ME DABA VERGÜENZA HABLAR EN ESPAÑOL; ENTONCES EMPECÉ A HABLAR. CON ERRORES, PERO EMPECÉ: VIVENCIAS SOCIOLINGÜÍSTICAS DE LAS ESTANCIAS DE ERASMUS POLACOS

I WAS EMBARRASSED TO SPEAK SPANISH. THEN I STARTED TO SPEAK. WITH MISTAKES, BUT I STARTED. SOCIOLINGUISTIC EXPERIENCES OF ERASMUS POLISH STUDENTS

Antonio Daniel Fuentes González
Universidad de Almería
dfuentes@ual.es

RESUMEN

Se analizan relatos sociolingüísticos de estudiantes ERASMUS de Polonia en la Universidad de Almería (España), mostrando la idoneidad de una perspectiva metodológica de lo múltiple y plural desde planteamientos biográfico-lingüísticos. Todo ello puede propiciar un panorama docente más atento al plurilingüismo como gran plataforma para un mayor dominio lingüístico en ELE.

Palabras Clave: relato sociolingüístico, ERASMUS, plurilingüismo, variación sociolingüística, ELE

ABSTRACT

In this paper sociolinguistic experiences by ERASMUS Polish Students studying at the University of Almeria are analyzed. It mostly accounts for the suitability of a methodological perspective based upon the multiple and the plural and from a biographical and linguistic basis. All with the intention of setting a teaching panorama that is more concerned with multilingualism as a platform for a higher command of Spanish as a foreign language (ELE).

Keywords: sociolinguistic account, ERASMUS, multilingualism, sociolinguistic variation, Spanish as a foreign language (ELE)

1. INTRODUCCIÓN

Según el gobierno español, el programa ERASMUS "se ha convertido en el programa de intercambio universitario más fructífero del mundo, siendo España el país que más estudiantes envía y recibe"[1]. Sin embargo, los estudios relacionados con todo ello no son numerosos, aunque tal carencia esté reparándose con el abordaje, *grosso modo*, de aspectos cuantitativos y generales (Comes *et al*. 2014; Barrajón *et al*. 2016).

En este trabajo me centraré especialmente en el papel que las estancias ERASMUS desempeñan en ese acrecentamiento, o no, del español y de sus consecuencias en el ámbito de ELE[2]. Propongo hacerlo mediante el análisis de unos relatos sociolingüísticos de estudiantes de Polonia en la Universidad de Almería (en adelante UAL) que contemplen sus hitos más importantes: motivaciones, expectativas, preparación del viaje, dominio lingüístico previo o conocimientos de las generalidades y peculiaridades lingüístico-comunicativas del destino. Todo ello se hará desde la sociolingüística, que como disciplina abierta y ecléctica resulta óptima para observar e interpretar -desde sus orientaciones comúnmente llamadas cualitativas, interaccionales o también críticas- funciones claramente comunicativas en pos de una deliberación más orientada al aspecto personal de la educación.

2. EL PAPEL DE LAS ESTANCIAS EN EL DESARROLLO IDIOMÁTICO EN L2/LE Y SUS PROCEDIMIENTOS DE INVESTIGACIÓN

Resulta un tópico afirmar que cualquier estancia en el país cuya lengua se estudia es muy positiva. El examen de las estancias lingüísticas, sin embargo, ha puesto sobre el tapete muchos matices[3]. Séré (2006: 108) destacaba del ERASMUS su carácter eminentemente positivo, pero poco rentabilizado socialmente, ya que estos intercambios quedan embutidos en "un marco de actuación

[1] *Vid.* http://oapee.es/oapee/inicio/pap/erasmus/xxv_aniversario_erasmus.html [05.07.2017].

[2] Repárese que, frente a otras consideraciones, dicho programa ha desplegado con toda su fuerza el papel del inglés en la UE "come lingua franca nella progettazione europea" (Florindi, 2016: s/p).

[3] Por ejemplo, que los estudiantes universitarios (británicos) son muy dados a reforzar una percepción estereotípica o que las estancias con fines laborales generan juicios más favorables sobre el país de llegada que las estancias académicas (Coleman, 2001: 65; Pérez Vidal, 2007: 25). Para un severo pero ponderado cuestionamiento de las industrias de las estancias lingüísticas, *vid*. Santiago Guervós y Fernández González (2017: 65-100).

poco definido", con estudiantes que "dan más importancia al aprendizaje de la lengua que a la inserción en la sociedad".

También se ha puesto de relieve que existe una gran disparidad en los estudios sobre el efecto del *input* en la pronunciación, de modo tal que "la cantidad de input en el contexto natural ha sido en la mayoría de los casos la duración de la estancia en un país donde se habla la lengua meta" (Recaj Navarro, 2008: 30). En cualquiera de los casos, ese *contexto natural* -el que *de facto* encuentran quienes disfrutan de una estancia lingüística- suele ser mucho más rico y plural que el que indican muchas generalidades previas, docentes y discentes. Con todo, la imaginería de la industria de las lenguas ha desarrollado abundantemente un discurso publicitario que fabrica acríticamente la eficacia de *la inmersión* en entornos artificiales y didácticos (Fuentes González, 2015).

Pinar (2015: 13-51) presenta los trabajos de la última década sobre estancias lingüísticas, procurando determinar hasta qué punto estudiar un idioma en un país hablante de la lengua meta permite un aprendizaje más rápido y efectivo. Para ello, contempla una amplísima gama de factores, desde la influencia del contexto inicial de aprendizaje hasta la incidencia de variedades individuales, pasando por la adquisición de todos los planos lingüísticos y la mejora de las habilidades interculturales o la importancia de factores como el tipo de alojamiento o las redes sociales e interacción con hablantes nativos. El estado de la cuestión que ofrece Pinar (2015: 52-57) enfatiza, nuevamente, la disparidad de resultados, cuyo esclarecimiento debe asumir la perspectiva de los estudiantes y el análisis de relatos de vida lingüística. En lo relativo a la propia experiencia ERASMUS, Barrajón *et al*. (2016: 1737) proponen entrevistar al profesorado habitual de estudiantes internacionales para mejorar académicamente la estancia.

Pozo-Vicente y Aguaded-Gómez (2012: 441) valoran el programa ERASMUS como inductor de competencias interculturales, puesto que, "además, promueve […] el entendimiento y la cohesión entre miembros pertenecientes a diferentes culturas, lo que da conciencia de ciudadanía europea entre la población estudiantil", sin que dejen de reiterar gran disparidad de resultados (Pozo-Vicente y Aguaded-Gómez, 2012: 456).

Gómez-Díaz y Agustín-Lacruz (2010) proponen un enriquecimiento de la perspectiva metodológica al analizar la diversidad y la multiculturalidad, pues abarcan la comprensión y aceptación de la diversidad interindividual (sexo, edad, capacidad física, sensorial, intelectual y/o de salud mental), lingüística, social y cultural (religión, ideología y/o etnia) como un fuerte componente

convivencial.

Metodológicamente, Galindo y Díez (2016: 2182), tanto para cuestionarios como para otros procedimientos, concluyen que la recogida de datos no resulta sencilla, ya que, a pesar de las presuntas ventajas de los formatos electrónicos, resultan más eficaces los materiales en papel. Los participantes no respondían siempre a todas las preguntas, o lo hacían con respuestas vagas e imprecisas, fomentando la necesidad de recopilar cualitativamente las vivencias durante una estancia estudiantil y ampliándolas mediante entrevistas al profesorado, personal administrativo del programa y familias de acogida.

Pozo-Vicente y Aguaded-Gómez (2012: 441) parten de un modelo multimetódico, basado en la aplicación de una metodología cuantitativa y cualitativa, pues aplicaban el cuestionario-encuesta y el foro de discusión. Séré (2006) y González-Monteagudo (2015) subrayan el gran potencial de las entrevistas biográficas, "herramientas imprescindibles para analizar los mecanismos individuales y colectivos de aprendizaje de una lengua y de su universo cultural", de modo que -para alumnos extranjeros- se indaga en las repercusiones representacionales del concepto *lengua* y en la autoevaluación de los progresos (Séré, 2006: 95), o en las ideas de aprendizaje, identidad, proyecto vital y capital cultural emanadas a partir de la experiencia (González-Monteagudo, 2015: 262-264).

3. ANÁLISIS DE RELATOS SOCIOLINGÜÍSTICOS: ESTUDIANTES ERASMUS POLACOS EN LA UAL

3.1 Aspectos preliminares

El desarrollo del programa ERASMUS en la UAL ha ido señalando cierta fractura entre estudiantes *autóctonos* y estudiantes internacionales *entrantes*, como los categoriza nuestro tecnolecto administrativo. También que el nivel de dominio del español quedaba constreñido por ciertos factores paralingüísticos como el volumen de voz, por la excesiva familiaridad y *desorden* con que los españoles interactúan unos con otros (a ojos de los estudiantes extranjeros), del mismo modo que por una actitud negativa de los estudiantes ERASMUS hacia el español de Almería.

Fue así como decidí profundizar, escuchando y leyendo la propia voz de

los estudiantes, mediante entrevistas sociolingüísticas, grupos de discusión o las denominadas aproximaciones de biografías lingüísticas, historias orales o los diarios etnográficos, porque interpretar, registrar y aprender a escuchar los relatos es acceder al mundo de quienes los producen (Santamaría, 2010). Con el paso del tiempo, puedo decir que es más eficaz mantener conversaciones espontáneas orales o promover la redacción sosegada de relatos en donde el alumnado, según su libre albedrío y toda la sinceridad y autenticidad de las que quiera hacer gala, acople todas las vivencias significativas de su estancia. De entre el corpus hasta ahora compilado, me detendré en cinco relatos de estudiantes polacos, que plantean significativas vivencias y reflexiones distintas a las del resto de relatos ya reunidos[4].

La extensión era libre (el relato más largo y detallado ha llegado a las 1200 palabras). Se pedía que fuese hecho en estilo personal, procurando reflejar las situaciones de contenido lingüístico-vivencial más importantes en su estancia (sin importar el plano lingüístico), señalando, asimismo, aspectos paraverbales y gestuales[5].

3.2 Temas principales en los relatos

Los relatos presentados han sido analizados en relación con dimensiones relevantes derivadas de los aspectos lingüístico-comunicativos de la propia estancia. Se respetará la materialidad expresiva de los relatos mismos[6], deslocalizando los datos (mediante nombres ficticios y eliminación, episódica, de referencias concretas), para preservar el anonimato, aun cuando ninguna estudiante haya mostrado reparos en ese sentido. De ese modo, se destacarán y discutirán a continuación los temas apuntados en los relatos mismos.

[4]Por razones de espacio, dejo para otro momento la contrastiva con el resto de estudiantes internacionales, basándome ahora en una interpretación lo más genuina posible del alumnado polaco.

[5]Literariamente codificadas, las vivencias sociolingüísticas quedan también muy bien reflejadas en relatos novelados, como es el caso de *El último patriarca*, de Najat El-Hachmi (Fuentes González, 2013), como ejemplo de la migración marroquí a Cataluña.

[6]Salvo que, por razones de comprensión o desambiguación, sea precisa una apostilla

3.2.1 El examen de las condiciones y expectativas previas

El examen de las **condiciones** y **expectativas previas** pone de relieve cierta multiplicidad en los puntos de partida. Así, para Malgorzata, un motivo para elegir Almería fue "el acento andaluz", que, sobre el terreno, fue percibido en su pluralidad, pues le sorprendió "mucho la variedad de hablas andaluzas. No sabía que hay tanta diferencia de los acentos entre varias provincias de Andalucía", todo ello a partir de la enunciación de un verdadero tópico que asocia lo andaluz con la cercanía, en el sentido de que "[a]demás el español de Almería suena para mí de forma «coloquial», es muy característico".

Para Barbara, es importante señalar su condición de estudiante de Filología Hispánica, de manera que desde "la infancia [le] interesaba el español, por eso estaba viendo las películas y telenovelas pero también estaba escuchando la música española y latina", muy conscientemente: "por consiguiente me decidí de elegir esta carrera y así aprendía español por mi propia cuenta", lo que luego completó con exámenes de "bachillerato del español, pero para hacerlo tuve que ir a las escuelas de idiomas". Rememora la simpática apreciación de que "[a]ntes de llegar a Almería escuché mucho que aquí se habla de forma distinta. Incluso una chica que estaba de Erasmus en Polonia me dijo que «el acento andaluz es muy sexy y el mejor de toda España»".

Ewa incide en que antes de partir le decían que era el mejor sitio para "aprender bien a entender español […] porque dicen, que si se entiende bien a los almeriences, se entenderá ya todo el mundo de los hispanohablantes. Lo único «malo» es aprender este acento y hablar después igual que los almeriences".

Monika hace mucho hincapié en la importancia de los viajes como estímulo cultural para el plurilingüismo, que, a falta de dominio del código lingüístico, bueno es el del cuerpo: "Como dicen, «cuando la boca silencia, el cuerpo se expresa». Ahora sé que esta frase es verdadera. Con la sonrisa, los ojos, las manos y manera de hablar (aunque no nos entiendan) se puede transmitir mucho".

3.2.2 El dial de la llegada

Los temas surgidos cuando nuestros estudiantes llegaron a Almería ponen de manifiesto los problemas de comprensión cuando una formación académica

reglada es sometida a la espontánea y desbordante comunicación fuera del aula. Marek recuerda que hizo de la necesidad virtud al rememorar que "[sus] primeras conversaciones en España eran muy difíciles porque no entendía nada [del] acento almeriense", pues para él en "la tienda no había diferencia entre 'setenta', 'ciento', 'sesenta' por eso intentaría hablar ingles pero, sinceramente, los españoles no hablan ingles bien. Por eso necesité aprender a entender español muy pronto al nivel comunicativo".

Monika, muy consciente, tomó medidas: con "mucha vergüenza de hablar en español. Después de pasar todo el tiempo con los estudiantes de Erasmus que hablaban inglés, decidí encontrar amigos nuevos para practicar español". Asimismo, decidió esquivar las relaciones con sus connacionales "para tener más contacto con otras culturas, no solamente por el motivo de la lengua". Monika se cataloga como una persona muy convencida en este sentido, pues -insistiendo en que al principio le daba mucha vergüenza hablar en español- entiende que "no hay otra manera de aprender; entonces empecé a hablar. Con errores, pero empecé".

Barbara recuerda que al llegar también se "avergonzaba de hablar español, ya que nunca tenía ocasiones de usarlo en [su] vida cotidiana, [algo después] ya se me pasó la vergüenza y las situaciones cotidianas, cuando tenía que arreglar las cosas en España, me obligaron a sobreponerme y poco a poco hablaba español con más certeza". Predispuesta por sus nociones previas, señala que "tenía muchas ganas de aprender y conocer el acento andaluz, pero cuando ya he estado aquí al principio no entendía a la gente con este acento", evocando la sorpresa, no obstante, de que "los andaluces se comen la «d» o la final «s» pero también hablaban de la forma incomprensible por su pronunciación", nada que el tiempo y el hábito no solucione, pues "después de unos meses me acostumbré al acento andaluz y ya no tengo tantos problemas con entender a los andaluces. Además, elegí el tema relacionado con andaluz para mi tesis porque me parece muy interesante".

3.2.3 Contrastiva pluri- y sociolingüística

Los procesos de aprendizaje y adquisición lingüísticos suelen generar también una reflexión sobre la lengua propia o L1. En muchos comentarios en clase, no pocos estudiantes polacos confesaban que estaban conociendo su propio país, especialmente al reconocer, respetuosamente ya, que en Polonia se hablan más lenguas aparte del polaco.

La situación sociolingüística de partida en su L1 lleva a Marek a comparar el arrinconamiento dialectal en Polonia y la expansividad que los dialectos y las lenguas presentan en España. Dice así:

> Después de la Segunda Guerra Mundial en Polonia cada niño tiene que hablar polaco entendible y más o menos correctamente. Eso resulta de la mezcla de la gente después de la guerra. Por ejemplo en Baja Silesia vive la gente con origen de Leópolis, Vilna, Minsk y otras ciudades. Hablar dialectos es solo posible en grupos que no se movieran. Entonces no sabía que las diferencias entre dialectos en España son tan grandes.

Y, perseverando en la pluralidad de variedades, reconoce que para él y sus compatriotas lo más fácil "es hablar español de México. La gente de México suena más entendible y parecido a los polacos que hablen español. Por eso conozco muchos polacos que prefieren mexicanos mas que españoles porque pueden comprender sus hablas".

Monika asume que "[o]tra cosa difícil del polaco es la pronunciación. Tenemos muchos consonantes muy cerca y las palabras son parecidas. Y hablamos muy rápido, sin pausas entre las palabras". Sin dejar de apuntar que este planteamiento debe ser originado por posturas linguocéntricas, rememoraba que "su amigo Erasmus" veía el polaco como una lengua nueva que tenía lo más difícil de todas las lenguas.

La bibliografía al respecto ha dejado claro que el plurilingüismo se desarrolla agudamente en las estancias, tanto en lo que respecta al exterior como al interior lingüístico, según la definición de Mauro (1977: 87), que entiende por plurilingüismo tanto la forma en que varían las lenguas entre sí como la que se produce internamente en toda lengua.

Monika, de hecho, toma nota de la convivencia de piso con estudiantes italianas y declara que "los italianos no pueden comunicarse sin gestos, es su manera de expresarse", también que se percibe fácilmente a alguien no nativo, por mucho que conozca bien la gramática, "[i]ncluso a veces es muy fácil indicar la nacionalidad del hablante (especialmente los franceses hablando español con su «r» típico del francés)".

Malgorzata señala unas vivencias que transitan en español, en la universidad, con amigos ERASMUS de otros países y en los comercios, si bien "a menudo hablaba polaco porque mis compañeras del piso eran polacas", aunque también ha incidido mucho en su relato en el reconocimiento del español andaluz, hasta el punto de que le "llamaron mucho la atención los

errores ortográficos que cometen algunos andaluces. Por ejemplo a menudo omiten la «h»"; esa profundización en la variedad andaluza ha reafirmado, por añadidura, su opinión previa, pues "ahora todavía más estoy convencida de que el andaluz es bonito y muy interesante".

Marek, por su lado, ha vivido en un tetralingüismo (español, inglés, polaco y francés) del que no solo expone sus ventajas, pues sostiene que "[c]on tan mucha mezcla de idiomas no es fácil mejorar cualquier idioma en todos los aspectos".

Ewa ha enriquecido su repertorio intralingüístico hispánico, el europeo y el americano, a partir del hecho de que "en Polonia solo hablaba con los hispanoamericanos", lo cual le ha llevado a aprender que en Almería "«coger el autobús» no es nada malo". También ha aprendido a diferenciar el habla rural de la urbana, en el sentido de que "[l]a gente del pueblo habla como más coloquial y es muy difícil entender su jerga", frente a la población urbana, también usuaria de expresiones, pero "al final cuando se ponen a hablar con los extranjeros, por lo menos intentan expresarse más claramente y evitando a hablar en su jerga, que en mi caso, nunca me ha pasado con la gente de los pueblos". Igualmente se trasluce cierto lamento por las pocas relaciones con gentes almerienses, pues en Almería solo ha hablado con la "gente de erasmus y […] compañeros del piso […] los almeriences me parecen bastante secos y no están interesados en hablar con los extranjeros. Por lo menos yo lo noto así. Así que el idioma que más uso en Almería es polaco".

El relato de Barbara incide en una fuerte apuesta por hablar en español, sin dejar de hablar polaco, "porque vivía con dos polacas". Como ha conocido a italianos, con ellos dice que prefiere "hablar en español aunque sé un poco italiano. Pienso que es así porque más me gusta el español que el italiano y además, la gente también prefiere practicar español en España que su idioma nativo (igual pasa conmigo)". En relación con el uso del inglés, afirma que a veces "tenía las ocasiones de hablar en inglés sobre todo con la gente extranjera que no sabe español pero también en diferentes bares y restaurantes donde los camareros empezaban a hablar en inglés, dado que vieran que soy extranjera", situación que se modificaba cuando la conocían, pues, en otras ocasiones, "los camareros se dirigían a mí en español porque ya antes habían escuchado mis conversaciones o porque tengo [tatuada] una frase en español y así la gente ya sabe que tengo que hablar español por lo menos un poco".

3.2.4 Actitudes almerienses (y españolas) hacia la interlengua de los estudiantes

En general, puede decirse que los estudiantes de Polonia dan cuenta de una gran disparidad al anotar actitudes colaborativas por parte de la población autóctona almeriense y española en general, disparidad autentificada que se da tanto internamente en un mismo relato como si se compara su contenido con otros.

Monika, por ejemplo, sostiene que le "gustó mucho hablar con los españoles que me corregían y que me daban la crítica constructiva, diciéndome: «Mira, mejor si digas así... Escucha, esta palabra no se usa mucho...»", lo que le parece "más efectivo". Tampoco se olvida de situaciones contrapuestas, de "españoles que no entendían las dificultades que tuvimos. No se preocuparon de hablar más lento. La mejor motivación para seguir aprendiendo la lengua es entender en nativo entonces […] cuando no entendemos, perdemos la motivación". Monika, que acentúa mucho estos aspectos, incluso llega a secuenciar en estilo directo alguna una conversación al respecto con un español "que no tuvo ganas de hacerme entender".

Malgorzata cree que "la gente española se preocupa si entiendo bien lo que están diciendo y son muy tolerantes ante mis errores", lo que ilustra narrando el malentendido producido al intentar que el vecino les prestase un peso para pesar las maletas, pues usaron la palabra 'balanza', encontrada en el diccionario PONS, sin que el vecino pudiese comprender bien de qué se trataba. Por fin, el hijo de dicho vecino lo entendió cuando ellas explicaron que querían pesar sus maletas. En general, cuando no comprendía algo, su tendencia era usar el español, utilizando circunloquios y explicaciones, a pesar de que "mis interlocutores empezaban a hablar conmigo inglés o me preguntaron en qué idioma prefiero hablar. De ahí que si alguien no me entendía normalmente intentaba decirlo lo mismo usando otras palabras".

Barbara manifiesta que, en general, las personas a las que ha conocido en España eran para ella gente "tolerante, despreocupada y muy amable". También quiere acentuar que en la comunicación más pública "todos los españoles se extrañan y les interesa por qué entiendo bien español. Entonces mi respuesta siempre es que lo estudio", detallando también un minidiálogo en estilo directo. En su estancia ella ha tomado conciencia de las múltiples expresiones usadas por españoles y por *latinos*, usando varias estrategias de comprensión, sobre todo pidiendo una repetición del enunciado y un volumen de voz más alto; si lo anterior no funcionaba, entonces pasaba a usar

"sinónimos, otras palabras o descripciones de una palabra dada para que me entiendan (y lo mismo hacen ellos). A veces me ayudo con las gesticulaciones". Finalmente, Barbara reconoce que a pesar de su conocimiento del español "tenía algunas dificultades con el lenguaje especialmente cuando escribía los trabajos para la universidad", también en situaciones de comunicación formales, como "al alquilar piso o instalar internet en la vivienda".

Ewa, de su lado, destaca que "[l]o bueno es que habían pocos casos de la gente que se irritaba, mayoría de ellos intentaba hacer todo lo posible para que yo podía entender de lo que estaban hablando" y -en lo concerniente a los compañeros del trabajo- a quien entendía mejor era a un dominicano, "porque en Polonia no tenía mucho contacto con los españoles, todos mis amigos y profesores eran la gente de Latinoamerica. De Cuba, de México, Paraguay etc.".

3.2.5 Tratamientos y fórmulas interpelativas

Frente a su rechazo de una proxémica más contactual (que se detallará más abajo), Ewa sí se muestra partidaria del uso de un hábito pragmasociolingüístico que ella reconoce como propio de España, que siente también como un recurso perfectamente asentado, independientemente de la edad y del lugar, de un parco uso de la "forma «usted», aunque tengan muchisímo más años que yo"; contrasta todo ello con su propio país, caracterizando la casi ausencia de usted como "la falta de educación", pero que ha reconsiderado en otro contexto distinto, pues "a mi personalmente me gusta más como está la cosa aquí en España. Parece que toda la gente es igual y el ambiente es más familiar, incluso en la universidad".

Monika también percibe diferencias en este aspecto, especialmente en la comunicación académica, que "en Polonia es mucho más formal. Cuando queremos hablar con el profesor, nunca usamos su nombre", y ante la incertidumbre, muy partidaria del lenguaje no verbal, recuerda la importancia de que "para apoyar lo que decimos, podemos usar el idioma de cuerpo".

A Barbara ese igualitarismo del tratamiento le produce asombro, pues "aquí los estudiantes y los jóvenes se tutean con la gente mayor. En Polonia nunca se tutean los estudiantes con los profesores […] y reconozco que hasta ahora yo no puedo acostumbrarme de hablar así y siempre uso forma de «usted»".

Malgorzata, por su lado, pone de relieve una novedad interpelativa, no solo para la gente extranjera, sino también para hispanohablantes de otras zonas, como es la localización del uso de "las expresiones «chacho» y «socio» que se usa aquí con mucha frecuencia".

Finalmente, Ewa, indica positivamente que "cada uno de los vecinos se saluda, incluso sin conocer uno a otro. Estas son las cosas que en la ciudad donde vivía yo, nunca me habían pasado".

3.2.6 Distancia corporal, ruidos y volumen de voz

Ewa ha señalado algunos aspectos proxémicos en la comunicación intercultural, enfatizando que para los españoles es necesario estar muy cerca para hablar "quitando [su] espacio personal. En el trabajo estaba segura, porque nos separaba el mostrador[7][…], en otras situaciones, pasaba que se acercaban demasiado. Además, la gente en el trabajo todo el rato tocando mi espalda […]", a lo que no pudo acostumbrarse, tampoco a la costumbre "de los dos besos".

En relación con el ruido y el volumen del habla, muy frecuentemente objetos de queja oral, los relatos escritos no han profundizado demasiado en este aspecto. Así, puede leerse que Monika extiende ese lugar común del ruido también a otras gentes, pues "los españoles, como los italianos, hablan con la voz alta. A veces pienso que gritan en lugar de hablar", sobre todo porque ella parte de su propio etnocentrismo y de su fisiología: "[y]o estoy acostumbrada de hablar con la voz muy baja y mis cuerdas vocales no pueden producir los sonidos más altos. Cuando hace ruido en un bar y quiero pedir algo, nunca me entienden y tengo que repetir o acercarme más al oyente".

Frente a la actitud anterior, Ewa, relaciona el ruido con una sociedad abierta y tranquila: "Se nota aquí mucha tranquilidad, la vida no pasa tan rápido. Nadie le llama a la policía por un poquito de ruido".

3.2.7 Autopercepción de los logros

La percepción del logro lingüístico evalúa la estancia de forma sumamente positiva, a tenor de la escritura del alumnado polaco, tanto en lo que expresan por las vivencias en sí como por la certificación lingüística que han podido

[7]Antes de iniciar su estancia ERASMUS, Ewa llegó en el verano de 2016 para trabajar en la recepción de un hotel.

acreditar, y ello desde el contraste episódico con sus originarios sistemas de aprendizaje.

Así, Margolzata subraya que al venir a España llevaba ya estudiando cinco años, mencionando que en Polonia, al menos en su universidad, "puede estudiarse la Filología Hispánica sin cualquier conocimiento del español", lo cual provocaba, a su juicio, unas clases poco dadas al uso oral, con unos docentes que "solían centrar más su atención en las personas que todavía no habían estudiado dicha lengua. […] Además los ejercicios que solíamos hacer no me ayudaron para nada a mejorar mi conocimiento del idioma". Considera que una estancia Erasmus desarrolla la fluidez en español, pues "a pesar de que cometo los errores gramaticales y a veces tengo problemas con el vocabulario, puedo mantener una conversación espontánea con cualquier hablante nativo y no nativo (si conoce por lo menos un poquito el idioma mencionado)". El texto de Malgorzata está lleno de satisfacción entusiasta por el nivel conseguido, sobre todo en "la fluidez en hablar y la comprensión […] me siento ahora más segura de [mí] misma en muchas situaciones cotidianas y además, estoy orgullosa de mí misma que sin problemas sé comunicarme en casi cada situación".

Para Ewa, el español lo ha mejorado mucho en comprender a los españoles, aun cuando su "acento preferible es el acento cubano y después el méxicano. Me parecen mucho más claros por la pronunciación que tienen ellos. Las palabras son distintas, pero así o así los comprendo mucho mejor". Ella recuerda que antes de su llegada a la ciudad de Almería trabajó "en la recepción en un hotel grande en Níjar. Las primeras dos semanas allí fueron terribles […] La gente venía allí de todos los lados de España, cada uno con su propio acento". Todo ello le supuso "dos semanas de la pesadilla, de las llamadas a [sus] padres pidiéndoles el billete de vuelta", pero comenzó a "diferenciar los acentos y entenderlo todo mejor. Poco a poco ya no necesitaba más ayuda hablando con los húespedes".

Barbara piensa que durante su estancia Erasmus ha mejorado su español, "ya que tenía muchas oportunidades para aprender hablar bien español, tanto con los españoles, latinos como con la gente de Erasmus". Ensalza también que haya podido acreditar el nivel C1 en el Centro de Lenguas de la UAL, distinguiendo que ha "mejorado el léxico y la fluidez en el habla español, pero gracias al curso para los extranjeros también he mejorado mi gramática". Su estancia, en definitiva, le ha dado seguridad, confianza y fluidez, "ya que ahora me siento más segura en las situaciones cotidianas y uso

el idioma español sin avergonzarme".

Marek, en cambio, matiza mucho más sus logros, pues cree que tiene "menos problemas con escuchar que antes de Erasmus. También estoy cierto de mis habilidades por eso hablo más rápido y seguro. Por desgracia la gramática ha empeorado. Espero que mejorare la gramática sin desmejorar otros aspectos de la habla".

Monika destaca que "[d]espués de todo el año […] lo que puedo decir ahora es que vale la pena aprender las idiomas. Nos facilitan la vida, nos hacen independientes", hasta el punto de que pondera sus propias dotes de mediación lingüística al visitarla su "amigo polaco, no podía hablar con mis compañeras del piso. Ellas hablaban italiano y español, mientras él polaco e inglès. Sin mi ayuda no podían comunicarse". Debido al programa Erasmus se siente reforzada, porque "podemos estar donde tenemos ganas de estar. Que vale la pena esforzarse para cumplir los sueños". Para el aprendizaje lingüístico "solo necesitamos un poco de tiempo y ganas. Para todos que empiezan a aprender un idioma nuevo tengo un consejo: hay que intentar a hablar muy pronto, creer en si mismo y no tener vergüenza de cometer errores".

4. CONCLUSIONES

Estos relatos sociolingüísticos de estudiantes polacos dicen que toda actividad lingüística se produce desde tensiones y contradicciones, resueltas muy positivamente mediante su estancia académica en Almería. Tales estudiantes, buscando su sentido, han sido receptivos y plurales, rectificando a partir del canon previo que traían en el equipaje. También han sabido construir su propio contexto, con una predisposición adaptativa hacia una comunicación social *blanda*, menos codificada, abierta, pero también llena de incertidumbre[8]. Se han sobrepuesto a posibles conflictos, porque se han enriquecido en el enjambre de participaciones que es toda acción comunicativa, tamizando la lengua *in vitro* que traían con la lengua *in vivo* encontrada.

Creo, consiguientemente, que el enfoque autobiográfico del relato sociolingüístico puede ser de gran utilidad investigadora, ya que obliga a ver a los estudiantes como individuos diferenciados y descubrir qué variantes indivi-

[8]Por ejemplo, en Polonia parece sencillo -tal y como han puntualizado algunos relatos- saber cuándo se usa el tuteo y cuándo la forma 'usted'; en español, a pesar de la tendencia creciente al tuteo, es bastante más enrevesado. Obsérvese también en España la distinta gestión del turno conversacional o qué decir de la expresión de la cortesía lingüística.

duales y sociales influyen en el proceso de aprendizaje en el extranjero, sin reducirlos a receptores acríticos de un *syllabus*. De alguna forma, las vivencias expresadas podrían ser estimadas por el profesorado y por las instituciones, para que la estancia en el exterior sea, todavía, más fructífera.

BIBLIOGRAFÍA CITADA

Barrajón, E., Botella, P., Comes, C., Gil, A. Mª, Konieczka, K., Ortega, J. M., Pastor, S., coord., Pérez, Mª I., Prevost, J., Rodríguez, A. (2016). Español académico e inmersión universitaria del alumnado extranjero en la Universidad de Alicante, en: Álvarez, J. D., Grau, S., Tortosa, Mª T. (coords.): *Innovaciones metodológicas en docencia universitaria: resultados de investigación.* Universitat d'Alacant: Alacant, pp. 1737-1749.

Coleman, J. A. ([1998]2001). Cómo desarrollar percepciones interculturales entre estudiantes", en: Byram, M. y Fleming, M. (eds.): *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas.* Cambridge: Madrid, trad. de J. R. Parrondo y M. Dolan. pp. 51-81.

Comes, C., Gil, A. Mª, Pastor, S., y Timofeeva, L. (2014). Integración académica del alumnado universitario internacional de la UA: la perspectiva del profesorado, en: Tortosa, M.T., Álvarez, J. D., Pellín, N. (coords.): *XII Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria. El reconocimiento docente: innovar e investigar con criterios de calidad*. Alacant: Universitat d'Alacant-ICE, pp. 2510-2527.

Florindi, M. (2016). *L'inglese come lingua franca nella progettazione europea: comparazione e analisi linguistica di due proposte formulate nell'ambito del programma Erasmus+*. Tesi di laurea magistrale, Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia: Modena, [en línea] morethesis.unimore.it/theses/available/etd-03192016-144456/ [29/06/2017].

Fuentes González, A. D. (2013). *El último patriarca*, de Najat EL Hachmi: Una lectura sociolingüística. *Álabe*, n. 8, DOI: 10.15645/Alabe.2013.8.1

Fuentes González, A. D. (2015). Fluidez y metáforas del agua en novelas de la emigración española a Alemania, en: Campos F.-Fígares, M., Lara, M. J. de, Pérez, J. M.ª (eds.). *Releyendo: estudios de lectura y cultura.* Universidad de León: León, pp. 383-396.

Galindo, M. M., y Díez, F. (2016). Género y aprendizaje de idiomas, en: Roig-Vila, R., Blasco, J. E., Lledó, A., Pellín, N. (eds.): *Investigación e In-*

novación Educativa en Docencia Universitaria. Retos, Propuestas y Acciones. Universidad de Alicante: Alicante, pp. 2182-2194.

Gómez-Díaz R., y Agustín-Lacruz, Mª C. (2010). Reconociendo al otro: Retos para la apreciación de la diversidad y la multiculturalidad en la educación superior, en: *IV Jornadas de Innovación e Investigación Educativa, Zaragoza (España), 14 y 15 de septiembre de 2010*, [en línea] eprints.rclis.org/14914/ [25/06/2017].

González-Monteagudo, J. (2015). La entrevista biográfica como recurso: Aprendizaje e identidad en contextos universitarios internacionales e interculturales, en: Murillo, G. J. (comp.): *Narrativas de experiencia en educación y pedagogía de la memoria*. Universidad de Buenos Aires: Buenos Aires, pp. 237-268.

Mauro, M. T. de (1977). Il plurilinguismo nella società e nella scuola italiana, en: Simone, R., Ruggiero, G. (eds.). *Aspetti sociolinguistici dell´Italia contemporánea*, Bulzoni: Roma, pp. 87-102.

Pérez Vidal, C. (2007). Les Estades a l'estranger i l'adquisició de la llengua i la cultura. *Llengua, Societat i Comunicació, 5*, 20-26.

Pinar, A. (2015). *La influencia de las estancias en el extranjero en el proceso de aprendizaje de segundas lenguas.* Universitat de Barcelona: Barcelona, [en línea] http://www.tdx.cat/handle/10803/286631 [23/05/2017].

Pozo-Vicente, C., y Aguaded-Gómez, J. I. (2012). El programa de movilidad ERASMUS: motor de la adquisición de competencias interculturales. *Revista de Investigación Educativa, 30* (2), 441-458.

Recaj Navarro, F. (2008). *Factores que influyen en el acento extranjero: estudio aplicado a aprendices estadounidenses de español*, tesis doctoral. Universidad de Salamanca: Salamanca.

Séré, A. (2006). Intercambios universitarios: ¿continuidad y/o ruptura? Análisis de biografías lingüísticas. *Encuentro, 16*, 95-109.

Santamaría, F. A. (2010). El relato autobiográfico: Una experiencia como aporte a la construcción de identidad en jóvenes estudiantes universitarios, en: Santamaría, F. A. (comp.): *Diálogos con jóvenes. Escrituras y lecturas, violencias, sexualidad y rumba*. Universidad Distrital F. J. de Caldas: Bogotá, pp. 53-64.

Santiago Guervós, J., y Fernández González, J. (2017). *Fundamentos para la enseñanza del español como 2/L*. Madrid: Arco Libros-La Muralla.