SOCIALIZACIÓN LINGÜÍSTICA DE ALUMNOS DE ELE EN LA CULTURA META

ISABEL PEREIRA
New York University, Madrid

ASUNCIÓN MARTÍNEZ ARBELAIZ
University Studies Abroad Consortium, San Sebastián

RESUMEN

Aunque en principio el contexto de aprendizaje híbrido (Cenoz y Perales, 2000) en el que se aúnan instrucción formal y la exposición natural a la lengua meta parece el ideal para la adquisición de ésta, estudios recientes señalan la gran variedad individual en cuanto a los resultados obtenidos. En este estudio utilizamos diferentes instrumentos para ahondar nuestro conocimiento sobre el aprovechamiento que los aprendices de español como L2 hicieron del contexto. Los instrumentos de recogida de datos fueron un cuestionario que trata de medir el grado de integración de los alumnos, una redacción sobre su experiencia en la L2 y un ensayo en inglés (la L1) sobre cómo ha cambiado su visión de la cultura meta. La triangulación de los resultados apunta a que los aprendices valoraron tanto la instrucción formal como los diferentes tipos de interacciones con personas de su entorno.

Palabras clave: socialización lingüística, estudios en el extranjero, español como L2, cultura meta, investigación narrativa

ABSTRACT

Although in principle the hybrid learning context (Cenoz & Perales, 2000) where formal instruction and natural exposure to the L2 combine seems ideal for language acquisition, recent studies point to the wide individual variation in terms of the results obtained. In this study we used different instruments to deepen our knowledge of the use of the context that learners of Spanish made. The data collection tools were a questionnaire to measure the degree of integration of students, a composition in Spanish about their learning experience and an essay in English (L1) on how their image of the target culture has changed. Triangulation of the results indicates that learners valued both formal instruction and the different types of interactions with people around them.

Keywords: language socialization, study abroad, L2 Spanish, target culture, narrative inquiry

1. ¿QUÉ ENTENDEMOS POR SOCIALIZACIÓN LINGÜÍSTICA?

Según Duff (2007, p. 310), "la socialización lingüística hace referencia al proceso por el cual los nuevos o los recién llegados a una comunidad o cultura ganan competencia comunicativa, pertenencia y legitimidad en un grupo". En el caso de la socialización de segundas lenguas (L2), los aprendices normalmente son adultos que ya poseen un repertorio lingüístico, discursivo y cultural, así como afiliaciones a otras comunidades. Por lo tanto, estos aprendices de la L2 tienen que conjugar los nuevos y los viejos repertorios. Duff y Talmy (2011, p. 96) afirman que el aprendizaje de la L2 se produce a partir de la observación, la participación y la actuación en las actividades diarias de las comunidades de los usuarios de la lengua. En otras palabras, en esta teoría es requisito central e indispensable el acceso y la participación en las prácticas de las comunidades que utilizan la lengua meta (Ortega, 2009).

Estudiar la L2 en el lugar donde ésta se habla parece la situación idónea, puesto que se trata de un contexto de aprendizaje híbrido que reúne la instrucción formal con oportunidades para realizar interacciones naturales y espontáneas (Cenoz y Perales, 2000). No obstante, las investigaciones mencionadas han cuestionado la calidad y frecuencia de estos encuentros con la comunidad local (Allen, 2010; Segalowitz y Freed, 2004), aunque también se ha destacado el entusiasmo por la cultura meta que los alumnos mostraron tras su experiencia en el extranjero, especialmente aquellos que vivían con familias (Allen, 2010; Goldoni, 2013; Hernández, 2010; Isabelli-García, 2006). En cualquier caso, como Vande Berg (2009) explica, el residir con una familia no es condición suficiente para el desarrollo de la L2 y la competencia intercultural, como tampoco lo son las "actividades experienciales", a no ser que vayan acompañadas de una intervención pedagógica que incluya un tutor, o lo que Vande Berg denomina "a well-trained cultural mentor". En este estudio, teniendo en cuenta los objetivos de la Modern Language Association (2007), de desarrollar la competencia translingüística y transcultural, nos planteamos cuáles son las experiencias de los alumnos en situación de inmersión y cómo aprenden a verse a través de su historia y subjetividad y a través de la mirado del otro.

2. DISEÑO DEL ESTUDIO

2.1. Participantes

Los participantes del estudio fueron 14 alumnos de segundo año de español y 13 de tercer año. A lo largo del semestre los alumnos de nivel de intermedio siguieron un curso intensivo de lengua española de ocho horas semanales, que podían opcionalmente combinar con uno o dos cursos de conversación sobre temas culturales. El resto de los cursos que se ofrecieron fueron en inglés. Todos alumnos de avanzado estaban en un curso de cuatro horas semanales de lengua española y otros cursos de contenido en español, aunque también podían escoger cursos en inglés.

2.2 Instrumentos

Para poder contestar a nuestra pregunta de investigación sobre cómo los alumnos representaban su experiencia de inmersión lingüística y cultural ambos grupos completaron tres tareas:

1) Un cuestionario online dirigido a examinar su grado de integración en el que se les preguntaba por diferentes actividades de inmersión que podían haber realizado durante su estancia en Madrid y, si no las habían hecho, si pensaban que esto había influido en un menor aprovechamiento de su estancia. Este cuestionario pedía el consentimiento voluntario de los alumnos para participar en esta investigación.

2) Una redacción en español sobre los aspectos de su experiencia con impacto en el aprendizaje de la L2, con las siguientes instrucciones: *"Explain what critical facts, incidents or crucial people have had an impact on your learning process of the Spanish language and culture during this semestre".* Esta redacción se llevó a cabo en la clase de español en 30 minutos y no formó parte de su nota del curso.

3) Un ensayo en inglés de unas tres o cuatro páginas en el que, tras la lectura de *"Practical Orientalism: Bodies, Everyday Life and the Construction of Otherness"* de Haldrup, Koefoed y Simonsen, se les pidió que comentaran si se sentían el otro o si identificaban a los españoles como el otro, así como qué percepciones e ideas preconcebidas les habían influido durante su estancia en España. Este

ensayo formaba parte de un taller obligatorio sin crédito en el marco de un curso sobre lengua y cultura españolas.

3. RESULTADOS Y COMENTARIOS

3.1. Resultados del cuestionario

Todos los participantes sienten que han hecho un esfuerzo de inmersión aunque también coinciden en que quizá no fue suficiente. Afirman que debían haber ido más al cine o leído la prensa local. Asimismo, como añaden en los comentarios, los participantes sienten que podían haber potenciado sus interacciones en español en la casa, la universidad, la calle y algunos avanzados echan de menos haber participado en la universidad española. Resumimos estos resultados en la Tabla 1.

	I have …		I would have learned more if I had …	
	Inter	Avan	Inter	Avan
chosen a homestay housing option	6	6	8	6
shared an apartment with Spaniards	0	1	3	4
had people my age in my homestay	5	1	7	6
travelled around Spain	13	13	0	0
spent more than 2 hrs on Skype, Facebook etc.	3	3	7	5
watched movies in Spanish	11	9	3	4
read newspapers in Spanish	10	10	4	3
been proactive in finding occasions for using Spanish	11	8	3	5
done some activities in Spanish centers	7	6	12	12
in sport centers	8	3		
in language exchange	7	10		
in a church with Spaniards	2	1		

in volunteership or interships	3	5

Tabla 1: Respuestas al cuestionario sobre la inmersión cultural y lingüística (Intermedio n= 14 y Avanzados n= 13)

3.2. Resultados de la redacción en español

La redacción en español nos muestra su posicionamiento como aprendices de la L2 (Benson, Barkhuizen, Bodycott y Brown, 2012). Mientras que todos los alumnos de nivel intermedio señalan a su profesora como clave en su aprendizaje lingüístico, los de avanzado hablan más de sus señoras y de otras personas de la comunidad meta.

Se reconoce la importancia de estar expuesto a input "real", no modificado ni simplificado, el cual incluye rasgos característicos de la variedad castellana, de un registro coloquial-juvenil o simplemente es más rápido. Todos estos rasgos generan e inseguridad o temor en algunos alumnos, quienes reconocen evitar interacciones con nativos al principio de su estancia. Los alumnos de menos nivel encuentran en sus profesoras, miembros de la comunidad meta, aliadas que les ayudan a comprender y adentrarse en este input de forma gradual.

Los alumnos de avanzado también encuentran sus clases de español de gran ayuda a la hora de mejorar su fluidez y su comprensión de la L2. Un alumno llega decir que en un semestre en Madrid aprendió más que en dos años de estudio en clase. Este grupo hace mención a situaciones variadas "fuera del aula", como hablar con las señoras de la casa, las personas de la limpieza, los niños a los que da clase particular, los trabajadores de una ONG, amigos, los dueños de una cafetería, etc. La casuística de interacciones que los alumnos consideran significativas es grande y sienten que perfilan no solo su interlengua sino también su representación de la cultura "española". La siguiente tabla resume estos resultados.

Intermedio (n=14)		Avanzado (n=13)	
La señora	5	La señora/familia	6
Profesores	10	Profesores	6
Amigos españoles	3	Dueños de piso	2
Compañeros de	3	Novio/amigos	2

programa		españoles	
Tiendas y letreros	1	Interacciones de servicio	7
Taxis, restaurantes, supermercados	3		
Baloncesto	1	Deportes en el parque	1
Iglesia	1	Voluntariado	2
		Viajar	3
Televisión con familia	2	Televisión con/sin familia	2
			1
		Cocinar con familia	1

Tabla 2: Resumen de temas en las redacciones en español

3.3. Resultados del ensayo en inglés

El ensayo en inglés fue especialmente rico en reflexiones sobre cómo la experiencia en Madrid ha cambiado su propia identidad. Todos los alumnos comienzan el ensayo explicando sus membresías culturales y descomponen la categoría "estadounidense" en múltiples rasgos identitarios: hispanos, orientales, de cultura islámica, africano-americanos, europeos, etc. Cuatro alumnos explican que no destacan físicamente hasta que no hablan inglés. Una alumna dice que su acento en español, que describe como "unmaskable", unido a su pelo rubio hace que no pueda pasar desapercibida.

Asimismo, estos aprendices piensan que las miradas en espacios públicos se deben a su diferencia física y las sienten como molestas. Algunos reconocen no ser conscientes de su propia diferencia hasta que fueron objeto de miradas. Por otro lado, la estancia les ha servido para romper con ideas preconcebidas de los españoles como acostumbrados a la siesta, monolíticamente católicos, así como para matizar diferencias entre comunidades autónomas e incluso entre barrios dentro de Madrid. En general, sienten que el ritmo de vida en España es más lento y algunos lo adoptan de buen grado.

Dos participantes dicen que hay un antes y un después en sus vidas, mencionando una "epifanía" o una "metamorfosis". Por otro lado, cinco alumnos de nivel avanzado dicen que, a pesar de lo incómodo y los momentos de incomprensión, sienten que quieren

aprender más, que la experiencia les ha dado una manera nueva de mirar al mundo. Uno de avanzado dice que extiende su estancia y otro del mismo nivel que volverá otra vez. Cuatro alumnos de nivel intermedio afirman que esta experiencia ha tenido un impacto mayor del esperado en su identidad, corroborando lo señalado por Block (2007, p. 872), cuando afirma que este tipo de experiencias pueden convertirse en vivencias más importantes, personales y satisfactorias.

4. CONCLUSIONES

En primer lugar, las clases de lengua aparecen representadas como fundamentales a la hora de dar confianza y autoestima para desarrollar una identidad en la L2. La importancia de la clase de lengua decrece en el grupo avanzado. En segundo lugar, parece que, a diferencia de los estudios de Allen (2010) y Mendelson (2004), los participantes del presente estudio dicen que tuvieron interacciones más prolongadas que "limited spurts to fulfill very specific functions" y sus interlocutores no se limitan a conductores de autobús, agentes de viajes o camareros. Algunos participantes desarrollaron relaciones sociales prolongadas y significativas con miembros de la comunidad meta más allá de la mera relación transicional. Se observa cómo los participantes de este estudio pasan gradualmente de identificarse como "aprendices de la lengua meta" a "usuarios de la lengua" (Benson et al., 2012), viviendo "the emergence of "target language"-mediated subject positions, or substantially new personal identities that are enacted through the L2" (Benson et al., 2012, p.189-190). Por medio de la introspección y de la reflexión sobre su propia identidad cultural, de esa desestabilización (Block, 2007, p. 864) que ocurre al salir de la zona de confort y tras un periodo de lucha, los aprendices comenzaron a construir un tercer espacio, desde el que constituirse como personas con competencias translingüísticas y transculturales.

Finalmente, cabe señalar que los resultados de esta investigación no son generalizables debido a que el número de los participantes ha sido pequeño. Por lo tanto, se necesita más trabajo empírico para precisar el alcance de la inmersión cultural y lingüística, así como las diferencias que se puedan apreciar de acuerdo a su nivel de L2.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Allen, H. W. 2010. "Interactive contact as linguistic affordance during short-term study abroad: myth or reality?", *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 19: 1-26.

Benson, P., Barkhuizen, G., Bodycott, P. y Brown, J. 2012. "Study abroad and the development of second language identities", *Applied Linguistics Review, 3*(1): 173-193.

Block, D. 2007. "The rise of identity in SLA research, post Firth and Wagner (1997)", *The Modern Language Journal, 91*(s1): 863-876.

Cenoz; J. y Perales, J. 2000. Las variables contextuales y el efecto de la instrucción en la adquisición de segundas lenguas. En Muñoz, C. (Ed.), *Segundas lenguas. Adquisición en el aula*. (pp. 109-125). Barcelona: Ariel Lingüística.

Duff, P. A. 2007. "Second language socialization as sociocultural theory: Insights and issues". *Language Teaching, 40*: 309-319.

Duff, P. A. y Talmy, S. 2011. Language socialization approaches to second language acquisition. En Atkinson, D. (Ed.), *Alternative approaches to second language acquisition*. (pp. 95-116). New York: Taylor & Francis.

Goldoni, F. 2013. "Students´ Immersion Experiences in Study Abroad". *Foreign Language Annals, 46*(3): 359-376.

Haldrup, M., Koefoed, L. y Simonsen, K. 2006. "Practical orientalism–bodies, everyday life and the construction of otherness". *Geografiska Annaler: Series B, Human Geography, 88*(2): 173-184.

Hernández, T. A. 2010. "The Relationship among Motivation, Interaction, and the Development of Second Language Oral Proficiency in a Study-Abroad Context". *The Modern Language Journal 94*(4): 600-617.

Isabelli-García, C. 2006. Study abroad social networks, motivation and attitudes: Implications for second language acquisition. En Dufon, M. A. & Churchill, E. (Eds.), *Language learners in study abroad contexts (Vol. 15.)* (pp. 231-258). Clevedon: Multilingual Matters.

Mendelson, V. G. 2004. “Hindsight Is 20/20”: Student Perceptions of Language Learning and the Study Abroad Experience”, *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad, 10*: 43-63.

Modern Language Association. 2007. Foreign Language and Higher Education. New Structures for a Changed World. Tomado el 30-1-2012 de: http://www.mla.org/flreport.

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

Ortega, L. 2009. *Understanding second language acquisition*. London: Hodder Education.

Vande Berg, M. 2009. Intervening in student learning abroad: A research-based inquiry. *Intercultural Education,* 20, (sup1): S15-S27.