LA EFECTIVIDAD DE LA DESTREZA ORAL EN PROGRAMAS DE ESTUDIOS EN EL EXTRANJERO

THE EFFECTIVENESS OF ORAL COMPETENCE IN STUDY ABROAD PROGRAMS

Cristina Pardo-Ballester
Iowa State University

RESUMEN
Este estudio longitudinal examina la adquisición del español como segunda lengua (L2) en un entorno de estudio en el extranjero. Se siguió a veintiún participantes durante tres años, utilizando la *Oral Proficiency Interview* (OPI) para medir la destreza oral en la L2. Los participantes estudiaron español en España durante seis semanas. Se realizaron cuatro pruebas de OPI, dos durante el programa en el extranjero y dos en el semestre siguiente. Los resultados de ANOVA indicaron una mejora significativa en la destreza oral después del estudio en el extranjero, que se mantuvo o mejoró después de siete meses. El uso de la tecnología no fue un factor en esta mejora. El estudio sugiere que la destreza oral puede predecirse mediante la narración de historias.

PALABRAS CLAVES: OPI, estudios internacionales, WhatsApp, narrar historias

ABSTRACT
This longitudinal study investigates the acquisition of Spanish as a second language (L2) in a study abroad environment. The study tracked twenty-one participants over three years, using the Oral Proficiency Interview (OPI) to measure their oral competence in L2. The participants studied Spanish in Spain for six weeks. Four OPI tests were conducted, two during the study abroad program and two in the following semester. The ANOVA results indicated a significant improvement in oral competence after studying abroad, which was maintained or even improved after seven months. The use of technology was not a factor in this improvement. The study suggests that oral competence can be predicted through storytelling.

KEYWORDS: OPI, study abroad, WhatsApp, storytelling

1. INTRODUCCIÓN

El aprendizaje de una segunda lengua (L2), en particular el español como lengua extranjera (ELE), ha experimentado un auge significativo en las últimas décadas. Prueba de ello es la existencia de cada vez más congresos dedicados a la enseñanza

CC BY NC ND

de ELE[1] como el congreso Foro Internacional de Profesores de ELE/EL2 y las organizaciones dedicadas a ello como el propio Instituto de Cervantes[2]. Este crecimiento se ha visto impulsado por la globalización y la creciente demanda de destrezas multilingües en el mundo laboral. En este contexto, los programas de estudios en el extranjero (PEE) han surgido como una estrategia efectiva para mejorar la destreza lingüística y sensibilidad cultural o intercultural del estudiantado.

Según Gaugler y Matheus (2019), el número de estudiantes estadounidenses que recibieron crédito académico por estudiar en el extranjero ha aumentado más del 300% en los últimos 20 años, en gran parte debido al incremento de matrículas en programas de corta duración, durante el verano o en un trimestre. También ha crecido el número de estudiantes que buscan programas de voluntariado o prácticas sin importarles recibir créditos académicos por dicho trabajo. La investigación ha demostrado la importancia de los PEE para el desarrollo de la L2, pero se sabe que depende mucho del tipo de programa y del estudiantado (Martinsen, 2010; Baker-Smemoe et al., 2014; Di Silvio et al., 2014; Shiri, 2015; Schenker, 2018). Aunque en las últimas tres décadas se ha investigado el desarrollo de la L2 en los PEE, todavía quedan preguntas por resolver, como el papel que ocupa la tecnología en un contexto de aprendizaje en el extranjero y el mantenimiento de la L2 después de regresar al país natal.

En 2006, la Universidad Estatal de Iowa (ISU por sus siglas en inglés) lanzó un programa académico en Valencia, España. Este proyecto educativo ha prosperado y ha proporcionado una experiencia valiosa para aproximadamente 1500 estudiantes que optaron por sumergirse en la cultura española y mejorar su dominio del idioma. Para participar en el programa, no es necesario que el estudiantado tenga conocimientos previos de español, pero sí deben matricularse en cursos de español durante el programa. Este programa de seis semanas ofrece una inmersión total en la cultura española, desde vivir con una familia autóctona hasta tener la oportunidad de realizar prácticas en empresas, participar en actividades enriquecedoras y obtener entre seis y nueve créditos en cursos de ELE/L2, así como en cursos de sus respectivas carreras (administración, biología, economía, ingeniería, matemáticas y psicología) impartidos en inglés.

La observación sistemática del estudiantado participante en el PEE 'ISU en el Mediterráneo: Valencia, España' reveló patrones interesantes en el desarrollo de las habilidades lingüísticas. Se notó que quienes tenían experiencia previa de estudio en países hispanohablantes mostraban una fluidez notablemente superior en comparación con sus pares sin dicha experiencia.

Durante el programa, se observó que la mayoría del estudiantado tendía a comunicarse en inglés, con solo un pequeño grupo esforzándose por utilizar el español en sus interacciones con el equipo líder del programa. Un aspecto destacado fue el uso omnipresente de dispositivos móviles entre el estudiantado, empleados para diversas funciones como la comunicación con familiares y amistades, la búsqueda de información, la planificación de viajes y la navegación en redes sociales.

[1] Congreso Foro Internacional de Profesores de ELE/EL2: <https://foroele.blogs.uv.es/organizacion>

[2] <https://cervantes.org/es/aprender-ensenar/formacion-profesores/ser-profesor-ic>

CC BY NC ND

Estas observaciones motivaron un estudio en 2016[3] para examinar la relación entre la participación en PEE, la convivencia con familias anfitrionas y el desarrollo de la competencia oral. La investigación también consideró el papel de la tecnología, particularmente aplicaciones como WhatsApp, en el aprendizaje cultural y la mejora de las habilidades orales. Además, se tuvieron en cuenta los antecedentes lingüísticos y culturales del estudiantado como factores potencialmente influyentes en su capacidad para mejorar las habilidades orales en un entorno de inmersión.

El presente artículo se propone explorar la eficacia de estos programas en el desarrollo de la destreza oral en español del estudiantado participante. En particular, se abordarán las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Puede el estudiantado mejorar su nivel de destreza oral después de un programa de estudios en el extranjero a corto plazo? ¿La interacción tecnológica ayuda a mejorar su nivel de destreza oral?
2. ¿Puede el estudiantado mantener su nivel de destreza después del programa? ¿Es la interacción tecnológica un factor en la mejora de los niveles de destreza oral del estudiantado?
3. ¿Las calificaciones de las habilidades orales del estudiantado en las tiras cómicas pueden predecir el nivel de la destreza oral?

A través de un estudio longitudinal de tres años, que incluye la administración de pruebas de destreza oral y el seguimiento de la interacción tecnológica del estudiantado participante, este artículo busca aportar nuevos conocimientos sobre la efectividad de los PEE y el papel de la tecnología en el aprendizaje del ELE o L2, específicamente en la habilidad verbal. Asimismo, siguiendo una tabla de evaluación desarrollada por Martinsen (2010), con el fin de evaluar el nivel del estudiantado, se explorará la posibilidad de utilizar tiras cómicas para narrar historias como una alternativa para medir su destreza oral. Este estudio tiene implicaciones importantes para la enseñanza de ELE, así como para la planificación y ejecución de PEE. Al comprender mejor cómo estos programas y la interacción tecnológica pueden mejorar la destreza oral del estudiantado, es posible diseñar estrategias de enseñanza más efectivas y mejorar los resultados de aprendizaje de quienes estudian ELE.

2. MARCO TEÓRICO

La propuesta de este estudio se fundamenta en la combinación resultante de las investigaciones sobre estudios en el extranjero y el concepto sobre el uso de la tecnología en el extranjero para investigar el desarrollo y mantenimiento de la destreza oral. Varios estudios sugieren que hay que seguir investigando el uso de la tecnología cuando se estudia en el extranjero, ya que algunos mencionan que el uso del móvil puede ser perjudicial y otros sugieren que puede ser beneficioso para el estudiantado.

[3] Este estudio forma parte de un proyecto titulado 'Technology, language and intercultural competence in study abroad students', del cual ya se han publicado estudios sobre dicho tema como en Pardo-Ballester (2023).

CC BY NC ND

Memmedova y Selahattin (2018) evidenciaron que cuando el estudiantado usaba el móvil, el nivel de ansiedad continua aumentaba. Seibert Hanson y Dracos (2016) probaron que quienes tenían poca motivación usaban más la tecnología en la primera lengua (L1) y, por tanto, percibían que habían fracasado al no haber cumplido sus objetivos durante su estancia en el extranjero y no haberse integrado en la cultura. Durbidge (2019) en su investigación cita estudios en los que se probó que cuando el estudiantado contacta con la familia y amistades del país de origen, se sienten más nostálgicos y el uso de la tecnología tiene un impacto negativo porque no se comprometen con la L2 y se aíslan de la cultura anfitriona. Sin embargo, muchos otros investigadores encontraron beneficios en su uso y sugirieron que se necesitan más investigaciones sobre el uso de la tecnología en el extranjero (Back, 2013; Godwin-Jones, 2016; Seibert Hanson y Dracos, 2016; Mroz y Thrasher, 2022; Kennedy Terry, 2023).

2.1. La destreza oral durante programas de inmersión

El estudio de Baker-Smemoe et al. (2011) proporciona evidencia convincente de que programas de inmersión en un entorno de lengua extranjera, como el programa intensivo de verano de Middlebury College, pueden ser altamente efectivos para mejorar las habilidades lingüísticas, en particular la destreza oral. El estudiantado que se comprometió a usar la L2 durante el programa de inmersión no solo la utilizó con más frecuencia, sino que también logró avances significativos en su habilidad lingüística en comparación con quienes solo aprendían en el entorno del aula. Este hallazgo sugiere que la exposición constante y diversificada a la L2 puede ser un factor crucial para mejorar la destreza oral. Además, el estudio encontró que todo el estudiantado, independientemente de su nivel o de la L2 estudiada, se benefició de los programas de inmersión en L2 en las universidades norteamericanas. Estos hallazgos respaldan la idea de que estudiar en el extranjero podría ser una estrategia efectiva para mejorar la destreza oral.

Serrano et al. (2016) estudiaron también el desarrollo de la L2 con dos grupos de adolescentes: uno matriculado en un programa intensivo de inglés de cuatro semanas sin salir de su ciudad, Barcelona, y otro matriculado en un programa intensivo de inglés que duraba tres semanas en el sur de Inglaterra. El grupo que se encontraba en el extranjero vivía en residencias con estudiantes internacionales. Los resultados estadísticos al final de los programas indicaron que el grupo de Barcelona mejoró la gramática, mientras que el grupo del extranjero mejoró la destreza oral de vocabulario.

Además, Baker-Smemoe et al. (2014) realizaron un estudio con diversos PEE, en diferentes países y con distintas duraciones de programas, abarcando cinco idiomas diferentes para investigar diversas variables y cómo influían en el progreso del aprendizaje de la L2. El estudiantado que logró avances significativos en la L2 interactuó con hispanohablantes, redujo el tamaño de su círculo social (familia, trabajo y amistades), y al tener menos hablantes, las relaciones interpersonales fueron más fuertes y profundas. Este patrón se observó en varios programas de estudio, lo que indica que estas tendencias trascienden las diferencias en ubicaciones, lenguas, experiencias, requisitos, circunstancias y culturas. Los resultados mostraron que las variables de destreza previa al programa, la sensibilidad intercultural y las variables como el círculo social fueron mayores

CC BY NC ND

predictores para mejorar la L2 que las variables de las características del estudiantado (edad, identidad de género y personalidad).

Martinsen (2010) enfatiza la importancia de la relación con la familia anfitriona y la sensibilidad cultural para mejorar las habilidades en el idioma extranjero. Su estudio evaluó la destreza oral del estudiantado antes y después del PEE utilizando una tarea de juego de roles similar a la *Oral Proficiency Interview* (OPI). Los resultados mostraron que quienes tenían mayor sensibilidad cultural antes de estudiar en el extranjero, en un programa de corto plazo, mejoraron significativamente más su destreza oral. Aunque la interacción con hablantes nativos ayuda a mejorar la sensibilidad cultural, Martinsen (2011) verificó que el estudiantado con mayor dominio de la L2 no necesariamente desarrolla una mejor sensibilidad cultural en comparación con quienes tienen un nivel básico. Esta sensibilidad se desarrolla más cuanto mayor sea la interacción con la familia anfitriona y cuanto más integrado se sienta el estudiantado en la cultura meta, lo que implica más práctica y mayores oportunidades para aprender sobre la cultura y menos tiempo para hablar su lengua materna.

La postura de las familias anfitrionas es de suma importancia para el desarrollo lingüístico y cultural del estudiantado. Shiri (2015) resalta la importancia de orientar al estudiantado sobre la convivencia con una familia extranjera y de seleccionar a estas familias mediante entrevistas para asegurar un ambiente acogedor y adecuado. Shiri (2015) también afirma que vivir con familias bien seleccionadas mejora la habilidad oral y cultural en árabe tunecino. Di Silvio et al. (2014) sostienen que la mejor manera de dominar un idioma extranjero es estudiando en el extranjero y estableciendo una relación sólida con la familia anfitriona. Su investigación con 152 estudiantes de español, mandarín y ruso que pasaron un semestre en el extranjero con 87 familias anfitrionas indicó una mejora en la fluidez oral del idioma extranjero cuando el estudiantado percibe una relación positiva con sus familias anfitrionas.

Schenker (2018) afirma que el estudiantado que comienza un PEE con una destreza de habla básica progresará más en comparación con quienes ya tienen un nivel más alto. Además, probó que los PEE a corto plazo pueden dar resultados similares a los más largos, pero solo cuando hay oportunidades frecuentes para interactuar con la comunidad y con sus familias anfitrionas. Gaugler y Matheus (2019) también argumentaron que en un programa de dos semanas en el norte de la República Dominicana, el estudiantado percibió una mejora en tres modos de comunicación: conversación interpersonal, comprensión auditiva e interacción oral. El equipo investigador recalcó la importancia del diseño del programa, donde el estudiantado estadounidense se preparó durante un semestre para ejecutar un programa de servicio a la comunidad. El estudiantado diseñó un currículo durante el semestre y lo llevó a cabo durante dos semanas en un campamento para jóvenes de 13 y 14 años. El programa se enfocaba en la tecnología como programa de juegos Lego para adolescentes. Para ello contaban con un grupo de estudiantes de ingeniería informática con conocimientos muy básicos de español, que eran especialistas en diseñar el currículo y se apoyaban en sus pares que estudiaban el grado en español y tenían un nivel intermedio o avanzado. A pesar de que el estudiantado de este estudio no tuvo la oportunidad de convivir con familias anfitrionas y se hospedó en un hotel, pudo entablar conversaciones con quienes acudieron al campamento y con las personas autóctonas. La motivación y los

CC BY NC ND

objetivos que se pusieron tuvieron un gran valor para percibir dicho progreso en la L2.

2.2. El uso de la tecnología durante la estancia en el extranjero

Kennedy Terry (2023), en el contexto de PEE, destaca la importancia del análisis de las redes sociales en la adquisición de la segunda lengua (L2), abarcando aspectos como la destreza oral, fluidez, variación estilística y regional, y competencia pragmática y sociolingüística. En su artículo cita el estudio de Back (2013), que utilizó Facebook para analizar las interacciones de tres estudiantes durante diez meses en Brasil. Este estudio concluyó que las redes sociales como Facebook son un instrumento valioso para investigar la adquisición de la L2 en áreas como la escritura y la pragmática. Dos de las participantes que usaron el portugués con frecuencia mostraron un desarrollo significativo del vocabulario y alcanzaron un nivel avanzado en la destreza pragmática.

Godwin-Jones (2016) argumentó que cuando el estudiantado está bien preparado antes de salir del país de origen, puede mejorar su destreza pragmática en la L2 al usar la tecnología, lo que también puede facilitar un contacto más exitoso con la población local.

Mroz y Thrasher (2022) examinaron el papel de los dispositivos móviles en el desarrollo de la competencia lingüística del estudiantado en un entorno de estudio en el extranjero, cuestionando la idea de que estos dispositivos con internet son perjudiciales para tal experiencia. Su investigación analizó el uso de dispositivos móviles de ocho participantes en París, considerando factores como la competencia lingüística previa, el tipo de alojamiento, la duración del programa y el compromiso con el aprendizaje del idioma. Los resultados revelaron una relación compleja entre el uso del móvil y el desarrollo lingüístico, con trayectorias de desarrollo variadas. Sugirieron que, en lugar de desalentar el uso de móviles en el extranjero, sería más beneficioso concientizar al estudiantado sobre cómo estos dispositivos pueden beneficiar y afectar su aprendizaje de idiomas.

Durbidge (2019) realizó encuestas a 293 estudiantes japoneses de secundaria que estudiaron en el extranjero, principalmente inglés como L2 o lengua extranjera, y en menor medida otros idiomas. Los resultados indicaron que la mayoría utilizaba la tecnología para mejorar sus habilidades en la L2, dedicando diariamente 30 minutos o más a actividades en redes sociales, búsqueda de información local y uso de recursos como diccionarios en línea. El autor argumentó que la tecnología juega un papel crucial en la inmersión y desarrollo de la L2, destacando que las nuevas generaciones utilizan la tecnología de manera diferente.

Seibert Hanson y Dracos (2016) cuantificaron el uso de la tecnología tanto en la L1 como en la L2, demostrando que un mayor dominio lingüístico se correlaciona con un uso más beneficioso de la tecnología en L2. Martínez-Arbelaiz et al. (2017) observaron que el estudiantado tendía a usar la L1 en comunicaciones de voz (como Skype), pero la L2 en comunicaciones escritas (como Facebook o WhatsApp). Godwin-Jones (2016) señaló que el uso del móvil para conectarse en la L1 con personas del país de origen puede ser positivo para reducir el estrés y mantener la estabilidad emocional, especialmente en adolescentes que experimentan ansiedad cultural en un país extranjero.

CC BY NC ND

3. METODOLOGÍA

Este estudio empleó un enfoque de investigación-acción (McNiff y Whitehead, 2005) organizado en ciclos, repetidos durante cuatro años, con ajustes continuos basados en la reflexión y los resultados obtenidos:

1. Identificación del problema: Se observó que los estudiantes tendían a comunicarse predominantemente en inglés, a pesar de estar inmersos en un entorno hispanohablante. Además, el uso extensivo de dispositivos móviles para diversas actividades limitaba las interacciones significativas en español. Esto planteó interrogantes sobre la efectividad del programa en fomentar el uso activo del español y cómo la tecnología influye en este proceso.
2. Planificación de la acción: La planificación fue aprobada por la Junta de Revisión Institucional (IRB) de la Universidad Estatal de Iowa. La investigación se llevó a cabo durante los meses de junio y julio, con seguimiento en otoño y primavera. Se planificó evaluar la destreza oral mediante entrevistas al inicio y al final del programa, y recoger datos mediante encuestas e interacciones con hispanohablantes utilizando diversas herramientas tecnológicas.
3. Implementación de la acción: Se crearon grupos con diferentes en diferentes plataformas (iMessage, Groupme, Snapchat, y WhatsApp) para que el estudiantado pudiera compartir sus experiencias, hacer preguntas y practicar el español en su tiempo libre y fuera del aula. Se animó al grupo de participantes a que enviaran mensajes de voz y compartieran imágenes o videos. También el grupo partícipe conversó durante las entrevistas y realizaron simulaciones de situaciones cotidianas.
4. Observación y recopilación de datos: Se emplearon diversas estrategias para evaluar el uso del español por parte del estudiantado. Se analizaron las interacciones en los grupos creados, prestando especial atención a la frecuencia y calidad de los mensajes. Además, se llevaron a cabo encuestas para medir la percepción de los estudiantes sobre su progreso lingüístico y se recopilaron muestras de producción oral y escrita al inicio y al final del programa. Esta triangulación de datos permitió obtener una visión holística del desarrollo de las habilidades lingüísticas en contextos formales e informales.
5. Reflexión sobre los resultados: Se examinó críticamente la eficacia de las estrategias empleadas, identificando áreas de mejora y realizando ajustes para futuros ciclos de investigación. Se consideraron tanto los aspectos positivos como los desafíos encontrados durante la implementación. Por ejemplo, un desafío fue que ciertos estudiantes no podían instalar WhatsApp hasta regresar a los EE. UU., lo que llevó a la creación de varios grupos usando diferentes herramientas en la primera etapa. En las etapas posteriores, se usó exclusivamente WhatsApp, con grupos específicos para chatear en inglés o español.

CC BY NC ND

3.1. Participantes

Los datos recogidos en este estudio provienen de los años 2016, 2017[4] y 2019. Participaron 21 estudiantes (15 mujeres y seis hombres) de la Universidad Estatal de Iowa, con una edad promedio de 19,66 años. Los estudiantes provenían de diversos programas académicos y tenían diferentes niveles de competencia en español. La mayoría hablaba inglés como lengua materna, excepto un estudiante de Omán que hablaba árabe y dos estudiantes bilingües con español como lengua de herencia. Cada año se reclutaron participantes en junio y meses después se les hizo un seguimiento para comprender el cambio de la destreza oral (ver Tabla 1).

Tabla 1. Participantes en tres etapas de la investigación

ETAPAS	HOMBRES	MUJERES
junio 2016 – enero 2017	2	2
junio 2017 – diciembre 2017	3	5
junio2019 – diciembre 2019	1	8

3.2. Procedimiento

Antes de viajar a España, los y las participantes fueron informados sobre el estudio y firmaron el consentimiento informado. En Valencia, completaron encuestas sobre sus antecedentes y el uso de la tecnología. Al final del programa, completaron otra encuesta sobre sus percepciones del uso de las herramientas tecnológicas.

Tabla 2. Recogida de datos en las tres etapas de la investigación

ETAPAS	IMESSAGE	GROUPME	SNAPCHAT	WHATSAPP	PRE OPI	POST OPI 1	POST OPI 2	POST OPI 3	TIRAS CÓMICAS
6-2016	X	X	X	X	X				
7-2016	X	X	X	X		X			
9-2016							X		
1-2017								X	
6-2017			X	X	X				
7-2017			X	X		X			
9-2017							X		X
12-2017								X	X
6-2019			X	X	X				
7-2019			X	X		X			
9-2019							X		X
12-2019								X	X

En la primera etapa se usaron varias herramientas para interactuar con el grupo. En la segunda y tercera etapa se usó solamente WhatsApp. En las tres etapas de la investigación y durante los tres primeros días de la estancia en Valencia se midió la destreza oral del grupo mediante la prueba *Oral Proficiency Interview* (Pre OPI). La misma prueba se administró tres días antes de terminar el programa (Post OPI 1). Se les volvió a contactar cuando empezó el año académico para hacerle la tercera prueba oral (Post OPI 2) y al final del semestre que correspondían con tres y siete meses después de que terminara el PEE. En total la recogida de datos consiste en

[4] También se recogieron datos en el 2018, pero dichos datos se perdieron por un fallo tecnológico.

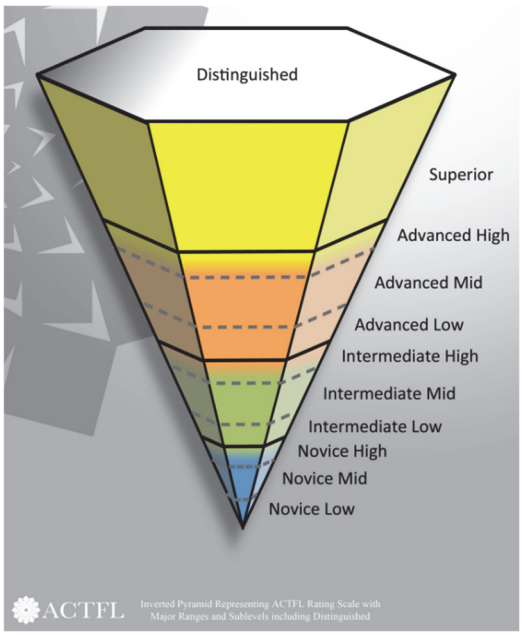
CC BY NC ND

tres etapas de investigación (ver Tabla 2). En las dos últimas etapas y después de realizar la última prueba de destreza oral (Post OPI 3) se les pidió a los individuos que narraran dos tiras cómicas (ver Apéndice A).

3.3. Materiales

Para el presente estudio se usó la prueba de destreza oral OPI, la encuesta sobre el uso de la tecnología, dos tiras cómicas de Quino, y una tabla de evaluación desarrollada por Martinsen (2010). La narración de las tiras cómicas se evaluó mediante una tabla de evaluación válida y fiable tras los resultados estadísticos de diferentes evaluadores y participantes. La tabla de evaluación evalúa la pronunciación, fluidez, gramática, vocabulario y comprensibilidad (ver Apéndice B). Se usó para saber si se podía predecir las calificaciones de la prueba OPI de los estudiantes. Además, para analizar con SPSS 27 los datos obtenidos de las pruebas OPI, se usó la numeración del 1 al 10. 1 correspondía con el nivel más bajo de la escala de puntuación de ACTFL *Novice Low* y 10 pertenecía al nivel superior (ver Figura 1).

Figura 1. Escala de puntuación para la prueba OPI de ACTFL



3.4. Análisis de datos

Se realizaron análisis de varianza ANOVA de diseño mixto, siguiendo el modelo lineal general (GLM, por sus siglas en inglés) para medidas repetidas, con varios objetivos. Primero, se buscó determinar si existía una mejora en la destreza oral, evaluada mediante la prueba OPI en cuatro momentos distintos. Segundo, se investigó si la tecnología jugaba un papel significativo en la mejora de la destreza oral. Tercero, se exploró la posibilidad de mantener o mejorar el nivel de destreza oral con la cuarta prueba de OPI e investigar si el uso de la tecnología contribuía a

CC BY NC ND

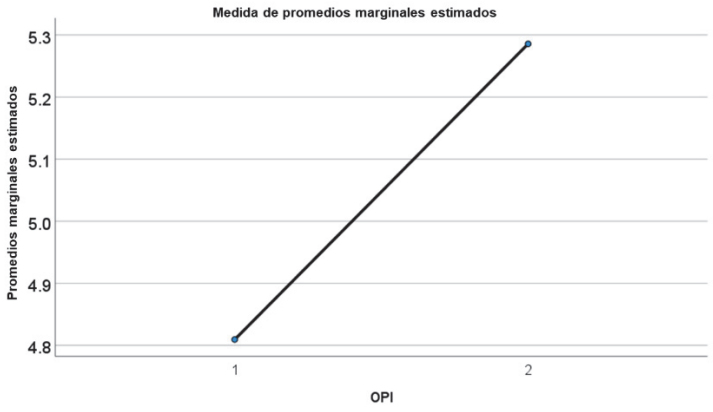
ese mantenimiento o progreso. Por último, se intentó predecir el nivel de destreza oral utilizando la cuarta prueba de OPI y las narraciones de las tiras cómicas.

4. RESULTADOS

4.1. El desarrollo de L2 o del ELE

La primera pregunta de investigación analizó los datos recogidos en Valencia sobre la destreza oral a principios y finales del programa. El objetivo era saber si había una mejora en la habilidad oral de español después de pasar seis semanas en España. Dicha mejora se observa en la Figura 2 y los datos estadísticos indicaron una mejora significativa. Esta mejora se evidencia en el aumento de la media de las calificaciones del estudiantado en el OPI, que pasó de una media de 4,8 en el pretest a una media de 5,3 en el post test. Además, se observó una diferencia significativa entre las calificaciones del pretest y el post test con el análisis estadístico del OPI que muestra un efecto principal con F(1,20)=13,158 y p<,05. En el pretest, 4 indicaba intermedio básico (IL, por sus siglas en inglés), y en el post test la media subió a 5 que correspondía con el nivel de OPI intermedio medio (IM, por sus siglas en inglés).

Figura 2. GLM para medidas repetidas para el pre (1) y el post (2) OPI durante el programa de inmersión

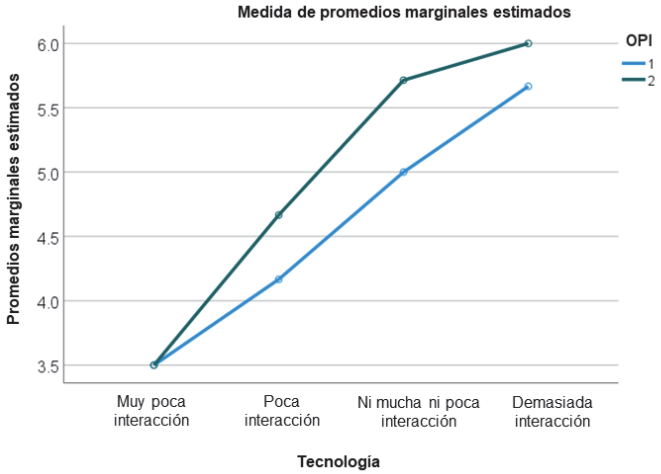


4.2. El uso de la tecnología como factor de mejora de la destreza oral

Una de las preguntas de la encuesta sobre tecnología era sobre la frecuencia que habían usado WhatsApp, iMessage, Snapchat o GroupMe, para interaccionar individualmente con la investigadora y con el grupo creado con el fin de desarrollar la capacidad lingüística y la cultura. Las respuestas a dicha pregunta eran tipo Likert que correspondían con 1 'muy poca interacción' a 4 'demasiada interacción'. La Figura 3 incluye la variable tecnología para saber si dicha variable es el factor que causa la mejora en las pruebas previas y posteriores. Los resultados de las medidas repetidas F(3,17)=,883, con un valor p=,469 p>,05 indicaron que no hubo una diferencia significativa y por tanto la tecnología no causa un efecto en la mejora de la destreza oral.

CC BY NC ND

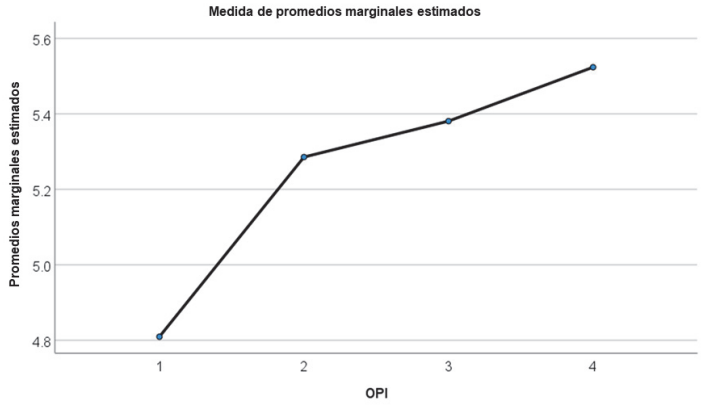
Figura 3. GLM para medidas repetidas con Pre OPI, Post OPI 1 y el uso de la tecnología



4.3. Mantenimiento de la destreza oral después del programa

La interpretación de los resultados del análisis de varianza (ANOVA) de medidas repetidas (F(3,60)=15,648, p<,001) para la variable OPI muestra que hubo una mejora significativa en las habilidades de destreza oral del estudiantado partícipe a lo largo de las cuatro evaluaciones que tuvieron lugar con una distancia de un mes hasta siete meses de diferencia. El valor F de 15,648 es altamente significativo con un valor p de ,001, lo que indica que las diferencias en las puntuaciones de OPI entre las cuatro evaluaciones no se deben al azar. Además, el tamaño del efecto, medido por el cuadrado parcial de Eta, es de ,439, lo que sugiere que el 43,9% de la variación en las puntuaciones de OPI se puede atribuir al programa. Dichos resultados respaldan la afirmación de que las personas mantuvieron e incluso mejoraron su nivel de destreza oral después del programa como se puede apreciar en la Figura 4. Además, es importante recalcar que cinco participantes no se matricularon en una clase de español después del programa de corta duración, pero sí que indicaron que seguían practicando la L2.

Figura 4. GLM con cuatro variables de OPI y un diseño dentro de los sujetos



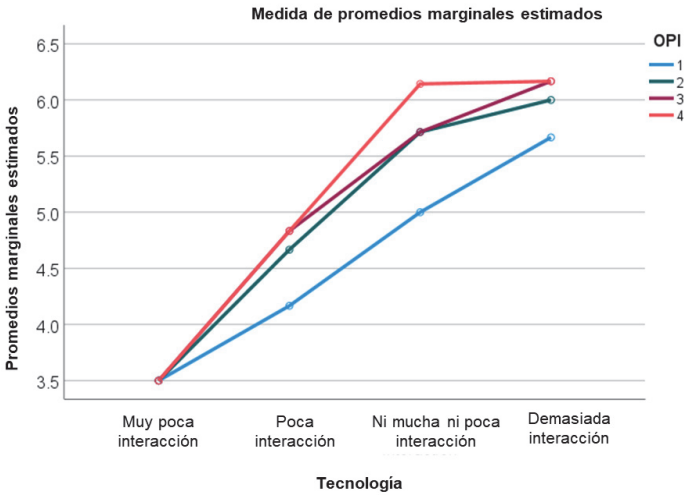
CC BY NC ND

Los números del 1 al 4 de la parte inferior de la Figura 4 corresponden con las cuatro pruebas de OPI que el estudiantado hizo. El 1 corresponde con el Pre OPI, y el 4 corresponde con el último OPI (Post OPI 3).

4.4. El uso de la tecnología como factor para mejorar o mantener la destreza oral

En la Figura 5, se puede observar que hubo una mejora en los resultados de las cuatro pruebas de OPI. La línea azul, que corresponde a la prueba inicial antes de empezar las clases en el extranjero, muestra promedios más bajos en comparación con la línea verde, que representa la prueba después de seis semanas de estudio en el extranjero. Al observar los promedios marginales estimados, sabemos que hubo una mejora en diferentes momentos, independientemente de la cantidad de interacción que tuvieron con la tecnología (WhatsApp u otra herramienta) según las respuestas recogidas en la encuesta. Sin embargo, vemos una interacción entre el post-test 3 y post-test 4 que corresponden con las líneas roja y morada. En la Figura 5 se observa también otra interacción entre el post-test 2 después de pasar seis semanas estudiando en el extranjero que corresponde con la línea verde y el post-test 3 después de tres meses desde que acabó el programa correspondiendo con la línea morada en la Figura 5. Hay varias interacciones entre las pruebas de OPI 3 (post-test 2) y OPI 4 (post-test 3) y OPI 2 (post-test 1) y OPI 3 (post-test 2), por lo tanto, sabemos que la tecnología no causó un efecto en la mejora del nivel de destreza oral. En resumen, los resultados de las pruebas de OPI mejoraron en cuatro ocasiones y la tecnología no fue la causa de dicho progreso.

Figura 5. GLM para medidas repetidas con cuatro pruebas OPI y el uso de la tecnología



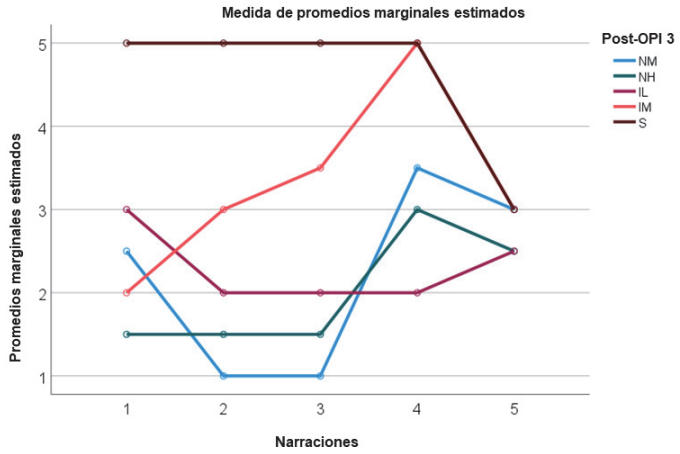
Además, cabe destacar que de los 21 participantes seis mantuvieron conversaciones mediante el chat de WhatsApp, para hacer preguntas sobre algo que les llamaba la atención culturalmente o contándole a la investigadora lo que habían hecho durante el día, o durante la semana. Tres tenían un nivel avanzado y subieron un rango en la puntuación (por ejemplo, *Advanced Low* a *Advanced Mid*), sin embargo, los otros tres se mantuvieron al nivel que tenían al principio del programa.

CC BY NC ND

4.5. La puntuación de narraciones de viñetas para predecir el nivel del OPI

Hubo un efecto principal significativo de las historias, F(4,20)=6,486, sig. ,002, lo que significa que las calificaciones para fluidez, vocabulario, gramática, pronunciación y comprensibilidad fueron diferentes. Los resultados de ANOVA para el efecto principal del Post OPI 3 revelan un efecto significativo; es decir que las puntuaciones para el OPI fueron diferentes F(1,5)=58,850 p<,001. Hubo una interacción significativa entre las puntuaciones de las narraciones y las puntuaciones del Post OPI 3, F(16,20)=4,129 sig ,002, lo que significa que podemos predecir los niveles de la prueba OPI mirando las diferentes variables de las narraciones que surgieron de las tiras cómicas.

Figura 6. Promedios marginales estimados para las puntuaciones de las narraciones y la última prueba de OPI (Post OPI 3)



En la Figura 6 se aprecia que no hay interacción en las variables gramática y vocabulario y sus medias marginales estimadas son más altas cuando el individuo tiene un nivel más alto de OPI. Esto no ocurre con otras variables por lo tanto al evaluar habilidades orales es importante prestar atención a gramática y vocabulario. Hay que considerar que cuando se administra una prueba de OPI hay individuos con una excelente pronunciación, así como gran fluidez al hablar la L2; este puede ser el caso de los hablantes de herencia. Por tanto, a veces un evaluador de OPI certificado puede que se vea influenciado por dichas variables y ubicarlo en un nivel más avanzado del que le corresponde.

En la Figura 6, se tomó la última prueba de OPI administrada después de siete meses de estudiar en el extranjero, representado con diferentes líneas de colores. La línea azul representa el nivel principiante medio (*Novice Mid* [NM] por sus siglas en inglés) en la prueba OPI. La línea verde corresponde al nivel principiante avanzado (*Novice High* [NH]), la línea morada indica el nivel intermedio básico (*Intermediate Low* [IL]), la roja corresponde con el intermedio medio (*Intermediate Mid* [IM]) y finalmente, la línea marrón representa el nivel superior (S). En la parte inferior tenemos cinco variables donde 1 corresponde a fluidez, 2 a vocabulario, 3 a gramática, 4 a pronunciación y 5 a comprensibilidad. Los puntos representan los

CC BY NC ND

promedios marginales estimados para las puntuaciones de la narración de las tiras cómicas y la ronda Post OPI 3.

4. IMPLICACIONES

Los hallazgos de este estudio tienen implicaciones significativas para la enseñanza del ELE y la planificación de programas de estudios en el extranjero. En primer lugar, los resultados sugieren que la mejora en la destreza oral no está garantizada simplemente por la participación en un programa de inmersión. Esto coincide con estudios previos que indican que la estructura y el diseño del programa son cruciales para maximizar los beneficios del aprendizaje en el extranjero (Engle y Engle, 2003; Dewey et al., 2014). Es esencial que los programas incluyan actividades estructuradas y asignaciones que fomenten la interacción significativa con la cultura local y el uso del idioma objetivo (Erickson et al., 2020).

En segundo lugar, aunque este estudio encontró que la tecnología no fue un factor determinante en la mejora de la destreza oral, investigaciones recientes han destacado su potencial para apoyar el aprendizaje de idiomas cuando se utiliza de manera efectiva (Seibert Hanson y Dracos, 2016; Durbidge, 2019; Kennedy Terry, 2023). Es importante que los programas de estudios en el extranjero integren herramientas tecnológicas de manera estratégica para complementar la enseñanza tradicional y proporcionar oportunidades adicionales de práctica.

En tercer lugar, la mejora continua después de la finalización del programa de inmersión parece estar vinculada a seguir estudiando formalmente un curso de español. Esto apoya la afirmación de Martinsen (2010) sobre la importancia de la instrucción formal continua para mejorar la destreza oral. Los programas deben alentar a los estudiantes a continuar su aprendizaje formal del idioma después de regresar a su país de origen para mantener y mejorar sus habilidades adquiridas.

En cuarto lugar, el uso de la tabla de evaluación de Martinsen (2010) para narrar historias ha demostrado ser una herramienta útil para predecir el nivel de destreza oral basándose en la gramática y el vocabulario. Esta herramienta puede ayudar a los docentes a identificar áreas específicas de mejora para el alumnado y a diseñar estrategias de enseñanza más efectivas.

Por último, además de la competencia lingüística, los programas de estudios en el extranjero deben centrarse en el desarrollo de la competencia intercultural. Pardo-Ballester (2023) destaca que la inmersión lingüística y cultural es esencial para desarrollar esta competencia, ya que permite a los estudiantes adquirir una comprensión profunda de las complejidades culturales y mejorar sus habilidades de comunicación intercultural. Los programas deben incluir actividades que fomenten la reflexión sobre las diferencias culturales y la adaptación a nuevas situaciones interculturales.

5. CONCLUSIONES

De los veintiún participantes, nueve mejoraron su nivel de destreza oral después de seis semanas estudiando español en un programa de inmersión. Sin embargo, estos resultados no coinciden completamente con los hallazgos de Schenker (2018),

CC BY NC ND

quien observó que la mejora es más común en los niveles de destreza más básicos. En nuestro estudio, solo tres estudiantes de nivel básico subieron a una subescala también de nivel básico (por ejemplo, de *Novice Mid* a *Novice High*), y uno de nivel básico (*Novice High*) subió a nivel intermedio (*Intermediate Low*). Tres estudiantes subieron una escala dentro del nivel intermedio y otro estudiante subió una escala de nivel intermedio a nivel avanzado. Tres estudiantes subieron una puntuación en el nivel avanzado. Curiosamente, 10 estudiantes se mantuvieron en el mismo nivel que empezaron. De estos 10, dos estudiantes se mantuvieron en el nivel básico, seis en el nivel intermedio y dos en el nivel avanzado. De este grupo, dos eran hablantes de herencia, uno con nivel de *Intermediate Mid* y otro con nivel *Advanced Low*.

La tecnología no pareció ser un factor determinante en la mejora de la destreza oral o en el mantenimiento de dicha destreza después de las seis semanas en el programa inmersivo o después de los siete meses, cuando se recogieron los datos de la última prueba OPI. Esto está en desacuerdo con estudios como los de Seibert Hanson y Dracos (2016), Durbidge (2019) o Kennedy Terry (2023), que destacaron el papel crucial de la tecnología en la adquisición de la L2. Es importante aclarar que los resultados de la encuesta sobre el uso de la tecnología corresponden con lo que la investigadora apreció con la interacción por medio de WhatsApp. Seis de los estudiantes que interactuaban más con la herramienta estaban muy motivados. Tres de ellos estudiaban Filología Hispánica y dos subieron una puntuación dentro del nivel avanzado. Los otros tres no subieron el nivel de destreza oral después de usar WhatsApp durante las seis semanas del programa.

La destreza oral de 14 participantes mejoró después de siete meses de haber vuelto del programa de corto plazo en España. Trece estudiantes se matricularon en un curso de español cuando se recogió la última prueba de OPI, y esa mejora es muy posible que se deba al curso en el que estaban matriculados. Esto apoya la afirmación de Martinsen (2010) sobre la importancia de la instrucción formal continua para mejorar la destreza oral. Cinco participantes, después de volver de España, no volvieron a tomar español, pero mantuvieron el nivel que tenían después de pasar seis semanas en España. Una participante sí tomó clase de español y además estudiaba el grado de Filología Hispánica. La estudiante no mejoró su nivel de habilidad oral (*Advanced Low*), pero lo mantuvo durante los siete meses. De todos los participantes, solo una participante bajó el nivel que tenía y, después del programa, no volvió a matricularse en clase de español. Esta participante comenzó el programa con un nivel de *Intermediate High* y terminó el programa con el mismo nivel, pero después de tres meses su nivel bajó una puntuación (*Intermediate Mid*) y después de siete meses bajó dos puntuaciones (*Intermediate Low*).

Por último, es importante destacar que usando la tabla de evaluación que Martinsen (2010) desarrolló para narrar historias, es posible predecir el nivel de destreza oral fijándose en la gramática y el vocabulario. Esto coincide con los hallazgos de Baker-Smemoe et al. (2011), quienes encontraron que la exposición constante y diversificada a la L2 es crucial para mejorar la destreza oral.

En resumen, aunque la participación en programas de inmersión puede mejorar la destreza oral, esta mejora no está garantizada y depende de varios factores, incluyendo la motivación del estudiante y la instrucción formal continua. La tecnología, aunque útil para la motivación y la interacción, no parece ser un factor determinante en la mejora de la destreza oral en este estudio específico.

CC BY NC ND

REFERENCIAS

ACTFL. 2020. ACTFL can do statements. <https://www.actfl.org/uploads/files/general/Resources-Publications/Can-Do-Introduction-2020.pdf>

Back, M. 2013. Using Facebook data to analyze learner interaction during study abroad. *Foreign Language Annals* 46(3): 377–401.

Baker-Smemoe, W., Dewey, D., Bown, J. y Martinsen, R. 2014. Variables affecting L2 gains during study abroad. *Foreign Language Annals* 47: 464–486.

Baker-Smemoe, W., Martinsen, R., Brown, J. y Johnson, C. 2011. The benefits of living in foreign language housing: the effect of language use and second-language type on oral proficiency. *The Modern Language Journal* 9: 274–290.

Dewey, D. P., Bown, J., Baker, W., Martinsen, R., Gold, C. y Eggett, D. 2014. Language use in six study abroad programs: An exploratory analysis of possible predictors. *Language Learning* 64: 36–71.

Di Silvio, F., Donovan A. y Malone, M. E. 2014. The effect of study abroad homestay placements: participant perspectives and oral proficiency gains. *Foreign Language Annals* 14: 168–188.

Durbidge, L. 2019. Technology and L2 engagement in study abroad: Enabler or immersion breaker? *System* 80: 224–234.

Engle, L. y Engle, J. 2003. Study abroad levels: Toward a classification of program types. *Frontiers – The Interdisciplinary Journal of Study Abroad* 9*(*1): 1–20.

Erickson, L., Berka, S., Hu, X. y Castro, Z. 2020. Enhancing study abroad: Interventions for greater language proficiency and intercultural development. *NECTFL Review* 86: 9–3.

Gaugler, K. y Matheus, C. 2019. Engineering engagement: Perceived L2 development and short-term service learning abroad. *Foreign Language Annals* 52: 314–334.

Godwin-Jones, R. 2016. Integrating technology into study abroad. *Language Learning & Technology* 20(1): 1–20.

Kennedy Terry, K. 2023. Learning from locals: The impact of social networks with target-language speakers during study abroad. *L2 Journal* 15(2): 92–109.

Martínez-Arbelaiz, A., Areizaga, E. y Camps, C. 2017. An update on the study abroad experience: Language choices and social media abroad. *International Journal of Multilingualism* 14: 350e365.

Martinsen, R. 2010. Term study abroad: Predicting changes in oral skills, *Foreign Language Annals* 43(3): 504–530.

Martinsen, R. 2011. Predicting changes in cultural sensitivity among students of Spanish in short-term study abroad. *Hispania* 94(1): 121–141.

McNiff, J. y Whitehead, J. 2005. *Action research for teachers: A practical guide*. London: David Fulton.

Memmedova, K. y Sehahattin, E. L. 2018. Effects of the technology use on anxiety and aggression levels of youth conducting their higher education studies abroad. *Qual Quant* 52: S501–S507.

Mroz, A. P. y Thrasher, T. 2022. Proficiency development and smartphone usage in study abroad: Microgenetic longitudinal case studies of French learners. *Foreign Language Annals* 55: 455–493.

Pardo-Ballester, C. 2023. El desarrollo de la competencia intercultural en un contexto de inmersión lingüística y cultural. *e-AESLA* 9: 49–64.

Schenker, T. 2018. Making short-term study abroad count – Effects on German language skills. *Foreign Language Annals* 51: 411–429.

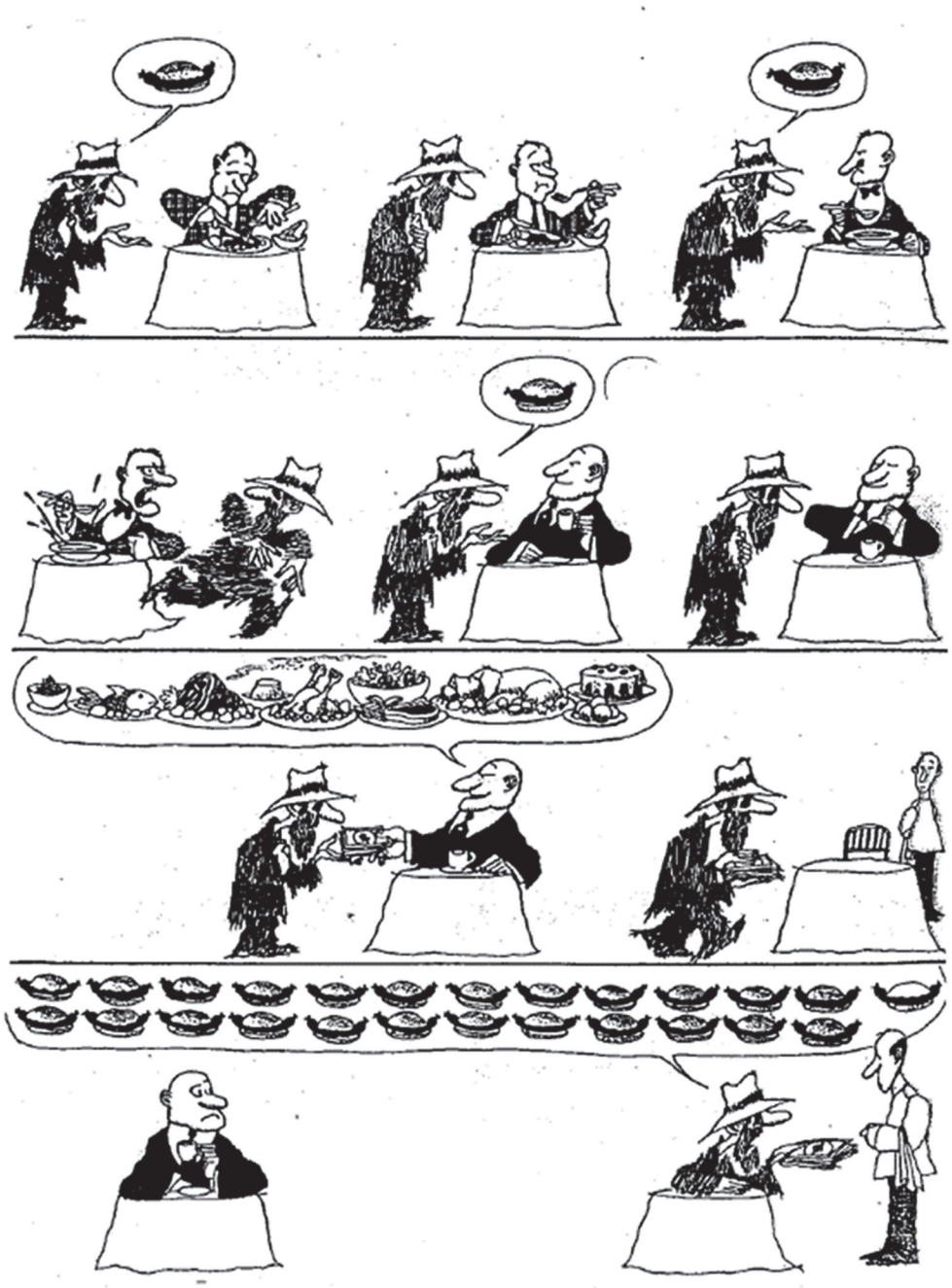
Seibert Hanson, A. E. y Dracos, M. J. 2016. Motivation and technology use during second-language study abroad in the digital age. *Canadian Journal of Applied Linguistics / Revue canadienne de linguistique appliquee* 19: 64e84.

CC BY NC ND

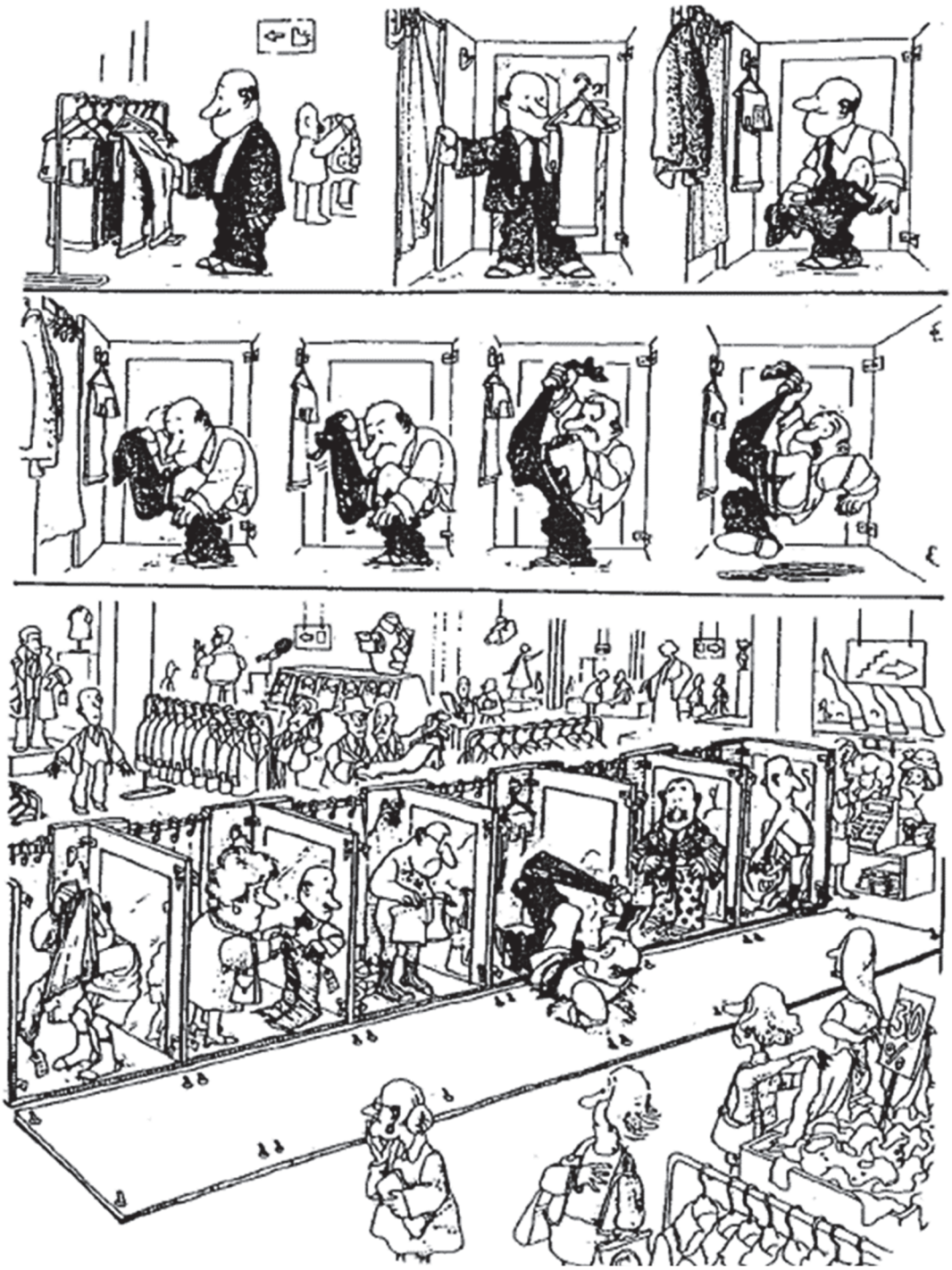
Serrano, R., Llanes Baró, A. y Tragant, E. 2016. Examining L2 development in two short-term intensive programs for teenagers: Study abroad vs. at home. *System* 57: 43–54.
Shiri, S. 2015. Homestay in intensive language study abroad: Social networks, language socialization, and developing intercultural competence. *Foreign Language Annals* 48(1): 5–25.

CC BY NC ND

Apéndice A. Tiras cómicas de Quino que se usaron para estudiar el mantenimiento de la L2



CC BY NC ND



e-AESLA 10, 2024. ISSN 2444–197X
DOI: https://doi.org/10.58859/e0004
Asociación Española de Lingüística Aplicada (AESLA) / Centro Virtual Cervantes (Instituto Cervantes)
CC BY NC ND

Apéndice B. Tabla de evaluación desarrollada por Martinsen (2010) para evaluar la destreza oral y traducida por la autora del presente artículo

	1	2	3	4	5
Pronunciación	Discurso fuertemente acentuado con una interferencia obvia de la primera lengua del hablante	Habla menos acentuada, todavía hay mucha interferencia de la primera lengua	Uso constante del sistema de sonido de la lengua meta, incluso con errores	Nivel experto de pronunciación con poca interferencia de la primera lengua	Nivel más alto de pronunciación, muy poca interferencia de la primera lengua
Gramática	Generalmente usa incorrectamente los elementos estructurales básicos	Usa correctamente las estructuras básicas, pero aún de manera irregular, también puede desconocer las estructuras necesarias para completar la tarea fácilmente	Usa correctamente las estructuras de alta frecuencia, alguna facilidad con las estructuras complejas	Uso consistente y correcto de estructuras básicas y complejas, pequeños errores aún presentes	Casi perfecta concordancia de género, número, aspecto; uso adecuado de estructuras complejas
Fluidez	Completamente paralizado, vacilante, habla con gran dificultad	Muy vacilante, indeciso y fragmentado, lejos de ser labioso	Más o menos vacilante; a veces labioso y fluido	Muy labioso y fluido	Completamente labioso/fluido
Comprensibilidad	Incomprensible, solo se entienden palabras ocasionales	Razonablemente comprensible. Se comprenden la mayoría de las oraciones	Completamente comprensible		
Vocabulario	Casi incapaz de completar la tarea debido a la falta de conocimiento del vocabulario	Tarea difícil de completar por la falta de vocabulario; algo de vocabulario simple está presente	Adecuado, todavía puede faltar palabras para tema o repetición innecesaria.	Muy adecuado, aunque el rango es limitado o la elección de palabras es un poco extraña	Rico y variado; excelente selección de palabras

CC BY NC ND