación con estos estudiantes, además de permitirle practicar la lengua española y mejorar su expresión oral, ejerce una gran influencia en su personalidad, ya que le ayudan a madurar, a conocer otras culturas y a cambiar su percepción y puntos de vista sobre éstas.

En cuanto a la duración de la estancia, la informante explica que al cabo de tres meses ya percibía que su español había mejorado bastante y que podía hablar y entablar amistad con estudiantes de otras nacionalidades, aunque después comenta que seis meses (la duración total de su permanencia en Sevilla) no habían sido suficientes para poder alcanzar un nivel que le permitiera hablar de cualquier tema. Estos comentarios nos permiten afirmar que una estancia corta permite aprender y mejorar el español, en especial la expresión oral, aunque si en el momento de llegar al país el nivel de dominio es bajo, no es posible llegar a alcanzar un conocimiento del idioma lo suficientemente alto como para poder hablar de temas complejos.

El análisis del relato nos permite decir que las estancias en el extranjero son útiles para ampliar el conocimiento sociocultural y de la sensibilidad intercultural. Aunque la informante no hace mención explícita a los aspectos socioculturales que aprende durante su estancia en España, sí que expresa la opinión de que estudiar en el extranjero es útil para desarrollar este tipo de conocimiento. También se hace referencia al valor e importancia de las relaciones con estudiantes de otras nacionalidades mientras se estudia en el extranjero, las cuales, como hemos mencionado anteriormente, son fundamentales en el proceso formativo debido a que le permitieron aprender diferentes valores culturales y le ayudaron a madurar y a cambiar sus puntos de vista sobre las culturas. Por este motivo, podemos afirmar que las estancias en otro país pueden favorecer enormemente el desarrollo de la sensibilidad cultural.

Podemos afirmar también que en este caso hay una relación directa entre el hecho de hacer cursos de idiomas en el extranjero y conseguir llegar al nivel C2. La informante expresa la gran influencia que ha ejercido esta experiencia en su formación afirmando que si no hubiera vivido en España no habría llegado al nivel C2, ya que

considera que el hecho de tener que usar y practicar el idioma activó una motivación instrumental y permitió mantener el deseo de aprender.

En relación este tema y a la necesidad de residir en otro país para llegar a dominar un idioma es interesante destacar que la informante expresa explícitamente que considera imprescindible residir en el país de la lengua meta para dominar la L2, aunque posteriormente afirma que ella puede escribir y leer perfectamente en inglés, que conoce perfectamente la gramática, que domina su léxico sin haber vivido nunca en un país hablante de esa lengua, y que sabe que mucha gente habla muy bien otras lenguas sin haber tenido la experiencia de estudiar en otro país. Piensa, por eso, que podría hablar todavía mejor si hubiera vivido en un país angloparlante y ejemplifica esta afirmación comentando que ella se siente más cómoda y confiada hablando en español que en inglés debido a que tuvo la experiencia de estudiar en España. De este modo, estudiar en el extranjero aparece en el texto, más que como un contexto de aprendizaje de conocimientos lingüísticos, como un contexto que puede ser de gran ayuda para adquirir confianza en las propias capacidades y para mejorar la expresión oral.

6.6.2. Conclusiones

Los resultados obtenidos permiten afirmar que la experiencia de estudiar en el extranjero ha sido fundamental para que esta informante llegara al nivel C2 de español, ya que el hecho de tener que usar y practicar el idioma diariamente le permitió mejorar su nivel, en especial la expresión oral, y favoreció la activación de una motivación instrumental y estimuló el deseo de aprender.

Pero por otro lado, el análisis del relato nos permite observar que no es absolutamente necesario vivir en el país hablante de la L2 para poder llegar a dominarla, ya que la informante afirma que tiene un alto grado de dominio de la lengua inglesa y una puntuación de TOEIC equivalente a un nivel C2 sin haber estudiado ni vivido nunca en un país hablante de inglés. Por este motivo podemos afirmar que estudiar en el extranjero puede ser útil para, además de aprender conocimientos lingüísticos y de interactuar con hablantes nativos, para adquirir confianza en la propia capacidad aptitud y para desarrollar una mayor seguridad y autoestima.

Tabla 13. Resumen de los resultados obtenidos en el análisis del relato de vida de Mami Hattori.

<p>1. Descripción de la experiencia y percepciones del estudiante.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - La estancia le ayudó a mejorar bastante su español, de lo cual es ya consciente tres meses después de estudiar allí. - Reconoce que al no ser esta estancia demasiado larga (sólo seis meses) no pudo adquirir un nivel lo suficientemente alto que le permitiera hablar de cualquier tema con sus compañeros de clase.
<p>2. Variables individuales y factores extralingüísticos que han influido positiva o negativamente en el proceso de aprendizaje en el extranjero.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - La necesidad de usar el idioma para relacionarse con otras personas estimula el desarrollo de una motivación instrumental y favorecer el aprendizaje, aunque también provoca estrés. Esto influye negativamente en la motivación y hace que abandone el estudio de la lengua cuando regresa a Japón. -Las estancias en el extranjero pueden influir en la personalidad y ayudar a desarrollar la autoestima y la confianza en la capacidad para expresarse la L2. - La duración de la estancia ha permitido mejorar el conocimiento del idioma y su capacidad comunicativa, especialmente la expresión oral. Pero seis meses no son suficientes para alcanzar un nivel que permita expresar temas complejos.
<p>3. Influencia de la estancia en el conocimiento lingüístico y pragmático.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - El conocimiento del español mejora durante su estancia en España, en especial la capacidad de expresión oral.
<p>4. Influencia de la experiencia en el conocimiento sociocultural y el desarrollo de la sensibilidad intercultural.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Estudiar en el extranjero es útil para aprender aspectos socioculturales. - También se expresa la importancia de las relaciones con estudiantes de otras nacionalidades, ya que permite aprender diferentes valores culturales y desarrollar la sensibilidad cultural.
<p>5. Creencias sobre la relación entre su experiencia en el extranjero y llegar al nivel C2.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Afirma que estudiar en el extranjero ha ejercido una gran influencia. Si no hubiera vivido en España no habría llegado al nivel C2, ya que el hecho de tener que usar y practicar el idioma activa una motivación instrumental y permite mantener el deseo de aprender.
<p>6. Creencias sobre la necesidad de estudiar en el extranjero para llegar a dominar un idioma.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Afirma que es imprescindible residir en el país de la lengua meta para dominar la L2, aunque ella domina el inglés sin haber vivido nunca en un país hablante de esa lengua. Cree que podría hablar inglés mejor si hubiera vivido en un país angloparlante.
<p>Conclusiones.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - La experiencia de estudiar en el extranjero ha sido fundamental para llegar al nivel C2 de español, aunque también es posible aprender y dominar un idioma sin estudiar en el extranjero. -Estudiar puede ser útil para, además de aprender conocimientos lingüísticos, madurar y desarrollar una mayor seguridad y autoestima.

6.7. Análisis del relato de vida de Michiko Saijo

a) Dimensión estructural:

La informante narra su relato teniendo en cuenta las preguntas orientativas aportadas previamente y la limitación del espacio asignada. De este modo, las estancias en el extranjero y la lengua y su aprendizaje se convierten en el tema central. La lengua en la que está escrito el texto es el español.

La organización del texto puede dividirse en cinco secciones que narran diferentes aspectos relacionados con el proceso de aprendizaje de español en España. En la primera sección se describen los motivos por los que decide empezar a estudiar español en el extranjero y se relaciona esta motivación con el deseo de aprender rápidamente el idioma. La segunda sección aporta datos relacionados con los primeros días en el país, el nivel asignado, las dificultades con la lengua, las expectativas de aprendizaje, la calidad de los materiales didácticos y de los profesores, su relación con otros estudiantes y las actividades culturales fuera del aula. En la tercera sección se describen algunas estrategias de aprendizaje que activa la informante para avanzar en su competencia comunicativa y sus actividades como profesora de japonés. La cuarta sección explica aspectos relacionados con las condiciones de alojamiento y en la quinta expone sus reflexiones respecto a la relación entre la duración de la estancia y los avances en el conocimiento lingüístico y aporta sus opiniones relativas a las ventajas de estudiar en el extranjero.

En la primera sección (párrafo 1, líneas 1 a 10) la informante comienza su relato haciendo referencia al momento en el que fue a estudiar español a León y explica los motivos por los que decidió ir al extranjero: tiene la sensación de que asistiendo a la academia de idiomas en Tokio progresa muy lentamente. Piensa que estudiando en España podrá aprender más rápidamente, así que decide tomar tres meses de vacaciones para hacer un curso allí:

“Hace 5 años fui a León para aprender idioma. Hasta aquel momento, aprendía español en una academia en Tokio. Mientras estudiaba aquí, me pareció que el estudio en

Japón era insuficiente y tarda mucho tiempo para avanzar y deseaba ir a España para aprender más rápido. Como pude tomar vacaciones 3 meses, fui allí”. (Líneas 1-10)

La segunda sección (párrafos 2, 3, 4 y 5) aporta datos relacionados con su estancia en España. En el primer párrafo de esta sección la informante menciona el nivel que tenía, afirmando que era bajo, y explica que se matriculó a una escuela adscrita a la Universidad de León en la que empezó a tomar clases de nivel A2:

“Mi nivel de estudio era bajo y me matriculé un trimestre en una escuela de idioma afiliada a universidad de León. Entré en la clase de nivel A2”. (Párrafo 2, líneas 12 y 13)

También hace referencia al contraste entre la comunicación en el aula y en el exterior y menciona explícitamente sus expectativas de mejorar su competencia comunicativa durante el curso. De este modo, destaca que en clase podía comprender y articular mensajes básicos sin dificultad, pero que, en cambio, no podía comprender a los hablantes nativos fuera del aula. Percibe esta situación como algo natural, pero cree que puede llegar a habituarse al modo de hablar de los hablantes nativos:

“Aunque no tenía dificultad en entender en clase y hablar las cosas básicas, por supuesto no podía entender nada lo que se hablan en la calle. Así que esperaba acostumbrarme a las expresiones y la velocidad de hablar de los nativos”. (Párrafo 2, líneas 12-16)

La utilidad de realizar un curso intensivo en un país hablante de la L2 se pone de manifiesto en el siguiente párrafo, en el que se comparan los cursos realizados en León y en Japón y se destacan las ventajas de estudiar intensivamente en España. En primer lugar, la informante valora muy positivamente tanto a los profesores nativos como a los materiales didácticos utilizados, resaltando que gracias a ellos pudo entender elementos gramaticales que no comprendía. El hecho de que se haga mención explícita a este aspecto nos hace suponer que la enseñanza en su país y los materiales utilizados eran menos motivadores y, posiblemente, menos efectivos:

“En la clase, los materiales y enseñanza de los profesores eran muy bien. Especialmente, sobre la gramática, pude comprender muy bien lo que no entendía”. (Párrafo 3, líneas 18 y 19)

A continuación se hace referencia a la intensidad del aprendizaje y se menciona que es fácil olvidar lo que se aprende en cursos regulares en el propio país que tienen una escasa carga lectiva semanal. Considera que el hecho de estudiar en un curso intensivo, asistiendo a clases cuatro o cinco horas al día, le permitía aprender mucho más rápido que en Tokio, en especial contenidos léxicos. Este aspecto favoreció que aumentara su motivación:

“Como estudiaba trabajando en Japón, iba a academia solo un día a la semana. Creo que con este ritmo, es fácil de olvidar lo que apenas aprendía. En España, lo que bueno es que particularmente frecuentar la escuela y estudiar durante 4 o 5 horas seguidas todos los días con el modo intensivo. En este curso, podía aprender varios léxicos y me dio la motivación”. (Párrafo 3, líneas 20-24)

En el siguiente párrafo se hace referencia a otro aspecto de estudiar en León que considera que fue muy *beneficioso*. Afirma que durante esta estancia pudo conocer a otros estudiantes de distintos países, con los que tenía buena relación y con los que se comunicaba siempre en español. A pesar de que tenían un escaso conocimiento léxico y cometían errores al hablar, considera que interactuar con ellos fue algo muy útil ya que le permitió practicar frecuentemente la expresión oral:

“Otro punto beneficioso es la comunicación con los compañeros. Tenía los compañeros de varios países en clase e hice buenas amigas. Entre nosotros, el único idioma común fue español. Pese a que nuestro vocabulario y conocimiento eran insuficientes y hablábamos cometiendo muchos errores, las comunicaciones con ellos me sirvió mucho como buena práctica”. (Párrafo 4, líneas 26-30)

Esta sección finaliza con un breve párrafo en el que menciona que participó en algunas de las actividades culturales que la escuela organizaba para los alumnos, de modo que pudo tener contacto con la cultura local gracias, especialmente, a la asistencia a excursiones que califica como divertidas:

“En cuanto a las actividades fuera de clase, la escuela nos ofreció muchas ocasiones en que podíamos acercarnos a la cultura local. Participaba en varias excursiones en que visité a los museos, lugares históricos, turísticos, etc., y fueron divertidas”. (Párrafo 5, líneas 32-34)

En la tercera sección (párrafos 6, y 7) se describe como la motivación y el deseo de mejorar rápidamente estimulan la activación de algunas estrategias de aprendizaje y la búsqueda de diferentes maneras de poder adquirir más conocimientos socioculturales y de conseguir más oportunidades de relacionarse con hablantes nativos. Afirma que para aprender más deprisa escucha la radio, busca personas para hacer intercambio y participa en actividades en las que puede coincidir e interactuar con hablantes nativos:

“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.”. (Párrafo 6, líneas 41-43)

A continuación explica que consiguió conocer a estudiantes españoles de japonés gracias a una profesora japonesa de la escuela, con los que hace intercambio y practica su español. Pero es significativo que exprese la idea de que hizo amistades, pero que al mismo tiempo remarque el hecho de que la amistad era un poco superficial debido a la diferencia de edad, la cual le impide, entendemos que por diferencia de gustos, hábitos e intereses, que se desarrolle una fuerte complicidad, confianza o empatía:

“Afortunadamente, en la escuela había una profesora japonesa, quien dedicaba enseñanza del idioma japonés. Gracias a ella tuve la oportunidad conocer gente que quieren aprender japonés. Hice amigos y salíamos juntos pero no pude conseguir una gran amistad ya que tuve 40 años ya y la mayoría de los estudiantes eran veinteañeros”. (Párrafo 6, líneas 43-47)

La importancia de establecer relaciones sociales con nativos durante la estancia en el extranjero y sus efectos en el aprendizaje sociocultural se pone de manifiesto en el segundo párrafo de la tercera sección. En este fragmento la informante explica que tuvo la oportunidad de dar clases de japonés a una niña española gracias a que otra alumna extranjera de la escuela le presentó a la familia de acogida con la que vivía, cuya hija quería aprender esa lengua. De este modo empezó a dar clases de japonés, hecho que le permitió relacionarse con los padres de esta niña y aprender con ellos numerosos aspectos socioculturales. Califica explícitamente esta oportunidad como *buena*, lo cual

nos hace suponer que esta experiencia ayudó en su aprendizaje y facilitó la práctica de la expresión oral:

“Y otra buena oportunidad es que enseñar japonés a una niña local. Una compañera de la escuela vivía con una familia y me presentó una niña de la familia a quien interesaba idioma japonés. Esta experiencia me sirvió mucho y también lo pasé muy bien. Solían invitarme al almuerzo sus padres. Me enseñaron varias cosas de los días cotidianos como cocina, juegos, costumbres, etc.”. (Párrafo 7, líneas 49-53)

El relato continúa en la cuarta sección (párrafos 8 y 9) haciendo referencia a las condiciones de alojamiento durante su estancia en León. Explica que en durante el primer mes vivió sola en una casa, pero como no le gustó la experiencia decidió trasladarse a una residencia universitaria. No explica los motivos de por qué no le gustaba vivir en esa casa sola, pero suponemos que pensó que podría aprender más si convivía e interactuaba con otras personas:

“En primer mes de la vida de León, viví en una casa local pero no me gustó mucho vivir en una casa sola, y me mudé a una residencia de la universidad”. (Párrafo 8, líneas 55 y 56)

El cambio fue positivo, porque, aunque reconoce que en la residencia tampoco tuvo la oportunidad de conocer a hablantes nativos debido a que todos los residentes eran extranjeros, allí pudo convivir e interactuar con otras dos chicas, entendemos que usando el español como lengua de comunicación. Menciona en concreto su relación de amistad con una de las chicas con las que vivía, poniendo de manifiesto que la convivencia con otros estudiantes extranjeros puede permitir mejorar los conocimientos y practicar la lengua que se estudia mediante un aprendizaje colaborativo:

“En la residencia viví con dos chicas extranjeras. Ahí tampoco 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 DVDs de películas. Solía ver las películas junto con ella”. (Párrafo 8, líneas 56 y 62)

Aunque valora positivamente la convivencia con otras chicas en la residencia de estudiantes, expresa en el siguiente párrafo una cierta frustración por no haber podido

cumplir, debido a la brevedad de su estancia, su deseo de vivir en un piso compartido con españoles tal como hacían otros compañeros de su escuela. Interpretamos que la informante tenía este deseo debido a que consideraba que estas condiciones de alojamiento podrían permitirle practicar diariamente el idioma con hablantes nativos de manera más efectiva y natural:

“Mientras, la mayoría de mis amigos de escuela vivía en un piso compartiendo con españoles. Yo quise compartirlo, pero debido al corto plazo de mi estancia, fue imposible”.
(Párrafo 9, líneas 64- 66)

En la quinta sección (párrafos 10 y 11), la informante expresa sus ideas sobre la relación entre la duración de la estancia y la evolución en el aprendizaje y aporta sus opiniones respecto a las ventajas de estudiar en el extranjero. En el décimo párrafo comenta que los compañeros que realizaban estancias largas tenían la oportunidad de hacer amigos y de crear redes sociales, situación que considera que les permitía practicar con frecuencia la expresión oral y por tanto mejorar significativamente su fluidez:

“Al ver la vida de los amigos que estaban más de un año, ellos conseguían amigos nativos y por lo tanto pudieron obtener fluidez en la expresión oral”. (Párrafo 10, líneas 68- 69)

De este modo, compara su progreso con el de sus compañeros y piensa que el suyo fue inferior, debido en cierto modo a que su estancia era demasiado breve y no le permitió tener las mismas oportunidades de interacción con nativos y de práctica. Refuerza esta idea comentando que hubiera podido aprender más si hubiera estado estudiando allí durante más tiempo:

“Mi estancia era corta y mi nivel de aprendizaje era bajo. No echo la culpa de poco progreso de mi aprendizaje a solos estos, pero si hubiera tenido más tiempo para vivir allí y tenido la mejor habilidad, habría obtenido mejor resultado”. (Párrafo 10, líneas 69- 72)

A pesar de considerar que su progreso en el aprendizaje no fue el que hubiera deseado, reconoce que la experiencia de estudiar en España ha sido determinante, ya

que gracias a ella ha mantenido hasta la actualidad la motivación de seguir estudiando español:

“Pero, por lo menos, a través de esta experiencia, todavía sigo teniendo la motivación de aprender español”. (Párrafo 10, líneas 72 y 73)

En el último párrafo se responde a una de las preguntas orientativas planteadas, relativa al grado de importancia que otorgan al hecho de estudiar o vivir en el extranjero en el proceso de aprendizaje de una lengua. Ella tiene la opinión de que estudiar un idioma en un país hablante de la L2 es *ideal*, ya que ese contexto puede favorecer la práctica de la expresión oral y puede permitir mejorar otras destrezas como la comprensión auditiva y la comprensión lectora.

“En total, creo que es ideal aprender idioma en su país. Porque a través de vivir rodeado de los nativos, puede acostumbrarse rápido a no solo la expresión oral y comprensión auditiva sino a la lectora también”. (Párrafo 11, líneas 76-78)

La informante concluye su relato afirmando explícitamente que no considera imprescindible estudiar en un país hablante de la L2 para llegar a dominar un idioma. Piensa que, más que el contexto de aprendizaje, lo verdaderamente importante para aprender es practicar constantemente. Por tanto, cree que es necesario buscar siempre oportunidades para utilizar la lengua, ya sea en el propio país o en el extranjero:

“Pero no es imprescindible. Lo importante es que buscar y obtener la situación en que pueda utilizar el idioma”. (Párrafo 11, líneas 78 y 79)

b) Dimensión temática:

El tema principal de este relato es la experiencia como estudiante de lenguas. Durante la narración emergen distintos temas relacionados con el proceso de aprendizaje en el propio país y en el extranjero que comentaremos asociándolos a algunas palabras o conceptos clave que aparecen en el texto:

- *Materiales, profesores e intensidad de aprendizaje:*

En el relato se hace mención explícita a la buena calidad de los materiales y de los profesores con los que aprendía en el extranjero, destacando el hecho de que le ayudaron a aprender elementos gramaticales que no comprendía. (*“En la clase, los materiales y enseñanza de los profesores eran muy bien. Especialmente, sobre la gramática, pude comprender muy bien lo que no entendía”*, párrafo 2, líneas 18 y19). Este comentario nos hace suponer que la metodología y los materiales didácticos empleados eran muy diferentes y probablemente más efectivos que los utilizados en la escuela de idiomas de Tokio a la que había asistido. De este modo, se pone de manifiesto la importancia para el éxito de la estancia de una buena actuación docente y del uso de materiales adecuados y motivadores.

También aparecen referencias directas a la intensidad de aprendizaje para señalar que la asistencia a un curso de baja intensidad en el propio país supone avanzar muy lentamente y favorece que se olvide rápidamente lo aprendido (*“Hasta aquel momento, aprendía español en una academia en Tokio; Como estudiaba trabajando en Japón, iba a academia solo un día a la semana. Creo que con este ritmo, es fácil de olvidar lo que apenas aprendía”*, párrafos 1 y 3, líneas 1-2 y 20-21). Esta lentitud activa el deseo de ir a estudiar a España, ya que tiene la convicción de que en ese contexto podrá aprender y mejorar su español más rápidamente (*“Mientras estudiaba aquí, mi pareció que el estudio en Japón era insuficiente y tarda mucho tiempo para avanzar y deseaba ir a España para aprender más rápido”*, párrafo 1, líneas 8-10)

Por este motivo destaca muy positivamente que la realización de un curso intensivo, con cuatro o cinco horas diarias de clase, fue muy útil para adquirir conocimientos gramaticales y léxicos, para mejorar su expresión oral y su capacidad de comprensión auditiva y lectora, y sobre todo para motivar el estudio tanto en España como posteriormente en Japón (*“En España, lo que bueno es que particularmente frecuentar la escuela y estudiar durante 4 o 5 horas seguidas todos los días con el modo intensivo. En este curso, podía aprender varios léxicos y me dio la motivación”*; *“puede acostumbrarse rápido a no solo la expresión oral y comprensión auditiva sino a la lectora también”*; *“a través de esta experiencia, todavía sigo teniendo la motivación de aprender español”*, párrafos 3,11 y 10, líneas 21-25, 76 y77 y 73-75).

-Edad durante la estancia y creación de redes sociales:

La informante hace referencia en el relato a la edad que tiene en el momento en el que está estudiando en el extranjero. Es significativo que su edad (cuarenta años), superior a la edad media de otros estudiantes, no se menciona como un elemento que condiciona la capacidad cognitiva y que dificulta el aprendizaje, si no como una barrera que hace difícil relacionarse y entablar una verdadera amistad con hablantes nativos más jóvenes que ella con los que hace intercambio de japonés (*“tuve la oportunidad conocer gente (...) Hice amigos y salíamos juntos pero no pude conseguir una gran amistad ya que tuve 40 años ya y la mayoría de los estudiantes eran veinteañero”*, párrafo 6, líneas 45-47). La diferencia de edad puede comportar que los gustos, hábitos e intereses sean muy distintos y que, por tanto, sea casi imposible realizar conjuntamente determinadas actividades o desarrollar vínculos de complicidad, confianza o empatía, situación que puede suponer que se reduzcan las posibilidades de practicar el idioma.

- Condiciones de alojamiento, relación con otros estudiantes y aprendizaje colaborativo:

La conciencia respecto a la importancia de las condiciones de alojamiento en el proceso de aprendizaje en el extranjero se hace evidente en varios momentos del relato. Por ejemplo, explica que el primer mes en León vivió sola en un apartamento, pero que decidió cambiar de residencia porque no le gustaba (*“viví en una casa local pero no me gustó mucho vivir en una casa sola”*, párrafo 8, líneas 56 y 57), seguramente porque tenía el convencimiento de que es necesario vivir bajo otras condiciones para poder tener más oportunidades de interactuar con otros estudiantes y con hablantes nativos y, de este modo, practicar y mejorar la competencia comunicativa. Piensa que la convivencia con hablantes nativos puede favorecer enormemente la práctica, de modo que intenta vivir en un piso compartido con españoles, pero la breve duración de la estancia hace imposible esta opción (*“Yo quise compartirlo, pero debido al corto plazo de mi estancia, fue imposible”*, párrafo 9, líneas 65 y 66).

Finalmente se traslada a una residencia de estudiantes donde convive con dos chicas extranjeras (*“y me mudé a una residencia de la universidad. En la residencia viví con*

dos chicas extranjeras”, párrafo 8, líneas 57 y 58), aunque esperaba poder encontrar allí la oportunidad de interactuar o de entablar amistad con hablantes nativos (“*Ahí tampoco no pude tener amigos españoles porque casi todos los residentes eran extranjeros*”, líneas 58 y 59). La convivencia con otras estudiantes resulta positiva, ya que puede interactuar con ellas, mejorando sus conocimientos y practicando la lengua mediante un aprendizaje colaborativo (“*Pero una de mis compañeras con quien llevaba muy bien era portuguesa y ayudábamos mutuamente para el estudio*”, líneas 59-61).

También al principio del relato aparece la idea de que la interacción con otros estudiantes extranjeros puede ser beneficiosa y favorecer la práctica del idioma, a pesar de que se produzcan errores lingüísticos y se utilice un léxico no muy amplio (“*Otro punto beneficioso es la comunicación con los compañeros (...) Entre nosotros, el único idioma común fue español. Pese a que nuestro vocabulario y conocimiento eran insuficientes y hablábamos cometiendo muchos errores, las comunicaciones con ellos me sirvió mucho como buena práctica*”, párrafo 3, líneas 26-30).

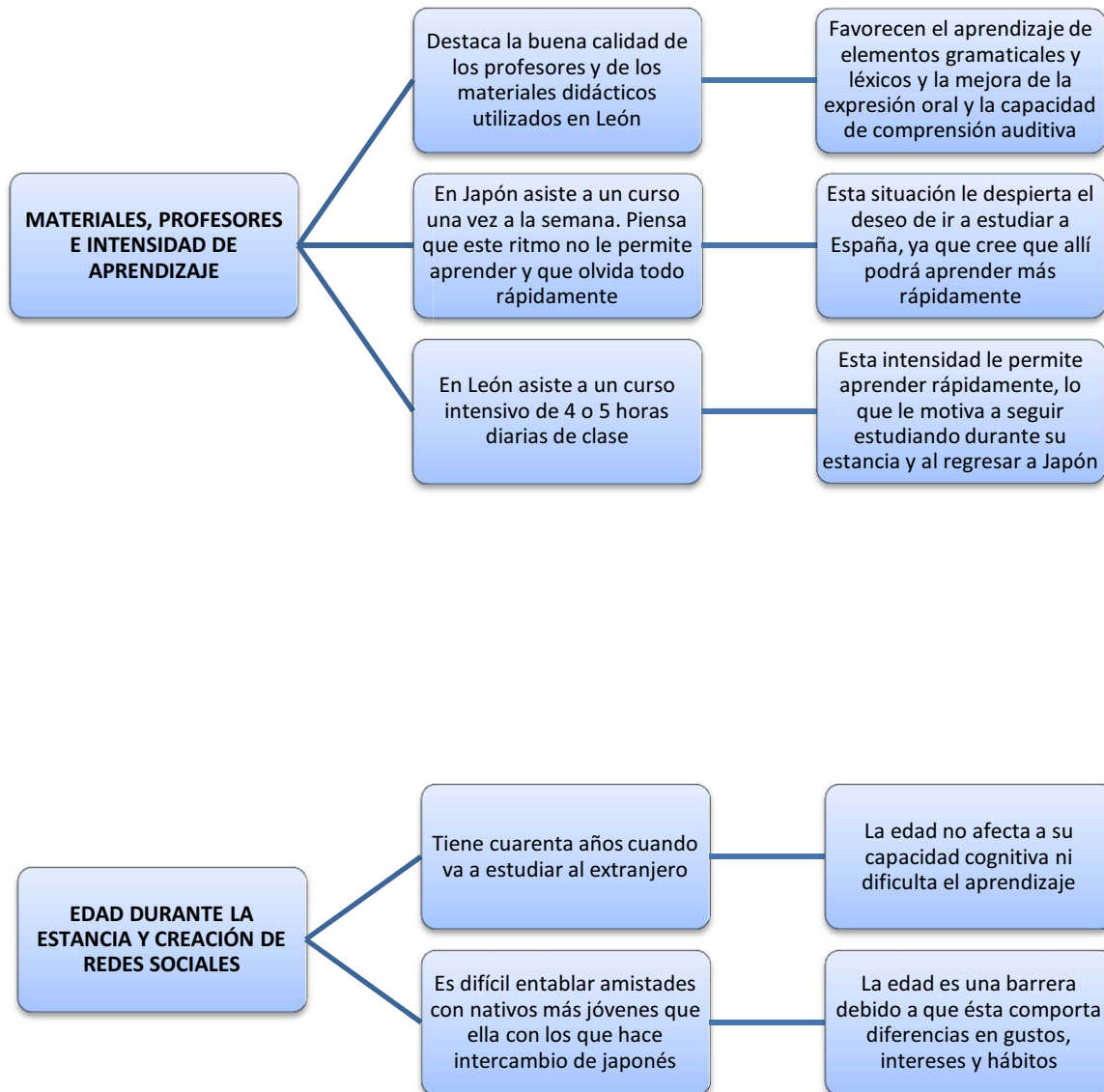
- *Duración de la estancia, interacción con nativos y práctica de la expresión oral:*

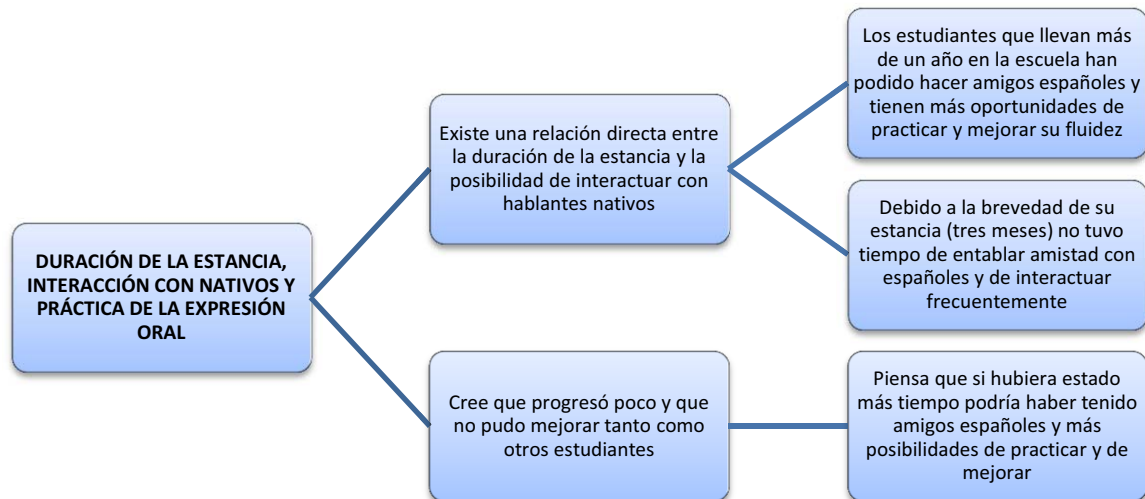
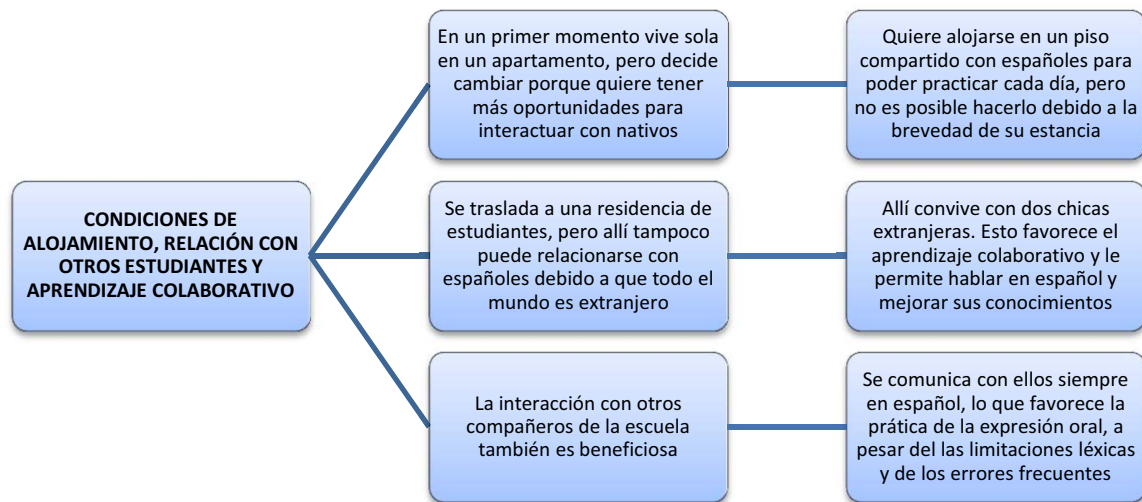
La duración de la estancia y su relación con la posibilidad de mejorar el conocimiento de la lengua se mencionan en diversas ocasiones durante el relato. En una de ellas, como hemos mencionado anteriormente, la informante afirma que debido a la brevedad de su estancia no pudo hacer amigos nativos ni practicar español con ellos. Piensa que por este motivo no tuvo tantas oportunidades de interactuar y mejorar su español tal como hacían otros alumnos que llevaban estudiando en León más de un año (“*Al ver la vida de los amigos que estaban más de un año, ellos conseguían amigos nativos y por lo tanto pudieron obtener fluidez en la expresión oral*”, párrafo 10, líneas 68 y 69).

Posteriormente comenta que su avance en su conocimiento lingüístico y la mejora de su competencia comunicativa era escaso, y atribuye este hecho a la brevedad de su estancia. Ejemplifica estas ideas expresando la idea de que si hubiera estado más tiempo podría haber mejorado más (“*Mi estancia era corta y mi nivel de aprendizaje era bajo. (...) si hubiera tenido más tiempo para vivir allí y tenido la mejor habilidad, habría obtenido mejor resultado*”, líneas 69-74).

Estos comentarios hacen evidente que estudiar durante estancias cortas puede suponer que no se llegue a tener tiempo suficiente para poder crear redes sociales o entablar amistad con nativos que permitan tener frecuentemente oportunidades para interactuar y practicar la expresión oral.

Figura 7. Temas y conceptos clave expresados en el relato de Michiko Saijo:





c) Dimensión enunciativa:

El relato describe vivencias personales referidas a las experiencias de vida y aprendizaje en el extranjero, por lo que está escrito de manera explícita en primera persona (“*fui a León...; estudiaba...; viví en una casa...*”), aunque en ocasiones incluye a otras personas en la narración utilizando la primera persona del plural (“*hablábamos*”).

cometiendo errores...; salíamos juntos... ”) o la tercera persona del singular y del plural (“los profesores eran muy bien...; la mayoría de estudiantes eran veinteañeros...; me enseñaron varias cosas... ”).

La informante describe diferentes momentos relativos a su proceso de aprendizaje de español en Japón y en España. Todos estos acontecimientos se narran utilizando tiempos verbales de pasado, en concreto el pretérito indefinido y el pretérito imperfecto (“*pude tomar vacaciones...; busqué varios medios...; solía ver las películas...; iba a la biblioteca... ”). Sólo al final del relato se utiliza el presente para referirse a lo que piensa en la actualidad sobre su experiencia de aprendizaje en León y el progreso conseguido, que considera escaso (“no echo la culpa de poco progreso solo a estos...; a través de esa experiencia todavía sigo teniendo la motivación para aprender... ”). También utiliza este tiempo verbal para expresar sus opiniones respecto a la utilidad de aprender idiomas en el extranjero (“creo que es ideal aprender idiomas en su país...; puede acostumbrarse rápido a no solo la expresión oral... ”) y para remarcar que gracias a esa experiencia ahora sigue teniendo motivación por aprender (“a través de esta experiencia, todavía sigo teniendo la motivación de aprender español”).*

Es interesante señalar que en ningún momento se hace referencia ni se expresan deseos sobre el futuro, por lo que no aparecen verbos en este tiempo verbal. También es destacable el hecho de que en una ocasión se utiliza el pretérito pluscuamperfecto de subjuntivo para expresar una hipótesis sobre el pasado, relacionada con la duración de la estancia, la posibilidad de interactuar con hablantes nativos y los beneficios en el conocimiento lingüístico que podría haber aportado una interacción frecuente con ellos (“*si hubiera tenido más tiempo para vivir allí y tenido la mejor habilidad, habría obtenido mejor resultado*”).

Tampoco se expresan emociones, sensaciones o sentimientos, pero sí que se hace mención explícita a gustos, deseos y expectativas que tenía en el pasado relacionados con el aprendizaje y uso de las lenguas y con las condiciones de alojamiento (“*deseaba ir a España para aprender más rápido...; esperaba acostumbrarme a las expresiones y velocidad de hablar de los nativos...; quería acostumbrarme al español rápido...; no me gustó mucho vivir en una casa sola...; yo quise compartirlo... ”).*

La informante hace valoraciones positivas con frecuencia para referirse a la calidad de los materiales didácticos utilizados en la escuela de León (*“los materiales y enseñanza de los profesores era muy bien...”*), a las ventajas de realizar un curso intensivo en España (*“en España lo que bueno es que frecuentar la escuela y estudiar 4 o 5 horas seguidas todos los días con el modo intenso...”*), a algunas actividades en las que participó (*“participaba en varias excursiones (...) y fueron divertidas...; esta experiencia me sirvió mucho y también lo pasé muy bien...”*), o para describir momentos importantes durante su estancia que favorecieron el proceso de aprendizaje (*“otro punto beneficioso es la comunicación con compañeros...; afortunadamente en la escuela había una profesora japonesa (...) gracias a ella tuve la oportunidad de conocer gente...; otra buena oportunidad es que enseñar japonés a una niña local...”*).

6.7.1. Resultados

El análisis de este relato de vida lingüística nos ha permitido obtener datos relevantes que nos permitirán dar respuesta a las preguntas de investigación planteadas. En primer lugar, podemos afirmar que la informante valora positivamente su experiencia en León. Aunque cree que su progreso no fue tan significativo como el de otros estudiantes que estudiaron allí más de un año, afirma en distintos momentos del relato que el hecho de realizar un curso intensivo allí le permitió aprender léxico, entender aspectos gramaticales que no comprendía antes, conocer aspectos socioculturales, mejorar la comprensión auditiva y lectora y practicar la expresión oral interactuando con otros estudiantes extranjeros y algunos nativos. Además, afirma que esa experiencia le permitió aumentar su motivación para aprender la lengua, motivación que sigue teniendo en la actualidad.

También es posible observar que en el caso de esta informante algunas variantes individuales como la personalidad, su estilo de aprendizaje activo y la activación de estrategias sociales de aprendizaje han influido positivamente en su estancia en el extranjero. En el relato se puede apreciar que tanto la personalidad de la informante, abierta a nuevas experiencias, como su carácter extrovertido, favorecen que busque

constantemente oportunidades para conocer a otras personas, especialmente nativos, con los que interactuar. Esto le permite tener ocasiones de practicar el idioma y de aprender diferentes aspectos socioculturales. La edad, en cambio, es una variable que se menciona en el relato y que tiene un efecto negativo. No aparece como un elemento que condiciona la capacidad cognitiva y que dificulta el aprendizaje, pero sí como una barrera que hace difícil relacionarse y entablar una verdadera amistad con hablantes nativos más jóvenes que ella con los que hace intercambio de japonés.

En relación a factores extralingüísticos, en concreto a la duración de la estancia, la informante considera que fue demasiado breve, por lo que no pudo tener tiempo suficiente para hacer amistades con nativos con los que interactuar y poder practicar más frecuentemente el idioma, aspecto que piensa que le hubiera permitido mejorar de manera más significativa. En este sentido es destacable el hecho de que ella es consciente de la importancia de alojarse con nativos, por lo que intenta mudarse a un piso compartido con españoles. Pero debido a la duración de su estancia, no puede cumplir este deseo, aunque finalmente consigue trasladarse a una residencia de estudiantes en la que puede interactuar en español con otras estudiantes extranjeras y mejorar su conocimiento lingüístico mediante un estudio colaborativo, lo cual repercute positivamente en su aprendizaje.

El análisis del relato nos ha ayudado a obtener información relativa a la influencia de las estancias en el extranjero en la adquisición de la dimensión cultural de una L2, ya que la informante hace mención de manera sucinta en dos ocasiones. En primer lugar, comenta que durante su estancia en León asistió a diferentes excursiones que organizaba la escuela, las cuales le permitieron visitar distintos lugares y tener contacto con la cultura local. En segundo lugar, afirma que gracias a la relación que tuvo con los padres de la niña a la que daba clases de japonés, pudo conocer y aprender diferentes aspectos socioculturales. Aunque no aporta más detalles al respecto, esos comentarios nos permiten afirmar que la estancia en el extranjero le permitió desarrollar ampliamente su conocimiento sociocultural.

Es posible afirmar también que no hay una relación directa entre el hecho de hacer cursos de idiomas en el extranjero y conseguir llegar al nivel C2, aunque la

informante expresa la idea de que gracias a su experiencia en España sigue teniendo ahora motivación para estudiar en los cursos de nivel C2.

En relación este tema, podemos afirmar que para la informante no es determinante vivir en el país hablante de la L2, ya que piensa que aprender un idioma en un país en el que se habla es *ideal*, aunque no lo considera algo imprescindible. Considera que es muy importante practicar mucho la lengua que se estudia para aprenderla bien, por lo que es fundamental buscar siempre oportunidades para usarla, lo cual se puede realizar en el propio país.

6.7.2. Conclusiones

Los resultados obtenidos permiten afirmar que estudiar en el extranjero no es absolutamente necesario para poder llegar a dominar una L2, aunque, como en el caso de la informante, puede influir muy positivamente en el proceso de aprendizaje y favorecer que aumente la motivación durante la estancia y que ésta se mantenga incluso tiempo después de regresar al propio país.

El relato pone de manifiesto también que durante una estancia corta es posible aprender elementos léxicos y gramaticales y practicar la expresión oral. Pero la brevedad puede dificultar la creación de redes sociales que permitan una interacción frecuente con hablantes nativos.

Tabla 14. Resumen de los resultados obtenidos en el análisis del relato de vida de Michiko Saijo.

1. Descripción de la experiencia y percepciones del estudiante.	<ul style="list-style-type: none"> - Valora positivamente su experiencia, pero piensa que su progreso no fue tan significativo como el de los estudiantes que estudiaron allí más de un año. - Pudo aprender léxico, gramática, aspectos socioculturales y practicar la expresión oral con otros estudiantes extranjeros y algunos nativos. - Esa experiencia le permitió aumentar su motivación para aprender la lengua, motivación que sigue teniendo en la actualidad.
2. Variables individuales y factores extralingüísticos que han influido positiva o negativamente en el proceso de aprendizaje en el extranjero.	<ul style="list-style-type: none"> - La personalidad de la informante, abierta a nuevas experiencias, y su carácter extrovertido, favorecen que busque oportunidades para interactuar con otras personas. Esto le permite tener ocasiones de practicar y de aprender diferentes aspectos socioculturales. - La convivencia en una residencia de estudiantes con chicas extranjeras le permite comunicarse en español y mejorar su conocimiento lingüístico. - La duración de la estancia (tres meses), supuso no tener tiempo suficiente para hacer amistad con nativos con los que interactuar y poder practicar.
3. Influencia de la estancia en el conocimiento lingüístico y pragmático.	<ul style="list-style-type: none"> - Aprendió elementos léxicos y desarrolló su conocimiento gramatical y practicó la expresión oral, la comprensión auditiva y la comprensión lectora, cree que su avance no fue muy significativo debido a que la brevedad de su estancia no le permitió interactuar más con hablantes nativos.
4. Influencia de la experiencia en el conocimiento sociocultural y el desarrollo de la sensibilidad intercultural.	<ul style="list-style-type: none"> - Durante su estancia asistió a excursiones que organizaba la escuela. Éstas le permitieron visitar distintos lugares y tener contacto con la cultura local. - Gracias a la relación que tuvo con los padres de una niña a la que daba clases de japonés, pudo conocer y aprender diferentes aspectos socioculturales.
5. Creencias sobre la relación entre su experiencia en el extranjero y llegar al nivel C2.	<ul style="list-style-type: none"> - Expresa la idea de que gracias a la experiencia en España sigue teniendo ahora motivación para estudiar en los cursos de nivel C2.
6. Creencias sobre la necesidad de estudiar en el extranjero para llegar a dominar un idioma.	<ul style="list-style-type: none"> - Considera que aprender un idioma en un país en el que se habla es ideal, aunque no es algo imprescindible. Es importante practicar mucho la lengua que se aprende y buscar siempre oportunidades para usarla, aspecto que se puede realizar en el propio país.
Conclusiones.	<ul style="list-style-type: none"> - Los resultados permiten afirmar que estudiar en el extranjero no es absolutamente necesario para poder llegar a dominarla. - Las estancias en el extranjero pueden influir positivamente en el proceso de aprendizaje y favorecer que aumente la motivación para aprender. - Una estancia corta puede favorecer el aprendizaje de elementos léxicos y gramaticales y la práctica de la expresión oral, aunque puede suponer que no se tenga tiempo suficiente para crear redes sociales y entablar amistades que permitan una interacción frecuente con hablantes nativos.

6.8. Análisis del relato de vida de Mitsuko Murayama

a) Dimensión estructural:

La informante narra su relato teniendo en cuenta las preguntas orientativas aportadas previamente y la limitación del espacio asignada. De este modo, las estancias en el extranjero y la lengua y su aprendizaje se convierten en el tema central. La lengua en la que está escrito el texto es el español.

El texto puede dividirse en cinco secciones que tratan sobre su aprendizaje del español en Japón y España. En la primera sección se explica cuando fue a estudiar a Madrid y aporta información relativa a las asignaturas a las que se matriculó en la Universidad Complutense. La segunda sección describe aspectos relacionados con la metodología que se seguía en su país, detalla el nivel de español y el grado de competencia comunicativa que tenía al acabar sus estudios en la universidad japonesa y expone los motivos por los que decide ir a estudiar al extranjero. En la tercera se comentan aspectos relacionados con los cursos de la universidad y con la convivencia con otras estudiantes en la residencia de estudiantes en la que vivió. La cuarta sección hace referencia a los aspectos lingüísticos aprendidos durante la estancia y la influencia de ésta en su proceso de aprendizaje y en la quinta aporta su opinión respecto a la utilidad de estudiar a un país hablante de la lengua meta.

En la primera sección (párrafos 1 y 2) la informante inicia el relato explicando que fue a estudiar a España hace más de cuarenta años, en 1972, cuando acabó sus estudios universitarios en Japón. Explica que pudo ir a Madrid gracias a una beca para concedida por el gobierno español y que estudió allí durante un curso académico completo, remarcando que ésta ha sido la única vez en su vida en la que ha vivido fuera de Japón:

“Hace unos cuarenta años que tuve la oportunidad de estudiar en España. Para mí es la única experiencia de vivir fuera de mi país, salvo a unos viajes turísticos. En 1972, cuando terminé la carrera universitaria en Japón, conseguí una beca del gobierno español para un año

académico. Llegué a Madrid en septiembre del mismo año y permanecí allí hasta el julio del año siguiente”. (Párrafo 1, líneas 1-5)

A continuación menciona brevemente que había estudiado gramática elemental y un poco de literatura en la universidad japonesa y enumera los cursos a los que se matriculó en la Universidad Complutense. Afirma que se inscribió a asignaturas de filosofía y de literatura, además de los cursos de cultura española para hispanistas (historia, arte, estética, etc.), cuya temática era más abstracta y compleja que la de los cursos con contenidos básicos realizados en Japón. Es importante destacar que no se trataba de clases de lengua para extranjeros que incluían aspectos socioculturales, sino de cursos en los que se impartían en español contenidos de “alta cultura”:

“En Japón había aprendido la gramática elemental y algo de la literatura española. En la Universidad Complutense de Madrid me inscribí como oyente a unas clases de la Facultad de Filosofía y Letras: “la Historia crítica del pensamiento español” (...) y dos clases nocturnas sobre la literatura española. Además me matriculé en el Curso para Hispanistas que consistía en las siete asignaturas para aprender la cultura española en general, de las cuales elegí cinco que no coincidían el horario con las clases de la Facultad: la historia, el arte, la estilística, la filosofía y la lengua”. (Párrafo 2, líneas 6-12)

La segunda sección (párrafos 3 y 4) empieza haciendo referencia al nivel que tenía al empezar a estudiar en la universidad española. Cree que su nivel sería equivalente al actual B1 del MCER y afirma que su nivel de dominio de las diferentes destrezas comunicativas era muy desigual:

“Creo que cuando llegué a España, mi nivel del español correspondía al B-1 aproximadamente. Además tenía un desequilibrio notable entre las cuatro competencias lingüísticas: hablar, escuchar, leer y escribir”. (Párrafo 3, líneas 13-15)

Atribuye esta situación a características del sistema educativo japonés de esa época, en el que la metodología de las lenguas no tenía en cuenta el concepto de competencia comunicativa. De este modo, en las clases se enfatizaba en la capacidad de comprensión lectora y se buscaba conseguir un exhaustivo y perfecto conocimiento gramatical. Ejemplifica esta realidad explicando un recuerdo negativo de su aprendizaje, en el que describe como se exigía la máxima corrección gramatical y no se permitía el

error, incluso cuando se expresaban oralmente, situación que creaba estrés y que, suponemos, provocaba ansiedad debilitadora:

“Tal vez, en parte, eso debía a la época. En Japón no estaba enfocada en la competencia comunicativa sino en la lectora, porque se consideraba que es la capacidad más importante para conocer las culturas extranjeras y para fomentarla se concedía mayor importancia a la gramática. Recuerdo que los profesores nos exigían tanta exactitud gramatical que al cabo de un año nos pusimos muy nerviosas al practicar la conversación”. (Líneas 15-20)

Después de comentar la metodología utilizada en su país, la informante hace referencia en el siguiente párrafo a los motivos por los que fue al extranjero: el deseo de conocer otras culturas y de mejorar su español rápidamente. Contextualiza esta información explicando que hasta hacía pocos años la gente no podía salir del país debido a una prohibición gubernamental, por lo que al abolirse esta ley ella, como muchos otros jóvenes, quiso viajar a otros países para satisfacer su curiosidad e interés por conocer otras culturas. Algunos de ellos, grupo en el que se incluye a sí misma, tenían también la idea de que ir a estudiar al país hablante de la L2 puede permitir aprender y dominar el idioma en poco tiempo y de manera natural, sin tener que hacer muchos esfuerzos. Es significativo que califique esta idea como *fe sin fundamento*, ya que refleja un fuerte contraste entre la realidad y el deseo, es decir, entre la idealización del contexto de aprendizaje y las dificultades experimentadas mientras estudiaba en Madrid:

“Sólo hacía ocho años que el gobierno japonés levantó la prohibición al pueblo que saliera libremente del país, y muchos jóvenes que tenían curiosidad habían empezado a recorrer por todo el mundo para conocer otras culturas más que para perfeccionar idiomas para su buen futuro. Además me parece que los japoneses tenían una fe sin fundamento de que si vives en un país de la lengua meta, llegarás a dominarla dentro de unos meses sin esfuerzos”. (Párrafo 4, líneas 21-26)

Considera que por los motivos expuestos anteriormente (la metodología poco eficaz utilizada en su país, su desigual dominio de las diferentes destrezas comunicativas y la idea de que podría aprender muy rápidamente por el simple hecho de estudiar y vivir en un país hablante de la L2), llegó a España con un conocimiento del

español insuficiente. Esta situación hizo que al principio de su estancia tuviera problemas para comprender a los hablantes nativos y para expresarse oralmente:

“Por lo tanto, tengo que confesar que fui a España sin una preparación suficiente lingüísticamente y al empezar a vivir en Madrid, me encontré con gran dificultad para escuchar y hablar español. Para colmo no tenía mucho vocabulario. Tenía que superar esos desafíos”. (Párrafo 4, líneas 27-30)

En la tercera sección (párrafos 5 y 6) la informante vuelve a referirse a los cursos que realizó en la universidad de Madrid, destacando que había estudiantes procedentes de distintos lugares del mundo y que, tanto el ambiente internacional como los contenidos de las clases, le parecían interesantes y estimulantes. Es significativo que mencione también el hecho de que a veces los alumnos hacían preguntas al profesor. Este comentario nos hace suponer que, debido a que en Japón los alumnos japoneses no suelen preguntar en clase ni cuestionar nada de lo que afirme el docente (se puede interpretar como una falta de respeto), la interacción entre profesores y alumnos era uno de los aspectos que le parecían más motivadores:

“En el Curso para Hispanistas asistían estudiantes de casi todos los continentes, y para la mayoría de ellos el español era la segunda lengua, aunque no faltaban unos nativos, maestros de la escuela primaria de Paraguay y de Colombia, e incluso, a veces, asistían y hacían preguntas estudiantes españoles de la facultad. Todas las clases eran muy interesantes y muy estimulantes para mí.”. (Párrafo 5, líneas 31-36)

Reconoce que tenía algunas dificultades para comprender las explicaciones, pero afirma que gracias al hecho de experimentar la sensación de estar descubriendo un mundo desconocido para ella hasta el momento, cada vez le costaba menos seguir las clases. De este modo, la emoción que le provocaba adquirir nuevos conocimientos resulta determinante para su aprendizaje del español, ya que le ayuda a mejorar y le motiva a seguir esforzándose por aprender más:

“Pero esto no significa que yo pudiera entender todo lo que nos dijeron los profesores en clase Sólo quiero decir que cuando me encontré con algo nuevo, sentí mucha alegría, porque me pareció que estaba asomada a un mundo alucinado que no conocía y en este instante se me

fueron los trabajos que me costaban. De esta manera poco a poco me fui acostumbrando al español”. (Párrafo 5, líneas 37-41)

En el siguiente párrafo, la informante continúa su relato explicando diferentes sucesos y situaciones que ocurrieron en la residencia de estudiantes en la que vivía, algunos de los cuales le provocaron un fuerte *shock* cultural. Una de las diferencias culturales que menciona explícitamente es la costumbre de hacer novatadas a los nuevos estudiantes, afirmando que ésta fue una de las primeras vivencias que tuvo en la residencia. El hecho de que haga referencia a esta experiencia y que al mismo tiempo exprese claramente que no quiere aportar detalles sobre este suceso, nos hace suponer que sufrió alguna novatada desagradable que le produjo un enorme impacto cultural:

“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”. (Párrafo 6, líneas 42-46)

Convivir con otras chicas en la residencia de estudiantes permitió que cada día, en especial durante las comidas, tuviera la oportunidad de interactuar con hablantes nativos. Pero las conversaciones con las otras residentes suponían para ella, más que una práctica agradable, una obligación estresante. En este sentido, puntualiza que le resultaba más fácil seguir las clases en la universidad que comunicarse con las otras chicas en la residencia debido a que se veía forzada a hablar en un ambiente demasiado ruidoso:

“Confieso que lingüísticamente tenía más dificultad en el colegio mayor que en las aulas. Tal vez porque en clase bastaba con atender a escuchar a los profesores y a tomar notas, mientras que en el comedor de la residencia, comiendo con buena educación, tenía que mantener conversación con mis colegas que muchas veces empezaron a hablar al mismo tiempo. Todo esto tienes que cumplirlo dentro de un ambiente tan ruidoso como las cataratas porque allí estaba repleto de voces y gritos, risas y carcajadas, además de los ruidos que hacían los platos metálicos con los tenedores y cuchillos...”. (Párrafo 6, líneas 46-53)

El hecho de que describa con tanta precisión y detalle el ambiente en el que se desarrollaban las conversaciones en el comedor (personas hablando todas a la vez, gritos y carcajadas, ruidos provocados con los cubiertos, etc.) nos hace interpretar que, posiblemente, esta situación le produjo un fuerte choque cultural, ya que en Japón se considera de muy mala educación hablar demasiado alto en lugares públicos y hacer ruido con los platos y otros utensilios.

Otro aspecto negativo que describe de esas conversaciones es que no podía comprender bien lo que le decían, por lo que tenía que pedirles constantemente que repitieran lo que habían dicho. Piensa que esto molestaba a sus compañeras y que al final acabó por cansarlas, de manera que tiempo después nadie quería hablar con ella durante las comidas:

“Al principio, como no sabía escucharlas bien, les molestaba con una lluvia de “¡Otra vez, por favor!”. Naturalmente unos días después nadie me hizo caso”. (Párrafo 6, líneas 53 y 54)

Ante esta situación, decide ir al comedor a una hora en la que hay menos gente y menos ruido, ya que cree que así podrá interactuar con las compañeras de manera menos estresante. Además, piensa que una interacción más o menos *preparada* puede facilitar la comunicación y por tanto favorecer la práctica de la expresión oral. De este modo, empieza a ir al comedor un poco antes de que cierren e intenta conducir la conversación hacia temas que ha preparado previamente. Esta estrategia comunicativa resulta eficaz, ya que le sirve para aprender a interactuar con hablantes nativos:

“Me vi obligada a cambiarme. Desde ese día me senté a la mesa media hora antes del cierre del comedor, porque a esa hora ya se encontraban pocas compañeras y estaba más tranquilo. Procuré a contarles cualquier tema que tenía preparado previamente. De esta manera poco a poco fui aprendiendo a comunicar con ellas”. (Párrafo 6, líneas 54-57)

La cuarta sección (párrafos 7 y 8) hace referencia a los aspectos lingüísticos aprendidos durante la estancia en Madrid y a la influencia que ha tenido esta experiencia en el proceso de aprendizaje. Explica que un primer momento intentaba identificar las diferencias culturales que existían entre Japón y España, y que después empezó a reflexionar también sobre las semejanzas. Este análisis comparativo de ambas culturas

le despertó el deseo de conocer más profundamente la realidad sociocultural española y aumentó su interés por el país y la lengua:

“Al principio, me inclinaba a distinguir preferentemente las diferencias que se suponían existir entre dos países, más que la semejanza. Me animó a reflexionarlas. Quería conocer más y más España”. (Párrafo 7, líneas 58 y 59)

La informante expresa a continuación de manera explícita la importancia e influencia que ha ejercido su estancia en España en el proceso de aprendizaje y en su motivación. Afirma que las experiencias vividas en Madrid y el deseo de conocer bien el país y su lengua ha sido la causa de que, cuarenta años después, continúe teniendo interés y deseos de seguir estudiando español:

“Creo que esas vivencias me han marcado en toda la vida e incluso podría decir que ese deseo de conocerla profundamente ha sido el motor y la palanca para que yo siga aprendiendo español”. (Párrafo 7, líneas 59-61)

En el último párrafo de esta sección la informante describe los efectos de la estancia en su conocimiento lingüístico y en su competencia comunicativa y menciona algunos de las dificultades que tuvo con el idioma. Considera que esta experiencia le permitió mejorar significativamente su capacidad de comprensión auditiva y de expresión oral. También señala que pudo aprender muchas expresiones (entendemos que idiomáticas y coloquiales) y que comprendió *algo* la manera de pensar de los españoles y su modo de organizar *lógicamente* las ideas. Respecto a las dificultades de aprendizaje, señala que no siempre podía comprender los matices de algunas expresiones que le habían enseñado en el aula:

“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. Por otra parte, a veces me costó entender exactamente unos matices de algunas expresiones que nos explicaron en clase”. (Párrafo 8, líneas 62-67)

El relato finaliza con la quinta sección (párrafo 9), en la que responde a una de las cuestiones planteadas relativa al grado de importancia que se otorga al hecho de

estudiar o vivir en el extranjero en el proceso de aprendizaje de una lengua. Expresa su opinión haciendo una comparación entre el pasado y el presente y haciendo referencia a la metodología existente en cada época. Explica que en el pasado sólo existían los métodos audiolinguales, por lo que afirma, entendemos que debido a que es consciente de la poca eficacia de estos métodos, que era necesario ir a un país hablante de la lengua meta para poder llegar a dominarlo:

“En aquella década, como no disfrutábamos del ordenador sino solamente del magnetófono de casete, para dominar idiomas no teníamos más remedio que acudir a un país de la lengua meta”. (Párrafo 9, líneas 67-69)

En cambio, considera que en la actualidad, gracias a internet y al fácil acceso a materiales auténticos, no es en absoluto imprescindible ir a estudiar a otro país para dominar un idioma. Apoya esta afirmación con el ejemplo de algunas personas jóvenes que han conseguido aprender muy bien japonés en su propio país con ayuda de distintos productos culturales y sin haber estudiado nunca en Japón. También considera que las tendencias metodológicas actuales, mucho más eficaces que las anteriores, permiten el aprendizaje efectivo de lenguas en el propio país. En su opinión, para aprender bien un idioma es mucho más importante tener voluntad y constancia que ir a estudiar en un país hablante de la L2:

“Pero ha transcurrido casi medio siglo, y ahora que vivimos empapados en Internet diariamente, no creo que sea imprescindible y fundamental residir en el país de la lengua objeto de aprendizaje, siempre que sigas firme en tu propia meta. Ya conocemos a muchos jóvenes del mundo que entienden del japonés coloquial sin que hayan visitado Japón y que lo han dominado a través de los Mangas o de los dibujos animados japoneses. Además, hoy en día, junto con Internet, gozamos de métodos más eficaces de la enseñanza de la segunda lengua tal como he aprendido en el Instituto Cervantes”. (Párrafo 9, líneas 69-76)

b) Dimensión temática:

El tema principal de este relato es la experiencia como estudiante de lenguas. Durante la narración emergen distintos temas relacionados con el proceso de

aprendizaje en el propio país y en el extranjero que comentaremos asociándolos a algunas palabras o conceptos clave que aparecen en el texto:

- *Cultura, diferencias culturales e impacto cultural:*

En el relato se hace referencia a los conocimientos culturales que aprende tanto en Japón como en la universidad en Madrid, relacionados siempre con la “alta cultura” (*“había aprendido la gramática elemental y algo de la literatura española. En la Universidad Complutense de Madrid me inscribí como oyente a unas clases de “la Historia crítica del pensamiento español” del Departamento de Filosofía, y dos clases nocturnas sobre la literatura española. (...) me matriculé en (...) en las siete asignaturas para aprender la cultura española (...): la historia, el arte, la estilística, la filosofía y la lengua”*, párrafo 2, líneas 6-13). Estos conocimientos culturales suponen un gran estímulo para ella porque siente que está descubriendo un mundo totalmente nuevo para ello, lo que le motiva a esforzarse por seguir aprendiendo y mejorar su español (*“Todas las clases eran muy interesantes y muy estimulantes para mí (...).cuando me encontré con algo nuevo, sentí mucha alegría, porque me pareció que estaba asomada a un mundo alucinado que no conocía y en este instante se me fueron los trabajos que me costaban”*, párrafo 5, líneas 38-44).

Las estimulantes emociones producidas por este el contacto y aprendizaje de esos referentes culturales contrastan con las sensaciones negativas y el estrés y el fuerte impacto cultural que le producen algunas costumbres y comportamientos socioculturales que descubre en la residencia de estudiantes, como las novatadas, las conversaciones en las que todo el mundo habla al mismo tiempo y los ruidos en espacios públicos (*“La vida en la residencia empezó por la novatada que fue muy impactante y sorprendente para mí. (...) es cierto que era una serie de choques culturales. (...) muchas veces empezaron a hablar al mismo tiempo (...) dentro de un ambiente tan ruidoso como las cataratas porque allí estaba repleto de voces y gritos, risas y carcajadas”*, párrafo 6, líneas 47-57). De este modo, aparecen dos mundos diferenciados, el del aula y el del comedor de la residencia, que representan dos realidades culturales y socioculturales diferentes y que le provocan sensaciones y emociones muy distintas.

El impacto cultural que experimenta en varios momentos de su estancia despierta en ella la conciencia de la propia identidad cultural, hecho que le permite

percibir y reflexionar sobre las diferencias y semejanzas culturales (*“Al principio, me inclinaba a distinguir preferentemente las diferencias que se suponían existir entre dos países, más que la semejanza”*, párrafo 7, líneas 65 y 66) Este reconocimiento de la diversidad cultural le despertó la curiosidad y el deseo de conocer más profundamente la realidad sociocultural española y aumentó su motivación por aprender español, motivación que mantiene en la actualidad, más de cuarenta años después (*“Me animó a reflexionarlas. Quería conocer más y más España. Creo que esas vivencias me han marcado en toda la vida (...) ese deseo de conocerla profundamente ha sido el motor y la palanca para que yo siga aprendiendo español”*, párrafo 7, líneas 67-70).

- *Creencias sobre el aprendizaje de lenguas en el extranjero, destrezas comunicativas y conocimiento previo del idioma:*

En el texto se pone de manifiesto que, tanto antes como ahora, está muy extendida la idea de que ir a estudiar un idioma a un país hablante de la L2 puede favorecer y facilitar un aprendizaje rápido y casi sin esfuerzo. La informante explica que esta creencia, junto al deseo de conocer otras culturas, motivó su decisión de ir a estudiar a España (*“si vives en un país de la lengua meta, llegarás a dominarla dentro de unos meses sin esfuerzos”*, párrafo 3, líneas 23-25), pero desmitifica esta opinión afirmando que es una idea *“sin fundamento”*, ya que en realidad es necesario, durante una estancia en el extranjero, enfrentarse a dificultades de aprendizaje, a problemas de comunicación y a situaciones de shock cultural como las que describe en su relato.

Uno de los aspectos que pueden dificultar el aprendizaje y la comunicación es, como en el caso de la informante, el nivel previo que se tiene del idioma y la falta de equilibrio entre las distintas destrezas comunicativas (*tenía un desequilibrio notable entre las cuatro competencias lingüísticas: hablar, escuchar, leer y escribir (...) fui a España sin una preparación suficiente lingüísticamente y al empezar a vivir en Madrid, me encontré con gran dificultad para escuchar y hablar español”*, párrafos 3 y 4, líneas 14-15 y 26-28). Esto pone de manifiesto, además de la importancia en el proceso de aprendizaje de la metodología empleada en el aula y la necesidad de utilizar una metodología comunicativa que active la práctica de todas las destrezas, la utilidad de ir a estudiar un país con unos

conocimientos previos del idioma que permitan la interacción con nativos, ya que esto puede facilitar la comunicación, la adaptación cultural y el aprendizaje.

- *Metodología, internet y acceso a materiales auténticos:*

En el texto, como hemos visto previamente, se hace referencia a la metodología que se utilizaba en el pasado para criticar que ésta no tenía en consideración aspectos como la competencia comunicativa o el equilibrio entre destrezas. Al final del relato, la informante menciona otra vez la metodología para justificar los motivos por los que era necesario en el pasado ir a estudiar a un país hablante de la L2 para conocer bien un idioma y dominarlo. Afirma que anteriormente la gente que quería aprender una lengua sólo disponía de los métodos audiolinguales (*“En aquella década, como no disfrutábamos del ordenador sino solamente del magnetófono de casete, para dominar idiomas no teníamos más remedio que acudir a un país de la lengua meta”*, párrafo 9, líneas 70-75), de modo que no se podía aprender bien un idioma a no ser que se fuera al extranjero.

En cambio destaca que en el presente, gracias a internet (el cual hace posible acceder fácilmente a todo tipo de materiales auténticos como películas, libros, música, periódicos, etc., e incluso interactuar con nativos tanto por escrito como oralmente), y al desarrollo de la metodología de la enseñanza de lenguas es posible en la actualidad estudiar un idioma de manera eficaz, por lo que ya no es necesario e imprescindible ir a estudiar al extranjero para poder llegar a hablar con fluidez una lengua (*“ahora que vivimos empapados en Internet diariamente, no creo que sea imprescindible y fundamental residir en el país de la lengua objeto de aprendizaje (...) Además, hoy en día, junto con Internet, gozamos de métodos más eficaces de la enseñanza de la segunda lengua”*, párrafo 9, líneas 75-80).

Figura 8. Temas y conceptos clave expresados en el relato de Mitsuko Murayama:



c) Dimensión enunciativa:

El relato describe experiencias personales referidas a las experiencias de vida y aprendizaje en el extranjero, por lo que está escrito de manera explícita en primera persona (*“tuve la oportunidad...; me inscribí como oyente...; quería conocer...”*), aunque en ocasiones incluye a otras personas en la narración utilizando la tercera persona del plural (*“muchos jóvenes que tenían curiosidad...; exigían tanta exactitud gramatical...; asistían y hacían preguntas...; empezaron a hablar al mismo tiempo...”*). A veces utiliza la primera persona del plural para expresar una sensación compartida con otras personas (*“nos pusimos muy nerviosas al practicar la conversación...”*) y para describir una realidad que le incumbe también a ella (*“ahora que vivimos empapados en internet...; gozamos de métodos más eficaces de la enseñanza de la segunda lengua...”*).

La informante describe diferentes momentos relativos a su proceso de aprendizaje de español en Japón y en España. Todos estos acontecimientos se narran utilizando tiempos verbales de pasado, en concreto el pretérito indefinido, el pretérito imperfecto y el pretérito pluscuamperfecto (*“terminé la carrera...; permanecía en el colegio mayor...; había aprendido...; me costó entender...”*). En ocasiones realiza construcciones impersonales con el pretérito imperfecto para describir cómo era la enseñanza de lenguas en el pasado (*“se consideraba que...; se concedía mayor importancia a la gramática...”*). Al final del relato utiliza también el pretérito perfecto para relacionar el pasado con el presente (*“ha sido el motor y la palanca para que yo siga aprendiendo español...; ha transcurrido medio siglo, y ahora...”*).

A lo largo del texto aparecen también verbos en presente de indicativo o el presente de subjuntivo para expresar opiniones (*“creo que cuando llegué...; me parece que los japoneses tenían una fe sin fundamento...; creo que esas vivencias...; no creo que sea imprescindible...”*) o para hacer aclaraciones o ampliar una información expresada previamente (*“sólo quiero decir que cuando me encontré con algo nuevo...; tengo que confesar que fue...”*). También se utiliza el presente de indicativo al final del relato para describir aspectos de la realidad en la actualidad (*“ya conocemos a muchos jóvenes...”*).

Es interesante señalar que en ningún momento se hace referencia ni se expresan deseos sobre el futuro, aunque sí que se utiliza una perífrasis verbal de futuro para expresar la intención de no dar detalles sobre algunos sucesos que le produjeron un fuerte impacto cultural y que le traen recuerdos desagradables (*“aunque no voy a detallar aquí, es cierto que era una serie de choques culturales...”*). En cambio, sí que aparece expresado en una ocasión un deseo del pasado relacionado con la voluntad de ampliar su conocimiento de la lengua y de la cultura española (*“quería conocer más y más...”*).

Es destacable también el hecho de que describa algunas de las dificultades de comunicación que experimentaba en la residencia de estudiantes utilizando abundantes perífrasis verbales de obligación, lo que implica que bajo esas circunstancias percibía la interacción como un deber más que como una oportunidad para socializarse y de practicar el idioma (*“tenía que mantener conversación...; tienes que cumplirlo dentro de un ambiente tan ruidoso...; me vi obligada a cambiarme...”*).

La informante hace valoraciones positivas usando adjetivos o adverbios de cantidad para referirse a las clases a las que asistió en España y los efectos que tuvo esta experiencia en su aprendizaje (*“todas las clases eran muy interesantes y muy estimulantes...; pude mejorar bastante mi español...”*). También realiza algunas valoraciones negativas para referirse a algunas ideas preconcebidas que tenía antes de ir allí, relativas a la facilidad de aprender en otro país (*“tenían una fe sin fundamento...”*) o para describir el efecto que le causaron algunos impactos culturales (*“la novatada fue muy impactante y sorprendente para mí...”*).

En relación a las clases en la Universidad Complutense, es interesante destacar la manera en la que la informante describe las sensaciones y sentimientos que le producía asistir a ella (*“cuando me encontré con algo nuevo, sentí mucha alegría...”*). Después de expresar la felicidad que le produce adquirir nuevos conocimientos, utiliza una emotiva metáfora para explicar cómo esta alegría le hacía olvidar las dificultades y esfuerzos que tenía que hacer para poder seguir esos cursos (*“me pareció que estaba asomada a un mundo alucinado que no conocía y en ese instante se me fueron todos los trabajos que me costaba...”*).

6.8.1. Resultados

El análisis de este relato de vida lingüística nos ha permitido obtener datos relevantes que nos van a permitir responder a las preguntas de investigación planteadas. En primer lugar, podemos afirmar que la informante valora positivamente su estancia en Madrid, tanto la experiencia de aprendizaje en la universidad (la cual le acercó a un saber desconocido para ella hasta el momento), como las situaciones que le causaron impactos culturales y que le ayudaron a reflexionar sobre la propia identidad y las diferencias y semejanzas culturales.

También podemos confirmar que en el caso de esta informante algunas variantes individuales como la personalidad y la motivación han influido positivamente en su estancia en el extranjero. En el relato se puede apreciar que la personalidad de la informante, abierta a nuevas experiencias favorece la adaptación cultural y la aceptación de las diferencias culturales. La estancia en España ejerce una influencia notable en su motivación, ya que al regresar a Japón la informante mantiene el interés en seguir estudiando español y mantiene un fuerte interés en aprender más y llegar a dominar el idioma.

En relación a factores extralingüísticos, es destacable el hecho de que 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, supone que la informante sufra situaciones que le provocan un impacto cultural.

El análisis del relato nos permite obtener información relativa a la influencia de las estancias en el extranjero en la adquisición de la dimensión cultural de una L2. Es importante señalar que la experiencia permite a la informante adquirir conocimientos relacionados con la “alta cultura” que contrastan con el descubrimiento de diferentes costumbres y comportamientos socioculturales que le producen un impacto cultural que le causa una cierta ansiedad debilitadora. Pero esta situación despierta la conciencia de la propia identidad y motiva la reflexión sobre las diferencias y semejanzas culturales. De este modo, la estancia en el extranjero le permite reconocer la diversidad cultural y

le despierta la curiosidad y el deseo de conocer más profundamente la realidad sociocultural española

Es posible también observar algunas apreciaciones de la informante respecto al desarrollo del conocimiento lingüístico. Nos parece relevante señalar que la estancia permitió a la informante mejorar de manera significativa su capacidad de comprensión auditiva y su expresión oral. También le sirvió para mejorar su conocimiento léxico y para comprender la manera de pensar y de expresar las ideas que tienen los españoles. De todos modos, también es importante señalar que un conocimiento previo del idioma que permita la comunicación con los nativos puede favorecer el proceso de aprendizaje.

La informante no hace en su relato referencia a la influencia de su experiencia en su conocimiento lingüístico o su competencia comunicativa, aunque sí que expresa la idea de que gracias a su experiencia en España ha tenido, y sigue teniendo ahora, la motivación para continuar aprendiendo español. De este modo, el análisis del relato nos permite afirmar que haya una relación directa entre el hecho de hacer cursos de idiomas en el extranjero y conseguir llegar al nivel C2.

En relación este tema y a la necesidad de residir en otro país para llegar a dominar un idioma es interesante destacar que esta informante hace una distinción entre el pasado y el presente para referirse a esta cuestión. Considera que en el pasado, debido a las características de la enseñanza, a la poca eficacia de los métodos de aprendizaje existentes en la época, ya la dificultad de acceder a materiales auténticos, sí era imprescindible ir a estudiar a un país hablante de la L2 para poder llegar a dominar un idioma. En cambio, piensa que en el presente, gracias a internet y las posibilidades que ofrece de tener contacto con la cultura de otro país y al desarrollo de métodos didácticos de enseñanza de lengua más efectivos, es posible aprender bien un idioma en el propio país, por lo que ya no resulta necesario ir a estudiar al extranjero.

6.8.2. Conclusiones

Los resultados obtenidos permiten afirmar que estudiar en el extranjero no es en la actualidad absolutamente necesario para poder llegar a dominar una L2, aunque, como en el caso de la informante, puede influir muy positivamente en el incremento de la conciencia de la diversidad cultural y beneficiar el desarrollo de la sensibilidad intercultural. Además, puede favorecer que aumente la motivación durante la estancia y que ésta se mantenga tiempo después de regresar al propio país.

El relato pone de manifiesto también que en la actualidad es posible, gracias a internet, tener acceso a todo tipo de materiales auténticos e interactuar con hablantes nativos. Este hecho, junto a la aparición de métodos de enseñanza mucho más eficaces que los del pasado, hace que no sea necesario ir a un país hablante de la L2 para aprender bien un idioma y llegar a dominarlo.

Tabla 15. Resumen de los resultados obtenidos en el análisis del relato de vida de Mitsuko Murayama.

1. Descripción de la experiencia y percepciones del estudiante.	<ul style="list-style-type: none"> - La informante valora positivamente su estancia en Madrid, tanto la experiencia de aprendizaje en la universidad como las situaciones que le causaron impactos culturales. Esas experiencias despiertan la curiosidad y el deseo de conocer la cultura española y hacen aumentar su motivación.
2. Variables individuales y factores extralingüísticos que han influido positiva o negativamente en el proceso de aprendizaje en el extranjero.	<ul style="list-style-type: none"> - La personalidad de la informante, abierta a nuevas experiencias, favorece la adaptación cultural y la aceptación de las diferencias culturales. - La estancia en España ejerce una influencia notable en su motivación, ya que al regresar a Japón mantiene el interés en seguir estudiando. - Alojarse en una residencia de estudiantes permite interactuar con hablantes españolas diariamente, aunque a veces es posible experimentar problemas de comunicación o vivir situaciones que provocan un impacto cultural.
3. Influencia de la estancia en el conocimiento lingüístico y pragmático.	<ul style="list-style-type: none"> - La estancia permitió a la informante mejorar de manera significativa su capacidad de comprensión auditiva y su expresión oral. También le sirvió para mejorar su conocimiento léxico y para comprender la manera de pensar y de expresar las ideas que tienen los españoles. - Es importante tener un conocimiento previo del idioma que permita la comunicación con los nativos, ya que esto favorece el proceso de aprendizaje.
4. Influencia de la experiencia en el conocimiento sociocultural y el desarrollo de la sensibilidad intercultural.	<ul style="list-style-type: none"> - La experiencia le permite adquirir conocimientos relacionados con la “alta cultura” que contrastan con el descubrimiento de diferentes costumbres y comportamientos socioculturales que le producen un impacto cultural que le causa una cierta ansiedad debilitadora. - Esta situación despierta la conciencia de la propia identidad cultural y motiva la reflexión sobre las diferencias y semejanzas culturales. De este modo, la estancia en el extranjero le permite reconocer la diversidad cultural y le despierta el deseo de conocer mejor la realidad sociocultural española.
5. Creencias sobre la relación entre su experiencia en el extranjero y llegar al nivel C2.	<ul style="list-style-type: none"> - Expresa la idea de que gracias a la experiencia en España sigue estando motivada en la actualidad para seguir estudiando español.
6. Creencias sobre la necesidad de estudiar en el extranjero para llegar a dominar un idioma.	<ul style="list-style-type: none"> - En el pasado, debido a las características de la enseñanza, a la poca eficacia de los métodos de aprendizaje existentes en la época, y a la dificultad de acceder a materiales auténticos, sí era imprescindible ir a estudiar a un país hablante de la L2 para poder llegar a dominar un idioma. - En el presente, gracias a internet y las posibilidades que ofrece de tener contacto con la cultura de otro país y al desarrollo de métodos didácticos de enseñanza de lengua más efectivos, es posible aprender bien un idioma en el propio país, por lo que ya no resulta necesario ir a estudiar al extranjero.
Conclusiones.	<ul style="list-style-type: none"> - Los resultados permiten afirmar que actualmente, gracias a internet y a la aparición de métodos de enseñanza eficaces, no es necesario ir al extranjero para llegar a dominar una L2, aunque una estancia en un país hablante de la lengua meta puede influir en el desarrollo de la sensibilidad intercultural. - Las estancias en otro país pueden favorecer un aumento de la motivación y que ésta se mantenga tiempo después de regresar al propio país.

6.9. Análisis del relato de vida de Norio Kawashima

a) Dimensión estructural:

El informante narra su relato teniendo en cuenta las preguntas orientativas aportadas previamente y la limitación del espacio asignada. De este modo, las estancias en el extranjero y la lengua y su aprendizaje se convierten en el tema central. La lengua en la que está escrito el texto es el español.

El texto puede dividirse en cinco secciones que tratan sobre su aprendizaje del español en Japón y España. En la primera sección se hace referencia a los motivos por lo que ha podido estudiar este idioma en el extranjero y explica algunos recuerdos relacionados con su experiencia de aprendizaje de esta lengua en Japón. La segunda sección describe su breve experiencia estudiando en Barcelona y en la tercera comenta aspectos relativos al aprendizaje del español durante su segunda estancia en España. En la cuarta sección se aporta información relativa a los estudios universitarios que realizó en Madrid. El relato se cierra con la quinta sección, en la que expresa sus opiniones respecto a la utilidad de estudiar idiomas en el extranjero.

En la primera sección (párrafos 1, 2 y 3) el informante comienza el relato anunciando que el texto trata sobre su aprendizaje del español y destacando que su experiencia aprendiendo esta lengua es poco habitual, ya que ha podido estudiar varias veces en España a lo largo de su vida:

“Hablo de mi aprendizaje del español. Pero tengo que reconocer que mi caso es un poco peculiar ya que pude realizar el estudio en España varias veces”. (Párrafo 1, líneas 1 y 2)

Afirma que ha podido tener estas oportunidades gracias a su familia, y menciona en especial a su padre, quien reconoce que financió todas sus estancias en el extranjero:

“(…) gracias a la ayuda de mi familia, sobre todo, a mi padre que me permitía que estudiara en España a pesar de los gastos que tenía que pagar”. (Párrafo 1, líneas 2-4)

En el siguiente párrafo explica que empezó a estudiar filología hispánica en una universidad japonesa. Considera que su proceso de aprendizaje ha sido largo y que no ha concluido todavía porque en la actualidad sigue aprendiendo este idioma:

“Mi aprendizaje de la lengua española ha sido un proceso largo. Sigo aprendiéndolo. Empecé a estudiarlo en la facultad de filología hispanica”. (Párrafo 2, líneas 9 y 10)

Destaca que no tenía unos motivos concretos para empezar a estudiar esta lengua, pero que empezó a aprenderlo porque estaba de moda y porque poca gente hablaba otras lenguas, y aún menos el español. Interpretamos que posiblemente, por esa razón, le parecía más atractivo o llamativo su aprendizaje:

“El motivo de estudiarlo no era muy claro. Sería como por fashion o moda porque no había mucha gente que hablaba otro idioma en aquella época. Además casi nadie sabía español”. (Párrafo 2, líneas 10- 12)

A continuación hace una breve aclaración respecto a lo dicho anteriormente y afirma que se estudia inglés en Japón en el bachillerato y en la universidad, matizando que no se llega a dominar esta lengua y que sólo se adquiere un nivel básico que permite tener cierta competencia auditiva y escrita:

“El inglés aprendemos desde bachillerato hasta universidad. Aunque no lo dominamos, podemos entender y escribir algo”. (Párrafo 2, líneas 12- 14)

En el último párrafo de esta sección el informante compara el inglés con el español para expresar la creencia de que debido a su sistema gramatical es más difícil aprender este último. Señala además que las condiciones de aprendizaje de esta lengua en la universidad en Japón no facilitaban en absoluto su estudio. Sobre este aspecto destaca negativamente el elevado número de estudiantes que había en el aula (lo cual entendemos que hacía imposible activar destrezas comunicativas como la expresión e interacción oral), la poca motivación de los estudiantes y el poco interés de los profesores, que considera que en algunos casos se debía a la edad de los docentes y en otros a la desmotivación producida por la actitud pasiva de los alumnos:

“Sin embargo, el español por la rama lingüística distinta, tiene otro sistema gramático y esta diferencia gramatical nos pone dificultad de aprenderlo. Recuerdo que en una clase del idioma española había 70 persona. No era óptimo el número de estudiantes en una clase para estudiar la lengua extranjera. Además los profesores veteranos daban clases sin animo y por inercia. Los otros acababan perdiendo su entusiasmo durante curso por apatía que dominaba en clase”. (Párrafo 3, líneas 15- 18)

En la segunda sección (párrafos 4 y 5) el informante describe aspectos relativos a su primer viaje de estudios al extranjero. No aporta más detalles sobre sus estudios de español en la universidad, pero menciona que se pudo graduar sin dificultad, teniendo un conocimiento muy escaso del idioma y una nula competencia oral. Debido a que era consciente de que el aprendizaje en la universidad no era muy efectivo, decide el último año de carrera ir en verano a aprender español a Barcelona durante un mes:

“En fin, después de 4 años en la universidad, nos gradamos sin problema pero sin dominar el español. Yo, igual que los otros, no sabía decir ni una palabra española. Por eso cuando estuve en el 4º curso en universidad, fui a aprender el español en Barcelona durante un mes, aprovechando las vacaciones de verano. Participé en un curso de verano de una escuela de idioma”. (Párrafo 4, líneas 19-23)

Es significativo que, a pesar de haber estudiado casi cuatro años en la universidad, se le asigna un nivel elemental después de realizar un test de nivel, aspecto que muestra que la metodología que se seguía en la universidad japonesa era muy poco efectiva. Considera que ese curso fue poco útil, ya que debido a que el nivel era muy básico, ninguno de sus compañeros tampoco hablaba español y por tanto no era posible utilizar esta lengua para interactuar con otros estudiantes. Esta situación, junto al hecho de que no habla inglés, hace que se relacione sólo con otros estudiantes japoneses, lo cual no favorece en absoluto el aprendizaje de la lengua, imposibilita la interacción con nativos e impide la adquisición de conocimientos socioculturales y el desarrollo de la sensibilidad intercultural:

“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 juntandome con los japoneses por no entender nade inglés ni español”. (Párrafo 5, líneas 24-27)

A pesar de que esta estancia no supuso ningún avance en su conocimiento del idioma ni en su competencia comunicativa, decide volver a estudiar en España para mejorar su español una vez que termina la carrera. Durante esta segunda experiencia allí (descrita en la tercera sección, párrafos 6,7 y 8), estudia durante un año en dos ciudades distintas, en Salamanca (en una escuela de idiomas) y en San Sebastián- Donostia (en la universidad). No especifica esta vez al nivel que se le asigna en estos centros educativos, pero sí que hace referencia a los contenidos que aprende en la academia de idiomas, básicamente gramaticales:

“Tras graduarme en la universidad japonesa, volvía a España para mejorar el idioma. Esta vez pasé un año en distintas ciudades en España. Primero fui a Salamanca a matricularme en una escuela de idioma en tres meses. Ahí aprendí mucho la gramática”. (Párrafo 6, líneas 28- 31)

Posteriormente afirma que decide cambiar de ciudad para no relacionarse con otros estudiantes japoneses. Entendemos que en Salamanca vuelve a tener mucha más relación con alumnos de su mismo país que con estudiantes de otras nacionalidades o hablantes nativos, por lo que seguramente no tenía oportunidades para interactuar con otras personas hablando en español:

“Luego fui a San Sebastian a hacer un curso de idioma para extranjero en una universidad para alejarme de los japoneses”. (Párrafo 6, líneas 31 y 32)

El cambio de ciudad le permite tener más oportunidades de usar el español, aunque destaca que no se comunicaba con nativos debido a que no tenía amigos españoles. Atribuye esta situación a dos motivos: por un lado, y debido a que estaba haciendo un curso de español como segunda lengua, sólo tenía la oportunidad de interactuar con otros extranjeros. Por otro, reconoce que empezó a relacionarse con las otras dos personas japonesas que estudiaban allí, de modo que otra vez limitó sus oportunidades de aprender y mejorar practicando el idioma:

“Había sólo tres japoneses ahí inclusive yo por lo que tenía que esforzarme por usar y hablar español. Sin embargo aún no tenía amigos españoles. Por un lado era un curso de idioma para extranjeros con lo cual los que conocía eran extranjeros por fuerza. Y por otro lado, otra vez me junté con esas japonesas”. (Párrafo 6, líneas 32-36)

Es consciente de que el hecho de no poder interactuar con nativos y de hablar casi siempre en japonés reduce la posibilidad de practicar y de mejorar su expresión oral y fluidez, por lo que decide activar estrategias de aprendizaje que le permitan al menos mejorar otras destrezas. De este modo, intenta mejorar su capacidad de comprensión auditiva y lectora escuchando la radio y leyendo periódicos:

“Pero para complementar la falta de practica oral empecé a escuchar la radio y comprar periodico en kiosco”. (Párrafo 6, líneas 36 y37)

La eficacia de estas estrategias de aprendizaje se pone de manifiesto en el párrafo siguiente, en el que afirma que meses después empezó a entender bastantes palabras que escuchaba por la radio, lo que supuso un antes y un después en su proceso de aprendizaje. Interpretamos que gracias a la satisfacción que le produjo comprobar que ya había conseguido un nivel del idioma que le permitía comprender mensajes auditivos auténticos, aumentó su confianza en su capacidad para aprender y despertó su motivación para seguir estudiando:

“A unos meses más tarde cuando puse la radio para escuchar las noticias informativas, de repente capté las palabras que no había cogido antes a pesar de no entender las frases enteras. Por fin podía distinguir las unidades de palabras. Fue una sensación rara y no puedo explicarlo bien. Pero creo que a partir de ahí el proceso de mi aprendizaje del idioma pasó al otro fase”. (Párrafo 7, líneas 38-42)

Esta sección concluye con una valoración sobre el nivel lingüístico conseguido después de haber pasado ese año en España. A pesar de que tiene la convicción de que aumentó significativamente su capacidad de comprensión auditiva y su conocimiento gramatical, considera que no estaba satisfecho de esta estancia porque no había mejorado su expresión oral y todavía no podía hablar con fluidez. Suponemos que esto se debía al hecho de que, como describe anteriormente, se relacionaba con otros estudiantes japoneses y que no interactuaba usando el español con otros compañeros o con hablantes nativos:

“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”. (Párrafo 8, líneas 43-46)

Aunque tiene cierta insatisfacción por el progreso conseguido en España, suponemos que la experiencia le motiva a seguir aprendiendo, ya que, como narra en la cuarta sección (párrafos 9, 10 y 11), decide volver a estudiar allí. En esta ocasión opta por estudiar otra carrera en un contexto de inmersión total, a pesar de que considera que su capacidad de expresión oral era muy limitada:

“En 1999 decidí a ir otra vez a España a matricularme en la facultad de ciencias políticas de la Universidad Complutense de Madrid. Por suerte me permitieron entrar en la facultad. Aunque tenía base gramatical, todavía no manejaba bien español y sólo lo chapurreaba”. (Párrafo 9, líneas 43-45)

Explica en los siguientes párrafos algunas de las dificultades que tenía para poder seguir las clases de la universidad. Uno de sus mayores problemas era tomar apuntes, lo cual le hacía pensar que no podría aprobar los exámenes al no tener notas de clase con las que estudiar. Pero consigue superar este problema pidiendo los apuntes a sus compañeros y leyendo la bibliografía recomendada por los profesores, de modo que, finalmente, puede aprobar todos los exámenes y terminar la carrera:

“Me fue difícil seguir las clases con los alumnos españoles. En las clases, igual que en las de universidad japonesa en general, tomábamos notas para repasar y preparar los exámenes. Me costaba apuntar lo que explicaban los profesores en las clases y me temía que era imposible aprobar examen. Al principio pedía los apuntes de cada asignatura a unos amigos españoles de la facultad. Con estos apuntes y libros que nos recomendaban preparé los exámenes. Con la ayuda de mis amigos y los profesores aprobé los exámenes”. (Párrafo 9, líneas 45-52)

También menciona que le resultaba difícil entender lo que decían los profesores. Suponemos por la explicación que aporta a continuación que en un principio intentaba identificar las palabras que escuchaba, pero que durante el tercer curso ya era capaz de comprender el contenido de los mensajes:

“Al mismo tiempo lo que hacía en las clases fue intentar captar todo lo que decía profesor en clase sin que se me escapara ni una palabra. En el 3º curso llegué a comprender los puntos importantes de explicaciones que daban los profesores, a la vez que escuchaba”. (Párrafo 10, líneas 53-56)

Reconoce que la experiencia de estudiar en un contexto de inmersión absoluta fue determinante para mejorar su español y llegar a dominarlo, ya que en las clases podía practicar diariamente la comprensión auditiva y recibir nuevo input constantemente, lo que entendemos que le permitió ampliar significativamente su vocabulario. Destaca el hecho además de que ahora, al no estar en una escuela de idiomas para extranjeros, sí que podía relacionarse, interactuar e incluso hacer amigos nativos, aspecto que con toda probabilidad favoreció la práctica de la expresión e interacción oral y la mejora de la fluidez:

“Ahora que pienso, fue un proceso muy importante para dominar el idioma porque era una mezcla de practicas que asociaba la comprensión auditiva con el vocabulario. A parte de que podía tener varios amigos españoles en la facultad, ese practica ayudaba a mejorar mi español”. (Párrafo 10, líneas 53-56)

Después de comentar la notable influencia de esta estancia en el conocimiento lingüístico, en la última sección (párrafos 12 y 13) el informante responde a una de las cuestiones planteadas relativa al grado de importancia que otorga al hecho de estudiar o vivir en el extranjero en el proceso de aprendizaje de una lengua. Afirma que para él, en la actualidad, no es imprescindible residir en un país hablante de una L2 ya que ahora, a diferencia del pasado, es posible encontrar todo tipo de materiales didácticos en Japón y que, gracias a internet, es fácil tener acceso a productos culturales auténticos y mejorar con su uso distintas destrezas y competencias comunicativas:

“Ahora bien, contesto a la pregunta siguiente: ¿Considero imprescindible y fundamental residir en España para dominar el idioma? Mi respuesta es negativo ya que hoy en día podemos contar con distintas materias lingüísticas en Japón. No es tan difícil encontrar los textos en español como antes. A través de internet puedes conectar con los programas televisivas y en radio para mejorar la comprensión auditiva”. (Párrafo 12, líneas 57-62)

Destaca que en el propio país, además de mejorar la comprensión auditiva, es posible aprender gramática y vocabulario, aunque es consciente de que no es fácil encontrar oportunidades de interactuar y de practicar la expresión oral. Pero afirma que residir en el extranjero no supone que se puedan alcanzar altos niveles de perfección en la expresión oral. Debido a su experiencia en España, considera que a partir de cierto

nivel ya no es posible mejorar más hablando con nativos, ya que éstos dejan de corregir los errores y se deja de ser consciente de que se están cometiendo:

“Por lo menos puedes aprender la gramática y ampliar el vocabulario sin ir al extranjero. La única cosa que te molesta es que no hay mucha oportunidad de hablar con los hispanohablantes nativos. Pero no mejoraría el nivel lingüístico si residieras en extranjero, es una mera expectativa. En mi experiencia podía llegar a algún nivel de expresión oral pero a medida que me conocían mis amigos, ya no me corregía y pasaban por alto los errores gramaticales y de vocabulario”. (Párrafo 12, líneas 62-68)

El relato concluye con la afirmación de que para aprender una lengua, en especial su vocabulario, más que el contexto de aprendizaje, lo importante es esforzarse mucho y ser autónomo en el aprendizaje. Es destacable la frase final del relato, que afirma que el aprendizaje de un idioma es infinito y que sugiere que, independientemente del contexto de aprendizaje, nunca se puede llegar al dominio absoluto y perfecto de un idioma extranjero porque siempre habrá algo que aprender:

“Si quieres mejorar las expresiones y el vocabulario, tienes que hacer un esfuerzo, es decir, estudiarlo por tu cuenta. El problema del estudio del idioma extranjero reside en que el camino de aprendizaje es infinito”. (Párrafo 13, líneas 69-71)

b) Dimensión temática:

El tema principal de este relato es la experiencia como estudiante de lenguas. Durante la narración emergen distintos temas relacionados con el proceso de aprendizaje en el propio país y en el extranjero que comentaremos asociándolos a algunas palabras o conceptos clave que aparecen en el texto:

- *Condiciones de aprendizaje, competencia comunicativa y nivel previo del idioma:*

En el texto se hace mención explícita a las condiciones de aprendizaje del español en la universidad japonesa. En primer lugar el informante critica el elevado

número de estudiantes que había en el aula, ya que, además de imposibilitar la práctica de destrezas comunicativas, provocaba una actitud apática entre los estudiantes que afectaba a la motivación de los profesores más jóvenes (*“Recuerdo que en una clase del idioma española había 70 persona. No era óptimo el número de estudiantes en una clase para estudiar la lengua extranjera”*, párrafo 3, líneas 16 y17). Por otro lado, hace referencia a la poca calidad de las clases de los profesores más mayores y con más experiencia, ya que éstos impartían sus clases sin interés y, entendemos, que sin ningún deseo de innovar o de motivar a sus alumnos (*“Además los profesores veteranos daban clases sin animo y por inercia. Los otros acababan perdiendo su entusiasmo durante curso por apatía que dominaba en clase”*, párrafo 3, líneas 18-20).

Este contexto de aprendizaje fomenta que los estudiantes acaben su carrera con unos conocimientos del idioma muy limitados y con escasas habilidades comunicativas, de modo que casi no podían expresar nada en español (*“En fin, después de 4 años en la universidad, nos gradumos sin problema pero sin dominar el español. Yo, igual que los otros, no sabía decir ni una palabra española”*, párrafo 4, líneas 21-23). Esta situación supone que después de cuatro años de estudio cuando va a Barcelona a estudiar se le inscriba a un curso de nivel elemental (*“Después de la prueba de clasificación me pusieron en el nivel elemenal, aunque estuve estudiando el español en Japón”*, párrafo 5, líneas 26 y 27). Esto implica que, debido a su bajo nivel y al de sus compañeros de clase, no pueda interactuar en español con otras personas, tanto nativas como extranjeras. Esta situación hace que acabe relacionándose únicamente con otros japoneses, aspecto que repercute en su aprendizaje y en su motivación y supone que regrese a Japón sin que durante esa estancia haya mejorado su conocimiento del idioma (*“No pude sacar provecho de este estudio en Barcelona ya que en la clase nadie hablaba español y acababa juntandome con los japoneses por no entender nade inglés ni español”*, párrafo 5, líneas 27-29).

Esta experiencia pone de manifiesto dos aspectos importantes. Por un lado, la necesidad de que en el aula haya un número de alumnos reducido para que sea posible poner en práctica una metodología comunicativa que implique la práctica de diferentes destrezas comunicativas, en especial la expresión oral. Por otro, muestra que tener un conocimiento previo del idioma puede facilitar la interacción con otros estudiantes y con hablantes nativos, aspecto que puede beneficiar enormemente al aprendizaje de la lengua en el extranjero.

- *Interacción oral, nacionalidad de los estudiantes y relación con hablantes nativos:*

La conciencia de la necesidad de practicar las destrezas orales para mejorar la competencia comunicativa aparece frecuentemente en el relato. Por ejemplo, comenta que decide ir a Barcelona para hacer un curso allí porque tiene el deseo de aprender más y de mejorar su expresión oral, ya que es consciente de que, a pesar de llevar cuatro años estudiando en la universidad, casi no tiene ninguna capacidad de expresarse oralmente (*“Yo, igual que los otros, no sabía decir ni una palabra española. Por eso cuando estuve en el 4º curso en universidad, fui a aprender el español en Barcelona durante un mes”*, párrafo 4, líneas 23-25).

En relación a este aspecto, menciona la dificultad de relacionarse con hablantes nativos y de interactuar y mejorar las destrezas orales practicando con ellos, debido a que al estudiar en un curso para extranjeros sólo tenía la oportunidad de relacionarse con estudiantes de otros países. En su primera estancia en España esto supone un problema, ya que al estar en un nivel básico nadie tiene un conocimiento suficiente que les permita usar el español como lengua de comunicación, de modo que acaba relacionándose con estudiantes de su misma nacionalidad. Esto supone que, como hemos mencionado previamente, la estancia en el extranjero no ayude a mejorar el conocimiento del idioma ni la competencia comunicativa (*“No pude sacar provecho de este estudio en Barcelona ya que en la clase nadie hablaba español y acababa juntandome con los japoneses por no entender nada inglés ni español”*, párrafo 5, líneas 26 y 27). Pero, en cambio, durante la segunda estancia sí que puede comunicarse con otros compañeros extranjeros, lo que le permite practicar su expresión oral en español (*“tenía que esforzarme por usar y hablar español. Sin embargo aún no tenía amigos españoles. Por un lado era un curso de idioma para extranjeros con lo cual los que conocía eran extranjeros por fuerza*, párrafo 6, líneas 31-35). Es importante señalar, por eso, que finalmente, el hecho de no tener amigos españoles y de relacionarse en español únicamente con extranjeros hace que se canse y otra vez acabe hablando con estudiantes japoneses, lo cual limita las oportunidades de practicar el idioma (*“Y por otro lado, otra vez me junté con esas japonesas”*, párrafo 6, líneas 35-37).

Esta situación cambia cuando estudia ciencias políticas en la Universidad Complutense de Madrid, ya que en este contexto de aprendizaje de inmersión puede

conocer e interactuar con hablantes nativos (*“Al principio pedía los apuntes de cada asignatura a unos amigos españoles de la facultad...; A parte de que podía tener varios amigos españoles en la facultad, ese practica ayudaba a mejorar mi español”*, párrafos 10 y 11, líneas 45-47 y 56-58). Aunque estos ejemplos muestran que un contexto de inmersión puede ser uno de los modos más factibles de conocer a nativos y de practicar el idioma constantemente, el informante desmitifica la importancia de esta interacción en el proceso de aprendizaje en el extranjero. Afirma que llega un momento en el que los interlocutores se acostumbran a la manera de hablar y ya no prestan atención ni corrigen los errores, de modo que es difícil mejorar la expresión oral en ese contexto (*“Pero no mejoraría el nivel lingüístico si residieras en extranjero, es una mera expectativa. En mi experiencia podía llegar a algún nivel de expresión oral pero a medida que me conocían mis amigos, ya no me corregía y pasaban por alto los errores gramaticales y de vocabulario”*, párrafo 12, líneas 67-69).

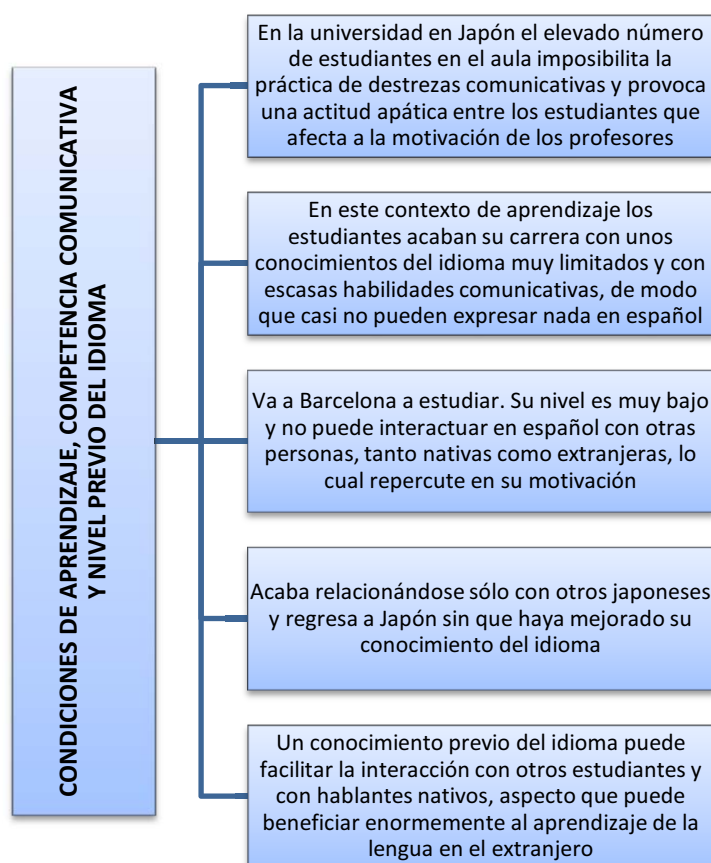
-Duración de la estancia y avances en el conocimiento lingüístico:

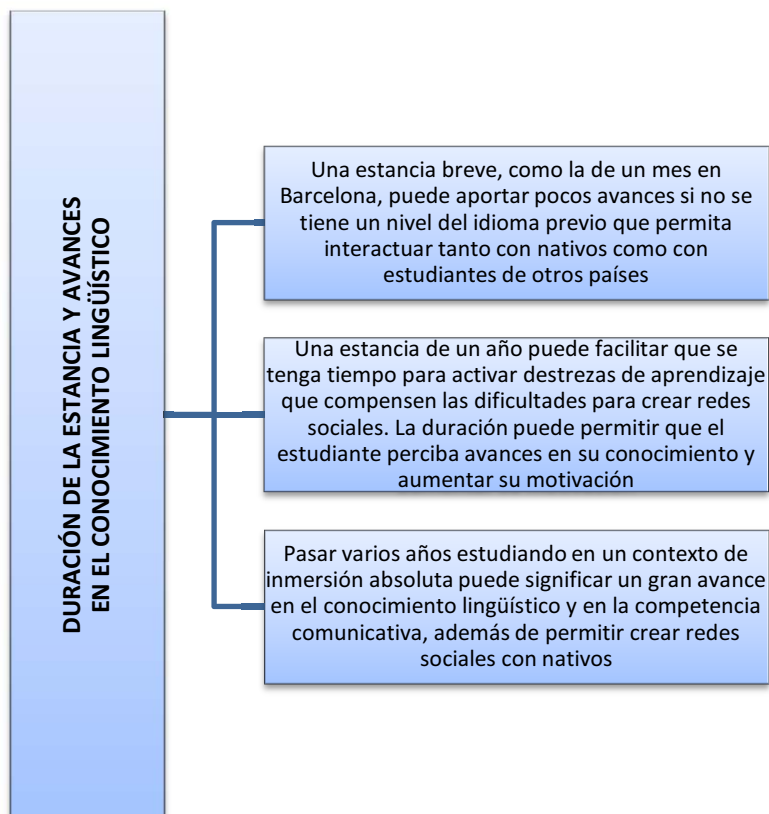
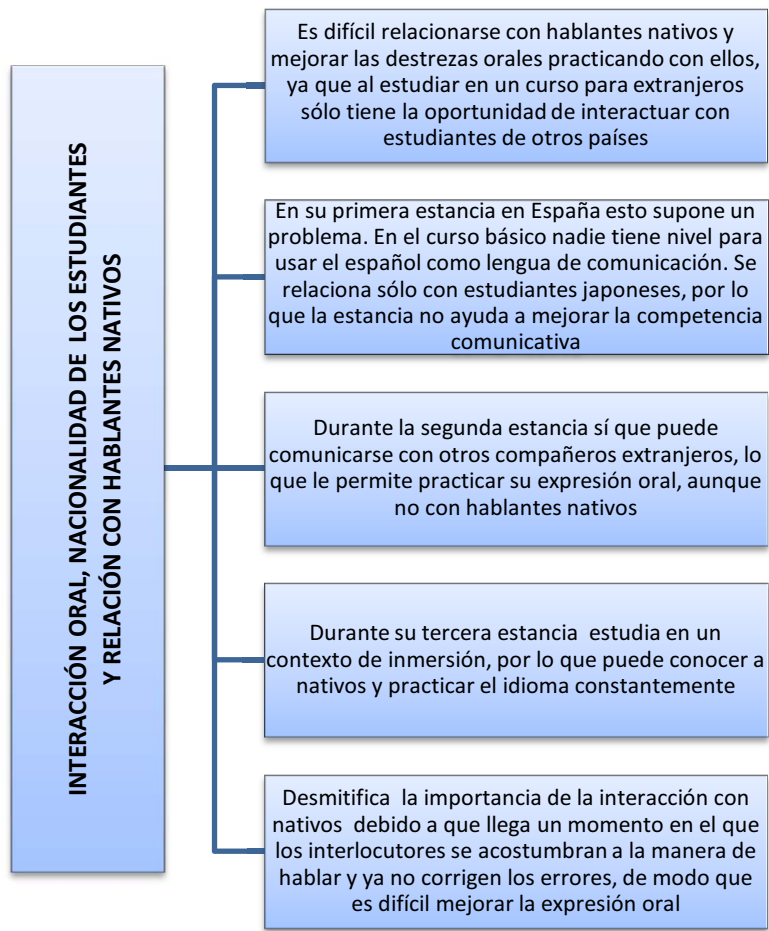
En el relato es posible encontrar una relación entre la duración de la estancia y los avances en el conocimiento lingüístico. Una estancia breve, como la de un mes en Barcelona, puede aportar pocos avances si no se tiene un nivel del idioma previo que permita interactuar tanto con nativos como con estudiantes de otros países. Los problemas de comunicación pueden favorecer, como en el caso del informante, que los estudiantes se relacionen únicamente con personas de su misma nacionalidad.

Una estancia de un año puede facilitar que se tenga tiempo para activar destrezas de aprendizaje que compensen las dificultades para hacer amigos nativos y de crear redes sociales (*“Pero para complementar la falta de practica oral empecé a escuchar la radio y comprar periodico en kiosco”*, párrafo 6, líneas 43,45). La duración puede permitir que la activación de destrezas aporte beneficios y que el estudiante perciba avances en su conocimiento, lo cual puede repercutir favorablemente en la motivación (*“A unos meses más tarde cuando puse la radio para escuchar las noticias informativas, de repente capté las palabras que no había cogido antes a pesar de no entender las frases enteras. Por fin podía distinguir las unidades de palabras. Fue una sensación rara y no puedo explicarlo bien. Pero creo que a partir de ahí el proceso de mi aprendizaje del idioma pasó al otro fase”*, párrafo 7, líneas 46-48).

En cambio, como hemos mencionado anteriormente, el hecho de pasar varios años estudiando en un contexto de inmersión absoluta puede significar un gran avance en el conocimiento lingüístico y en la competencia comunicativa, además de permitir crear redes sociales con nativos.

Figura 9. Temas y conceptos clave expresados en el relato de Norio Kawashima





c) Dimensión enunciativa:

El relato describe vivencias personales relacionadas con su experiencia de aprendizaje en Japón y en el extranjero, por lo que está escrito en primera persona (“*empecé a estudiarlo...; no sabía...; podía distinguir...*”), aunque en ocasiones incluye en la narración a otras personas que estudiaron con él utilizando la primera persona del plural (“*podemos entender y escribir...; nos graduamos sin problema...; tomabamos notas...*”) o se refiere a los distintos profesores que tuvo usando la tercera persona del plural (“*daban clases sin ánimo... acababan perdiendo su entusiasmo...; los libros que nos recomendaban...*”). Al final del texto se usa la segunda persona del singular para realizar generalizaciones respecto a las posibilidades de aprendizaje de idiomas en la actualidad (“*puedes conectar con los programas televisivas...; puedes aprender la gramática...; la única cosa que te molesta es que...*”).

El informante hace referencia a momentos de su aprendizaje del español tanto en la universidad japonesa como en el extranjero utilizando tiempos verbales de pasado, en concreto el pretérito indefinido, pretérito imperfecto y pretérito pluscuamperfecto (“*participé en un curso de verano...; fui a aprender el español a Barcelona...; podía distinguir la unidades de palabras...; pedía los apuntes...; no había cogido antes*”). En una ocasión utiliza el pretérito perfecto para comentar que el proceso de aprendizaje del español empezó hace tiempo y que todavía continúa, debido a que es un proceso largo (“*mi aprendizaje de la lengua española ha sido un proceso largo. Sigo aprendiéndolo...*”).

En varias ocasiones aparecen también verbos el presente de indicativo. El informante utiliza este tiempo para describir de manera general el aprendizaje del inglés en su país y las dificultades que tienen los japoneses para aprender español (“*el inglés aprendemos desde bachillerato...; aunque no lo dominamos, podemos entender y escribir...; esta diferencia gramatical nos pone dificultad de aprenderlo...*”), y para explicar las posibilidades que hay para aprender español en el presente (“*hoy en día podemos contar con distintas materias...; puedes conectar...; puedes aprender...; no hay mucha oportunidad de hablar...*”). Sólo en una ocasión se expresa una opinión de manera explícita utilizando un verbo en presente de indicativo (“*pero creo que a partir de ahí el proceso de mi aprendizaje pasó al otro fase...*”).

En el texto no se describen sensaciones o sentimientos relacionados con su proceso de aprendizaje, excepto en una ocasión en la que expresa su temor a no aprobar los exámenes debido a la dificultad para tomar apuntes en los cursos de la universidad (*“me temía que era imposible aprobar el examen...”*). Sí que aparecen frecuentemente valoraciones, casi siempre negativas, relativas al aprendizaje de idiomas en Japón, en concreto al número de estudiantes en el aula, a la actuación docente (*“no era óptimo el número de estudiantes...; daban clases sin ánimo...”*) o relacionadas con el nivel de competencia comunicativa adquirido durante sus dos primeras estancias en el extranjero (*“no puede sacar provecho de ese estudio en Barcelona...; la experiencia lingüística no fue tan satisfactoria como imaginaba...”*). Es destacable que también el hecho de que califique negativamente algunas ideas establecidas respecto a las posibilidades de mejorar el conocimiento lingüístico en el extranjero (*“pero no mejoraría el nivel lingüístico si residieras en el extranjero. Es una mera expectativa...”*) y que exprese metafóricamente que el aprendizaje de una lengua no acaba nunca, realidad que valora negativamente considerándola un problema (*“El problema del estudio del idioma extranjero reside en que el camino de aprendizaje es infinito...”*).

6.9.1. Resultados

El análisis de este relato de vida lingüística nos ha permitido obtener datos relevantes que nos ayudarán a dar respuesta a las preguntas de investigación planteadas. En primer lugar, podemos afirmar que el informante valora de distinta manera cada una de sus experiencias en el extranjero. Considera que su primera estancia (un mes en Barcelona) no tuvo ninguna repercusión en su aprendizaje, debido a que tanto su nivel como el de sus compañeros era muy bajo y no les permitía interactuar ni practicar lo aprendido utilizando el español como lengua de comunicación. Este hecho que fomenta que acabe relacionándose únicamente con otros estudiantes de su misma nacionalidad.

Respecto a la segunda estancia (un año en Sevilla y San Sebastián-Donostia), a pesar de que considera que mejoró significativamente su conocimiento gramatical y la capacidad de comprensión auditiva, valora como no muy satisfactoria la experiencia debido a que no pudo practicar la expresión oral con hablantes nativos ni pudo mejorar por tanto su fluidez. En cambio sí que considera que la tercera estancia fue útil y

determinante para su aprendizaje del español, ya que el hecho de estudiar una carrera durante cuatro años en un contexto de inmersión absoluta le permitió mejorar todas las destrezas comunicativas, ampliar enormemente su vocabulario y crear redes sociales con hablantes nativos.

Es importante señalar que un conocimiento previo del idioma puede favorecer que la experiencia en el extranjero sea más beneficiosa lingüísticamente, ya que, como hemos podido comprobar en este relato, la primera estancia no tuvo ninguna repercusión en la competencia comunicativa debido a que su nivel no le permitía comunicarse con hablantes nativos ni con otros estudiantes extranjeros.

En relación a las variables individuales y su influencia mientras se estudia en el extranjero, es posible observar que en el caso de este informante la motivación ha influido positivamente en sus estancias, especialmente en su tercera experiencia, ya que gracias a ella pudo superar las dificultades de aprendizaje que supone estudiar en un contexto de inmersión total. También el hecho de activar distintas estrategias de aprendizaje durante la segunda y la tercera estancias en el extranjero repercutió positivamente en su competencia comunicativa.

En cuanto a los factores extralingüísticos, es relevante comentar que la duración de la estancia ha influido de distinta manera en cada una de las experiencias del informante, por lo que es posible afirmar que existe una relación directa entre el tiempo total de la estancia y la evolución en el aprendizaje. Como hemos señalado anteriormente, la primera vez que estuvo en el extranjero pasó un mes y durante ese tiempo no tuvo la opción de relacionarse con nativos. Por este motivo acabó relacionándose con otros japoneses, de modo que esa estancia no tuvo ninguna repercusión en su aprendizaje. La segunda vez estuvo un año en España, tiempo durante el que activó distintas estrategias de aprendizaje que le sirvieron para mejorar la comprensión auditiva y su conocimiento gramatical. Pero el hecho de no poder relacionarse y establecer redes sociales con nativos no le permitió avanzar significativamente en el grado de fluidez. La tercera estancia fue de cuatro años durante los que estudio una carrera en la universidad, lo que le permitió, además de relacionarse con nativos, mejorar notablemente su conocimiento de la lengua y su competencia comunicativa.

El análisis del relato nos permite obtener información relativa a la influencia de las estancias en el extranjero en la adquisición de la dimensión cultural de una L2. Aunque el informante no hace mención explícita a este tema, podemos interpretar que, durante su tercera estancia en España, en la que estudia en un contexto de inmersión, pudo aprender numerosos elementos socioculturales. Es muy posible que durante sus estancias más cortas no desarrollara su conocimiento sociocultural debido a la falta de tiempo o al hecho de que se relacionara casi siempre con estudiantes de su propio país.

Es posible afirmar también que no hay una relación directa entre el hecho de hacer cursos de idiomas en el extranjero y conseguir llegar al nivel C2, aunque sí que podemos decir, en cambio, que estudiar en contextos de inmersión puede favorecer enormemente que se llegue a un dominio de un idioma similar a un C2. En relación este tema y a la necesidad de residir en otro país para llegar a dominar un idioma es interesante destacar que este estudiante hace una distinción entre el pasado y el presente para referirse a esta cuestión. Considera que ahora es mucho más fácil acceder a materiales didácticos o lingüísticos y que, gracias a internet, es posible acceder a manifestaciones culturales y muestra de lengua auténticas. De este modo en la actualidad es posible adquirir amplios conocimientos gramaticales y mejorar la comprensión auditiva en el propio país, por lo que ya no es necesario ir al extranjero para aprender un idioma.

Respecto a la interacción oral, desmitifica la idea de que estudiando en un país hablante de la lengua meta se puede llegar a conseguir un alto grado de fluidez por el simple hecho de interactuar con hablantes nativos. Piensa que a partir de un cierto nivel ya no se puede mejorar la expresión oral porque los interlocutores dejan de corregir los errores y de prestar atención al uso del lenguaje.

6.9.2. Conclusiones

Los resultados obtenidos permiten afirmar que cuanto más larga es la estancia más beneficios reporta al conocimiento lingüístico y a la competencia comunicativa. También ponen de manifiesto que un conocimiento previo del idioma que permita la

comunicación con otros estudiantes o con hablantes nativos puede favorecer el aprendizaje y la práctica de la lengua. Es posible afirmar también que un contexto de inmersión total ayuda a alcanzar altos dominios de dominio del idioma y de comprensión de la dimensión cultural.

El análisis del relato no permite observar que en la actualidad no es absolutamente necesario ir a al extranjero para poder llegar a dominar una lengua, ya que ahora es posible, gracias a internet, tener acceso a todo tipo de materiales auténticos idénticos a los que puedes encontrar en un país hablante de la lengua meta.

Tabla 16. Resumen de los resultados obtenidos en el análisis del relato de vida de Norio Kawashima

1. Descripción de la experiencia y percepciones del estudiante.	<ul style="list-style-type: none"> - La primera estancia (un mes en Barcelona) no tuvo ninguna repercusión en su aprendizaje, debido a que su nivel no le permitía interactuar con otros estudiantes extranjeros ni con hablantes nativos. Esto fomenta que se relacione únicamente con otros estudiantes de su misma nacionalidad. - La segunda estancia no es muy satisfactoria debido a que no pudo practicar la expresión oral con hablantes nativos ni pudo mejorar por tanto su fluidez, aunque sí permitió mejorar su conocimiento gramatical y la capacidad de comprensión auditiva. - La tercera estancia fue útil y determinante para su aprendizaje del español, ya que estudió una carrera durante cuatro años en un contexto de inmersión absoluta. Esto le permitió mejorar todas las destrezas comunicativas, ampliar enormemente su vocabulario y crear redes sociales con hablantes nativos.
2. Variables individuales y factores extralingüísticos que han influido positiva o negativamente en el proceso de aprendizaje en el extranjero.	<ul style="list-style-type: none"> - La motivación influye positivamente en su tercera estancia, ya que gracias a ella pudo superar las dificultades de aprendizaje. -La activación de distintas estrategias de aprendizaje en la segunda y la tercera estancia repercutió positivamente en su competencia comunicativa. -La duración de la estancia influye de distinta manera en cada estancia. Existe una relación directa entre duración y evolución en el aprendizaje.
3. Influencia de la estancia en el conocimiento lingüístico y pragmático.	<ul style="list-style-type: none"> - La primera estancia (un mes en Barcelona) no tuvo ninguna repercusión en su aprendizaje, debido a que su nivel no le permitía interactuar con otros. - La segunda estancia permitió al informante mejorar la comprensión auditiva y su conocimiento gramatical, aunque no tuvo gran efecto en su fluidez. -Durante la tercera estancia pudo mejorar notablemente su conocimiento de la lengua y su competencia comunicativa.
4. Influencia de la experiencia en el conocimiento sociocultural y el desarrollo de la sensibilidad intercultural.	<ul style="list-style-type: none"> - Durante su tercera estancia pudo aprender numerosos elementos socioculturales. - En otras estancias más cortas no desarrolló su conocimiento sociocultural debido a la brevedad de éstas y a que se relacionaba casi siempre con otros estudiantes japoneses.
5. Creencias sobre la relación entre su experiencia en el extranjero y llegar al nivel C2.	<ul style="list-style-type: none"> - Gracias a sus experiencias en España ha tenido, y sigue teniendo ahora, la motivación para continuar aprendiendo español.
6. Creencias sobre la necesidad de estudiar en el extranjero para llegar a dominar un idioma.	<ul style="list-style-type: none"> -En el presente hay fácil acceso a materiales didácticos. Internet permite usar materiales auténticos, por lo que ya no es necesario estudiar en otro país. -Se desmitifica la idea de que en el extranjero se puede llegar a un alto grado de fluidez. A partir de un cierto nivel no se puede mejorar la expresión oral porque los interlocutores ya no corrigen los errores o no prestan atención al uso del lenguaje.
Conclusiones.	<ul style="list-style-type: none"> - Los resultados permiten afirmar que cuanto más larga es la estancia más beneficios reporta a la competencia comunicativa. - El contexto de inmersión favorece el aprendizaje y permite llegar a altos niveles de competencia comunicativa. - Un conocimiento previo del idioma permite la comunicación con otros estudiantes o con hablantes nativos y favorece el aprendizaje y la práctica. - En la actualidad no es absolutamente necesario ir a al extranjero para poder llegar a dominar una lengua.

7. Resultados

El análisis de los relatos de vida desarrollado en el capítulo anterior nos ha permitido obtener dos tipos de resultados que se presentan a continuación en dos apartados distintos. De este modo, en primer lugar se discuten los resultados conseguidos a partir del análisis de cada uno de los relatos de vida y se relacionan y comparan con las conclusiones de los principales trabajos comentados en el marco teórico. En segundo lugar se presentan como resultados finales de la investigación algunas ideas y generalizaciones que pueden ayudar a comprender aspectos fundamentales del proceso de aprendizaje de lenguas en el extranjero.

7.1. Discusión de los resultados

Los resultados de una investigación relativa a la implementación del nivel C2 del MCER, que mostraban que todos los estudiantes que estaban realizando cursos de español de ese nivel en Japón en el Instituto Cervantes de Tokio durante el curso 2011-2012 habían residido o estudiado en algún momento de su vida en un país hispanohablante, nos llevaron a preguntarnos si existe alguna relación entre el hecho de llegar a este nivel y las estancias en el extranjero. Nos cuestionamos si para los estudiantes japoneses, que pertenecen a una cultura tan distinta a las culturas hispanohablantes y cuya lengua pertenece a una familia lingüística totalmente diferente, es determinante e imprescindible vivir o estudiar en un país hablante de español para llegar a dominar el idioma, asimilar la dimensión cultural y desarrollar destrezas y habilidades interculturales. Estas observaciones nos hicieron pensar que podría ser relevante investigar la influencia real de las estancias en el extranjero en el proceso de aprendizaje de esos estudiantes y nos motivaron a realizar esta tesis doctoral.

Después de leer numerosa bibliografía sobre el aprendizaje de idiomas en el extranjero llegamos a la conclusión de que era necesario estudiar este fenómeno de un modo distinto a como se ha hecho hasta la fecha, ya que la mayoría de los trabajos realizados hasta el momento se han limitado a cuantificar los beneficios que conlleva estudiar en un país hablante de la L2 en el conocimiento lingüístico o han pretendido

demostrar empíricamente los avances conseguidos en algunas destrezas comunicativas a partir del análisis de datos cuantitativos obtenidos casi siempre a partir de diferentes tipos de test.

Por este motivo consideramos que era importante analizar de manera conjunta tanto los beneficios lingüísticos que aporta aprender en el extranjero como las variables individuales y los factores externos que influyen en el proceso de adquisición de lenguas en ese contexto, teniendo en cuenta la perspectiva de los estudiantes y utilizando una metodología cualitativa. Pensamos que los métodos biográfico-narrativos podrían ser el modo de obtención de datos más idóneo para poder conseguir nuestros objetivos, ya que éstos permiten comprender diferentes fenómenos educativos a partir de experiencias individuales y de la percepción que los protagonistas tiene sobre ellas (Roberts, 2002). Nos pareció que el análisis de distintos relatos de vida podría conducirnos a una mejor comprensión del proceso de aprendizaje de lenguas en el extranjero y de la influencia que ejercen en este proceso las variables individuales y los factores extralingüísticos. Consideramos también que este análisis podría permitirnos comprender los modos de adquirir conocimientos lingüísticos y de asimilar aspectos socioculturales, conocer las expectativas y las necesidades de aprendizaje y entender los procesos cognitivos de adaptación y aculturización por los que pasa el alumno que estudia en otro país.

Así pues, para poder realizar esta tesis se solicitó a los once alumnos del nivel C2 que estudiaban en el Instituto Cervantes de Tokio, que escribieran de manera voluntaria un relato sobre su vida lingüística, de los cuales nueve (siete mujeres y dos hombres) aportaron un texto. Cuando se contactó con ellos y se les propuso participar en la investigación les pedimos que redactaran un relato sobre su vida lingüística en el que describieran su experiencia estudiando en otros países. Para facilitar la redacción y obtener información que permitiera responder a las preguntas de investigación que nos habíamos planteado previamente, se sugirió a los participantes que escribieran entre dos y cinco páginas y se les plantearon varias preguntas orientativas relacionadas con la experiencia en el extranjero y la influencia de estas estancias en su proceso formativo, las cuales considerábamos que podrían ayudarles a escribir su relato de vida.

Pensamos que el grupo estudiado ha sido suficientemente representativo ya que todos los informantes habían vivido en el extranjero, algunos de ellos en más de una ocasión. Además, la duración de sus estancias, las condiciones de alojamiento y el tipo de enseñanza recibida habían sido diferentes, hecho que permitía obtener una amplia variedad de datos relativos a factores extralingüísticos que influyen en el proceso de aprendizaje. También nos parecía relevante el hecho de que algunos estudiantes tenían también altos niveles de dominio de otros idiomas sin haber residido nunca en países hablantes de esas lenguas, hecho que nos podría permitir comparar como se producía el aprendizaje de distintas lenguas en Japón. Estos aspectos nos han ayudado a tener una visión amplia del fenómeno y nos han permitido analizar los diferentes elementos que se deseaban estudiar.

Hemos creído conveniente realizar un análisis paradigmático de los relatos, el cual conlleva la búsqueda en un conjunto de narraciones de temas comunes que hacen posible generar conocimiento mediante el establecimiento de categorías conceptuales que permiten realizar generalizaciones sobre el fenómeno o grupo objeto de estudio y facilitar de este modo la creación de un cuerpo de hipótesis. Teniendo en consideración las indicaciones y sugerencias de autores como Riessman (1993), Bolívar, Domingo y Fernández (2001) o Pavlenko (2007), relativas a los errores metodológicos que se producen con frecuencia al realizar este tipo de investigación, pensamos que era fundamental interpretar tanto los temas que aparecían en los textos como la organización y la estructura, los matices y modulaciones del discurso narrado y la manera en la que el informante verbaliza y da sentido a sus experiencias. Por este motivo pensamos que era necesario realizar el análisis de los relatos de vida partiendo de teorías del análisis del discurso y del análisis textual, en especial de las aportaciones de investigadores como Calsamiglia et al. (1997), Calsamiglia y Tusón (1999) y Kerbrat-Orecchioni (1980, 2005). De este modo, el análisis de los textos ha contemplado tres dimensiones o niveles: una dimensión estructural (cómo se organiza el discurso), una dimensión temática (qué se dice en el relato) y una dimensión enunciativa (cómo se expresa la información).

Con este estudio creemos que hemos podido aportar un nuevo punto de vista a la investigación sobre el aprendizaje de segundas lenguas en el extranjero al estudiar las experiencias y creencias de estudiantes japoneses de nivel C2, en lugar de limitarnos a

describir los avances en el conocimiento lingüístico. El uso de relatos de vida como medio de obtención de datos nos ha permitido analizar las opiniones de los alumnos respecto a la utilidad de estudiar en un país hablante de la L2 y describir de qué modo esas estancias han favorecido la adquisición de competencias comunicativas, han facilitado el aprendizaje de la dimensión cultural de la L2 y han influido para llegar al nivel C2 u obtener un diploma oficial. Esta metodología nos ha permitido también entender cómo las variables individuales y los factores externos a los estudiantes influyen en el proceso de aprendizaje en el extranjero.

Es importante señalar que el uso de relatos de vida ha supuesto tener ciertas limitaciones en nuestra investigación, ya que varios informantes no han hecho referencia a determinados aspectos que queríamos investigar. Por ejemplo, algunos textos no hacen referencia a las condiciones de alojamiento o no aportan información sobre las condiciones de aprendizaje durante la estancia en el extranjero. Por este motivo pensamos que en futuros estudios quizá podría ser útil realizar entrevistas semi-dirigidas en lugar de solicitar la redacción de un relato, ya que éstas podrían facilitar la obtención de esos datos al tener la posibilidad de redirigir la conversación, lo cual no es posible hacer con un texto escrito. A pesar de estas limitaciones consideramos que el análisis de todos los relatos de vida ha hecho posible obtener los resultados que se describen y que se discuten a continuación, los cuales nos ayudarán a obtener respuestas a las preguntas de investigación planteadas.

En primer lugar, podemos afirmar que de manera general, los informantes valoran positivamente su experiencia en el extranjero como estudiantes de español, especialmente los que han experimentado estancias de larga duración o han estudiado en situaciones de inmersión. Es importante señalar que dos informantes, Norio Kawashima y Miki Ishimori, quienes han estudiado en varias ocasiones en un mismo país, valoran negativamente la primera de sus estancias. En el caso de Norio, el escaso nivel de conocimiento del idioma y la breve duración de la estancia (un mes) favorecieron que se relacionara casi exclusivamente con estudiantes de su misma nacionalidad, lo cual supuso que esa experiencia no tuviera ninguna repercusión en su conocimiento lingüístico y sociocultural. En el caso de Miki, no le fue posible aprender de manera significativa debido a su edad, ya que era demasiado pequeña y no tenía la suficiente madurez intelectual para aprender la lengua, para interactuar con nativos y para

comprender aspectos socioculturales. También considera que los materiales didácticos utilizados, la metodología y la actuación de los docentes no eran apropiados para su edad y no favorecían tampoco un aprendizaje comunicativo.

A pesar de que de manera global los informantes valoran positivamente sus estancias en el extranjero, varios de ellos describen algunas percepciones negativas sobre su experiencia, normalmente relacionadas con las dificultades para aprender, las condiciones de aprendizaje, los avances en el conocimiento lingüístico conseguido o con las escasas oportunidades para crear redes sociales e interactuar con nativos. Wakako Nakanishi, por ejemplo, señala que el número de estudiantes que había en las clases de español en la universidad de Madrid era demasiado elevado y hacía imposible la interacción en el aula y la práctica de la expresión oral, lo cual dificultaba que se pudiera mejorar la fluidez. Esta informante y Yasushi Abe también hacen referencia a que las dificultades de aprendizaje les obligaban a continuar el estudio en casa durante varias horas, por lo que no tenían tiempo para realizar otras actividades que les permitieran relacionarse socialmente y conocer a nativos e interactuar con ellos. Esta situación reducía enormemente las posibilidades de practicar y mejorar la expresión oral.

Informantes como Akiko Suzuki, Michiko Saijo, Mami Hattori, Norio (respecto a su primera estancia en Barcelona) y Miki (sobre su segunda experiencia en Madrid), quienes residieron durante poco tiempo en España, explican también que les resultaba muy difícil poder conocer a nativos o que no tuvieron ningún tipo de contacto con ellos (excepto sus profesores o miembros de la familia de acogida), atribuyendo esta situación a la brevedad de la estancia. La mayoría de estos estudiantes coinciden en afirmar que pudieron mejorar su español, aunque muestran una cierta insatisfacción debido a que les parece que su avance fue insuficiente porque no pudieron practicar tanto como esperaban la expresión oral ni mejorar tampoco su fluidez. Por ejemplo, Michiko piensa que su avance no fue muy significativo, aunque reconoce que sí pudo aprender léxico, gramática y practicar con otros estudiantes extranjeros y con algunos nativos. Miki afirma que aprendió de manera general, aunque no pudo perfeccionar la expresión oral. Akiko también reconoce que debido a la duración no fue posible mejorar la expresión oral ni su fluidez, aunque sí la pronunciación. Es destacable el hecho de que la mayoría de estos informantes tiene la convicción de que si su estancia hubiera

sido más larga habrían tenido la oportunidad de hacer amigos locales y de que habrían podido aprender más y mejorar significativamente su competencia comunicativa.

Es remarcable también que varios informantes expresan la idea de que, aunque no pudieron relacionarse con nativos y practicar con ellos, sí que tuvieron la oportunidad de interactuar usando el español con otros estudiantes extranjeros. Algunos de estos informantes, como Tokiko Hayashi y Michiko valoran esta situación muy positivamente, ya que consideran que les permitió aprender, practicar y mejorar su conocimiento del idioma. Otros, en cambio, valoran negativamente esta situación. Wakako considera que la interacción con otros estudiantes extranjeros a veces suponía una dificultad de aprendizaje añadida debido a que le costaba comprender otros acentos. También piensa que este tipo de interacción facilitaba la interiorización de los errores lingüísticos que hacían sus compañeros. En otros casos, como el de Mami y Norio, el hecho de tener que esforzarse para comunicar con otros extranjeros en lugar de hacerlo con nativos llega a ser desmotivador y hace que, como en el caso de Norio que hemos mencionado previamente, acabe relacionándose solo con estudiantes de su misma nacionalidad.

Consideramos importante resaltar que algunos informantes hacen referencia a las condiciones de aprendizaje de su país para justificar su deseo de ir a estudiar al extranjero, para elogiar la utilidad de la metodología utilizada en España o para explicar las causas de las dificultades de aprendizaje que experimentaron. Por ejemplo, Wakako reconoce que la metodología usada en su universidad japonesa, basada en lecciones magistrales en japonés sobre gramática española, fue útil para adquirir un conocimiento básico, pero explica que el hecho de no practicar la interacción oral hizo que tuviera dificultades para adaptarse a la metodología comunicativa en Madrid. Yasushi hace mención a la buena calidad de los materiales didácticos y de los profesores en Salamanca, aspecto que valora mucho más positivamente que los de su país debido a que considera que facilitaron y favorecieron su aprendizaje. Akiko también señala la utilidad de las clases gramaticales en Japón, pero es consciente de que no había prácticamente posibilidad de activar las destrezas orales ni de aprender contenidos socioculturales, hecho que le hace decidir ir a estudiar a España con el objetivo de practicar la expresión oral y conocer la cultura. Norio destaca la poca idoneidad de las clases en Japón, explicando incluso que era posible licenciarse en filología hispánica sin

tener ningún tipo de habilidad o competencia comunicativa, situación que, como en el caso de Akiko, le impulsa a ir a estudiar al extranjero para poder ampliar su conocimiento del idioma.

Los datos obtenidos permiten afirmar también que algunas variantes individuales, como la edad, la motivación, la personalidad y las estrategias de aprendizaje, y algunos factores extralingüísticos como la duración de la estancia, las condiciones de alojamiento y las relaciones con nativos o con otros compañeros, pueden influir de manera determinante en el aprendizaje.

En relación a la edad, es importante señalar que se hace referencia a problemas relacionados con ésta en dos relatos. En el relato de Miki, la edad en la que empieza a estudiar español (siete años) aparece como un elemento que hace difícil el aprendizaje debido a que, como hemos comentado previamente, no tenía la madurez suficiente ni la capacidad intelectual para entender aspectos gramaticales, para aprender referentes culturales, comprender saberes o comportamientos socioculturales ni desarrollar habilidades culturales. Si comparamos este caso con el de Akiko Suzuki, es posible afirmar que puede ser más beneficioso aprender en el propio país con una metodología y con unos contenidos adecuados a la edad, ya que de este modo es posible motivar y despertar el interés por conocer mejor la cultura de la L2.

La edad también aparece como un factor que puede dificultar las relaciones con nativos, ya que durante la infancia el lenguaje puede ser una barrera que impide interactuar con otros niños y adultos. En este sentido estos resultados difieren de los trabajos de Muñoz (2010) y de LLanes y Muñoz (2012), en los que se investiga la relación entre la edad de aprendizaje y las estancias en el extranjero y se concluye que los niños aprenden con más facilidad que los adultos cuando estudian en un país hablante de la lengua meta. Nuestra investigación pone de manifiesto que en el caso de esta informante el nulo contacto con nativos y la poca calidad de la enseñanza suponen que los avances en el conocimiento lingüístico obtenidos en cuatro años de estudio en España sean muy poco significativos. En cambio, en el relato de Tokiko, quien estudia en el extranjero cuando tiene veinticinco años, puede apreciarse que en la mitad de tiempo consigue un conocimiento del idioma muy avanzado, aunque es necesario añadir que posiblemente la intensidad del estudio favoreció ese rápido aprendizaje.

En el relato de Michiko la edad, superior a la de otros estudiantes (cuarenta años), no se menciona como un elemento que condiciona la capacidad cognitiva y que dificulta el aprendizaje, si no como una barrera que hace difícil relacionarse y entablar una verdadera amistad con los hablantes nativos con los que hace intercambio lingüístico y que son más jóvenes que ella. En este tipo de casos la diferencia de edad puede comportar que los gustos, hábitos e intereses sean muy distintos y que, por tanto, sea casi imposible realizar conjuntamente determinadas actividades o desarrollar vínculos de complicidad, confianza o empatía, situación que puede suponer que se reduzcan las posibilidades de practicar el idioma.

Respecto a la motivación, es posible afirmar que el deseo y la necesidad de usar la lengua que se está aprendiendo para relacionarse con otras personas o hacer gestiones cotidianas pueden estimular el desarrollo de una motivación instrumental y favorecer enormemente el aprendizaje. Pero el hecho de tener que realizar un esfuerzo constante para comunicarse usando el idioma que se estudia puede provocar, tal como hemos comentado previamente respecto a la experiencia de Mami y de Norio, estrés y cansancio y por tanto influir negativamente en la motivación.

Es importante añadir que a pesar de que algunos estudiantes mencionan las dificultades de aprendizaje que tuvieron durante sus estudios en el extranjero o que otros critiquen las pocas posibilidades que tuvieron para establecer redes sociales e interactuar con nativos, es posible afirmar que en todos los casos las estancias tuvieron un efecto muy positivo en la motivación y el deseo de estudiar y ampliar los conocimientos socioculturales, ya que al regresar a Japón todos han mantenido durante años el interés en seguir estudiando español y de seguir conociendo las culturas hispanohablantes. Esto nos lleva a confirmar, de acuerdo con Allen (2010), que los alumnos que tienen motivos lingüísticos para estudiar en el extranjero aumentan su motivación durante su estancia.

En cuanto a la personalidad, el análisis de los relatos ha permitido comprobar que los estudiantes que están abiertos a nuevas experiencias o que son más extrovertidos, como el caso de Tokiko, Michiko, Akiko o Mitsuko, han tenido más oportunidades de interactuar con otros estudiantes o con hablantes nativos, por lo que es posible afirmar que la extraversión puede favorecer enormemente al estudio en el extranjero y pueden

fomentar la activación de estrategias de aprendizaje, la adaptación cultural y la aceptación de las diferencias culturales. Estos rasgos de personalidad favorecen que se busque más oportunidades para conocer a otras personas, especialmente nativos, con los que practicar la expresión oral.

En cambio, en estudiantes más inseguros como Wakako o Mami, la ansiedad y la inseguridad respecto a su capacidad para avanzar en el conocimiento de la lengua o para resolver problemas cotidianos usando el español, pueden provocar en ocasiones una cierta ansiedad debilitadora. Pero el caso de Mami permite observar también que las estancias en el extranjero pueden favorecer cambios en la personalidad y ayudar a desarrollar más la autoestima y la confianza en la propia capacidad y aptitud para aprender y para expresarse correctamente usando la lengua que estudia. Es significativo mencionar que la relación con otros estudiantes extranjeros ejerce para ella una gran influencia en su personalidad, ya que le ayudan a madurar, a conocer otras culturas y a cambiar su percepción y puntos de vista sobre éstas.

En relación a las estrategias de aprendizaje es importante destacar que varios informantes reportan que su activación en el extranjero les ayudó a superar las dificultades y ha favorecido el aprendizaje. Por ejemplo, Miki activó distintas estrategias mientras estaba estudiando en un contexto de inmersión en Francia que le permitieron superar los cursos como un hablante nativo. En el caso de Yasushi, la aplicación de distintas estrategias que no utilizaba en su país le ayudó a retomar el deseo de aprender y a confiar en sus capacidades. Respecto a Norio, la activación de estrategias de aprendizaje le ayudó a compensar la práctica de expresión oral y favoreció enormemente el desarrollo de la comprensión auditiva y lectora. Estos ejemplos nos permiten afirmar que estudiar en un país hablante de L2 puede estimular al alumno a activar distintas estrategias que le ayuden a superar las dificultades de aprendizaje. En este sentido, nuestra investigación coincide con el estudio de Peige *et al.* (2004), quienes concluyen que los estudiantes en el extranjero aumentan la cantidad y frecuencia de uso de estrategias de aprendizaje, y difiere del estudio de Adams (2006), en el que considera que no se produce un desarrollo significativo de las estrategias de aprendizaje durante las estancias en otro país.

Es necesario mencionar que el método de obtención de datos utilizado no nos ha permitido obtener información relativa a otras variables individuales comentadas en el apartado teórico, como la memoria, la inteligencia y la aptitud. En este sentido, podemos afirmar que para poder obtener este tipo de datos sería necesario utilizar otros métodos, como por ejemplo entrevistas (utilizadas por Lord, 2006), o tareas asistidas por ordenador (como las que usan Sunderman y Kroll, 2009). Estos autores afirman que se produce un incremento de la capacidad memorística durante el aprendizaje en el extranjero y que los estudiantes que han estudiado en un país hablante de la L2 muestran más rapidez de producción y precisión lingüística.

En relación a los factores extralingüísticos que influyen durante los estudios en el extranjero, es posible 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. Ya hemos señalado previamente que la mayoría de informantes que han residido poco tiempo en España (Miki, Akiko, Mami, Michiko y Norio) ponen de manifiesto que la estancia 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 Michiko, que no pudieron mejorar su expresión oral, atribuyendo este hecho a la escasa interacción con nativos. Este hecho puede deberse a que realizar un estancia breve en el extranjero puede suponer que no se disponga de tiempo suficiente para relacionarse con hablantes nativos ni permite la creación de redes sociales que favorezcan la práctica habitual de la L2 y desarrollar de este modo competencias comunicativas y socioculturales o habilidades como la mediación e interacción cultural. Una estancia de corta duración y con un conocimiento escaso del idioma puede favorecer además, como en el caso de Norio, que el estudiante se relacione solo con hablantes del mismo país debido a que en ese lapso de tiempo resulta casi imposible mejorar el conocimiento lingüístico y alcanzar un nivel que permita interactuar al menos con otros estudiantes extranjeros.

Es importante señalar que aunque no nos es posible determinar qué aspectos gramaticales se han mejorado en la estancia como hacen investigadores como Collentine (2004a), Isabelli (2004) o Isabelli y Nishida (2005) ni tampoco la cantidad de léxico aprendido como describen Ife et al. (2000) y Dewey (2008), sí que podemos

afirmar que nuestra investigación contradice los resultados de estudios realizados por Segalowitz et al. (2004) y Allen y Herron (2003) y Llanes y Muñoz (2009), quienes afirman que se producen avances en la fluidez incluso en estancias muy breves.

A diferencia de los alumnos que han pasado breves temporadas en el extranjero, los estudiantes que han estudiado en otro país durante más tiempo (Yasushi, Tokiko, Mitsuko, Wakako y Norio sobre su tercera estancia en España) afirman haber mejorado de manera significativa su conocimiento lingüístico, sociocultural y su competencia comunicativa, en especial la expresión oral y la fluidez y la capacidad de comprensión auditiva. Esto puede deberse, además, a la mayor cantidad de horas de clase y a que las estancias largas aportan 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. Esta interacción frecuente con nativos puede facilitar el aprendizaje y permitir la asimilación de referentes culturales, comportamientos socioculturales y habilidades interculturales. En este sentido, es posible afirmar, coincidiendo con Engle y Engle (2004), Medina-López-Portillo (2004) y Berg (2009), que la sensibilidad intercultural y la adaptación cultural se desarrollan de manera mucho más significativa cuanto más larga es la estancia.

Respecto a la creación de redes sociales es importante destacar que si se consigue crearlas éstas ejercen una influencia determinante en el éxito de la estancia y en el conocimiento lingüístico, ya que, como hemos comentado previamente, favorecen la interacción con nativos y permiten practicar del idioma y mejorar de este modo la competencia comunicativa. En relación a este tema podemos observar que los estudiantes que estudiaron durante largas temporadas en el extranjero y que aprendieron en un contexto de inmersión asistiendo a clase con alumnos nativos (Norio y Miki), residieron en familias de acogida (Tokiko y Wakako) o participaron en actividades extra académicas (Michiko), tuvieron más opciones de utilizar la lengua en situaciones reales de comunicación. El resto de informantes (Akiko, Mami, Norio durante su primera estancia en Barcelona y Miki durante su segunda estancia en Madrid), quienes residieron durante poco tiempo en España, mencionan explícitamente la dificultad de relacionarse con hablantes del lugar. En este sentido nuestros resultados coinciden con los de Segalowitz y Freed (2004), quienes relacionan la posibilidad de crear redes

sociales con la duración de la estancia y afirman que un semestre de estudio en el extranjero es demasiado breve y no permite desarrollar suficientes relaciones sociales, y con los de Campbell (2011), quien señala que aspectos como asistir a clases con alumnos nativos, residir en familias de acogida o participar en actividades extra académicas pueden facilitar la creación de redes sociales.

Es oportuno recordar los tres tipos de redes sociales que identifican Magnan y Lafford (2012), que clasifican entre 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, para señalar que en nuestra investigación hemos podido comprobar la influencia de dos de esos tipos de redes en el proceso de aprendizaje en un país hablante de la L2. Además de los beneficios en el conocimiento lingüístico y sociocultural que aportan las redes sociales que facilitan la interacción con nativos, la experiencia de Norio 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 y, como el caso que describe en su estudio Isabelli-García (2006), termine relacionándose sólo con otros estudiantes de su mismo país, limitando sus opciones de practicar el idioma y de mejorar la competencia comunicativa. Este ejemplo permite confirmar también las conclusiones del estudio de Segalowitz y Freed (2004), quienes afirman que el nivel de fluidez previo a la estancia puede determinar la predisposición del estudiante para implicarse o participar en actividades comunicativas fuera del aula.

No hemos podido comprobar, en cambio, si los alumnos japoneses prefieren estar conectados virtualmente a su cultura de origen, ya que nuestros informantes fueron al extranjero en un momento en el que no existía internet o no estaba extendido el uso de redes sociales o de plataformas de comunicación que hacen posible estar en contacto permanente y de manera casi siempre gratuita con la propia cultura. Por otro lado, también consideramos importante destacar que nuestro estudio permite cuestionar los resultados de Kinginger (2008), quien señala que el tipo de interacción y de redes sociales que se establecen depende de las prioridades y expectativas de la estancia, ya que hemos podido comprobar que la mayoría de los informantes tenían el deseo de mejorar su español interactuando con nativos, aunque no lo consiguieron por la

imposibilidad de crear redes sociales y debido a las limitaciones que implican las estancias breves.

Respecto a las condiciones de alojamiento, el análisis de los relatos nos permite afirmar que los estudiantes que han residido con familias de acogida que no hablan otros idiomas, que acogen al estudiante como un miembro más de la familia y que adoptan una actitud cooperativa y tienen interés en enseñarle e integrarle en la cultura, puede ser, como en el caso de Tokiko o Wakako, un elemento determinante en el proceso de aprendizaje en el extranjero. El hecho de que sus familias asumieran un rol colaborativo, fue de gran utilidad para poder practicar diariamente e influyó en el aprendizaje de aspectos culturales. También es importante señalar que, como en el caso de Akiko, durante una estancia breve con una familia de acogida es posible aprender elementos socioculturales, aunque esta duración no permite integrarse en la cultura ni experimentar procesos de aculturación. En este sentido, nuestra investigación confirma algunas ideas expresadas en los estudios de (Churchill y Dufon, 2006), Knight y Schimdt-Rienhart (2002), Schmidt-Rinehart y Knight (2004) o McMeekin (2006), quienes 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.

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 conocimiento sociocultural, también es posible afirmar que alojarse en residencias de estudiantes puede ser beneficioso para el proceso de aprendizaje. El caso de Michiko, por ejemplo, muestra 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 caso de Mitsuko, el hecho de 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.

A pesar de que hemos comentado que los datos obtenidos en nuestra investigación nos hacen interpretar que la convivencia con familias de acogida es la opción de alojamiento que más favorece el aprendizaje, es necesario puntualizar que no podemos determinar cuantitativamente la influencia de cada una de las condiciones de alojamiento, tal como hacen Allen *et al.* (2006). Este investigador, en su estudio realizado con estudiantes de distintos idiomas que se alojaron en familias de acogida, dormitorios o residencias de estudiantes, describe que los alumnos 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.

En relación a otros factores extralingüísticos, el análisis de los relatos pone de manifiesto que para que se produzca un aprendizaje efectivo de una lengua extranjera y de su dimensión cultural (tanto en el propio país como en un país hablante de la lengua meta) es imprescindible disponer de materiales adecuados y significativos y adaptados a la edad del aprendiente. Como hemos podido comprobar con el relato de vida lingüística de Miki, una docencia sin metodología (como por ejemplo la utilizada por su profesor de español particular, consistente en la memorización de conjugaciones) y una enseñanza de la lengua descontextualizada pueden suponer un obstáculo para el aprendizaje e incluso un rechazo a la lengua y la cultura de la L2. En cambio, una enseñanza como la impartida por su profesora de francés, basada en una buena metodología, el uso de materiales adecuados y una actitud motivadora, creativa y comprensiva con las necesidades de los alumnos puede favorecer un avance significativo en el aprendizaje de la lengua y la adquisición de conocimientos socioculturales.

Respecto a los factores externos al alumno consideramos importante señalar que, independientemente del contexto en el que se estudia, el número de alumnos que hay en el aula favorece o dificulta el progreso de aprendizaje, en especial la práctica de las destrezas orales y el desarrollo de la competencia comunicativa. Asimismo, la nacionalidad de los compañeros puede ser también un factor que influya en el aprendizaje. En algunos casos la facilidad para comunicarse y de aprender con otros compañeros puede suponer una ayuda significativa. En cambio, en otros casos la

nacionalidad y acento de los compañeros puede hacer difícil la comunicación y la interacción, provocar ansiedad y dificultar el aprendizaje.

El análisis de los relatos nos ha permitido también obtener información relativa a la influencia de las estancias en el extranjero en la adquisición de la dimensión cultural de una L2. Es posible afirmar que esta influencia está condicionada por la edad en la que se realiza esta estancia y el conocimiento del mundo previo. A edades muy tempranas no se tiene la madurez suficiente ni la capacidad intelectual para aprender referentes culturales (como características económicas y políticas, creencias, valores, símbolos, historia política, social y cultural, productos y creaciones culturales, etc.), ni para comprender saberes ni comportamientos socioculturales (relacionados con la vida cotidiana y la organización social, los comportamientos y costumbres, la identidad colectiva y las convenciones sociales, etc.). Al mismo tiempo, a esas edades es muy difícil desarrollar habilidades culturales que permitan, entre otros aspectos, configurar una identidad cultural plural, comparar y conceptualizar los comportamientos socioculturales o identificar variables que pueden afectar a la comunicación y generar malentendidos.

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 (como en el caso de Wakako, Tokiko y Akiko) 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.

Algunos informantes comentan que a pesar de que es posible aprender de manera efectiva numerosos elementos de la alta cultura y algunos saberes y conocimientos socioculturales en cursos realizados en el propio país, la estancia en el extranjero puede suponer de gran ayuda en el aprendizaje de la dimensión cultural. Otros estudiantes, como Tokiko y Akiko, defienden la idea de que es necesario ver y conocer la cultura directamente, integrándose en la sociedad, ya que hay cosas que no es

posible aprender en el aula. El caso de Yasushi, además, muestra que estudiar en el extranjero puede ser de gran utilidad para desarrollar el conocimiento sociocultural y la conciencia multicultural y para cambiar la imagen tónica o estereotipada que se puede tener sobre la cultura que se estudia.

En algunos relatos, como los de Mami y Michiko, 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 permiten aprender diferentes valores culturales. En el caso de Mami, además, la relación con estudiantes extranjeros puede ayudar a madurar y a cambiar los propios puntos de vista sobre las otras culturas. Este ejemplo nos permite afirmar que las estancias en otro país pueden favorecer enormemente el desarrollo de la sensibilidad intercultural.

El hecho de descubrir diferentes costumbres y comportamientos socioculturales puede producir en ocasiones, como le sucede a Mitusko, un impacto cultural y causar una cierta ansiedad debilitadora. Pero en su caso, esta situación despierta la conciencia de la propia identidad cultural y motiva 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.

El análisis de los relatos nos permite afirmar también que no hay una relación directa entre el hecho de hacer cursos de idiomas en el extranjero y conseguir llegar al nivel C2, aunque esas estancias sí influyen de manera positiva en el aprendizaje y contribuyen a aumentar la motivación para seguir estudiando en el propio país. En relación a la necesidad de residir en otro país para llegar a dominar un idioma es interesante destacar que se pueden observar cinco puntos de vista diferentes. En primer lugar, algunos informantes determinan la importancia de estudiar en el extranjero según el idioma que se estudia. Por ejemplo Yasushi afirma que habla inglés perfectamente sin haber vivido nunca en un país hablante de esa lengua, por lo que considera que debido a la gran cantidad y calidad de los materiales didácticos disponibles en Japón para estudiar este idioma, es posible aprenderlo muy bien sin necesidad de ir a un país angloparlante. Pero en cambio, en relación a otros idiomas, piensa que para un

estudiante japonés es muy difícil llegar a un nivel avanzado si no pasa un tiempo en un país hablante de la lengua meta, motivo por el que afirma que para él, estudiar en otro país es ideal y muy aconsejable, aunque no lo considera imprescindible.

Akiko muestra ideas similares respecto al inglés y afirma, debido a su experiencia de aprendizaje de esa lengua, que es posible aprender un idioma y su cultura en el propio país siempre y cuando en las clases se impartan contenidos socioculturales y se activen estrategias de aprendizaje autónomo. En caso del aprendizaje de español, reconoce que en sus clases no podía aprender estos contenidos, por lo que consideró necesario ir al país hablante de la lengua objeto de estudio para poder conocer la realidad cultural del lugar. También cree que la experiencia puede ser motivadora para continuar estudiando al regresar del extranjero. La informante Mami también considera que es imprescindible residir en el país de la lengua meta para dominar la L2, aunque posteriormente afirma que ella puede escribir y leer perfectamente en inglés, que conoce perfectamente la gramática y domina su léxico sin haber vivido nunca en un país hablante de esa lengua.

En segundo lugar, algunos informantes consideran que estudiar en el país hablante de la lengua meta es muy positivo o *ideal*, pero no imprescindible. Por ejemplo, Wakako piensa que es necesario aprender gramática y vocabulario en el propio país y que ir al extranjero puede ser útil para ayudar a mejorar la expresión oral. Michiko destaca la idea de que es muy importante practicar mucho la lengua que se estudia para aprenderla bien y que por ese motivo es fundamental buscar siempre oportunidades para usarla, lo cual se puede realizar en el propio país.

En tercer lugar, encontramos la idea expresada por Tokiko de que estudiar en el extranjero es absolutamente imprescindible para poder llegar a dominar un idioma. Esta informante tiene la convicción de que es necesario vivir en un país hablante de la L2 un mínimo de un año para poder conocer la cultura y la sociedad y adquirir unos conocimientos notables del idioma.

Un cuarto punto de vista es expresado por Miki, quien considera que no es en absoluto necesario ni *ideal* estudiar en el extranjero para poder llegar a dominar un idioma. Esta informante comenta que ha conseguido llegar al tener un nivel C2 de

inglés sin haber estudiado en un país angloparlante, por lo que considera que no es imprescindible residir en el país de la lengua meta para dominar el idioma y llegar a ese nivel. Respecto al aprendizaje del español, piensa que tampoco es necesario ir a estudiar a un país hispanohablante para mejorar el nivel, ya que asegura que su experiencia estudiando en España no fue de gran utilidad y que fueron más útiles los cursos de español realizados en Francia y en Japón. Estos comentarios hacen posible afirmar que muchos de los referentes, saberes, comportamientos y habilidades culturales, así como las habilidades y destrezas comunicativas pueden aprenderse y desarrollarse en cursos realizados en cualquier país no hablante de la L2. Es importante destacar que, en cambio, considera que estudiar un idioma en un contexto de inmersión como cualquier estudiante nativo sí que favorece enormemente el aprendizaje y puede permitir llegar a dominar a la perfección un idioma.

Por último, destaca el punto de vista de Norio y Mitsuko, quienes hacen una distinción entre el pasado y el presente para referirse a esta cuestión. Consideran que en el pasado, debido a las características de la enseñanza, a la poca eficacia de los métodos de aprendizaje existentes en la época, y a la dificultad de acceder a materiales auténticos, sí era imprescindible ir a estudiar a un país hablante de la L2 para poder llegar a dominar un idioma. En cambio, piensan que en el presente, gracias a internet y las posibilidades que ofrece de tener contacto con la cultura de otro país, y debido al desarrollo de métodos didácticos de enseñanza de lengua más efectivos, es posible aprender bien un idioma en el propio país, por lo que ya no resulta necesario ir a estudiar al extranjero. Norio desmitifica además la idea de que estudiando en un país hablante de la lengua meta se puede llegar a conseguir un alto grado de fluidez por el simple hecho de interactuar con hablantes nativos. Piensa que a partir de un cierto nivel ya no se puede mejorar la expresión oral porque los interlocutores dejan de corregir los errores y de prestar atención al uso que se hace del lenguaje.

7.1.2. Generalizaciones sobre el fenómeno

Como hemos comentado previamente, uno de los objetivos del uso de la investigación biográfico-narrativa y del análisis paradigmático de relatos de vida es realizar generalizaciones permitan establecer hipótesis sobre el fenómeno o grupo

objeto de estudio. Pensamos que el análisis de los relatos de vida que hemos realizado y la discusión de los resultados obtenidos en ellos nos permiten presentar los siguientes resultados en forma de ideas generales que pueden ser de utilidad para explicar y comprender aspectos fundamentales sobre el aprendizaje de lenguas en el extranjero.

De este modo, nuestra investigación nos permite afirmar que los estudiantes que aprenden en un país hablante de la lengua meta no siempre están expuestos a la L2 más de lo que estarían en su país de origen y que tampoco tienen más oportunidades de usarla fuera del aula interactuando con nativos por el simple hecho de estar allí. 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 ésta sea larga, ya que si ésta es breve no se dispone de tiempo suficiente para establecer redes sociales ni de interactuar con hablantes nativos. Por este motivo, si se realizan cursos de sólo varias semanas o de pocos meses no se producen 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, éstos no son mayores que los que se pueden producir en el propio país estudiando el mismo número de horas. Incluso podría suceder que, dependiendo de las condiciones de aprendizaje (número de alumnos en el aula, materiales utilizados, calidad docente, etc.), se aprendiera menos estando en el extranjero. Es importante entonces señalar que es mucho más útil estudiar durante temporadas relativamente largas para poder notar cambios significativos en la competencia comunicativa.

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, ya que es posible entonces utilizar la L2 con otros estudiantes extranjeros o usarla para realizar actividades cotidianas de manera más o menos autónoma, aspecto que implica tener oportunidades de practicar lo que se aprende en el aula. 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 ésta, 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.

Podemos afirmar también que, a pesar de las diferencias culturales y lingüísticas, no es absolutamente necesario para los estudiantes japoneses ir a estudiar a otro país hablante de la L2 para poder llegar a dominar su lengua, asimilar la dimensión cultural y desarrollar su sensibilidad intercultural. Aunque en ocasiones la tradición educativa puede dificultar la adquisición de algunas destrezas, es posible aprender perfectamente un idioma en el propio país si se utilizan una metodología adecuada y si se disponen de materiales auténticos. En este sentido, internet ofrece en la actualidad la posibilidad de acceder a productos culturales y otras muestras reales de lengua (películas, periódicos, libros, series de televisión, música, etc.) que pueden favorecer el aprendizaje y el desarrollo de la competencia comunicativa, por lo que ya no es imprescindible vivir en un país hablante de la lengua meta para poder acceder a ellos.

En relación a esta cuestión, es posible asegurar que no es una condición *sine qua non* estudiar en el extranjero para poder llegar al nivel C2 de un idioma. A pesar de esto, es importante señalar que el hecho de tener una experiencia positiva en otro país puede ejercer una gran influencia en la motivación y hacer que un alumno mantenga el deseo de continuar estudiando hasta alcanzar un grado de competencia comunicativa similar al de un hablante nativo.

8. Conclusiones

El objetivo principal de esta tesis ha sido analizar las perspectivas, las creencias y las experiencias de estudiantes japoneses de nivel C2 respecto a la influencia que han tenido sus estancias en el extranjero en el proceso de adquisición de competencias comunicativas y el desarrollo del conocimiento sociocultural. También hemos considerado fundamental entender cómo las variables individuales y los factores extralingüísticos influyen en el proceso de aprendizaje en ese contexto y descubrir si la propia cultura ha podido afectar durante la estancia a los procesos de comunicación intercultural o ha condicionado el desarrollo de habilidades y actitudes interculturales.

Pensamos que para conseguir ese objetivo era necesario estudiar este fenómeno desde una perspectiva diferente a la utilizada habitualmente por otros investigadores. Por ese motivo hemos considerado relevante emplear la metodología biográfico-narrativa, en concreto los relatos de vida lingüística, como medio de obtención de datos. De este modo, para poder obtener información que permita interpretar tanto los temas que aparecen en los textos como su organización y estructura, los matices y modulaciones del discurso narrado y la manera en la que el informante verbaliza y da sentido a sus experiencias, hemos realizado un análisis de los relatos partiendo de teorías del análisis del discurso y del análisis textual. Este análisis ha contemplado tres dimensiones o niveles: una dimensión estructural, una dimensión temática y una dimensión enunciativa.

El análisis paradigmático de datos narrativos que hemos realizado nos ha permitido conseguir nuestros objetivos y obtener datos que nos permiten realizar generalizaciones sobre el fenómeno que hemos estudiado y dar respuesta a continuación a las preguntas de investigación planteadas.

¿Cómo ha sido la experiencia de estudiar en el extranjero y qué percepciones tiene el estudiante sobre ésta?

En respuesta a la pregunta de investigación relativa a las percepciones que tienen los alumnos sobre sus estancias en el extranjero, podemos afirmar que los estudiantes valoran positivamente su experiencia, especialmente los que han tenido estancias de larga duración o han aprendido en situaciones de inmersión realizando estudios reglados como un estudiante nativo. Es importante señalar que algunos informantes, en concreto los que han residido en el extranjero durante periodos breves, valoran como insuficiente el desarrollo de sus competencias comunicativas y critican las pocas oportunidades de interactuar con nativos y de mejorar de este modo la expresión oral y la fluidez. Esto pone de manifiesto que generalmente existe una diferencia entre las expectativas previas y la realidad, debido a la idea establecida de que estudiar en el extranjero favorece un aprendizaje rápido, posibilita recibir nuevo input constantemente y permite una interacción con nativos frecuente.

¿Qué papel ejercen las variables individuales y qué factores extralingüísticos favorecen o dificultan el aprendizaje durante las estancias en el extranjero?

Respecto a la influencia de las variables individuales y los factores extralingüísticos que influyen en el proceso de aprendizaje durante las estancias en el extranjero, los datos obtenidos permiten afirmar que aspectos como la edad, la motivación, la personalidad y las estrategias de aprendizaje, así como la duración de la estancia, las condiciones de alojamiento y las relaciones con nativos o con otros compañeros, pueden ejercer una influencia determinante. En relación a la edad es significativo comentar que empezar a estudiar en un país hablante de la L2 en edades tempranas no significa que se pueda aprender más rápido y más fácilmente un idioma. Al contrario, la edad puede dificultar el aprendizaje debido a que no se tiene la madurez suficiente ni la capacidad intelectual para entender aspectos gramaticales, para aprender referentes culturales, comprender saberes o comportamientos socioculturales ni

desarrollar habilidades culturales. En este sentido puede ser más beneficioso aprender en el propio país con una metodología y contenidos adecuados a la edad, ya que de este modo es posible motivar y despertar el interés por conocer mejor la cultura de la L2. Es posible afirmar, pues, que la posibilidad de asimilar aspectos lingüísticos y culturales es más factible si la estancia se realiza en edades cercanas a la pre-adolescencia o posteriores, o cuando se realizan procesos de inmersión absoluta. Al mismo tiempo, estudiar en el extranjero a una edad “madura”, puede dificultar las relaciones con otros estudiantes o nativos más jóvenes o con otros adultos debido a la diferencia de gustos, hábitos, intereses o a las diferencias de horarios o de responsabilidades.

En cuanto a la motivación, los relatos han puesto de manifiesto que el deseo y la necesidad de usar el idioma para relacionarse con otras personas o hacer gestiones cotidianas pueden estimular el desarrollo de una motivación instrumental y favorecer enormemente el aprendizaje. La estancia en el extranjero puede ejercer también una influencia notable en la motivación posterior y fomentar que se siga estudiando una vez que se regresa al propio país.

En relación a la personalidad, hemos podido comprobar que los estudiantes que están abiertos a nuevas experiencias o que son más extrovertidos tienen más oportunidades de interactuar con otros estudiantes o hablantes nativos, por lo que es posible afirmar que la extraversión puede favorecer enormemente el aprendizaje durante las estancias en el extranjero y pueden facilitar la adaptación cultural y la aceptación de las diferencias culturales. Las estancias en el extranjero pueden estimular al alumno a activar distintas estrategias que le ayuden a superar las dificultades y favorecer a

su vez cambios en la personalidad y ayudar a desarrollar la autoestima y la confianza en la propia capacidad y aptitud para aprender.

En cuanto a los factores extralingüísticos que influyen en la estancia en el extranjero, hemos podido constatar que la duración su es uno de los aspectos que más condiciona el éxito de ésta. Aunque las estancias cortas pueden ayudar a mejorar el conocimiento lingüístico, no permiten mejorar de manera significativa la fluidez, ya que no se dispone de tiempo suficiente para relacionarse con habitantes del lugar nativos ni posibilita la creación de redes sociales que favorezcan la práctica habitual de la L2 y el desarrollo de competencias comunicativas y socioculturales o de habilidades interculturales. Una estancia breve y con un conocimiento escaso del idioma puede favorecer además que el estudiante se relacione solo con hablantes del mismo país.

En cambio, 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.

Las condiciones de alojamiento es otro de los factores que puede influir de manera determinante durante la estancia en el extranjero. 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. 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.

Respecto 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. En cambio, las estancias largas sí que pueden facilitar la creación de redes sociales, aspecto que supone tener más opciones de interactuar con nativos utilizando la lengua que se estudia y mejorar de este modo la fluidez. También podemos afirmar que estudiar en un contexto de inmersión durante varios años permite además integrarse en la cultura y conseguir un alto nivel de competencia comunicativa y de conocimiento sociocultural.

En este sentido es importante señalar que un nivel escaso del idioma puede hacer imposible la comunicación con nativos o con otros estudiantes extranjeros, hecho que puede hacer que el alumno acabe relacionándose solo con otros estudiantes de su mismo país, limitando sus opciones de mejorar su competencia comunicativa. Por este motivo es posible afirmar que ir a

estudiar al extranjero con un conocimiento medio del idioma puede favorecer el aprendizaje y la interacción tanto con nativos como con otros estudiantes, lo que puede repercutir favorablemente en el éxito de la estancia.

En relación a otros factores extralingüísticos, el análisis de los relatos pone de manifiesto que para que se produzca un aprendizaje efectivo de una lengua extranjera y de su dimensión cultural (tanto en el propio país como en un país hablante de la lengua meta) es imprescindible disponer de materiales adecuados y significativos y adaptados a la edad del aprendiente y es fundamental que haya un número reducido de alumnos en el aula para poder practicar las destrezas orales y desarrollar la competencia comunicativa.

¿Qué influencia tiene la estancia en el extranjero en el desarrollo del conocimiento lingüístico y la adquisición de competencias pragmáticas?

Respecto a los efectos de las estancias en el extranjero en el conocimiento lingüístico, es posible afirmar que hay una relación directa entre la duración de la estancia y los avances en el conocimiento del idioma y el desarrollo de las competencias comunicativas, en especial en la expresión oral y la fluidez. Como hemos comentado previamente, una estancia corta puede permitir aprender elementos socioculturales, léxicos y desarrollar el conocimiento gramatical y mejorar la comprensión auditiva y lectora. Pero por otro lado hace difícil mejorar la expresión oral, debido a que no se dispone de tiempo para relacionarse con nativos y crear redes sociales que permitan una práctica frecuente del idioma. Las estancias largas permiten, en cambio, mejorar de manera significativa el conocimiento lingüístico, sociocultural y la competencia comunicativa, en especial la expresión oral y la fluidez ya que la duración sí que permite la creación de redes sociales y una interacción y práctica frecuente con hablantes nativos. Estas observaciones hacen posible confirmar que cuando más larga es la estancia más se

avanza en el conocimiento lingüístico, aunque que no se tenga ningún conocimiento del idioma previo. Es importante señalar también que estudiar en inmersión es una de las opciones de aprendizajes más efectivas, aunque comporta muchas dificultades de aprendizaje e implica tener una gran motivación y una gran fuerza de voluntad.

¿De qué manera influye esta experiencia en el conocimiento sociocultural y el desarrollo de la sensibilidad intercultural?

Respecto a la influencia de las estancias en el extranjero en el desarrollo del conocimiento sociocultural y el desarrollo de la sensibilidad intercultural, podemos confirmar que ésta está condicionada por la edad en la que se realiza esta estancia y el conocimiento del mundo previo. A edades muy tempranas no se tiene la madurez suficiente ni la capacidad intelectual para aprender referentes culturales, para comprender saberes o comportamientos socioculturales, ni para desarrollar la sensibilidad intercultural.

Es importante señalar que aunque aspectos de la “alta cultura” y algunos aspectos socioculturales pueden aprenderse de manera efectiva en cursos realizados en el propio país, la estancia en el extranjero puede ayudar a desarrollar el conocimiento sociocultural y la conciencia multicultural y puede favorecer que se eliminen imágenes tópicas o estereotipadas que se tienen sobre la cultura que se estudia. Es significativo añadir que el grado de influencia de las estancias en otro país en relación a la adquisición de la dimensión cultural de una L2 está determinado por las posibilidades de relacionarse con hablantes nativos, ya que esta interacción puede ayudar en gran medida a conocer, comprender y adaptarse a la cultura de la lengua meta y facilitar de este modo el proceso de aculturación y favorecer el aprendizaje de elementos socioculturales.

También es importante destacar que las relaciones con estudiantes de otras nacionalidades mientras se estudia en el extranjero son fundamentales en el proceso formativo debido a que permiten aprender diferentes valores culturales y pueden favorecer enormemente el desarrollo de la sensibilidad intercultural. Además, estas estancias pueden ayudar a 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.

¿De qué modo creen que ha influido esa experiencia para llegar al nivel C2?

Respecto a la relación entre el hecho de haber estudiado en el extranjero y alcanzar un nivel C2, es posible afirmar que esa experiencia ha sido de gran ayuda en progreso de aprendizaje y ha influido de manera determinante para llegar a ese nivel, ya que la estancia en otro país contribuyó a aumentar la motivación para seguir estudiando actualmente en su país. De todos modos, es importante puntualizar que el análisis de los relatos nos permite afirmar que no hay una relación directa entre el hecho de hacer cursos de idiomas en el extranjero y conseguir llegar al nivel C2.

¿Consideran los estudiantes que es imprescindible residir en el país de la lengua meta para aprender y dominar el español u otros idiomas extranjeros?

En relación a la cuestión relativa a la importancia que otorgan los estudiantes al hecho de estudiar en el extranjero, podemos destacar que únicamente un informante considera imprescindible ir a aprender un idioma a un país hablante de la lengua meta. El análisis de los relatos revela que la mayoría de informantes piensa que estudiar en el país hablante de la lengua meta es muy positivo o *ideal*, pero afirman categóricamente que no es imprescindible. También es significativo el hecho de que algunos de ellos tienen un alta competencia comunicativa en inglés sin haber vivido nunca en un país hablante de esa lengua, por lo que consideran que es posible aprender idiomas perfectamente en el propio país, siempre y cuando se disponga

de materiales adecuados, se impartan contenidos socioculturales en los cursos y se activen estrategias de aprendizaje autónomo. En este sentido, es posible afirmar entonces que muchos de los referentes, saberes, comportamientos y habilidades culturales, así como las habilidades y destrezas comunicativas pueden aprenderse y desarrollarse en cursos realizados en cualquier país no hablante de la L2.

Es importante destacar también la distinción que realizan algunos estudiantes entre el pasado y el presente para referirse a esta cuestión. Afirman que en el pasado, debido a las características de la enseñanza, a la poca eficacia de los métodos de aprendizaje existentes en la época, y a la dificultad de acceder a materiales auténticos, sí era imprescindible ir a estudiar a un país hablante de la L2 para poder llegar a dominar un idioma. En cambio, creen que en el presente, gracias a internet y las posibilidades que ofrece de tener contacto con la cultura de otro país, y debido al desarrollo de métodos didácticos de enseñanza de lengua más efectivos, es posible aprender bien un idioma en el propio país, por lo que ya no resulta necesario ir a estudiar al extranjero.

En conclusión, es posible afirmar que no es necesario estudiar en un país hablante de la L2 para llegar a dominar un idioma, ya que no siempre esas estancias aportan avances significativos en el conocimientos lingüístico y sociocultural. Pero podemos afirmar también que los estudios en el extranjero siempre pueden aportar beneficios personales, académicos y laborales y pueden ayudar a conocer otras realidades culturales y enriquecer de este modo la propia personalidad.

Además de dar respuesta a las preguntas de investigación, este trabajo pone de manifiesto que el relato de vida lingüística es un método idóneo para obtener datos cualitativos y significativos que permiten analizar los efectos y la influencia de las estancias en el extranjero en el proceso de aprendizaje de una lengua. Aunque si bien el número de relatos analizados no son suficientes para extraer conclusiones absolutas, sí que permiten realizar una aproximación significativa al tema que planteamos y cuestionar algunas creencias establecidas respecto al aprendizaje de idiomas en ese contexto.

Creemos también que la metodología utilizada nos ha permitido aportar nuevos puntos de vista a la investigación sobre la adquisición de lenguas en el extranjero. Esta metodología puede llevarnos a descubrir en futuras investigaciones los modos de asimilar aspectos socioculturales, a comprender las expectativas y las necesidades de aprendizaje y los procesos cognitivos de adaptación y culturización por los que pasa el alumno. En este sentido pensamos que sería relevante abrir nuevas vías de investigación y estudiar el uso que hacen los alumnos de las nuevas tecnologías y de las redes sociales cuando están en el extranjero. Podría ser significativo analizar el modo en que éstas ayudan o dificultan la relación con nativos y si suponen que el estudiante siga virtualmente en su país de origen imposibilitando que se experimenten procesos de aculturación. Consideramos que para poder comprender toda la complejidad de este fenómeno sería interesante estudiar además otros aspectos importantes más específicos y muy poco analizados hasta hoy, como la influencia de la nacionalidad, la cultura y la lengua materna del estudiante durante una estancia en el extranjero.

Quizá podría ser necesario también ampliar esta investigación e incluir en ella las perspectivas de los docentes. A partir de entrevistas y relatos de vida, se podrían analizar las experiencias y creencias de los profesores que enseñan en otros países. Esta información sería de utilidad para facilitar la reflexión y mejorar la actuación docente y podría servir para preparar a los estudiantes para que obtengan el máximo beneficio lingüístico en su estancia en el extranjero y que desarrollen las competencias generales y las competencias comunicativas y profundicen en la asimilación de la dimensión cultural.

9. Bibliografía

Adams, R. (2006). Language learning strategies in the study abroad context. En DuFon, M.A y Churchill, E. (eds.), *Language Learners in Study Abroad Contexts*. (pp. 259-292) Clevedon: Multilingual Matters.

Allen, H. (2002). *Does study abroad make a difference? An investigation of linguistic and motivational outcomes*. Tesis doctoral disponible en:
<http://works.bepress.com/heatherwillisallen/50>

Allen, H., & Herron, C. (2003). A Mixed Methodology Investigation of the Linguistic and Affective Outcomes of Summer Study Abroad. *Foreign Language Annals* 36:3 (370-385).

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

Allen, H.W. (2010). Language-learning motivation during short-term study abroad: An activity theory perspective". *Foreign Language Annals* 43.1: 27-49.

Alred, G. & Byram, M. (2002). Becoming an intercultural mediator: A longitudinal study of residence abroad. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 23(5): 339-352.

Amuzie, G. L., & Winke, P. (2009). Changes in language learning beliefs as a result of study abroad. *System*, 37(3), 366-379.

Andrews, M., Squire, C., & Tamboukou, M. (Eds.). (2013). *Doing narrative research*. Sage.

Bacon, S. M. (2002). Learning the rules: language development and cultural adjustment during study abroad. *Foreign Language Annals* 35.637-46.

Bailey, K.M (1980). An Introspective Analysis of an Individual's Language Learning Experience. En Scarrel, R. y Krashen, S. (Eds.). *Research in Second Language Acquisition: Selected Papers of the Los Angeles Second Language Acquisition Research Forum*. Rowley, MA: Newbury House, 58-65.

Bailey, K. M., & Nunan, D. (Eds.). (1996). *Voices from the classroom: Qualitative research in language classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.

Bakalis, S., & Joiner, T. A. (2004). Participation in tertiary study abroad programs: The role of personality. *International Journal of Educational Management*, 18(5), 286-291.

Barcroft, J. (2002). Effects of Questions about Word Meaning during L2 Spanish Lexical Learning. *The Modern Language Journal* Volume 87, Issue 4, p.p 546–561.

Barkhuizen, G. (2008) Social Influences on Language Learning, in Davies, A. and Elder, C. (eds), *The Handbook of Applied Linguistics*, Blackwell Publishing Ltd, Oxford, UK.

Barro *et al.* (2001). La práctica cultural en la vida cotidiana: el estudiante de idiomas como etnógrafo. En Byram y Fleming (Eds.): *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas*. Cambridge: Cambridge University Press. pp. 82-104

- Barron, P. & Arcodia, C. (2002). Linking learning style preferences and ethnicity: International students studying hospitality and tourism management in Australia. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport and Tourism Education* 1.2 pp. 15-27.
- Barron, A. (2003). *Acquisition in Interlanguage Pragmatics. Learning How to do Things With Words in a Study Abroad Context*. John Benjamins, Amsterdam.
- Barron, A. (2006) Learning to say "you" in German: The acquisition of sociolinguistic competence in a study abroad context. En DuFon, M.A and Churchill, E. (eds.), *Language Learners in Study Abroad Contexts*. (pp. 59-88.) Clevedon: Multilingual Matters:
- Batstone, B. (2002). Contexts of engagement: a discourse perspective on 'intake' and 'pushed output'. *System* vol. 30 issue 1, pp. 1-14
- Bell, J. S. (2002). Narrative Inquiry: More than Just Telling Stories. *TESOL Quarterly*, 36(2), 207-213.
- Bennett, M.J. (1986) Towards ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity. En Paige, R. (Ed.) *Cross-Cultural Orientation: New Conceptualizations and Applications* (pp. 27-69). New York: University Press of America.
- Bennett J M. (2008). On becoming a global soul: a path to engagement during study abroad. En Savicki, V. (Ed.). *Developing intercultural competence and transformation: theory, research, and application in international education*. (pp. 13-31). Sterling, Virginia: Stylus.
- Benson, P. & Nunan, D. (2004) *Learner stories: Difference and diversity in language learning*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Berg, M. V. (2009). Intervening in student learning abroad: a research - based inquiry. *Intercultural Education*, 20(sup1), 15-27.
- Berry, J. W. (2005). Acculturation: Living successfully in two cultures. *International Journal of Intercultural Relations*, 29, 697-712.
- Bertaux, D. (1989). Los relatos de vida en el análisis social. *Historia y fuente oral* 1, 87-96.
- Bertaux, D. (1999) El enfoque biográfico: su validez metodológica, sus potencialidades. *Proposiciones* 29.
- Bertaux, D. (2005). *Los relatos de vida. Perspectiva etnosociológica*. Barcelona: Bellaterra.
- Birello, M., Sánchez-Quintana, N. (2014) Tensiones en el sistema de creencias, representaciones y saberes de los docentes. ¿Oportunidades ante el cambio? en Sancho, J. M., Correa, J. M., Giró, X. y Fraga, L. (Coord.). *Aprender a ser docente en un mundo en cambio*. Simposio internacional. Barcelona: Dipòsit Digital de la Universtat de Barcelona. <http://hdl.handle.net/2445/50680>
- Bolívar, A. Domingo, J. y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla
- Bolívar, A. (2002). "¿De nobis ipsis silemus?": Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4 (1).

- Bolívar, A., Fernández, M. y Molina, E. (2005). Investigar la identidad profesional del profesorado: Una triangulación secuencial. *Forum: Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 6(1), Art.12.
- Bolívar, A. y Domingo, J. (2006). La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: Campos de desarrollo y estado actual. *Forum: Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 7(4), Art. 12,
- Brecht, R. & J. L. Robinson. (1993). *Qualitative analysis of second language acquisition in study abroad: The ACTR/NFLC Project*. Washington D.C.: National Foreign Language Center.
- Brecht, R., D. Davidson & R. Ginsberg. (1995). Predicting and Measuring Language Gains in Study Abroad Settings. En Freed, B. (Ed.), *Second Language Acquisition in a Study Abroad Context* (pp. 37-66). Amsterdam /Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Brecht, R., D. Davidson, & R. Ginsberg (1993). *Predictors of foreign language gain during study abroad*. Washington D.C.: National Foreign Language Center.
- Brecht, R., D. Davidson, & R. Ginsberg (1990). The empirical study of proficiency gain in study abroad environments of American students of Russian. En Davidson, D. (Ed.), *American contributions to the VII International Congress of MAPRIAL* (pp. 123-152). Washington, D.C.: American Council of Teachers of Russian.
- Brecht, R.D. & J. L. Robinson (1995). On the value of formal instruction in study abroad: Student reactions in context. En Freed, B. (Ed.), *Second language acquisition in a study abroad context* (pp. 317-334). Amsterdam /Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Brecht, R., Davidson, D., & Ginsberg, R. (1995). Predictors of foreign language gain during study abroad. En Freed, B.(Ed), *Second language acquisition in a study abroad context* (pp.37-66). Amsterdam /Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Breen, M.P. (Ed.), (2001) *Learner Contributions to Language Learning*. London: Longman.
- Brown, H.D. (2001). *Principles of language learning and teaching*. White Plains: Pearson Education.
- Brown, J. D. (2004). Research methods for Applied Linguistics: Scope, characteristics, and standards. En Davies, A. & Elder, C. (Eds.), *The handbook of applied linguistics* (pp. 476-500). Oxford: Blackwell.
- Brown, L. (2009). International education: a force for peace and cross-cultural understanding? *Journal of Peace Education*, 6(2). 209-224.
- Bruner, J. (1991) 'The Narrative Construction of Reality', *Critical Inquiry* 18, 1-21.
- Bruner, J. (1995) 'The Autobiographical Process', *Biographical Research* 14, 161-177.
- Byram, M., & Feng, A. (Eds). (2006). *Living and studying abroad*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Calsamiglia et al. (1997). *La parla com a spectacle*. Bellaterra: Publicacions de la Universitat Autònoma Barcelona.
- Calsamiglia, H. y Tusón, A. (1999). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.

- Calle, L., & Alley, D. (1999). Paving the Way for a Successful Study Abroad Experience: A Cross-Cultural Orientation Model. *Dimension (SCOLT) 1999* (57-66).
- Campbell, R. (2011). The impact of study abroad on Japanese language learners' social networks. *New Voices* 5, 25-63.
- Carroll, J. (1981). Twenty-five years of research in foreign language aptitude. En Diller, K (Ed.), *Individual differences and universals in language learning aptitude*. Rowley, MA:Newbury House.
- Carrasco, E., Sánchez-Quintana, N. (2013). "Evolución de las creencias de los profesores de lenguas en aulas multiculturales y plurilingües". En: Sancho, J. M. y Giró, X. *Creando redes, estableciendo sinergias: la contribución de la investigación a la educación*. I Simposio internacional REUNI+D. Barcelona: Universitat de Barcelona. pp. 204-210. Dipòsit Digital: <http://hdl.handle.net/2445/47904>
- Carson, J.G, & Longhini, A. (2002). Focusing on learning styles and strategies: A diary study in an immersion setting. *Language Learning*, 52, 401-438.
- Castaneda, M., & Zirger, M. (2011). Making the most of the "new" study abroad: Social capital and the short-term sojourn. *Foreign Language Annals*, 44(3), 544-564.
- Chabanne, J.C.(2006). Écriture réflexive, construction de la pensée et des connaissances de l'élève. En Molinié, M. & Bishop, M. (Eds), *Autobiographie et réflexivité*, actes du colloque de Cergy-Pontoise, Anrages éditions, marzo 2005, pp. 51-68.
- Chamberlayne, P., Bornat, J. & Wengraf, T. (Eds) (2000) *The Turn to Biographical Methods in Social Science: Comparative Issues and Examples*. London: Routledge.
- Chieffo, L. & Zipser, R. (2001) Integrating Study Abroad into the Foreign Language Curriculum. *ADFL Bulletin* 32:3 (79-85).
- Chieffo, L., & Griffiths, L. (2004). Large-Scale Assessment of Student Attitudes after a Short-Term Study Abroad Program. *Frontiers*, 10, 165-177.
- Chirkov, V. (2009). Critical psychology of acculturation: What do we study and how do we study it, when we investigate acculturation? *International Journal of Intercultural Relations*, 33, 94-105.
- Churchill, E. & DuFon, M.A. (2006). Evolving Threads in Study Abroad Research. In *Language Learners in Study Abroad Contexts* (pp. 1-27). Clevedon: Multilingual Matters.
- Churchill, E. (2006). Variability in the Study Abroad Classroom and Learner Competence. En Dufon, M.A & Churchill, E. (Eds.), *Language learners in study abroad contexts* (pp. 203-227). Clevedon: Multilingual Matters.
- Churchill, E. (2009). Gender and language learning at home and abroad. *JALT Journal*, 32, 141-158.
- Clandinin, D. J. and Connelly, F. M. (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Cohen, A. D., & Dörnyei, Z. (2002). Focus on the language learner: Motivation, styles, and strategies. En Schmitt, N. (Ed.). *An introduction to applied linguistics* (pp. 170-190). London: Arnold

- Cohen, A. D., & Shively, R. L. (2007). Acquisition of Requests and Apologies in Spanish and French: Impact of Study Abroad and Strategy -Building Intervention. *The Modern Language Journal*, 91(2), 189-212.
- Cole, A. L., & Knowles, G. J. (2001). *Lives in context: The art of life history research*. Walnut Creek, CA: AltaMira Press.
- Coleman, J. (1997). Residence abroad within language study. *Language Teaching*, 30, 1-20.
- Coleman, J. (1998). Language learning and study abroad: The European perspective. *Frontiers* 4, pp. 167-203.
- Coleman, J. A. (2003). Student voices on residence abroad. Proceedings of Setting the Agenda. *Languages, Linguistics and Area Studies in Higher Education* (UMIST, June 2002). Documento disponible en: <http://www.llas.ac.uk/resources/paper/1259>
- Coleman, James A. (2005). Residence abroad. En: Coleman, J. & Klapper, J. (Eds.) *Effective learning and teaching in Modern Languages. Effective learning and teaching in higher education*. Routledge/Falmer, pp. 126–132.
- Coleman, James A. (2007). A new framework for study abroad research. En: Way, C., Soriano, G., Limon, D. & Amador, C. (Eds.) *Enhancing the Erasmus Experience: Papers on Student Mobility*. Granada: Atrio, pp. 37–46.
- Coleman, James A. (2009a). Multilingualism in contexts: the relativity of time and space. En: Wiater, Werner and Videsott, Gerda eds. *Migration und Mehrsprachigkeit*. Frankfurt am Main: Peter Lang, pp. 115–133.
- Coleman, James A. (2009b). Study abroad and SLA: defining goals and variables. En: Berndt, Annette and Kleppin, Karin eds. *Sprachlehrforschung: Theorie und Empire, Festschrift für Rudiger Grotjahn*. Frankfurt am Main: Peter Lang, pp. 181–196.
- Coleman, J. y Chafer, T. (2010). Study abroad and the Internet: physical and virtual context in an era of expanding telecommunications. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, XIX pp. 151–167.
- Coleman, J. & Chafer, T. (2011). The experience and long-term impact of study abroad by Europeans in an African context. En Dervin, F. (Ed.). *Analysing the consequences of academic mobility and migration*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing, pp. 67–96.
- Coleman, J. (2013a). Researching whole people and whole lives. En: Kinginger, Celeste (ed.) *Social and Cultural Aspects of Language Learning in Study Abroad*. Language Learning & Language Teaching (37). Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins, pp. 17–44
- Coleman, J. (2013b). Dymplexity: new theories, new contexts and new labels for mobile students. *Journal of Multicultural Discourses*, 8(1) pp. 20–28.
- Collentine, J & Freed, B. (2004a). Learning context and its effects in second language acquisition. *Studies in second language acquisition* 26 (pp. 153-171).
- Collentine, J. (2004b). The Effects of Learning Contexts on Morphosyntactic and Lexical Development. *Studies in Second Language Acquisition* 26:2 (227-248).

- Collentine, J. (2009). Study Abroad Research: Findings, Implications and Future Directions. En M. H. Long & C. J. Catherine (Eds.) *The Handbook of Language Teaching*, (pp 218-233). New York: Wiley.
- Cook, H.M. (2006). Joint construction of folk beliefs by JFL learners and Japanese host families. En Dufon, M.A and Churchill, E. (Eds.), *Language learners in study abroad contexts* (pp. 120-150). Clevedon: Multilingual Matters.
- Cornejo, M., Mendoza, F., y Rojas, R. C. (2008). La investigación con relatos de vida: pistas y opciones del diseño metodológico. *Psykhé* 17(1), 29-39.
- Cubillos, J. H., Chieffo, L., & Fan, C. (2008). The impact of short-term study abroad programs on L2 listening comprehension skills. *Foreign Language Annals*, 41(1), 157-185
- Davidson, D. (2010). Study abroad: When, how long, and with what results? New data from the Russian front. *Foreign Language Annals*, 43, 6–26.
- Davies, A., & C. Elder (eds.). 2004. *The handbook of applied linguistics*. Oxford: Blackwell.
- Davies, C. A. (2008). *Reflexive ethnography: A guide to researching selves and others*. Routledge.
- De Fina, A., & Georgakopoulou, A. (2008). Analysing narratives as practices. *Qualitative Research*, 8(3), 379-387.
- Deacon, B., Murphey, T., & Dore, P. (2006). Knowing our students through language learning histories. En *JALT2005 Conference Proceedings*. Tokyo: Japan Association for Language Teaching.
- Deardorff, D. K. (2006). Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. *Journal of Studies in International Education*, 10, 241-266.
- DeKeyser, R. (1990). From learning to acquisition? Monitoring in the classroom and abroad. *Hispania*, 73: 238-247.
- DeKeyser, R. (1991). Foreign language development during a semester abroad. En Freed, B. (Ed.), *Foreign language acquisition research and the classroom education* (pp. 104-119). Lexington, Mass.: D. C. Heath & Co.
- DeKeyser, R.M. (2007). Study abroad as foreign language practice, in *Practice in a Second Language*. Cambridge: Cambridge University Press, (pp. 208-226).
- DeKeyser, R. (2010). Monitoring processes in Spanish as a second language during a study abroad program. *Foreign Language Annals*, 43, 80–92.
- DeKeyser, R. (2012). Age effects in second language learning. En Gass, S, & Mackey, A. (Eds.). *The Routledge handbook of second language acquisition*. New York: Routledge.
- Denzin, N. (1989). *Interpretive Biography*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (Eds). (2008). *Strategies of Qualitative Research*. Sage.
- Dewey, D. (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).

- Dewey, D (2008). Japanese Vocabulary Acquisition by Learners in Three Contexts. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 15, pp.127-148.
- Diao, W. (2011). Study Abroad, Participation and Turn Taking: A Case Study. En Granena *et al.* (Eds.) *Selected Proceedings of the 2010 Second Language Research Forum*, 1-17. Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project.
- Diaz-Campos, M. (2004). Context of Learning in the Acquisition of Spanish Second Language Phonology. *Studies in Second Language Acquisition* 26:2 (249-273).
- Díaz-Campos, M. (2006). «The Effect of Style in Second Language Phonology: An Analysis of Segmental Acquisition in Study Abroad and Regular-Classroom Students». En Klee, C. & Face, T. (Eds.) *Selected Proceedings of the 7th Conference on the Acquisition of Spanish and Portuguese as First and Second Languages* (pp. 26-39). Somerville, MA: Cascadilla Press.
- Dörnyei, Z. & Scott, M.L. (1997). Communication strategies in a second language: Definitions and taxonomies, en *Language Learning*, 47, Ann Arbor, Michigan: Blackwell, (pp.173-210).
- Dörnyei, Z. & Schmidt, R. (Eds.) (2001). *Motivation and second language acquisition*. Honolulu, HI: University of Hawaii Press.
- Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. US: Lawrence Erlbaum Associates.
- Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics: Quantitative, qualitative, and mixed methodologies*. Oxford: Oxford University Press.
- Doughty, C. J., & Long, M. H. (2003). Optimal psycholinguistic environments for distance foreign language learning. *Language Learning & Technology*, 7(3), 50-80
- Drews, D. R., Meyer, L. L., & Peregrine, P. N. (1996). Effects of study abroad on conceptualizations of national groups. *College Student Journal*, 30(4), 452.
- DuFon, Margaret A. (2006). The Socialization of Taste during Study Abroad in Indonesia. En M. DuFon & E. Churchill (Eds.), *Language learners in study abroad contexts* (pp. 91–119). Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Duperron, L., & Overstreet, M. H. (2009). Preparedness for Study Abroad: Comparing the Linguistic Outcomes of a Short-Term Spanish Program by Third, Fourth and Sixth Semester L2 Learners. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 18, 157-179.
- Dwyer, M. (2004a). More Is Better: The Impact of Study Abroad Program Duration. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 10, 151-163.
- Dwyer, M. (2004b). Charting the impact of studying abroad. *International Educator*, 13(1), 14-17.
- Ellis, R.(1994). *Second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (2008a). *The Study of Second Language Acquisition (2nd edition)*. Oxford University Press.
- Ellis, R. (2008b) Individual Differences in Second Language Learning. En Davies, A. and Elder, C. (eds), *The Handbook of Applied Linguistics* (pp.525-551). Blackwell Publishing Ltd, Oxford, UK.

- Engle, L., & Engle, J. (2003). Study abroad levels: Toward a classification of program types. *Frontiers: The interdisciplinary journal of study abroad*, 9(1), 1-20.
- Engle, L., & Engle, J. (2004). Assessing Language Acquisition and Intercultural Sensitivity Development in Relation to Study Abroad Program Design. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 10, 219-236.
- Ewald, J. D. (2004). Second language students reflect on their own dialogue journals. *The NECTFL Review*, 55, 33-48.
- Fons, M. y Sánchez, N. (2010). Las representaciones de maestros, alumnos y familias sobre el plurilingüismo en la construcción de la escuela intercultural inclusiva. *Comunicación del I Congreso Internacional Reinventar la formación docente* (pp 161-172). Documento disponible en: <http://www.doe.uma.es/repository/fileDownloader?rfname=43862855-35b3-40f2-84e6-ecdf27f9307b.pdf>
- Fons, M. y Palou, J. (2013). Relats de vida lingüística, *Articles*, 61, (pp. 5-8). Graó, Barcelona.
- Frank, V. (1997). Potential negative effects of homestay. *Middle Atlantic Conference of the American Association for the Advancement of Slavic Studies*, Albany, NY, March 22, 1997
- Freed, B. (1990). Language learning in a study abroad context: The effects of interactive and non-interactive out-of-class contact on grammatical achievement and oral proficiency. En Atlatis, J. (Ed.), *Linguistics, Language Teaching and Language Acquisition: The Interdependence of Theory, Practice and Research* ed. (pp. 459-477). Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics. Washington D. C.: Georgetown University Press.
- Freed, B. (1994). Assessing the linguistic impact of study abroad: What we currently know - what we need to learn. *Journal of Asian Pacific Communication* 4, 151-166.
- Freed, B. (1995a). Introduction. En Freed (Ed.), *Second language acquisition in study abroad context* (pp.3-34). John Benjamins: Philadelphia.
- Freed, B. F. (1995b). What makes us think that students who study abroad become fluent? En B.Freed (Ed.), *Second Language Acquisition in a Study Abroad Context* (pp. 123-148). Amsterdam: John Benjamins.
- Freed, B. F. (Ed.) (1995c). *Second language acquisition in a study abroad context*. Amsterdam /Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Freed, B. F. (1998). An Overview of Issues and Research in Language Learning in a Study Abroad Setting. *Frontiers*. 4: 31-60.
- Freed, B., So, Sufumi & Lazar, N. (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).
- Freed, B., Segalowitz, N., & Dewey, D. (2004). Context of learning and second language fluency in French: Comparing regular classroom, study abroad, and intensive domestic immersion programs. *Studies in Second Language Acquisition*, 26 (2) (pp. 275-301).
- Freed, B. F., Dewey, D. P., Segalowitz, N., & Halter, R. (2004). The Language Contact Profile. *Studies in Second Language Acquisition*, 26, 349-356.

- Gass, S., & Mackey, A. (Eds.). (2012). *The Routledge handbook of second language acquisition*. New York: Routledge.
- Ginsberg, R., R. Robin & P. Wheeling (1992). Listening comprehension before and after study abroad. *National Foreign Language Center Working Papers*. Washington D.C.: National Foreign Language Center.
- Ginsberg, R. B., & Miller, L. (2000). What do they do? Activities of students during study abroad. En Lambert, R. & Shohamy, E. (Eds.), *Language policy and pedagogy: Essays in honor of A. Ronald Walton*. Philadelphia: John Benjamins.
- Golombek, P. y Johnson, K. (2004). Narrative inquiry as a mediational space: examining emotional and cognitive dissonance in second-language teachers' development. *Teachers and Teaching*, 10(3), 307-327.
- Golonka, E. M. (2006). Predictors revised: Linguistic knowledge and metalinguistic awareness in second language gain in Russian. *The Modern Language Journal*, 90(4), 496-505.
- Goodley, D., Lawthom, R., Clough, P. and Moore, M. (2004). *Researching Life Stories: Method, Theory and Analyses in a Biographical Age*. London: Routledge Falmer Press.
- Goodson, I. (1992). *Studying Teacher's lives*. New York: Teachers College Press.
- Goodson, I., Sikes, P. (2001) *Life History Research in Educational Settings*. Buckingham, Open University Press.
- Goodson, I. (2003). Hacia un desarrollo de las historias personales y profesionales de los docentes. *Revista Mexicana de investigación educativa*, 8 (19), 733-758.
- Goodson, I. (coord.) (2004). *Historias de vida del profesorado*. Barcelona: Octaedro.
- Gore, J. E. (2005). *Dominant beliefs and alternative voices: Discourse, belief, and gender in American study abroad*. New York, NY: Routledge.
- Gray, K., Murdock, G., & Stebbens, C. (2002). Assessing study abroad's effect on an international mission. *Change*, 34 (3), 44-51.
- Gu, Q., Schweisfurth, M., & Day, C. (2010). Learning and growing in a 'foreign' context: Intercultural experiences of international students. *Compare*, 40(1), 7-23.
- Gumperz, J. (1982) *Discourse Strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Harley, B., y Hart, D. (2002). Age, aptitude, and second language learning on a bilingual exchange. En *Individual differences and instructed language learning*. 301-330. John Benjamins: Philadelphia.
- Hart, D.S., S. Lapkin & M. Swain (1994). *Impact of a six-month bilingual exchange program: Attitudes and achievement. Report to the Department of the Secretary of State*. Toronto: OISE Modern Language Centre.
- Hafernik, J. J. (2000). Short-term programs: Design and implementation with a focus on content. *The CATESOL Journal*, 12(1), 37-48.
- Hashimoto, H. (1994), Language acquisition of an exchange student within the homestay environment. *Journal of Asian Pacific Communication* 4(4):209-224.

- Hassall, T. (2006). Learning to take leave in social conversations: A diary study. En M. DuFon & E. Churchill (Eds.), *Language learners in study abroad contexts* (pp. 31–58). Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Heigham, J., & Croker, R. A. (Eds.). (2009). *Qualitative research in applied linguistics*. Palgrave Macmillan.
- Hernández, F. (2004). Las historias de vida como estrategia de visibilización y generación de saber pedagógico. En Goodson, I. (coord.) (2004). *Historias de vida del profesorado*. Barcelona: Octaedro (pp. 9-26).
- Hernández, F.; Sancho, J. M. y Rivas, J. I. (2011). *Historias de vida en educación. Biografías en contexto*. Barcelona, España: Esbrina-Universidad de Barcelona.
- Hess, J.D. (1997). *Studying abroad/learning abroad*. Yarmouth, ME: Intercultural Press Inc.
- Heyworth, F (2004). Why the CEFR is important. En *Insights from the Common European Framework*. (pp. 12-22). Oxford: OUP 2004
- Hokanson, S. (2000). Foreign language immersion homestays: Maximizing the accommodation of cognitive styles. *Applied Language Learning*, 11, 239-264.
- Honey, P. & Mumford, A. (1986) *The Manual of Learning Styles*. Maidenhead: Peter Honey Publications
- Howard, M. (2001). The effects of study abroad on the L2 learner's structural skills: Evidence from advanced learners of French. *Eurosla Yearbook*, 1: 123-141.
- Howard, M. (2005). On the role of context in the development of learner language: insights from study abroad research. *International Review of Applied Linguistics*, 147-148: 1-20
- Huebner, T. (1995). The effects of overseas language programs: Report on a case study of an intensive Japanese course. En Freed, B. (Ed.), *Second Language Acquisition in a Study Abroad Context* (pp. 171-193). Amsterdam /Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Huebner, T. (1998). Methodological considerations in data collection for language learning in a study abroad context. *Frontiers*. Fall 1998:1-30.
- Hymes, D. (1962). The ethnography of speaking. In T. Gladwin (Ed.), *Anthropology and human behavior*. pp. 15–53. Washington, DC: W. C. Sturtevan.
- Hymes, D. (1972). *Reinventing anthropology*. New York: Random House.
- Hymes, D (1974). *Foundations in sociolinguistics: An ethnographic approach*. Philadelphia: The University of Pennsylvania Press.
- Ife, A. Vives Boix, G. & Meara, P. (2000). The impact of study abroad on the vocabulary development of different proficiency groups. *Spanish Applied Linguistics*, 4(1): 55-84.
- Iino, M. (2006). Norms of Interaction in a Japanese Homestay Setting: Toward a Two-Way Flow of Linguistic and Cultural Resources. En Dufon, M.A and Churchill, E. (Eds.), *Language learners in study abroad contexts* (pp. 151-202). Clevedon: Multilingual Matters.

- Isabelli-García, C. A. (2003). Development of oral communication skills abroad. *Frontiers*, IX: 149-173.
- Isabelli, C. A. (2004). The acquisition of NSP properties in SLA: Some effects of positive evidence in a natural learning setting. *Hispania*, 87: 150-162.
- Isabelli, C. A. & Nishida, C. (2005). «Development of the Spanish Subjunctive in a Nine month Study-abroad Setting». En D. Eddington (Ed.) *Selected proceedings of the 6th conference on the Acquisition of Spanish and Portuguese as First and Second Languages* (pp. 78-91). Somerville, MA: Cascadilla Press.
- Isabelli-García, C. (2006). Study abroad social networks, motivation and attitudes: Implications for second language acquisition. En DuFon M.A and Churchill, E. (Eds.), *Language learners in study abroad contexts* (pp. 231-258). Clevedon: Multilingual Matters.
- Iwasaki, N. (2005). A Year Abroad in Japan: Participants' Perspectives. Study Abroad: Rethinking Our Whys and Hows. *Association of Teachers of Japanese Occasional Papers 7*: 12-24.
- Iwasaki, N. (2007). Assessing progress towards advanced level Japanese after a year abroad: Focus on individual learners. *Japanese Language and Literature*, 41(2), 271-296.
- Iwasaki, N. (2010). Style shifts among Japanese learners before and after study abroad in Japan: Becoming active social agents in Japanese. *Applied Linguistics*, 31, 45-71.
- Iwasaki, N. (2011) 'Learning L2 Japanese 'politeness' and 'impoliteness': Young American men's dilemmas during study abroad.' *Japanese Language and Literature*, 45 . pp. 67-106.
- Jackson, J. (2008). *Language, identity, and study abroad: Sociocultural perspectives*. Oakville, CT: Equinox.
- 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. *Intercultural Education*, 20(sup1), 59-S71.
- Jackson, J. (ed.) (2012). *The Routledge Handbook of Language and Intercultural Communication*. London/New York: Routledge.
- Jin, L. y Cortazzi, M. (2001): La cultura que aporta el alumno, ¿puente o obstáculo?. En Byram y Fleming (Eds.): *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas*. Cambridge: Cambridge University Press. pp. 104-125
- Jochems, W., Snippe, J., Smid, H. J., & Verweij, A. (1996). The academic progress of foreign students: Study achievement and study behavior. *Higher Education*, 31(3), 325.
- Johnson & Swain (Eds.) (1997). *Immersion education: international perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Jordan, S. A. (2001). Writing the other, writing the self: Transforming consciousness through ethnographic writing. *Language and Intercultural Communication*, 1(1), 40-56.

- Josselson, R., Lieblich, A., McAdams, D. (Eds.) (2003). *Up close and personal: The teaching and learning of narrative research. The narrative study of lives*. Washington, DC, US: American Psychological Association.
- Juan-Garau, M. y Pérez-Vidal, (2007). The effect of context and contact on oral communication in students who go on a stay abroad. *EUROSLA Yearbook 2007*. Amsterdam: Walter Benjamins.
- Jurasek, R., Lamson, H., & O'Maley, P. (1996). Ethnographic Learning While Studying Abroad. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*,
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1980). *La enunciación. De la subjetividad en el lenguaje*. Buenos Aires: Hachette.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2005). *Analyse du discours en interaction*. Paris: Armand Collin.
- Kinginger, C. & Farrell, K. (2004). Assessing Development of Metapragmatic Awareness in Study Abroad. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 10: 19 – 42.
- Kinginger, C. (2004). Bilingualism and Emotion in the Autobiographical Works of Nancy Huston. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 25 (2&3): 159 – 178.
- Kinginger, C. & Belz, J. (2005). Sociocultural Perspectives on Pragmatic Development in Foreign Language Learning: Case Studies from Telecollaboration and Study Abroad. *Intercultural Pragmatics*, 2 (4): 369 –421.
- Kinginger, C., & Farrell-Whitworth, K. (2005). Gender and emotional investment in language learning during study abroad. *CALPER Working Paper Series*, 2.
- Kinginger, C. (2007). Research on Language Education Through Programmes of Study and Residence Abroad: Recent Publications. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10(1), 104-113.
- Kinginger, C. (2008). *Language Learning in Study Abroad: Case Studies of Americans in France*. Modern Language Journal, 92, Monograph.
- Kinginger, C. (2009). *Language Learning and Study Abroad: A Critical Reading of Research*. Houndsmills, Basingstoke, UK: Palgrave/ Macmillan.
- Kinginger, C. (2010). *Contemporary Study Abroad and Foreign Language Learning: An Activist's Guidebook*. University Park, PA: Center for Advanced Language Proficiency Education and Research (CALPER) Publications.
- Kinginger, C. (2011). Enhancing language learning in study abroad. *Annual Review of Applied Linguistics*, 31, 58-73.
- Kim, R. & Goldstein, S. (2005). Intercultural Attitudes Predict Favorable Study Abroad expectations of U.S. College Students. *Journal of Studies in International Education*, 9(3), 265-278.
- Kline, R. (1998). The acquisition of second language literacy in a study abroad context. *Frontiers*, Fall 1998: 139-166.
- Knight, S. M., & B. D. Schmidt-Rinehart (2002). Enhancing the Homestay: Study Abroad from the Host Family's Perspective. *Foreign Language Annals*; 35, 190-201

- Knicht, S., & Schmidt-Rinehart, B. (2010). Exploring conditions to enhance student/host family interaction abroad. *Foreign Language Annals*, 43, 64–71.
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Kouritzin, S. G. (2009). Bringing life to research: Life history research and ESL. *TESL Canada Journal*, 17(2), 01-04.
- Kramsch, C., (1993). *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: OUP.
- Kramsch, C.(2000). Social discursive constructions of self in L2 learning. En Lantolf, J. (Ed). *Sociocultural theory and second language learning*. (pp.133–153). Oxford: Oxford University Press.
- Kurasawa, I., & Nagatomi, A. (2006). Study-abroad and internship programs: Reflection and articulation for lifelong learning. *Global Business Languages*, 11, 23–30
- Lafford, B. & Ryan, J. (1995). The Acquisition of Lexical Meaning in a Study Abroad Context: The Spanish Prepositions *por* and *para*. *Hispania* 78:3 (528-547).
- Lafford, B. (1995). Getting Into, Through and Out of a Situation: A Comparison of Communicative Strategies Used by Students Studying Spanish Abroad and 'At Home. En B.F. Freed (Ed.). *Second Language Acquisition in a Study Abroad Context* (pp. 97-121). Amsterdam /Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Lafford, B. (2004). The effect of the context of learning (classroom vs. study abroad) on the use of communication strategies by learners of Spanish as a second language. *Studies in Second Language Acquisition* 26: 2 (pp.201-226)
- Lafford, B. (2006). The effects of Study Abroad vs. Classroom Contexts on Spanish SLA: Old Assumptions, New Insights and Future Research Directions. En *Selected Proceedings of the 7th Conference on the Acquisition of Spanish and Portuguese as First and Second Languages*. Edited by Klee and Face, (pp. 1-25). Somerville, MA: Cascadilla Proceeding Project.
- 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. & Salaberry, R. (Eds.) *Spanish Second Language Acquisition: From Research Findings to Teaching Applications*, 103-126. Washington, DC: Georgetown University Press.
- Lantolf, J. P., & Thorne, S. L. (2006). Sociocultural theory and the genesis of second language development. Oxford: Oxford University Press.
- Lantolf, J. P. (1994). Sociocultural theory and second language learning: Introduction to the special issue. *Modern Language Journal*, 78, 418–420.
- Lantolf, J.P. (2000). *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press
- Lapkin, S. D. Hart & M. Swain. (1995). A Canadian Interprovincial Exchange: Evaluating the Linguistic Impact of a Three-Month Stay in Quebec. En Freed, B. (Ed.), *Second Language Acquisition in a Study Abroad Context* (pp. 67-94). Amsterdam /Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

- Larsen-Freeman, D. & Long, M.H. (1991). *An introduction to second language acquisition research*. New York: Longman.
- Lee, R. A., Browne, K. C., & Kusumoto, Y. (2011). Measuring EFL learners' environment; English contact and use outside the classroom at a Japanese international university. *Polyglossia*, 20, 15-25.
- Lee, L. (2011). Blogging: Promoting Learner Autonomy and Intercultural Competence through Study Abroad. *Language Learning & Technology*, 15(3), 87-109.
- Lenneberg, E. (1967) *Biological Foundations of Language*. New York: Wiley.
- Levin, D. M. (2001). *Language learners' sociocultural interaction in a study abroad context*. Indiana University, Bloomington, IN.
- Li, B. (2012). Strengthening language capability through internationalizing education: Autobiographical study of identity-adjusting by a Chinese doctoral candidate. *Local-Global: Identity, Security, Community*, 9, 128.
- Lieblich, A., Tuval-Mashiach, R., & Zilber, T. (1998). *Narrative research: Readings, analysis, and interpretation*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Lightbown, P. M., Spada, N., Ranta, L., & Rand, J. (2006). *How languages are learned*. Oxford: Oxford University Press.
- Liskin-Gasparro, J. E. (1998). Linguistic development in an immersion context: How advanced learners of Spanish perceive SLA. *The Modern Language Journal*, 82(2), 159-175.
- Llanes, À. & Muñoz, C. (2009). A short stay abroad: does it make a difference? *System* 37 (3), 353-365.
- Llanes, À. y Muñoz, C. (2013), Age Effects in a Study Abroad Context: Children and Adults Studying Abroad and at Home. *Language Learning*, 63: 63–90
- Lonabocker, L. (1997). The transforming potential of travel/study abroad. *College and University*, 73(2), 18-23.
- Long, M.H. & Catherine, C.J. (Eds.). *The Handbook of Language Teaching*. New York: Wiley.
- Lord, G. (2006). Defining the indefinable: Study abroad and phonological memory abilities. En Klee, C. and Face, T. (Eds). *Selected proceedings of the 7th conference on the acquisition of Spanish and Portuguese as first and second languages*. Somerville, MA: Casacadilla Proceedings Project (pp.40-46).
- Lou K H; Bosley G W. (2008). Dynamics of cultural contexts: meta-level intervention in the study abroad experience. En Savicki, V. (Ed.) *Developing intercultural competence and transformation: theory, research, and application in international education*, (pp.276-296). Sterling, Virginia: Stylus. 2008
- Lopes, A. (2011). “Las historias de vida en la formación docente: orígenes y niveles de la construcción de identidad de los profesores”, en *Historia de vida en educación: biografías en contexto*. Esbrina-Recerca 4 (pp. 23-33). <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/15323>

- López-Barajas Zayas, (Ed.) (1996), *Las historias de vida y la investigación biográfica*. Fundamentos y metodología, Madrid, UNED.
- López, S. (2010). Learning Languages in Study Abroad And At Home Contexts: A critical Review of Comparative Studies. *Porta Linguarum*, 30, pp 149-163.
- Lopes, A., Hernández, F., Sancho, J.M., Rivas, J.I. (2013). *Histórias de Vida em Educação: a Construção do Conhecimento a partir de Histórias de Vida*. Barcelona: Universitat de Barcelona. Dipòsit Digital. Documento disponible en: <http://hdl.handle.net/2445/47252>
- Mackey, A., Philp, J., Egi, T., Fujii, A., & Tatsumi, T. (2002). Individual differences in working memory, noticing of interactional feedback and L2 development. En *Individual differences and instructed language learning*. (pp.181-209). John Benjamins: Philadelphia.
- McMeekin, A. 2006, "Negotiation in a Japanese study abroad setting", en DuFon M.A and Churchill E.(Eds.), *Language learners in study abroad contexts* (pp. 177-202). Clevedon: Multilingual Matters.
- Maddux, W. & Galinsky, A. (2009). Cultural borders and mental barriers: The relationship between living abroad and creativity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 96(5), 1047-1061.
- Magnan, S. & Back, M. (2007). Social interaction and linguistic gain during study abroad. *Foreign Language Annals*, 40(1), 43-61.
- Magnan, S. & Lafford, B. (2012). Learning through immersion during study abroad. En Gass, S, & Mackey, A. (Eds.). *The Routledge handbook of second language acquisition*. New York: Routledge.
- Marques-Pascual, L. (2011). Study abroad, previous language experience, and Spanish L2 development. *Foreign Language Annals*, 44(3), 565-582.
- Marriott H.E. (1993). Acquiring sociolinguistic competence: Australian secondary students in Japan. *Journal of Asian Pacific Communication* 4:4, 167-192.
- Marriott, H.E. (1995). The Acquisition of Politeness Patterns by Exchange Students in Japan. En Freed, B. (Ed.). *Second Language Acquisition in a Study Abroad Context*. (pp. 197-224). Amsterdam /Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Marriott. H. & Enomoto, S. (1995). Secondary exchanges with Japan: exploring students' experiences and gains. *Australian Review of Applied Linguistics* Series S, 12, 64-82.
- Matsumara, S. (2001) Learning the rules for offering advice: A quantitative approach to second language socialisation. *Language Learning* 51, 635-679.
- Matsumara, S. (2003) Modelling the relationships among interlanguage pragmatic development, L2 proficiency, and exposure to L2. *Applied Linguistics* 24 (4), 465-491.
- Mcmeekin, A. (2006). Negotiation in a Japanese study abroad settings. En DuFon M.A & Churchill E. (Eds.). *Language learners in study abroad contexts* (pp. 177-202). Clevedon: Multilingual Matters.
- Meara, P. (1994). The year abroad and its effects. *Language Learning Journal*, 10, 32-38.

- Medina-Lopez-Portillo, A. (2004). Intercultural Learning Assessment: The Link between Program Duration and the Development of Intercultural Sensitivity. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 10, 179-199.
- Mendelson, V. G. (1998). Hindsight is 20/20: Student Perceptions of Language Learning and the Study Abroad Experience. *Frontiers*, IV: 43-63.
- Mercer, N. (2005). Sociocultural discourse analysis: analysing classroom talk as a social mode of thinking. *Journal of Applied Linguistics*, 1, 2, 137-168.
- Miller, L. & Ginsberg, R. (1995). Folklinguistic Theories of Language Learning. En Freed, B. (Ed.), *Second Language Acquisition in a Study Abroad Context*. (pp. 293- 315). Amsterdam /Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Milton, J and P. Meara (1995). How periods abroad affect vocabulary growth in a foreign language. *Review of Applied Linguistics*. 107-108: 17-34.
- Muñoz, C. (2008). Symmetries and asymmetries of age effects in naturalistic and instructed L2 learning. *Applied Linguistics* 29 (4) 578-596.
- Muñoz, C. (2010a). Las creencias de los alumnos: posibles implicaciones para el aula de español como lengua extranjera. *Marcoele* 10.
- Muñoz, C. (2010b). On how age affects foreign language learning. *Advances in Research on Language Acquisition and Teaching*, 39-49.
- Murray, G. (2009). Narrative Inquiry. En Heigham, J., & Croker, R. A. (Eds.), *Qualitative research in applied linguistics*. Palgrave Macmillan.
- Norris, J. M. & Ortega, L. (Eds.) (2006). *Synthesizing research on language learning and teaching*. Philadelphia: John Benjamins.
- Norris, E. M & Dwyer, M. (2005). Testing Assumptions: The Impact of Two Study Abroad Program Models. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad* 11, pp.121-142
- Nunan, D. & Choi, J. (2010). *Language and Culture: Reflective. Narratives and the Emergence of Identity*, New York: Routledge.
- Opper, S., U. Teichler , & J. Carlson, (Eds.) (1990). *Impact of study abroad programmes on students and graduates*, London: Jessica Kingsley.
- Oxford, R., 1990: *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Boston: Heinle & Heinle.
- Paige, R. M., Cohen, A. D., & Shively, R. L. (2004). Assessing the Impact of a Strategies-Based Curriculum on Language and Culture Learning Abroad. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 10, 253-276.
- Palou, J; Fons, M. (2008). Metacognició i històries de vida lingüística en els processos de formació del professorat. *Comunicació del VI Simposi Multilingüisme i pràctica educativa. Organitzat per l' Institut de Ciències de l'Educació Josep Pallach de la Universitat de Girona*. http://web.udg.edu/ice/simposi/6simposi_despres/doc/ex_jpalou.pdf

- Palou, J y Fons, M. (2010). Els relats de vida lingüística en els processos de formació dels docents. En *Historia de vida en educació: biografies en contexto*. Esbrina-Recerca 4 (pp. 108-115)
- Palou, J. (2010). Metacognición y relatos de vida lingüística en los procesos de formación del profesorado. En Herrera, J.; Abril, M. Y Perdomo, C. *Estudios sobre didácticas de las lenguas y sus literaturas*. Publicaciones Universidad de La Laguna, (pp. 302-312).
- Palou, J. y Fons, M. (2012). El yo y el nosotros en la configuración de las experiencias: espacio y personajes en los relatos de vida lingüística. En Rivas, J., Hernández, F., Sancho, J. Y Núñez, C. *Historias de Vida en Educación: sujeto, diálogo, experiencia*. (p.p. 181- 186). Barcelona: Dipòsit Digital UB: <http://hdl.handle.net/2445/32345>
- Palou, J. y Fons, M. (2013). Historia de vida y reflexividad en los procesos de formación para la enseñanza de lenguas en contextos plurilingües. En Lopes, A., Hernández, F., Sancho, J.M., Rivas, J.I. *Histórias de Vida em Educação: a Construção do Conhecimento a partir de Histórias de Vida*. Barcelona: Dipòsit Digital de la UB: <http://hdl.handle.net/2445/47252>
- Papatsiba, L. (2006). Study abroad and experiences of cultural distance and proximity: French Erasmus students. En Byram, M. & Feng, A. (Eds.), *Living and studying abroad: Research and practice*. Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Passarelli, A. M., & Kolb, D. A. (2012). Using experiential learning theory to promote students learning and development in programs of education abroad. En Vande Berg, M. Paige, R y Lou, K. (Eds.), *Student learning abroad: What our students are learning, what they are not, and what we can do about it* (pp. 137–161). Sterling, VA: Stylus.
- Passarelli, A. y Kolb, D. (2012). *Using Experiential Learning Theory to Promote Student Learning and Development in Programs of Education Abroad*. Documento disponible en: <https://weatherhead.case.edu/departments/organizational-behavior/workingPapers/WP-11-03.pdf>
- Patron, M.-C. (2007). *Culture and identity in study abroad contexts: After Australia, French without France*. Bern, Switzerland: Peter Lang.
- Pavlenko, A. (2001a). In the world of the tradition, I was unimagined: Negotiation of identities in cross-cultural autobiographies. *International Journal of Bilingualism*, 5(3), 317-344.
- Pavlenko, A. (2001b). Language learning memoirs as a gendered genre. *Applied Linguistics*, 22(2), 213-240.
- Pavlenko, A. (2007). Autobiographic narratives as data in applied linguistics. *Applied Linguistics*, 28(2), 163-188.
- Pawlak, M. (Ed.). (2012). *New perspectives on individual differences in language learning and teaching*. Springer.
- Peck, S. (1996). 10 Language learning diaries as mirrors of students' cultural sensitivity. Voices from the language classroom: *Qualitative research in second language education*, 236.
- Pellegrino, V. A. (1998). Student perspectives on language learning in a study abroad context. *Frontiers*, IV: 91-120.
- Pellegrino Aveni, V. (2005). *Study abroad and second language use: Constructing the self*. Cambridge, England: Cambridge University Press.

- Pinar, A. (2012). La influencia de las estancias en el extranjero en el proceso de aprendizaje de Segundas lenguas: análisis de experiencias a través de relatos de vida lingüística. *Marcoele 15*. Documento disponible en: http://marcoele.com/descargas/15/pinar-estancias_extranjero.pdf
- Pinar, A. (2013). La implementación del nivel C2 del MCER: análisis de experiencias y creencias. *Marcoele 16*. Documento disponible en: <http://marcoele.com/implementacion-del-nivel-c2/>
- Polanyi, I., (1995). Language learning and living abroad: Stories from the field. En Freed, B. (Ed.). *Second Language Acquisition in a Study Abroad Context*. (pp. 271-291). Amsterdam /Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Poole, D. & Davis, T. (2006). Concept mapping to measure outcomes in study abroad programs. *Social Work Education 25 (1)*, 61-77.
- Pujadas Muñoz, Juan José (2002). *El método biográfico – El uso de las historias de vida en ciencias sociales*. Colección "Cuadernos metodológicos", Núm. 5. Madrid: Centro de investigaciones sociológicas.
- Rees, J. & Klapper, J. (2008). Issues in the quantitative longitudinal measurement of second language progress in the study abroad context. In Ortega, L & Byrnes, H. (Eds.), *The Longitudinal Study of Advanced L2 Capacities* (pp. 89-105). NY: Routledge.
- Regan, V. (1995). The acquisition of sociolinguistic native speech norms: Effects of a year abroad on second language learners of French. En Freed, B (Ed.). *Second Language Acquisition in a StudyAbroad Context*. (pp.245- 267). Amsterdam /Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Regan, V. (1998). Sociolinguistics and language learning in a study abroad context. *Frontiers*. Fall 1998: 61-90.
- Regan, V. (2005). From Speech Community Back to Classroom: What Variation Analysis Can Tell Us About the Role of Context in the Acquisition of French as a Foreign Language. En Dewaele, J. (Ed.), *Focus on French as a Foreign Language: Multidisciplinary Approaches*. (pp.191-209). Clevedon: Multilingual Matters.
- Regan, V., Howard, M., & Lemée, I. (2009). *The acquisition of sociolinguistic competence in a study abroad context*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Richards, K. (2009). Trends in qualitative research in language teaching since 2000. *Language Teaching 40 (2)*, pp. 147 - 180
- Riessman, Catherine Kohler (1993) *Narrative Analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Rifkin, B. (2003), Oral Proficiency Learning Outcomes and Curricular Design. *Foreign Language Annals*, 36: 582–588
- Rifkin, B. (2005). A Ceiling Effect in Traditional Classroom Foreign Language Instruction: Data from Russian. *The Modern Language Journal*, 89: 3–18
- Rivas, J. I., Hernández, F., Sancho, J. M., Núñez, C. (2012). *Historias de vida en educación: Sujeto, Diálogo, Experiencia*. Barcelona: Dipòsit Digital UB. <http://hdl.handle.net/2445/323452>

- Rivers, W. P. (1998). Is being there enough? The effects of homestay placements on language gain during study abroad. *Foreign Language Annals*, 31, 492-500.
- Roberts, C., Bryam, M., Barro, A., Jordan, S., & Street, B. (2001). *Language Learners as Ethnographers*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Roberts, B. (2002) *Biographical Research*. Buckingham: Open University Press.
- Robinson, P. (2002). Effects of individual differences in intelligence, aptitude and working memory on adult incidental SLA. En *Individual differences and instructed language learning*, (pp.211-266). John Benjamins: Philadelphia.
- Robinson, P. (2007). Aptitude, abilities, contexts, and practice. En DeKeyser, R. (Ed.) *Practice in a second language: Perspectives from applied linguistics and cognitive psychology*, 208-226. Cambridge University Press
- Ryan, J. & Lafford, B. (1992). Acquisition of Lexical Meaning in a Study Abroad Environment: Ser and Estar and the Granada Experience. *Hispania* 75:3 (714-722).
- Sade, L. A. (2011). Emerging selves, language learning and motivation through the lens of chaos. In Murray, G. Gao, X. & Lamb, T. (Eds.). *Identity, motivation and autonomy in language learning* (pp. 42-56). Bristol: Multilingual Matters.
- Sánchez-Quintana, N y Castro, I. (2010). *Estudio de las representaciones sobre el plurilingüismo a través de los relatos de vida de maestros, alumnos y familiares en un centro escolar pluricultural*. I jornadas de Historias de vida en educación. Documento disponible en: <http://som.esbrina.eu/jornadeshistoria/>
- Sánchez-Quintana, N. (2013). La biografía de los docentes: una vía de reinterpretación de los modelos de aprendizaje y enseñanza de lenguas. En: *Actas del II Congreso Internacional Multidisciplinar de Investigación Educativa. Investigación de calidad para mejorar la educación*. pp. 58-62.
- Sancho, J, M. (Coord.) (2013). *Trayectorias docentes e investigadoras en la universidad. 24 historias de vida profesional*. Barcelona: Dipòsit digital de la Universitat de Barcelona. Documento disponible en: <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/44965>
- Sancho, J. M. y Giro, X. (2013). *Creando redes, estableciendo sinergias: la contribucion de la investigacion a la educacion*. I Simposio internacional REUNI+D. Barcelona: Universitat de Barcelona. Diposit Digital. <http://hdl.handle.net/2445/47904>
- Sancho, J. M., Correa, J. M., Giró, X. y Fraga, L. (Coord.) (2014). *Aprender a ser docente en un mundo en cambio*. Simposio internacional. Barcelona: Dipòsit Digital de la Universtat de Barcelona: <http://hdl.handle.net/2445/50680>
- Sasaki, M. (2004). A multiple data analysis of the 3.5-year development of EFL student writers. *Language Learning*, 54(3): 525-582.
- Sasaki, M. (2007). Effects of Study-Abroad Experiences on EFL Writers: A Multiple-Data Analysis. *The Modern Language Journal*, 91(4): 602-620.
- Sasaki, M. (2009). Changes in EFL students' writing over 3.5 years: A socio-cognitive account. In R. Manchón (Ed.) *Learning, teaching and researching writing* (pp. 49-76) Clevedon: Multilingual Matters.

- Sasaki, M. (2011). Effects of Varying Lengths of Study - Abroad Experiences on Japanese EFL Students' L2 Writing Ability and Motivation: A Longitudinal Study. *Tesol Quarterly*, 45(1), 81-105.
- Savicki V; Binder F; Heller L. (2008). Contrasts and changes in potential and actual psychological intercultural adjustment. En Savicki, V. (Ed.). *Developing intercultural competence and transformation : theory, research, and application in international education* (p.p. 111-127). Sterling, Virginia: Stylus. 2008
- Saville-Troike, M. (2003). *The ethnography of communication: An introduction*. Oxford, UK: Blackwell.
- Schauer, G. A. (2009). *Interlanguage pragmatic development: The study abroad context*. London: Continuum.
- Schmidt - Rinehart, B. y Knight, S. (2004). The homestay component of study abroad: Three perspectives. *Foreign Language Annals*, 37(2), 254-262.
- Schumann, F. M., & Schumann, J. H. (1977). Diary of a language learner: An introspective study of second language learning. *TESOL*, 77, 241-249.
- Schumann, J. H. (1986). Research on the Acculturation Model for second language acquisition. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 7, 379-392.
- Scovel, T. (1978). The effect of affect on foreign language learning: A review of the anxiety research. *Language learning*, 28(1), 129-142.
- Seedhouse, P. (2005). Conversation Analysis and language learning. *Language Teaching*. 38(4), 165-187.
- Seelye, N. (1991). *Teaching culture: Strategies for intercultural communication*. Skokie, IL: National Textbook.
- Segalowitz, N., & Freed, B. F. (2004). Context, contact, and cognition in oral fluency acquisition: Learning Spanish in at home and study abroad contexts. *Studies in Second Language Acquisition*, 26, 173-199.
- Segalowitz, N. Freed, B. Collentine, J. Lafford, B. Lazar, N. Díaz-Campos, M. (2004). A Comparison of Spanish Second Language Acquisition in Two Different Learning Contexts: Study Abroad and the Domestic Classroom. *Frontiers*, vol. X
- Shaftel, J., Shaftel, T., & Ahluwalia, R. (2007). International Educational Experience and Intercultural Competence. *International Journal of Business and Economics* 6(1), 25-34.
- Shively, R. L., & Cohen, A. D. (2008). Development of Spanish requests and apologies during study abroad. *Íkala, revista de lenguaje y cultura*, 13(20), 57-118.
- Shively, R. (2010). From the virtual world to the real world: A model of pragmatics instruction for study abroad. *Foreign Language Annals*, 43, 105–137.
- Shively, R. L. (2013). Learning to be funny in Spanish during study abroad: L2 humor development. *The Modern Language Journal*, 97(4), 930-946.

- Siegel, M. (1995). Individual differences and study abroad: Women learning Japanese in Japan. En Freed, B. (Ed.) *Second language acquisition in a study abroad context* (pp. 225- 243). Amsterdam /Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Siegel, J. (2003). Social context. En Doughty, C. & Long, M. (Eds), *Handbook of second language acquisition*. (pp. 178-223). Oxford: Blackwell.
- Skehan, P. (2002). Theorizing and updating aptitude. En Robinson, P. (Ed.), *Individual differences and instruted language learning* (pp. 69-94). Oxford: Oxford University press.
- Skehan, P. (2012). Language aptitude. En Gass, S, & Mackey, A. (Eds.). *The Routledge handbook of second language acquisition*. New York: Routledge.
- Smartt, J. & Scudder, R. (2004). Immersion Study Abroad in Mexico: Using Repair Behaviors to Assess Proficiency Changes. *Foreign Language Annals* 37:4 (592-601).
- Smith, M., Giraud-Carrier, C., Dewey, D., Ring, S., & Gore, D. (2011). Social Capital and Language Acquisition during Study Abroad. *A Computational Framework for Social Capital in Online Communities*, 85.
- Spenader, A. (2011). Language learning and acculturation: Lessons from high school and gap-year exchange students. *Foreign Language Annals*, 44(2), 381-398.
- Sunderman, G., & Kroll, J. F. (2009). When study-abroad experience fails to deliver: The internal resources threshold effect. *Applied psycholinguistics*, 30(01), 79-99.
- Swain, M., Kinnear, P., & Steinman, L. (2010). *Sociocultural theory in second language education: An introduction through narratives* (Vol. 7). Multilingual matters.
- Taguchi, N. (2008). Cognition, language contact, and the development of pragmatic comprehension in a study abroad context. *Language Learning*, 58, 33–71.
- Talbur, S. & Stewart, M. (1999). What's the subject of study abroad? Race, gender, and "living culture". *Modern Language Journal*, 83, 163–175.
- Tanaka, K. & Ellis, R. (2003) "Study-Abroad, Language Proficiency, and Learner Beliefs about Language Learning." *JALT Journal* 25:1 (63-85).
- Teichler, U. & W. Steube (1991). The logics of study abroad programmes and their impacts. *Higher Education*. 21, 325-349.
- Tokowicz, N., Michael, E. B., & Kroll, J. F. (2004). The roles of study-abroad experience and working-memory capacity in the types of errors made during translation. *Bilingualism: Language and Cognition*, 7(03), 255-272.
- Tsai, Y. (2011). Exploring the role of motivation in the reflection of the effects of intercultural learning on foreign language learning. *Intercultural Journal of Humanities ans social Science*, vol. 1, n. 15, 162-169
- Tse, L. (2000). Student perceptions of foreign language study: A qualitative analysis of foreign language autobiographies. *The Modern Language Journal*, 84(1), 69-84.
- Ushioda, E. (2009). A person-in-context relational view of emergent motivation, self and identity. En Dörnyei, Z. & Ushioda, E. (Eds.), *Motivation, language identity and the L2 self* (pp. 215-228). Bristol: Multilingual Matters.

- Vygotsky, D. (1962). *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press
- Wagner, K. & Magistrale, T. (1995). *Writing Across Culture. An Introduction to Study Abroad and the Writing Process*. Peter Lang Publishing Inc, New York.
- Wang, C. (2010). Toward a second language socialization perspective: Issues in study abroad research. *Foreign Language Annals*, 43, 50-63.
- Wei, M. (2007). The interrelatedness of affective factors in EFL learning: An examination of motivational patterns in relation to anxiety in China. *TESL-EJ*, 11(1), 1-23.
- West, L., Alheit, P., Andersen, A., & Merrill, B. (2007). *Using biographical and life history approaches in the study of adult and lifelong learning: European perspectives*. Peter Lang.
- Wilkinson, S. (1998a). Study abroad from the participants' perspective: A challenge to common beliefs. *Foreign Language Annals* 31 (1) 23-39.
- Wilkinson, S. (1998b). On the nature of Immersion during Study Abroad: Some Participant Perspectives. *Frontiers IV*. 121-138.
- Wilkinson, S. (2000). Emerging Questions about Study Abroad. *ADFL-Bulletin*; 32, 36-41.
- Wilkinson, S. (2002). The Omnipresent Classroom during Summer Study Abroad: American Students in Conversation with Their French Hosts. *The Modern Language Journal* 86:2 (157-173).
- Williams, T. (2005). Exploring the Impact of Study Abroad on Students' Intercultural Communication Skills: Adaptability and Sensitivity. *Journal of Studies in International Education*, 9(4): 356-371.
- Williams, J. (2012). Working memory and SLA. En Gass, S, & Mackey, A. (Eds.). *The Routledge handbook of second language acquisition*. New York: Routledge.
- Wood, D. (2007). Mastering the English formula: Fluency development of Japanese learners in a study abroad context. *JALT Journal*, 29 (2), 209-230.
- Woods, P. (1986). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós, 1995
- Woods, P. (1995). "Aprofundir en la vida de les coses: l'etnografia a la investigació Educativa". A: *Temps d'Educació*, núm. 14, pàg. 107-131.
- Woods, P. (1996). *Investigar el arte de la enseñanza. El uso de la etnografía en la educación*. Barcelona: Paidós, 1998.
- Yang, J. S., & Kim, T. Y. (2011). Sociocultural analysis of second language learner beliefs: A qualitative case study of two study-abroad ESL learners. *System*, 39(3), 325-334.
- Yashima, T., Zenuk-Nishide, L., & Shimizu, K. (2004). The influence of attitudes and affect on willingness to communicate and second language communication. *Language Learning*, 52(1), 19-152.

10. Anexos:

10.1. Relato de vida lingüística de Miki Ishimori

First, I want to start by briefly introducing my experience of learning foreign languages. In one word, I must say that I never have had formal experience of learning any of the languages I know, as foreign languages i.e. doing English as Second Language courses. Or to say the least, my experience is quite uncommon (but common
5 to children who had to switch one school from another across the borders from the early age or whose parents could afford to send them to a British, American or French school).

At the age of seven, I started to learn Spanish; subsequently, when I move to
10 France at the age of 11, I started learning French and English at school almost at the same moment; between the age of 14 to 15 I took Spanish classes again but to only to start over again to study at the university (for less than two years), Master's course (approximately 80 hours), and at Instituto Cervantes (C1 and C2). Put Japanese aside (although people do wonder why I still master Japanese better than most people who
15 only have grown up in Japan, despite having lived for 11 years abroad), I feel that I master French the most (with Master's degree in Law and Politics), English comes second (I scored 107 out of 120 with TOEFL iBT), and finally Spanish (DELE Superior).

20 I moved to Spain with my family to spend four years. At that time I went to a Japanese primary school, where I exclusively learnt all the subjects in my first language, and I also had approximately three to four hours of Spanish in and outside the Japanese school. I also had one to two hours of dance lessons in a local dance academy in Spanish. Contrary to the common beliefs, I never had any Spanish-speaking friends of
25 my age, because I had already passed the age where the language was not a barrier. I would say that at that time my Spanish level was A2 at the very best, quite possibly because my Spanish teachers at the Japanese school never explained grammar but only a limited lexicon used by three-year-old children. On the other hand during my private

lessons with a Spanish teacher who knew how to speak Japanese, I never had a chance
30 to learn anything more than the conjugation of the verbs.

I believe my ability to speak, read and understand Spanish began to gradually
develop only when I started the private lessons with another Spanish teacher who used
direct method. Nevertheless, I probably never reached further than A2 level, and I went
35 to her classes for less than a year so my knowledge of Spanish was non-existent again
after a couple of months I left Spain. It is only after I began to re-take the Spanish
classes between the age of 22 and 25 (at the graduate school in France and Instituto
Cervantes in Tokyo, from C1 level) that I could start mastering Spanish in speaking,
listening, reading and writing. I should also mention that at the age of 20, I took one-
40 month intensive Spanish course at Universidad Autonoma de Madrid (nivel superior),
which roughly helped me (to some extent) reach the level B1 or B2. During that course,
I interacted in Spanish with our teachers and other non-native students only in
classroom settings, so my learning experience was quite limited, although I spent some
time in Spain. I could not make any native friends so perhaps the only opportunities I
45 had to speak Spanish outside the university class was when I talked to the waitresses in
cafeterias.

It may sound contradictory to master, only as an adult, especially in a foreign
country, the language that one used to learn but could not use to communicate at the
50 early age in the native setting. However, the reasons are obvious to me: between the
age 7 and 11, I simply did not have the intellectual maturity to understand the grammar;
nor did I have the environment to practice Spanish on a daily basis. My family and
friends at school could only speak and understand Japanese, so that was my main
language of communications. There were no adequate textbooks for children to explain
55 grammar and build up vocabulary which is adapted to their intellectual level.

I wonder why people believe that children learn foreign languages fast and
impeccable only by getting immersed by the language. That must be true to some
60 extent with children aged less than 7 years-old, but the children of that age in any
languages only have begun to learn how to speak for the last 3 to 4 years of their life.
There is hardly anything to catch up with for children of that age. (There is

disadvantage of learning a language at the early stage of life, because the children under the age of 7 forget very quickly the foreign language they learnt, if they do not keep practising after coming back to their home country.) However, if you begin to learn
65 some serious materials at school – primary or secondary- the learning experience can never be the same as the young children’s.

When I moved to France at the age of 11, after some months spent at a
70 Japanese school, I entered the local secondary school where I studied for three years alongside the French teenagers of my age. My command of French was nothing more than A1 level at first, but from the first day, I had to sit down for 8 hours a day in classrooms, taking every subject –maths, biology, French, music, sports, English, history and geography- in French. In addition, during the two years, I had to follow
75 special French courses (6 to 10 hours a week) designed for foreign students by a native teacher. She was extremely creative with developing her own materials (i.e. reading French literature without using dictionary, memorizing the irregular conjugation of present perfect tense using the sketch of a house, writing a description of the ballet we went to see together outside class), but I also had to be creative in my learning
80 experience. After a year after learning at the French school, without being capable of verbalizing it, I knew that the writing and being argumentative in the same way as French people were keys to receive higher grades from teachers. So I began to copy the structure of sentences from the textbooks and the teaching materials. After 3 years of study, I had grades higher than the class’ average in all the subjects, although I still had
85 some lower grades for dictation and analysis of the French literature in French class. During my Master’s course, the process was almost the same: I have never learnt French as a second language, but I had to master French to acquire academic knowledge or to study subjects like all the other students do. All the rest has followed. My work needed to be scored according to the same standards as native speakers and not
90 according to the standards set apart for foreign students.

In relation to English, at the age of 19, I already scored 950 out of 990 in TOEIC, without living in any English-speaking country. I managed to have high English proficiency before starting my exchange program at an American college, but
95 my communication skills in English (oral, writing, and listening) have improved considerably during my study in the U.S. I studied geography and international

relations so I did research (reading articles and books in English) and read over 300 pages a week, wrote papers, sat for 3-hour exams in those areas. I also interacted a lot with the students and my host family in English so I hardly used Japanese.

100

To come back to the first set of questions: the experience of living abroad did not help me reach C2 level in Spanish and English, simply because I already had that level before studying in the U.S. on one hand, and I did not have C2 level while living in Spain, on the other.

105

With respect to learning the cultural aspects, in case of Spanish, I believe that courses taken outside Spain (France and Japan) were more insightful, and none of the classes I took in Spain had these dimensions. In case of French and English, as far as the courses I took at the local school of each country are concerned, they played the central part in deepening my understanding of the culture and the socioeconomic aspects of the countries I lived in.

110

10.2. Relato de vida lingüística de Wakako Nakanishi

El comienzo de mi aprendizaje de español fue en la carrera de la universidad.
5 Empecé a aprenderlo como la segunda lengua extranjera. No recuerdo bien por qué lo elegí. A lo mejor, alguien me contó que era más fácil que otros idiomas, o quizá vi algunas imágenes sobre España en la televisión (Fue era la época de los juegos olímpicos de Barcelona.) De todos modos, lo empecé sin motivo fuerte.

10 En la universidad de Japón

En los primeros dos años de la carrera, tuve tres clases de español por semana: Dos clases obligatorio era de la gramática y un poco de la lectura y la escrita y una clase optativa de la conversación con un profesor nativo, que era español. Como éramos
15 principiantes, los profesores daban las clases en japonés. Por lo tanto, no tuve mucha dificultad para entender y pude aprender la gramática básica eficazmente, pero durante dos años pasé sin hablar en español, casi nada. Los profesores utilizaban japonés y además, había más de 20 o 30 alumnos en la clase. Creo que es un poco difícil manejar la clase, sobre todo, la de conversación con tanta personas.

20

Después de terminar las clases obligatorias, otra vez tomé la clase de la conversación. Como antes, el profesor nativo hablaban muy bien japonés y había más de 20 personas en la clase, y en consecuencia, no tuve mucha oportunidad de hablar en español. Pero no lo pienso tan negativo. Ellos nos trajeron muchos conocimientos; la
25 cultura, la historia, la geografía, la gastronomía, la música, la baila, la literatura, la película, etc. Estas cosas me atrajeron mucho y, poco a poco me ocurría visitar a España

30 La autodidactica

Después de terminar la carrera, durante unos años, no tuve ningún contacto con la lengua española. Empecé a trabajar y no tuve el tiempo para estudiar. Solo escuchaba

los programas de NHK del radio. Estaba bien para repasar y arreglar mi conocimiento
35 de español, pero era un poco aburrido.

Los Cursos en España

Luego fui a España y empecé a aprender la lengua en una academia privada de
40 Madrid. Tomé un curso de verano . En el primer día, hice una prueba escrita y me
echaron en una clase del nivel intermedio. Pero, como me faltaba la práctica de
comunicarse, no entendí nada de lo que decían los profesores. Al día siguiente, pedí
que me cambiaran a otra clase del nivel más bajo y lo aceptaron. Ahora pienso que la
clase del primer día no era demasiado difícil y la siguiente era demasiado fácil. Pero
45 estaba bien. Primero, tuve que acostumbrarme a la vida nueva.

En este momento, no tengo mucho contacto con los nativos. Así que practicaba
español principalmente con los profesores, la dueña del piso, los compañeros de la clase.
Mis compañeros eran de varios países europeos y por supuesto que hablaban mucho
50 mejor que yo. Así que aprendí bastante con ellos. Y con ellos, me salía fácil aprender,
porque hablaban con la forma sencilla. No usaban las construcciones gramaticales
complicadas ni las expresiones difíciles. No me costaba mucho trabajo para coger sus
palabras y conseguí la forma de hablar con mi pobre vocabulario, aunque me pegaron
unos errores lingüísticos.

55

Luego tomé el curso para extranjeros de la universidad. Entré en el nivel
avanzado por una pequeña prueba escrita. En esta clase, la mayoría de mis compañeros
era estadounidenses, pero el origen de algunos era mejicano. Fue muy duro para mí. El
contenido de la clase no era tan fácil como antes y los compañeros hablaban rápido con
60 otro acento (es que no sabía el acento mejicano). Pensé si pedía el cambio de la clase,
pero dejé la idea. Por lo menos, ya entendía algo de lo que decían los profesores y ya
podía preguntar aunque no tenía fluidez. Entonces decidí estudiar en esta clase.

Teníamos tres horas por día y por la tarde tuve que trabajar mucho en la casa:
65 Repasar las lecciones, memorizar el vocabulario nuevo y las explicaciones desconocidas
para mí, preparar las lecciones siguientes etc. Si no lo hubiera hecho, no habría podido
participar a la clase.

70 En el siguiente curso, estudié en el nivel superior. Los alumnos de este nivel podíamos asistir a las asignaturas culturales, por ejemplo, la literatura, la historia, la filosofía, la política, etc. Sus contenidos eran fundamentales y me valían bastante bien para saber la figura de España y los países latinoamericanos.

75 Sobre las clases de la lengua, me gustaba la lectura y la escrita. Pero la parte de la conversación no me valía mucho, ya que había mucha gente en la clase. No tenía mucha oportunidad de hablar en español en la clase. Estoy más o menos contenta del curso, menos esta parte.

En el Trabajo

80

Afortunadamente tuve la oportunidad de trabajar en Madrid como profesora de japonés. La mitad de los compañeros eran hispánicos y otra mitad eran extranjeros de varios países. Por supuesto, la lengua común era español. Y daba la clase en español. La situación me permitía practicar español y como los compañeros eran profesores, yo podía preguntar siempre y explicaban bien. Y además ellos y los alumnos tenían mucha paciencia para escucharme y podía hablar en español tranquilamente. Tenía suerte. Creo que aprendí mucho aquí sobre la conversación.

90 Después de empezar el trabajo, conseguí la oportunidad de practicar la conversación. En cambio, no tenía el tiempo para aprender la teoría y me di cuenta de que mi vocabulario no había ampliado mucho. Es que en la conversación cotidiana no se usan muchas palabras. Y tenía otro problema. La gente alrededor de mí, poco a poco estaba acostumbrándose a mi español. Aunque yo no hablaba correctamente, me entendía perfectamente. Por lo tanto, de vez en cuando iba a la academia para que alguien corrigiera mi español.

100 En esta etapa, a veces estudiaba en la academia privada, aunque no tomaba tantas horas como antes. Por ejemplo, 2 horas o 3 horas por semana. Normalmente las clases eran privadas y hacía la lectura, la escrita y la gramática.

La Vivienda en España

105 Al principio de la estancia de España, vivía con una mujer mayor (la dueña del
piso) en su piso y llevé más o menos 4 meses allí. Ella preparaba mi comida y me
ayudaba para acostumbrarme a la vida española. 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
110 verdad, es que, a veces me cansaba la charla, pero en la mayoría del tiempo, me
gustaba hablar con ella y aprendí mucho.

Luego vivía en un piso compartido con dos o tres chicas extranjeras, como
taiwanesa, polaca, argentina, mejicana. Nos comunicábamos en español. Cuando vivía
115 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 Telefonica, 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.

120

En Japón

Después de volver a Japón, no tengo mucha oportunidad de hablar en español. A
veces, escribo cartas o e-mail a los amigos que viven en España y hablo con ellos por
125 chat. De vez en cuando, tomo cursos del Instituto Cervantes para mantener (o recuperar)
mi español. En la clase, he conocido a varias personas que tienen otra experiencia del
aprendizaje en otros países. Me enseñan cosas nuevas y es un placer para mí.

Todavía me falta mucho y no sé cómo consigo a cierta nivel de la lengua
130 extranjera. Me parece que no hay una manera fácil y sencilla. Cuando estoy en Japón,
pienso que necesito práctica en España, y cuando tengo mucha práctica en España, creo
que me falta la teoría y el conocimiento. Sigo dando la vuelta entre dos lados. ...pero,
en mi opinión, si se tiene la ocasión, es mejor estar allí.

135

10.3. Relato de vida lingüística de Yasushi Abe

1. Viví un año en Salamanca (desde el mes de julio de 1998 hasta el mes de junio de
140 1999) para aprender el idioma. Fue primera vez vivir en los países extranjeros.

En la universidad, estudié la lingüística portuguesa como la asignatura de
especialidad y al mismo tiempo tomé los cursos de la lengua española durante años.
Como los dos idiomas son muy parecidos, creo que me ayudó mucho el conocimiento
145 del portugués al vivir y aprender el español. Especialmente, la gramática y el
vocabulario del portugués fueron muy útiles para mi aprendizaje del español.

El ministerio en el que trabajo me ofreció la oportunidad de aprender el español
en España el mes de enero de 1998. En aquella época, ya se me había olvidado casi
150 todo lo que estudiaba en la universidad. Empecé a estudiar la gramática del español
para preparar la estancia en España una vez a la semana (más o menos) con una amiga
mía que había vivido en Málaga más de dos años y había pasado el nivel superior del
DELE. Ella utilizó los libros de la gramática publicados en España. Por lo tanto, antes
de ir a España, me había acostumbrado a aprender con los métodos auténticos. (Los
155 métodos japoneses de enseñar el español fueron totalmente distinto a los que nos
aplicaron los profesores de Salamanca.)

El mes de julio de 1998, comenzó mi nueva vida en España. Antes de ir, pensaba
que manejaría el español y tendría una buena salida, pero mi pensamiento era bastante
160 optimista. Tomé las cosas demasiado a la ligera. No pude entender casi nada lo que me
hablan. Tomé el curso de verano, pero no pude oír bien las palabras de los profesores ni
coger qué página tenía que abrir del libro. Estaba muy deprimido y falté mucho a la
clase.

165

Sin embargo, no tenía más remedio que aprender el español con toda fuerza.
Compré el radio de segunda mano y siempre escuchaba el sonido de español natural.
Antes de dormir, en voz alta contaba el número del “zero” al “cien” y al revés.

170 El agosto volví a asistir al curso, pero todavía para mí era muy difícil seguir. Creo que generalmente los japoneses pueden sacar muy buena nota en la prueba de nivel, aunque hablar y escuchar son peores que el conocimiento de gramática y vocabulario.

175 El octubre empezó el curso de trimestre. La mayoría de mis compañeros de clase eran los italianos. Aunque tenía muy buena relación con mis amigos, pensaba que era injusto. Los alumnos italianos no llevan diccionarios, mientras que el mío pesaba mucho. Los italianos lo pasaba bomba toda la noche en bares y discotecas, mientras que a veces no pegué los ojos para acabar mis deberes. No obstante, gracias a mis esfuerzos
180 dolorosos, poco a poco mi español mejoró y lo pasé bien en Salamanca.

Una vez tengo confianza por mí mismo, iba a cine para ver las películas. Para mí era un ejercicio muy bueno de escuchar el español y saber los usos adecuados de las frases que aprendí en clase.

185

En el curso desde el enero de 1999 hasta el marzo, pude entender casi todo lo que nos hablaban los profesores (menos un profesor con el que nadie en la clase pudo oír bien) y explicar lo que quería decir bien con mis palabras. En aquellos días, mi conocimiento de la gramática me favoreció mucho. De vez en cuando la profesora de la
190 gramática se sorprendió de mis conocimientos.

Aun así, mi español no era nada excepcional. Todavía tuve dificultades de oír las conversaciones de la gente.

195 El junio de 1999 regresé a Japón y llevaba muchos años no practicando el español. Con dicha amiga, me apunté en el curso de cine del Instituto Cervantes de Tokio. Me enteré de que el Instituto Cervantes organizaba los cursos del idioma. Para recordar y refrescar el español, empecé a asistir a los cursos y sigo estudiando.

200 2. Creo que el aprendizaje intenso de y el gusto por la gramática me ha ayudado mucho.

3. En mi opinión, es ideal y muy aconsejable residir en el país de la lengua, pero no creo
205 que sea imprescindible. Personalmente, nunca he vivido en los países donde se habla
inglés, pero pienso que tengo pleno dominio del idioma (aunque no sea nativo). Por el
inglés, hay innumerables materiales disponibles muy buenos en Japón. Si tienes
muchas ganas y agallas de dominarlo, creo que puedes. Sin embargo, para que los
japoneses se acerquen al nivel perfecto de los otros idiomas, será muy difícil si aprendes
210 sólo en Japón.

4. Antes de ir a España, no sabía casi nada sobre la cultura del país ni la manera de
pensar de la gente allí. Sólo tenía los estereotipos como Flamenco, Toro, Las películas
de Pedro Almodóvar... Gracias a la estancia de un año en Salamanca, pude saber mucho
215 la cultura y las costumbres de primera mano.

5. 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.
220

6. Como viví un año y tenía que sobrevivir, me esforcé mucho a adiestrar los oídos
oyendo español. Al mismo tiempo mi tendencia de querer imitar a los demás me ha
contribuido hasta cierto punto. En cuanto a la comprensión lectora, creo que mi trabajo
225 me ha ayudado más, porque tengo que leer muchos documentos complicados aunque no
son en españoles. A mi modo de ver, entender los textos bien requiere el entrenamiento
intenso.

7. Gracias a la asistencia a los cursos internacionales de la Universidad de Salamanca,
230 tuve la fortuna de escuchar las explicaciones muy buenos de los profesores de calidad.
Además, pude entender mejor porque tenía las oportunidades de preguntar mis dudas y
tener las respuestas y saber varias interpretaciones de ellos. Para obtener el certificado,
era obligatorio tomar la clase de 3 horas de gramática entre semana. En los cursos
superiores, usamos el libro de perfeccionamiento de la sintaxis del español. El
235 entrenamiento intenso así me fortaleció los aspectos gramaticales y léxicos.

10.4. Relato de vida lingüística de Tokiko Hayashi

Cuando fui a México primera vez como turista hace más de 20 años, no sabía
5 ninguna palabra en español. Pero como me interesó mucho este país, en cuanto regresé a
Japón, empecé a aprenderlo por un programa de aprender español de NHK. y también al
mismo tiempo tomé una clase de español básico en Tokio durante 3 meses. Pero en esa
época pude decir nada más saludo como “¡Hola!” “¿Cómo estás?”.

10 Como he vivido en Australia para aprender inglés y aprendido muchas cosas,
pensé que era mejor aprender español en el extranjero. Tenía un conocido en México y
ahorré suficiente dinero en Japón para vivir en México durante unos meses, entonces fui
a México otra vez con una maleta.

15 Empecé a vivir con una familia mexicana (es la familia de un conocido) y como
estaba filial de UNAM (Universidad Nacional Autónoma de México) cerca de la casa,
fui a clase de español 3 días a la semana. En mi clase de nivel 0 (0 es el nivel para
principiantes. Habían niveles desde 0 a 5) habían algunas franceses, otros europeos y un
japonés en total éramos 7 o 8 estudiantes. Pero como empecé esta clase después de que
20 ha comenzado ese curso, ya todos menos yo pudieron hablar español más o menos, por
lo menos en esa época así pensé y no estaba muy cómoda.

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,
25 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. Me equivocaba siempre de cuchillo y cuchara porque suenan
muy parecidos para mí. Así que la señora me dijo que “cuchara” tiene “a” y la letra “a”
es redondo, “cuchillo” tiene la letra “i” y es derecho. Entonces por esa manera de
30 aprender pude comprenderlo muy bien. Así poco a poco pude utilizar algunas palabras
más que antes.

Después de ir a esa clase durante 3 meses quería aprenderlo más seriamente y la
clase de 3 veces a la semana no era suficiente para mí. Entonces decidí ir a CEPE

35 (Centro de Enseñanza para Extranjeros) en UNAM aunque yo vivía en el norte de México (Edo. de México) y CEPE estaba en el sur de D.F. No me acuerdo como hablé con la recepcionista de CEPE, pero con mis pocos vocabularios pudimos comunicarnos y al final pude empezar a aprender en la clase 1 (Básico).

40 En CEPE usamos un texto de gramática y otro texto principal. Habían algunos artículos sobre la cultura mexicana y fue muy interesante. Para mi la conjugación era muy difícil (incluso ahora también me equivoco....), compré un libro de conjugación y era muy útil. En la clase nueva habían algunos orientales como los japoneses, los coreanos y algunos europeos como los franceses, los alemanes y algunos
45 estadounidenses que vinieron a México durante las vacaciones de verano. Me dí cuenta que comparado con los europeos y los estadounidenses los asiáticos tenían desventajas por los vocabularios y gramática. Los europeos entendieron inmediatamente lo que la maestra nos dijo y preguntó. Y le contestaron facilmente, pero en realidad no pude entender lo que dijeron por el acento muy fuerte de su lengua materna. Pero cuando
50 trabajamos en pareja, tenía que hablar con ellos en español, eso me ayudó mucho para adelantarlos.

También intenté estar con los extranjeros como coreanos, alemanes etc. Como fui hasta México, un país muy lejano desde Japón, al principio no quería perder tiempo
55 saliendo con los japoneses hablando en japonés. No sé porque pero yo era preferida entre los coreanos en Australia y en México también, así que generalmente salía con ellos casi todos los días. Por supuesto nuestro idioma común era español.

Normalmente nuestra clase empezó a las 8 y 30 o 9 por la mañana y la hora de
60 clase era casi 3 horas y habían 2 clases, una de gramática y otra de la conversación, escribir, leer y escuchar. También si quisimos, pudimos tomar algunas clases de la historia, la cultura mexicana y las bailes tradicionales mexicanas y sudamericanas sin pagar extra. Creo que era muy buena sistema aunque ese moment no me interesaba tanto ni tenía tiempo para tomar estas clases. Ahora me gustaría tomarlas.

65

Después de la clase siempre íbamos a comer “comida corrida” (¿Es “Menu del día” en España?) en los restaurantes pequeñas hablando en español entre los extranjeros. De vez en cuando fuimos a las ruinas que están cerca de CEPE como la excursión.

Cuando regresé a casa, normalmente estaba con la señora y Margarita. Las dos no
70 trabajaban y siempre estaban en casa. Como no pudieron hablar inglés, nos hablabamos
cualquier cosa en español aunque mi nivel de español era básico. En mi habitación
como me ha prestado un radio, escuchaba siempre un programa de la música de rock y
pops mexicanos.

75 A veces me llevaron a las taquerias, las torterias, 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. Por la noche
una tamalería de la carretón de mano venía donde vivimos y compramos tamales para la
80 cena. Entonces por estar con ellos aprendía muchas culturas mexicanas y la vida de
México.

Además siempre tomaba transporte público como metro y camión y ví los
mexicanos pobres (clase baja) porque la gente de más de clase media tiene coche y no
85 toma transporte público ni quiere utilizarlo. Entonces por ver la gente pobre aprendí la
realidad de México y la vida de ellos. De vez en cuando me hablaban porque soy
japonesa(oriental) y les interesaba mucho. Siempre me llamaban “China” o “Chinita”
pero sabía que no tenían mala intención.

90 Así por los mexicanos, los amigos extranjeros (coreanos y alemanas) y la familia
mexicana aprendí bastantes cosas. Poco a poco mi oído de escuchar español de México
ha mejorado. Después de nivel 2 ya casi pude vivir sin problema.
Entonces la señora ha propuesto que Margarita y yo hablaríamos en español y inglés
porque Margarita quería aprender inglés y yo pude hablarlo. Desde entonces
95 empezamos hacer. Ella hablaba en inglés y yo contestaba en español. Era muy raro y
confundido pero también divertido. Pero no sé si funcionó para aprenderlo.

Durante el nivel 3 me cansé un poco de ir a la escuela desde la casa de Margarita
porque tardaba casi 2 horas en el metro y la camión y tenía que levantarme como a las 5
100 y 30. Entonces me mudé a vivir con una amiga coreana que vivía en una casa
compartida con los mexicanos y un estadounidense en total 5 personas. En esa casa
siempre hablabamos en español. Y también en misma tierra habían otras 2 casas y una

es de la dueña de nuestra casa compartida. Su hijo de 15 años, creo, no fue a la escuela y siempre estaba con el perro tímido, por eso venía a mi habitación para charlar. Como
105 sabemos que los niños son muy honestos y crueles a veces, cuando me equivoqué a decir algo en español, me tomé el pelo. Me dió rabia no poder hablar bien, entonces tenía más ganas de estudiarlo.

En esa época todavía no pude escribir ni hablar de un teme difícil, pero para
110 comunicar con los mexicanos y escribir las cartas y hacer las tareas no tenía ningun problema. También fuí de viaje al norte y al sur de México en autobús sin problema. Pude entender la mitad de lo que dijeron en la tele menos las noticias.

Luego viviendo con otra familia mexicana he terminado el nivel 5 de CEPE.
115 Cuando termené la clase, ya llevé casi 2 años viviendo en México. Aunque nivel 5 era el nivel superior de CEPE en esa época, no creo que sea tan superior comparado con C2 del Instituto Cervantes. A lo mejor ahora ya ha cambiado el sistema.

Al regresar de México a Japón buscaba una escuela de español para no orvidarme
120 de la aprendizaje pero no encontré ninguna. Aparte del viaje a España no usé el español ni lo aprendí durante 3 años. Después tenía una oportunidad de hablar con los españoles en Tokio, pero a veces me costó muchísimo entender lo que dijeron y tampoco no entendieron algunas palabras que usé. Noté que las palabras que usaba eran las palabras particurales de México. Desde entonces aprendí algunas expreciones y palabras de
125 España.

Pero al mismo tiempo estaba muy confundida de mezclar el español de México y de España. Creo que mi español suena un poco raro. De todos modos 7 o 8 años después quería aprenderlo en la escuela otra vez porque ya no tenía ninguna oportunidad de
130 hablarlo en mi vida. Al poco tiempo una amiga me ha invitado a estudiar juntas en una clase de la traducción. Entonces empecé a ir a la escuela pequeña de la traducción (de japonés a español y español a japonés) y aprendí allí más de 1 año. Pero no hablamos en español en la clase y siempre escribía y pensaba como traducirlo. Y en realidad estuve un poco aburrida y no me interesaba mucho la clase.

135

Unos meses después fui a un festival de cine español o algo así y encontré un folleto del Instituto Cervantes de Tokio. Entonces dejé de estudiar la traducción aunque aprendí mucho allí y empecé a ir al Instituto Cervantes hace casi 5 años. Como no hablaba español durante mucho tiempo, mi nivel era B2. Desde entonces sigo aprendiendo en el Cervantes hasta ahora y estoy en la clase de C2-3. Aquí aprendí muchísimos vocabularios, gramática que no conocía antes, como hablar en España y la cultura española.

Para llegar al nivel C2 claro que me ayudó muchísimo la experiencia de México. En mi caso si no hubiera ido a México, no habría aprendido español. Y por mi experiencia de vivir en Australia, EE.UU. y México es necesario vivir en el extranjero durante un año por lo menos para aprender el idioma y saber la cultura y la vida de los nativos. Aunque es posible aprender el idioma extranjero en Tokio, no es suficiente porque el idioma tiene la cultura y hay que saber y ver la cultura y sentirse algo directamente de ese país. Hay muchas cosas que aprender por unas cosas pequeñas de la vida.

155

160

165

10.5. Relato de vida lingüística de Akiko Suzuki

En relación con el Inglés, empecé a estudiar como estudio a la edad desde 12 años hasta 18 años, obtuve 860 en TOEIC sin vivir en ningún país de habla inglesa. Antes de empezar a estudiar inglés en la escuela, cuando tenía 9 años hasta 10, fui a la escuela del inglés con mis amigos del colegio cuyos padres son buenos amigos de mis padres. Aquella entonces, jugaba con inglés en la escuela, la profesora de Canadá enseñaba los aspectos culturales como navidad, Halloween a través del juego. No pensaba que estaba estudiando sino jugando con mis amigos. Después de dejar la escuela, seguía interesada en la cultura de estadounidense, el inglés, la música, la película, el serie de tele de inglés. Esto me ayudó a conocer la cultura. En el bachillerato desde 12 hasta 18 años, aprendí gramática, léxico profundamente.

Para la examen de la universidad de Japón, en el examen del inglés, importa la escrita, la gramática, entonces para estos secciones, el estudio en el bachillerato me ayudó mucho de aprender gramática, escritura, léxico. Mientras la comprensión auditiva y la expresión oral, no hay tantas practicas en la clase, veía la película, la serie, escuchando música. En la era de la universidad, hablaba con los extranjeros, entonces oral se puede mejor a través de conversaciones con ellos. Entonces, por inglés, pienso que no es necesario residir en el país de habla inglesa.

En relación con el español, el primer contacto con el español es cuando tenía 18 años, porque aquella entonces quería estudiar otros lenguas además del ingles. Estudié español en la universidad durante 4 años. Primer 1 año, estudiabamos gramática, leer intensivamente. Sobre gramática aprendíamos con el profesor japonés y la explicación por el profesor japonés me ayudó mucho a entender porque ellos nos explicaban detallamente desde el punto de vista de los japoneses. Pero no conozco muchas películas, libros españoles en Japón, no pude profundar el conocimiento de la cultura, sólo los conocimientos de general, economía, sociedad, artes, etc. Había clase de oral de 3 horas a la semana, nosotros los estudiantes no practicaba tanto español.

Y después de estudiar tanto gramática, leer en 2 años, pensaba que para mejorar el español, necesitaba ir a España a estudiar por la motivación de mi estudio y conocer

35 la cultura, la gente. La experiencia de vivir en el extranjero me ayudó a conocer la cultura y me ayudó a pronunciar más correcto. No había muchas ocasiones de hablar con nativos sino la familia anfitriona. He ido a la escuela, los profesores son españoles, pero hablaba, salía con los franceses, brasileños, suizos más frecuentemente. Utilizaba español cuando entraba en el restaurante, el bar, las tiendas, o en la calle preguntaba
40 hacia yo. Pero he estado solo 5 semanas porque quería graduarme la universidad sólo 4 años, pero si hubiera estado más, un año, por ejemplo, me ayudaría mucho en mejorar el nivel de oral, la comprensión auditiva. Aunque hay internet y el país extranjero parece más cerca, creo que no es igual conocer a través de ir, vivir y conocer directamente.

45 A volver a Japón, obtuve DELE B2. Busqué trabajo que hay ocasión de utilizar español porque quería tener contacto. Ahora no utilizo tan frecuentemente, normalmente solo en documentos del contrato, utilizo cuando los clientes vienen a Japón. Pero mis compañeros de trabajo hablaban bien porque ellos han estado más de un año como representante. Entonces, después de graduarme, no quería olvidar el español, intentaba
50 estudiar sola como leer, pero estaba difícil para mí y intentaba estudiar en la escuela de IC de Tokyo después. IC me ayudó mucho a mejorar el español. Cuando tenga más tiempo, si pueda descansar, quería vivir en España o algún país extranjero para confirmar mi progreso del español, inglés, profundar el conocimiento, hacer amigos. Si no estudio en IC, mi intención de estudiar español no seguirá tanto tiempo.

55

60

10.6. Relato de vida lingüística de Mami Hattori

Ya hace 18 años que estudio inglés y en relación con el español, hace 10 años. La
5 verdad es que la mayoría parte de mi vida es para aprender otros idiomas y relacionarme
con otros países a través de viaje, trabajo e internet. En primer lugar voy a escribir sobre
el inglés, en segundo lugar, sobre el español, en tercero lugar, sobre mi experiencia
como estudiante en el extranjero, y en último sobre el estado actual.

10 Hablo tres idiomas, japonés, inglés y español. Aún ahora no tengo firme
confianza en mi habilidad para hablar estos idiomas. El japonés es mi primera lengua
pero hay muchas palabras y frases que no conozco, y me cuesta mucho hablarlo
lógicamente, así que para mí, siempre es difícil hablar otros idiomas. Creo que mi
carácter de poca confianza en yo misma también tiene una gran influencia en hablar.
15 Siempre pienso que hablo muy mal las lenguas. Es muy importante esforzarse para
aprender idiomas, y también es imprescindible tener confianza porque si no la tiene, no
intenta hablar activamente y pierde buenas oportunidades para practicar.

A la edad de 10 años, empecé a aprender inglés en Kumon, una pequeña escuela
20 especialmente para los niños. Aquel momento yo no tenía ganas de aprender inglés,
pero mi madre insistía en que el inglés sería muy importante en el futuro, así que lo
empecé. En Kumon, aprendí la gramática y la lectura. Lo continué hasta graduarme en
la escuela secundaria. Además, a la edad de 12 años, empecé a ir a clases de
conversación inglesa. Gracias a estas experiencias, siempre sacaba buenas notas en los
25 exámenes y me sentía genial aprender inglés aunque muchos alumnos no iban bien con
el inglés. Generalmente, los japoneses no hablan bien otros idiomas.

Me gustaba mucho aprender inglés hasta entrar en la facultad de la lengua y el
estudio inglés de Sofia Universidad. Más de la mitad de los estudiantes de mi facultad
30 vivían en otros países y hablaba inglés muy bien con pronunciación genial. Yo era
persona negativa y perdí confianza en mi inglés poco a poco, y al final me hice a no
poder disfrutar de aprender en la universidad y a ser estudiante holgazana. Bueno,
aparte de las clases, tenía muchos problemas de aquella edad y no tenía ganas de
aprender algo nuevo.

35 Desde que entré en la universidad hasta ahora no me gusta el inglés, pero es obligatorio usar inglés en negocio, así que casi todos los días leo, escribo, y traduzco en el inglés, y a veces tengo que hablar por teléfono o en conferencias industriales. Acerca de TOEIC, a la edad de 21 años obtuve 860 de 990, y a la edad de 27 años obtuve 907
40 sin estudiar especialmente para TOEIC. Entonces, ha mejorado mi inglés a través de trabajo. Aunque no me gusta el inglés aún ahora, quiero que mejore para comunicar mejor en negocio, así que ahora voy a clases una vez a la semana.

Nunca he tenido problemas de comunicación con los profesores nativos de inglés, pero cuando viajaba a los EE.UU. algunas veces, tenía muchos problemas de
45 comunicación. Mis experiencias en los EE.UU. me abatieron totalmente. Los profesores que viven en Japón están acostumbrados a los acentos de inglés japoneses. En mi opinión, es imprescindible y fundamental residir en el país de la lengua meta para dominar una L2. Hay muchos aspectos que solo se puede aprender en el extranjero. Además, se puede ganar cierta confianza en su habilidad para hablar la lengua por la
50 experiencia en el extranjero.

En relación con el español, a la edad de 19 años, empecé a aprender español como segunda lengua extranjera en la universidad. Quería aprender italiano porque me gustaba el país por el fútbol, la comida y el ambiente, pero no hubo opción del italiano,
55 así que elegí el español que iba a cambiar mi vida.

Tenía que ir a clases de español de 90 minutos dos veces a la semana durante dos años. No era buena estudiante. Siempre no era buena con aprender otros idiomas excepto el inglés. Obtenía los créditos con mucha dificultad.

60

En el 2004 cuando tuve 20 años, fui de viaje a España en un grupo por primera vez. Por suerte, en el año siguiente, fui a España por segunda con mi madre. Estaba enamorada de España completamente pero no tenía ganas de aprender español aquel momento.

65

En el otoño de 2005, conocí a un chico español por internet por casualidad. Él estudiaba japonés y quería hacerse amigo de un japonés y yo quería hacerme amiga de un español. En realidad, comunicábamos en el inglés porque mi español no era

suficiente para comunicar con él. Lo visité a España por la Navidad de 2005. Pasé una
70 semana con él y su familia. Quedé en una casa de familia extranjera por primera vez en
mi vida. Sorprendí mucho del sentido de familia en España y la Navidad. Es totalmente
diferente de aquí. Generalmente, la familia española muestra más cariño y fuerte
vínculo que aquí. Mi punto de vista al mundo cambió mucho.

75 Después de visitarlo, me hice a querer hablar bien español. Sabía bien de mi
carácter holgazana y que iba a ser imposible hablarlo bien en Japón, así que decidí a
estudiar en una escuela de idioma en España en últimos meses antes de trabajar en una
empresa. Después de obtener todos los créditos que necesitaba para terminar la carrera,
fui a Sevilla y pasé 6 meses desde septiembre de 2006 hasta marzo de 2007.

80

Antes de vivir en España, hablé casi nada el idioma. Mejoró bastante mi
español después de vivir durante tres meses y empecé a hacerme amiga de la gente de
Italia, Francia, Alemania y Turquía, con que sigo teniendo contacto y de vez en cuando
los visito de vacaciones o los tengo aquí. Aparte de la lengua, aprendí la amistad con la
85 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.

90 Por los últimos momentos antes de volver a Japón, estaba cansada de España y
estresada de comunicar con la gente extranjera. Seis meses no eran suficientes para
aprender el idioma hasta poder hablar de cualquier temas. Después de volver a Japón,
deje el español durante 4 años salvo a escribir a mis amigos a que conocí en Sevilla.
Empecé a trabajar en la empresa donde estoy ahora en la que no es necesario usar
95 español y poco a poco me aparté del idioma, pero España estaba siempre en mi corazón.

En diciembre de 2010, empecé a hacer twitter porque estaba moda. Quería
usarlo en manera con valor para pasar tiempo, así que decidí a usar twitter para aprender
español y a mandar tweets a los famosos españoles como Buenafuente, Dani Martín etc.
100 Poco a poco conocí a más españoles y con algunos de ellos tengo amistad. En realidad,
los visité en España. Entonces, gracias a twitter, volví a tener ganas de aprender español
otra vez y decidí a ir al Instituto Cervantes.

En relación con el Instituto Cervantes, al principio fui a clases de DELE desde enero de 2011 durante un par de meses. Después, desde octubre de 2011, empecé a ir a
105 clases de ahora de C2. Como siempre tengo carácter holgazán, pero disfruto mucho de aprender español. Ya sé que no es bueno dejar el idioma durante años, así que nunca más lo dejaré hasta morirme. Ahora tengo muchas ganas de hacer examen de DELE. No hay gol en aprender el idioma y es muy largo camino.

110 En conclusión, considero imprescindible y fundamental residir en el país de la lengua meta para dominar una L2 porque la experiencia en el extranjero ayuda mucho para tener confianza en la habilidad de hablar el idioma y para aprender aspectos importantes como la cultura y la sociedad para entender del país y comunicar bien con el idioma. Me siento más cómoda y tengo más confianza cuando hablo español que
115 inglés por la experiencia en España y porque me gusta español más. Muchas veces pienso en que si hubiera estudiado en los EE.UU. e Inglaterra, habría podido hablar inglés mucho mejor que ahora y tener más confianza. Que si no hubiera vivido en España, no habría llegado al nivel C2 porque es difícil mantener ganas de aprender el idioma sin ponerme en una situación obligatoria de practicar el idioma.

120

Por otra parte, puedo leer y escribir en el inglés y conozco la gramática y léxicos mejor que español sin experiencia en los países nativos del inglés porque estudio inglés durante más tiempo que español y porque es obligatorio usar inglés en mi trabajo. Sé que hay mucha gente que habla un idioma muy bien sin experiencia en el extranjero.

125

10.7. Relato de vida lingüística de Michiko Saijo

Hace 5 años fui a León para aprender idioma. Hasta aquel momento, aprendía español en una academia en Tokio. Mientras estudiaba aquí, me pareció que el estudio en Japón era insuficiente y tarda mucho tiempo para avanzar y deseaba ir a España para aprender más rápido. Como pude tomar vacaciones 3 meses, fui allí.

Mi nivel de estudio era bajo y me matriculé un trimestre en una escuela de idioma afiliada a universidad de León. Entré en la clase de nivel A2. Aunque no tenía dificultad en entender en clase y hablar las cosas básicas, por supuesto no podía entender nada lo que se hablan en la calle. Así que esperaba acostumbrarme a las expresiones y la velocidad de hablar de los nativos.

En la clase, los materiales y enseñanza de los profesores eran muy bien. Especialmente, sobre la gramática, pude comprender muy bien lo que no entendía. Como estudiaba trabajando en Japón, iba a academia solo un día a la semana. Creo que con este ritmo, es fácil de olvidar lo que apenas aprendía. En España, lo que bueno es que particularmente frecuentar la escuela y estudiar durante 4 o 5 horas seguidas todos los días con el modo intensivo. En este curso, podía aprender varios léxicos y me dio la motivación.

Otro punto beneficioso es la comunicación con los compañeros. Tenía los compañeros de varios países en clase e hice buenas amigas. Entre nosotros, el único idioma común fue español. Pese a que nuestro vocabulario y conocimiento eran insuficientes y hablábamos cometiendo muchos errores, las comunicaciones con ellos me sirvió mucho como buena práctica.

En cuanto a las actividades fuera de clase, la escuela nos ofreció muchas ocasiones en que podíamos acercar a la cultura local. Participaba en varias excursiones en que visité a los museos, lugares históricos, turísticos, etc., y fueron divertidas.

Como quería acostumbrarme al español rápido, busqué varios medios por ejemplo, escuchar radio, buscar las personas para hacer intercambio, participar en eventos o

35 clases en que la gente local participe, etc. Afortunadamente, en la escuela había una profesora japonesa, quien dedicaba enseñanza del idioma japonés. Gracias a ella tuve la oportunidad conocer gente que quieren aprender japonés. Hice amigos y salíamos juntos pero no pude conseguir una gran amistad ya que tuve 40 años ya y la mayoría de los estudiantes eran veinteañeros.

40

Y otra buena oportunidad es que enseñar japonés a una niña local. Una compañera de la escuela vivía con una familia y me presentó una niña de la familia a quien interesaba idioma japonés. Esta experiencia me sirvió mucho y también lo pasé muy bien. Solían invitarme al almuerzo sus padres. Me enseñaron varias cosas de los días
45 cotidianos como cocina, juegos, costumbres, etc.

En primer mes de la vida de León, viví en una casa local pero no me gustó mucho vivir en una casa sola, y me mudé a una residencia de la universidad. En la residencia viví con dos chicas extranjeras. Ahí tampoco no pude tener amigos españoles porque
50 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 DVDs de películas. Solía ver las películas junto con ella.

55 Mientras, la mayoría de mis amigos de escuela vivía en un piso compartiendo con españoles. Yo quise compartirlo, pero debido al corto plazo de mi estancia, fue imposible.

Al ver la vida de los amigos que estaban más de un año, ellos conseguían amigos
60 nativos y por lo tanto pudieron obtener fluidez en la expresión oral. Mi estancia era corta y mi nivel de aprendizaje era bajo. No echo la culpa de poco progreso de mi aprendizaje a solos estos, pero si hubiera tenido más tiempo para vivir allí y tenido la mejor habilidad, habría obtenido mejor resultado. Pero, por lo menos, a través de esta experiencia, todavía sigo teniendo la motivación de aprender español.

65

En total, creo que es ideal aprender idioma en su país. Porque a través de vivir rodeado de los nativos, puede acostumbrarse rápido a no solo la expresión oral y

comprensión auditiva sino a la lectora también. Pero no es imprescindible. Lo importante es que buscar y obtener la situación en que pueda utilizar el idioma.

70

75

80

85

90

10.8. Relato de vida lingüística de Mitsuko Murayama

Hace unos cuarenta años que tuve la oportunidad de estudiar en España. Para mí es la única experiencia de vivir fuera de mi país, salvo a unos viajes turísticos. En 1972, cuando terminé la carrera universitaria en Japón, conseguí una beca del gobierno español para un año académico. Llegué a Madrid en septiembre del mismo año y permanecí allí hasta el julio del año siguiente.

En Japón había aprendido la gramática elemental y algo de la literatura española. En la Universidad Complutense de Madrid me inscribí como oyente a unas clases de la Facultad de Filosofía y Letras: “la Historia crítica del pensamiento español” del Departamento de Filosofía, y dos clases nocturnas sobre la literatura española. Además me matriculé en el Curso para Hispanistas que consistía en las siete asignaturas para aprender la cultura española en general, de las cuales elegí cinco que no coincidían el horario con las clases de la Facultad: la historia, el arte, la estilística, la filosofía y la lengua.

Creo que cuando llegué a España, mi nivel del español correspondía al B-1 aproximadamente. Además tenía un desequilibrio notable entre las cuatro competencias lingüísticas: hablar, escuchar, leer y escribir. Tal vez, en parte, eso debía a la época. En Japón no estaba enfocada en la competencia comunicativa sino en la lectura, porque se consideraba que es la capacidad más importante para conocer las culturas extranjeras y para fomentarla se concedía mayor importancia a la gramática. Recuerdo que los profesores nos exigían tanta exactitud gramatical que al cabo de un año nos pusimos muy nerviosas al practicar la conversación.

Sólo hacía ocho años que el gobierno japonés levantó la prohibición al pueblo que saliera libremente del país, y muchos jóvenes que tenían curiosidad habían empezado a recorrer por todo el mundo para conocer otras culturas más que para perfeccionar idiomas para su buen futuro. Además me parece que los japoneses tenían una fe sin fundamento de que si vives en un país de la lengua meta, llegarás a dominarla dentro de unos meses sin esfuerzos. Por lo tanto, tengo que confesar que fui a España sin una preparación suficiente lingüísticamente y al empezar a vivir en Madrid, me

35 encontré con gran dificultad para escuchar y hablar español. Para colmo no tenía mucho
vocabulario. Tenía que superar esos desafíos.

En el Curso para Hispanistas asistían estudiantes de casi todos los
continentes, y para la mayoría de ellos el español era la segunda lengua, aunque no
40 faltaban unos nativos, maestros de la escuela primaria de Paraguay y de Colombia, e
incluso, a veces, asistían y hacían preguntas estudiantes españoles de la facultad. Todas
las clases eran muy interesantes y muy estimulantes para mí. Pero esto no significa que
yo pudiera entender todo lo que nos dijeron los profesores en clase. Sólo quiero decir
45 estaba asomada a un mundo alucinado que no conocía y en este instante se me fueron
los trabajos que me costaban. De esta manera poco a poco me fui acostumbrando al
español.

Durante estos meses yo permanecía en un colegio mayor ubicado en la Ciudad
50 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. Confieso que lingüísticamente tenía más dificultad en el colegio mayor que
en las aulas. Tal vez porque en clase bastaba con atender a escuchar a los profesores y a
55 tomar notas, mientras que en el comedor de la residencia, comiendo con buena
educación, tenía que mantener conversación con mis colegas que muchas veces
empezaron a hablar al mismo tiempo. Todo esto tienes que cumplirlo dentro de un
ambiente tan ruidoso como las cataratas porque allí estaba repleto de voces y gritos,
risas y carcajadas, además de los ruidos que hacían los platos metálicos con los
60 tenedores y cuchillos... Al principio, como no sabía escucharlas bien, les molestaba
con una lluvia de “¡Otra vez, por favor!”. Naturalmente unos días después nadie me hizo
caso. Me vi obligada a cambiarme. Desde ese día me senté a la mesa media hora antes
del cierre del comedor, porque a esa hora ya se encontraban pocas compañeras y estaba
más tranquilo. Procuré a contarles cualquier tema que tenía preparado previamente. De
65 esta manera poco a poco fui aprendiendo a comunicar con ellas.

Al principio, me inclinaba a distinguir preferentemente las diferencias que se
suponían existir entre dos países, más que la semejanza. Me animó a reflexionarlas.

Quería conocer más y más España. Creo que esas vivencias me han marcado en toda la
70 vida e incluso podría decir que ese deseo de conocerla profundamente ha sido el motor
y la palanca para que yo siga aprendiendo español.

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
75 nuevas que no conocía y algo de la lógica del español, es decir, la manera de organizar
pensamiento. Por otra parte, a veces me costó entender exactamente unos matices de
algunas expresiones que nos explicaron en clase.

80 En aquella década, como no disfrutábamos del ordenador sino solamente del
magnetófono de casete, para dominar idiomas no teníamos más remedio que acudir a un
país de la lengua meta. Pero ha transcurrido casi medio siglo, y ahora que vivimos
empapados en Internet diariamente, no creo que sea imprescindible y fundamental
residir en el país de la lengua objeto de aprendizaje, siempre que sigas firme en tu
85 propia meta. Ya conocemos a muchos jóvenes del mundo que entienden del japonés
coloquial sin que hayan visitado Japón y que lo han dominado a través de los Mangas o
de los dibujos animados japoneses. Además, hoy en día, junto con Internet, gozamos de
métodos más eficaces de la enseñanza de la segunda lengua.

90

10.9. Relato de vida lingüística de Norio Kawashima

Hablo de mi aprendizaje del español. Pero tengo que reconocer que mi caso es
5 un poco peculiar ya que pude realizar el estudio en España varias veces gracias a la
ayuda de mi familia, sobre todo, a mi padre que me permitía que estudiara en España a
pesar de los gastos que tenía que pagar.

10 Mi aprendizaje de la lengua española ha sido un proceso largo. Sigo
aprendiendolo. Empecé a estudiarlo en la facultad de filología hispanica. El motivo de
estudiarlo no era muy claro. Sería como por fashion o moda porque no había mucha
gente que hablaba otro idioma en aquella epoca. Además casi nadie sabía español.
El inglés aprendemos desde bachillerato hasta universidad. Aunque no lo dominamos,
podemos entender y escribir algo.

15

Sin embargo, el español por la rama lingüística distinta, tiene otro sistema
gramático y esta diferencia gramatical nos pone dificultad de aprenderlo. Recuerdo que
en una clase del idioma española había 70 persona. No era óptimo el número de
estudiantes en una clase para estudiar la lengua extranjera. Además los profesores
20 veteranos daban clases sin animo y por inercia. Los otros acababan perdiendo su
entusiasmo durante curso por apatía que dominaba en clase.

En fin, después de 4 años en la universidad, nos gradumos sin problema pero sin
dominar el español. Yo, igual que los otros, no sabía decir ni una palabra española. Por
25 eso cuando estuve en el 4º curso en universidad, fui a aprender el español en Barcelona
durante un mes, aprovechando las vacaciones de verano. Participé en un curso de
verano de una escuela de idioma.

30 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 juntandome con los
japoneses por no entender nada inglés ni español.

35 Tras graduarme en la universidad japonesa, volvía a España para mejorar el
idioma. Esta vez pasé un año en distintas ciudades en España. Primero fui a Salamanca
a matricularme en una escuela de idioma en tres meses. Ahí aprendí mucho la
gramática. Luego fui a San Sebastian a hacer un curso de idioma para extranjero en una
40 universidad para alejarme de los japoneses. Había sólo tres japoneses ahí inclusive yo
por lo que tenía que esforzarme por usar y hablar español. Sin embargo aún no tenía
amigos españoles. Por un lado era un curso de idioma para extranjeros con lo cual los
que conocía eran extranjeros por fuerza. Y por otro lado, otra vez me junté con esas
japonesas. Pero para complementar la falta de practica oral empecé a escuchar la radio y
comprar periodico en kiosco.

45

 A unos meses más tarde cuando puse la radio para escuchar las noticias
informativas, de repente capté las palabras que no había cogido antes a pesar de no
entender las frases enteras. Por fin podía distinguir las unidades de palabras. Fue una
sensación rara y no puedo explicarlo bien. Pero creo que a partir de ahí el proceso de mi
50 aprendizaje del idioma pasó al otro fase.

 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
55 gramatical.

 En 1999 decidí a ir otra vez a España a matricularme en la facultad de ciencias
políticas de la Universidad Complutense de Madrid. Por suerte me permitieron entrar en
la facultad. Aunque tenía base gramatical, todavía no manejaba bien español y sólo lo
60 chapurreaba.

 Me fue difícil seguir las clases con los alumnos españoles. En las clases, igual
que en las de universidad japonesa en general, tomabamos notas para repasar y preparar
los exámenes. Me costaba apuntar lo que explicaban los profesores en las clases y me
65 temía que era imposible aprobar examen. Al principio pedía los apuntes de cada
asignatura a unos amigos españoles de la facultad. Con estos apuntes y libros que nos
recomendaban preparé los exámenes. Con la ayuda de mis amigos y los profesores
aprobé los exámenes.

Al mismo tiempo lo que hacía en las clases fue intentar captar todo lo que decía
70 profesor en clase sin que se me escapara ni una palabra. En el 3º curso llegué a
comprender los puntos importantes de explicaciones que daban los profesores, a la vez
que escuchaba. Ahora que pienso, fue un proceso muy importante para dominar el
idioma porque era una mezcla de practica que asociaba la comprensión auditiva con el
vocabulario. A parte de que podía tener varios amigos españoles en la facultad, ese
75 practica ayudaba a mejorar mi español.

Ahora bien, contesto a la pregunta siguiente: ¿Considero imprescindible y
fundamental residir en España para dominar el idioma? Mi respuesta es negativo ya que
hoy en día podemos contar con distintas materias lingüísticas en Japón. No es tan difícil
80 encontrar los textos en español como antes. A través de internet puedes conectar con los
programas televisivas y en radio para mejorar la comprensión auditiva. Por lo menos
puedes aprender la gramática y ampliar el vocabulario sin ir al extranjero. La única cosa
que te molesta es que no hay mucha oportunidad de hablar con los hispanohablantes
nativos. Pero no mejoraría el nivel lingüístico si residieras en extranjero, es una mera
85 expectativa. En mi experiencia podía llegar a algún nivel de expresión oral pero a
medida que me conocían mis amigos, ya no me corregía y pasaban por alto los errores
gramaticales y de vocabulario.

Si quieres mejorar las expresiones y el vocabulario, tienes que hacer un esfuerzo,
90 es decir, estudiarlo por tu cuenta. El problema del estudio del idioma extranjero reside en
que el camino de aprendizaje es infinito.