

PINAR, ALEX

INSTITUTO CERVANTES DE TOKIO

LA INFLUENCIA DE LAS ESTANCIAS EN EL EXTRANJERO EN EL PROCESO DE APRENDIZAJE DE SEGUNDAS LENGUAS: ANÁLISIS DE EXPERIENCIAS A TRAVÉS DE LOS RELATOS DE VIDA LINGÜÍSTICA

BIODATA

Alex Pinar es profesor titular del Instituto Cervantes de Tokio. Es licenciado en Filología Hispánica por la Universidad Autónoma de Barcelona y Máster en Formación de Profesores ELE por la Universidad de Barcelona. Ha cursado el Máster de Investigación de Didáctica de la Lengua y la Literatura en la Universidad de Barcelona y actualmente está realizando el programa de Doctorado en Didáctica de la Lengua y la Literatura en la misma universidad. Ha sido profesor de español en diferentes países y ha participado como ponente en diversos cursos y talleres de formación de profesores.

RESUMEN

En este artículo se presenta un trabajo de investigación sobre la influencia de las estancias en el extranjero en el proceso de aprendizaje de una lengua y el modo en que éstas favorecen la adquisición de competencias comunicativas, el conocimiento de la dimensión cultural de la L2 y el desarrollo de habilidades y actitudes interculturales. A partir de un relato de vida lingüística se analizan las experiencias y creencias de una informante que tiene certificaciones oficiales de nivel C2 en tres idiomas para determinar de qué modo estudiar en el extranjero ha influido en su formación lingüística.

PALABRAS CLAVE: estudios en el extranjero, relatos de vida, etnografía, creencias, nivel C2

ABSTRACT

This article presents a research about the influence of study abroad in the process of language learning and how it promotes the acquisition of communication skills, the knowledge of the cultural dimension of L2 and the development of intercultural skills. From a linguistic life story, it analyses the experiences and beliefs of an informant who has official certifications of level C2 in three languages to determine how study abroad has influenced in her linguistic education.

KEY WORDS: study abroad studies, life stories, ethnography, beliefs, level C2

1. INTRODUCCIÓN

En los últimos años han aparecido en la investigación cualitativa nuevas tendencias que han aportado novedosos puntos de vista a la lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje de idiomas. Entre ellos destacan las investigaciones sobre diferentes aspectos relativos a las experiencias lingüísticas relacionadas con el aprendizaje de una L2, como por ejemplo los procesos de socialización en el aula, la influencia de los antecedentes culturales en el rendimiento y el comportamiento en el aula o la identidad del profesor (Richards 2009). Al mismo tiempo han aparecido abundantes trabajos de investigación sobre las estancias en el extranjero de estudiantes o residentes temporales (*Study abroad studies* y *Sojourners studies*), en los que se investigan, además de aspectos como la construcción de la identidad y la socialización, el compromiso y la vinculación con la cultura anfitriona y el ajuste cultural (Bacon 2002, DuFon y Churchill 2006, Collentine 2009).

La intención de esta investigación de carácter etnográfico es continuar con las líneas de investigación sobre los *Study abroad studies* y estudiar y analizar las experiencias y creencias respecto a la estancia en el extranjero de alumnos japoneses que estudian C2 o que ya han obtenido el diploma oficial DELE de este nivel. Consideramos que puede ser relevante realizar una investigación que trate de analizar el peso específico de esta experiencia en el proceso de aprendizaje de una lengua y determine hasta qué punto los estudiantes consideran imprescindible y fundamental residir en el país de la lengua meta, de qué modo creen que ha influido esa experiencia para llegar al nivel maestría (C2) u obtener un certificado oficial de ese nivel y qué grado de utilidad le otorgan en relación a la

dimensión cultural, es decir, a la asimilación de referentes, saberes, comportamientos socioculturales y habilidades interculturales.

Este trabajo de investigación resume las tendencias en la investigación sobre los estudios en el extranjero y analiza brevemente las descripciones descritas en el Marco común europeo de referencia (MCER) sobre las competencias que tiene que desarrollar un alumno para llegar al nivel C2. Asimismo intenta responder a las cuestiones anteriores a partir del análisis del discurso de un relato de vida lingüística de un persona que ha vivido en diferentes países y que ha realizado cursos de C2 de español y ha obtenido el Diploma de español como lengua extranjera (DELE) del nivel C2 y otras certificaciones oficiales de ese nivel en francés e inglés.

2. MARCO TEÓRICO

Respecto a la investigación sobre los estudios en el extranjero Collentine (2009) señala que un gran número de investigaciones realizadas en décadas anteriores se concentraron en analizar los beneficios que aporta estudiar en el país de la lengua meta en relación a la adquisición y mejora de la competencia lingüística. Algunos macro estudios señalaban un apreciable avance en la comprensión auditiva y la expresión oral o una mejora generalizada en la comprensión auditiva, oral, lectora y la expresión escrita, mientras que otras investigaciones destacaban que los estudios en el extranjero no aportaban ningún avance en el conocimiento lingüístico. Los estudios de Freed (1995) sobre estancias en el extranjero aportaron un nuevo de vista al incluir el contexto sociocultural en sus investigaciones sobre la adquisición de la competencia pragmática.

Aunque numerosos estudios sobre estancias en el extranjero realizados en la última década continúan analizando los beneficios lingüísticos desde diferentes contextos socioculturales o relacionando el contexto, la motivación y la actitud hacia la cultura anfitriona con el avance en la competencia lingüística (Isabelli-García 2006), otras investigaciones como las realizadas por Freed *et al.* (2004) cuestionan la utilidad de los estudios en el extranjero y afirman que los beneficios son los mismos o menores que los que se adquieren con un programa intensivo realizado en el propio país (DuFon 2006).

Además de los estudios sobre la mejora en la competencia lingüística, algunas investigaciones realizadas en la última década han ampliado los temas de estudio y no se centran únicamente en el análisis de los beneficios conseguidos. Algunos trabajos enfatizan la investigación en la adquisición de la competencia pragmática y el desarrollo de la competencia sociocultural (Barron 2006), en el proceso de socialización e interacción (DuFon 2006), en la transformación de las creencias sobre estereotipos culturales (Cook 2006) y en la interacción y negociación entre interlocutores de diferentes culturas (McMeekin 2006). Otras líneas de investigación analizan aspectos relacionados con la motivación y la actitud, el impacto cultural y la ansiedad o las estrategias de aprendizaje (Lafford 2004), aspectos que pueden condicionar positiva o negativamente la estancia en el extranjero y la relación del individuo con la lengua y la cultura de la L2.

La experiencia en el aula nos ha permitido constatar que los alumnos japoneses que estudian en el nivel C2 o que han obtenido el diploma DELE C2 han residido temporalmente para trabajar o estudiar en un país hispanohablante, mientras que algunos alumnos

del mismo nivel de otros países no han estado nunca o sólo han viajado durante un período de tiempo poco significativo. Esto nos lleva a preguntarnos, como Jin y Cortazzi (2001) si la influencia la propia cultura y lengua dificulta el aprendizaje y adquisición de competencias comunicativas y por tanto condiciona los procesos de comunicación intercultural. Por este motivo es interesante cuestionar si para los estudiantes japoneses, que pertenecen a una cultura tan distinta a las culturas hispanohablantes y que hablan un idioma tan alejado del español, es determinante e imprescindible vivir o estudiar en un país hispanohablante para llegar a conocer la dimensión cultural de L2 y adquirir las habilidades, competencias y conocimientos que establecen los descriptores del MCER correspondientes al nivel C2.

En este documento se definen los niveles comunes de referencia y se establecen las capacidades que se tienen que adquirir en cada nivel para aprender una lengua y llegar a dominarla eficazmente. Para llegar a este dominio se considera fundamental adquirir unas competencias generales y unas competencias comunicativas que permitan, entre otros aspectos, conocer la dimensión cultural de la L2 y desarrollar habilidades y actitudes interculturales. En relación a las competencias que se deben adquirir se distingue entre competencias generales y competencias comunicativas. Las competencias generales definen cuatro tipos de *saberes* que se debe desarrollar para llegar a dominar una L2: saber (conocimiento declarativo), saber hacer (destrezas y habilidades), saber ser (competencia existencial) y saber aprender (capacidad de aprender). Las competencias comunicativas definen las competencias lingüísticas, las competencias socioculturales y las competencias pragmáticas imprescindibles para el dominio eficaz de la lengua.

En el proceso de aprendizaje de una lengua se considera fundamental adquirir un *saber* general que incluya el conocimiento del mundo con los que se relacionará el alumno (un conocimiento del país de la lengua meta que incluye lugares instituciones, personas, acontecimientos sociales, etc.) el conocimiento sociocultural (un conocimiento de la sociedad y de la cultura de la sociedad de la lengua meta alejado de los estereotipos relacionado, por ejemplo, con la vida diaria, las condiciones de vida, las relaciones personales, los valores creencias y actitudes, las convenciones sociales, etc.) y la conciencia multicultural (el conocimiento y la comprensión de las similitudes y diferencias entre la cultura de origen y la cultura de la L2).

Estos aspectos están estrechamente ligados al *saber hacer*, es decir, al aprendizaje de destrezas y habilidades prácticas (sociales, profesionales o relacionadas con la vida cotidiana) necesarias para comunicarse eficazmente y a la adquisición de destrezas y habilidades interculturales que permitan desarrollar la capacidad de relacionar entre sí la cultura de origen y la cultura extranjera evitando estereotipos y malentendidos culturales. Asimismo, el desarrollo de una personalidad intercultural (*saber ser*) va a permitir que aspectos como la actitud, los valores, las creencias y la personalidad incidan positivamente en la capacidad de comunicativa y en la capacidad de aprender, de incorporar los nuevos conocimientos, de reflexionar sobre el sistema de la lengua y de desarrollar destrezas de estudio (*saber aprender*).

Además de esas competencias generales, también es fundamental desarrollar las competencias comunicativas de la lengua. Éstas definen tres tipos de *conocimientos* que se debe aprender para llegar a ser un usuario eficaz de una L2: el conocimiento lingüístico (la capacidad del aprendiente de utilizar los recursos léxicos,

gramaticales, semánticos, etc.), el conocimiento sociocultural (aprendizaje de las destrezas necesarias para el uso social de la lengua como las formas de tratamiento, las normas de cortesía, diferencias de registro, expresiones de sabiduría popular, etc.) y el conocimiento pragmático (comprensión de la organización y estructura de los discursos, de los turnos de palabra, el uso funcional de los enunciados, etc.).

A diferencia de las competencias generales, las competencias comunicativas pueden clasificarse por escalas que determinan el conocimiento necesario para formar parte de un nivel concreto. Por ejemplo, en relación con la competencia lingüística general del nivel C2 el MCER establece que el hablante “saca provecho de un dominio amplio y fiable de un completo repertorio de elementos lingüísticos para formular pensamientos con precisión, poner énfasis, diferenciar y eliminar la ambigüedad. No manifiesta ninguna limitación de lo que quiere decir”. En cuanto a la adecuación sociolingüística se considera que el hablante de nivel C2:

“Tiene un buen dominio de expresiones idiomáticas y coloquiales y sabe apreciar los niveles connotativos del significado. Es plenamente consciente de las implicaciones de carácter sociolingüístico y sociocultural en el uso de la lengua por parte de los hablantes nativos y sabe reaccionar en consecuencia. Media con eficacia entre hablantes de la lengua meta y de la de su comunidad de origen teniendo en cuenta las diferencias sociolingüísticas”.

Como docentes es interesante preguntarse qué aspectos del proceso de aprendizaje facilitan la adquisición de esos conocimientos y saberes y permiten la asimilación de la dimensión cultural, así como qué se debe enseñar y aprender para desarrollar

las competencias generales y comunicativas que permitan a los aprendientes llegar a tener un dominio de la lengua equivalente al nivel C2. Muchos docentes, investigadores y estudiantes de idiomas consideran un apoyo fundamental en el proceso de aprendizaje de una L2 el hecho de estudiar o residir temporalmente en el país hablante de la lengua meta, y por este motivo el número de alumnos que participan en programas de intercambio o que realizan cursos de idiomas en el país de la lengua meta aumenta cada año. Sobre este hecho la mayoría de investigadores destacan las ventajas y los avances en el dominio lingüístico que supone estudiar en el extranjero, aunque autores como Collentine (2009) ponen en duda que estudiar en otro país aporte realmente más oportunidades para procesar y usar la L2 y obligue a los estudiantes a relacionar la L1 y la L2 y construir su identidad como hablante social.

3. METODOLOGÍA

Para realizar este estudio se ha adaptado un enfoque etnográfico ya que éste permite a los estudiantes vincular los conocimientos y la sensibilización culturales al progreso de su competencia comunicativa (Barro *et al.* 2001). Consideramos que la investigación cualitativa y los métodos etnográficos son idóneos para realizar un estudio que en lugar de analizar sólo resultados empíricos sobre el avance en el conocimiento de una lengua (la fluidez adquirida, la mejora en la comprensión auditiva o lectora, la capacidad de expresión escrita, el vocabulario aprendido, etc.), analice las creencias y experiencias de los alumnos japoneses que estudian, han estudiado o han obtenido certificación oficial en el nivel C2 en relación a su estancia en el extranjero.

De este modo, la investigación trata de discernir de qué manera creen los estudiantes que su estancia en el extranjero les ha ayudado, influido o permitido progresar en su competencia comunicativa, si valoran como imprescindible esa estancia para llegar al nivel C2 y si consideran que esa experiencia les ha permitido ampliar su conocimiento sociocultural y asimilar la dimensión cultural (referentes, saberes, comportamientos socioculturales y habilidades interculturales) descritos en el MCER.

Los métodos de obtención de datos propios de la etnografía son variados (entrevistas, diarios, interacción profesor alumno, historias de vida, relatos de vida, etc.) y permiten la observación y el análisis de los procesos y contextos educativos y de los agentes que intervienen en ellos, de sus creencias, motivaciones y perspectivas. Consideramos que los relatos de vida lingüística pueden ser un método ideal de obtención de datos para esta investigación etnográfica. El relato de vida lingüística es un relato que hace una persona sobre su repertorio lingüístico y que trata sobre las lenguas que conoce y las habilidades relacionadas con esas lenguas, sobre su proceso de aprendizaje y sobre el uso cotidiano de éstas (Palou y Fons 2011).

Para realizar esta investigación se consideró idóneo relacionar la investigación sobre las estancias en el extranjero con el relato de vida lingüística de una ex –alumna del nivel C2 del Instituto Cervantes de Tokio que obtuvo el diploma oficial de español DELE C2 y otros diplomas oficiales de este nivel de inglés y francés y que vivió y estudió en España, Francia y Estados Unidos. Sobre este método de obtención de datos Bertaux (1999) afirma que “es la autobiografía escrita la que constituye la forma óptima de relato de vida, ya que la escritura lleva la constitución de una conciencia reflexiva en el narrador”.

Este factor, junto al hecho de que en los ámbitos educativos el uso de los relatos de vida se asocie también “al reconocimiento de la importancia de la formación de la persona y de la experiencia individual y colectiva de todos los días para la construcción del conocimiento profesional pertinente” (Lopes 2011) hacen que los relatos de vida lingüística sean útiles en una doble dirección. Por un lado, el proceso de reflexión que debe realizar el aprendiente para escribir el relato va a permitirle cuestionarse su relación con la cultura de la lengua meta y su grado de vinculación y analizar como ha sido su proceso formativo. Por otro lado, a los investigadores y docentes puede permitirnos reflexionar sobre las creencias de los alumnos, discernir la relevancia que tiene este hecho para la asimilación de la dimensión cultural y analizar las implicaciones cognitivas y lingüísticas que tiene en los procesos formativos.

Una amplia investigación que analizara numerosos relatos de vida podría llevarnos también a discernir los modos de asimilar aspectos socioculturales, a comprender las expectativas y las necesidades de aprendizaje y los procesos cognitivos de adaptación y culturización por los que pasa el alumno. También sería interesante ampliar esta investigación etnográfica e incluir en ella las perspectivas de los profesores. A partir de cuestionarios, entrevistas y relatos de vida, se podrían analizar las experiencias y creencias de los profesores sobre qué deben enseñar, cómo y con qué materiales en los cursos de nivel C2. Esta información sería de utilidad para facilitar la reflexión y mejorar la actuación docente.

En relación a la metodología seguida en la investigación es importante señalar que para obtener datos y resultados significativos que permitan dar respuestas a las cuestiones planteadas anteriormente, el relato se ha analizado siguiendo las

teorías y aportaciones del análisis del discurso (Calsamiglia y Tusón 1999; Kerbrat-Orecchioni 2005; Calsamiglia *et al.* 1997 y los indicadores propuestos por Palou i Fons 2008).

4. OBJETIVOS Y PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

Esta investigación, como se ha señalado anteriormente, tiene como objetivo, hacer un análisis de las perspectivas, creencias y experiencias de estudiantes japoneses de nivel C2 (o que ya tienen una certificación oficial de ese nivel o equivalente) sobre sus experiencias en el extranjero. Este análisis debe permitirnos discernir sobre la influencia en el proceso de aprendizaje que ha tenido esta experiencia, de qué modo cree que ha influido para llegar al nivel C2 o obtener un diploma oficial, descubrir su punto de vista sobre la utilidad de estudiar en el extranjero y estudiar de qué modo ha sido determinante esta experiencia en la adquisición de competencias comunicativas y en el aprendizaje del dimensión cultural de la L2. Asimismo, la etnografía puede servirnos también para descubrir si la propia cultura ha podido influir en los procesos de comunicación intercultural o ha condicionado el desarrollo de la competencia pluricultural y la asimilación de habilidades y actitudes interculturales.

A partir del relato de vida lingüística y del análisis del discurso la investigación intentará analizar los aspectos comentados anteriormente. Para ello se han planteado las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Hasta qué punto los estudiantes consideran imprescindible y fundamental residir en el país de la lengua meta para mejorar el dominio del idioma?
- ¿De qué modo creen que ha influido esa experiencia para llegar al nivel maestría (C2) u obtener un certificado oficial de ese nivel?
- ¿De qué manera influye esta experiencia en relación a la dimensión cultural, es decir, al aprendizaje de referentes culturales, saberes, comportamientos socioculturales y habilidades interculturales y la adquisición de competencias comunicativas?

5. PROTOCOLO

Para la realización de este estudio se pidió a Miki Ishimori, una ex-alumna del nivel C2 del Instituto Cervantes de Tokio, que escribiera un relato sobre su vida lingüística. Consideramos que la experiencia vital de esta persona era especialmente significativa y útil para la realización de la investigación, porque además de haber realizado cursos de ese nivel, de haber obtenido el diploma oficial DELE C2 y de haber obtenido otros diplomas oficiales de este nivel de inglés y francés, ella vivió en España, Francia y Estados Unidos en diferentes momentos de su vida y por motivos diferentes (traslado familiar, viaje de estudios, realización de programas de intercambio universitario, realización de un máster...).

Al contactar con la informante y proponerle participar en la investigación aceptó la propuesta con interés. Entonces se le pidió que redactara un relato sobre su vida lingüística, su aprendizaje de idiomas y su punto de vista sobre la experiencia de estudiar en otros países. Debido a que su amplia y variada experiencia podría suponer

dificultades en la selección de información y en la redacción del relato, se sugirió a la participante un número limitado de páginas (4). Por ese mismo motivo, para facilitar la redacción se incluyeron algunas preguntas orientativas relacionadas con su experiencia lingüística y su percepción respecto a la influencia de estas experiencias en su proceso formativo. La tarea y las preguntas formuladas, similares a las preguntas de investigación planteadas anteriormente, eran las siguientes:

- Describe tu experiencia como estudiante en el extranjero.
- ¿Consideras imprescindible y fundamental residir en el país de la lengua meta para dominar una L2?
- ¿De qué modo crees que te ha influido esta experiencia para llegar al nivel C2 y obtener el DELE C2 y otras certificaciones equivalentes en otros idiomas?
- ¿Qué grado de utilidad le otorgas al hecho de estudiar en el extranjero en relación al aprendizaje de aspectos culturales y socioculturales?

Aunque domina la expresión escrita en español, la informante prefirió escribir su relato en inglés, ya que consideraba que debido a su experiencia académica en universidades de Estados Unidos, su expresión escrita era mejor en ese idioma.

6. RELATO DE VIDA LINGÜÍSTICA

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

of learning any of the languages I know, as foreign languages i.e. doing English as Second Language courses. Or to say the least, my experience is quite uncommon (but common to children who had to switch one school from another across the borders from the early age or whose parents could afford to send them to a British, American or French school).

At the age of seven, I started to learn Spanish; subsequently, when I move to France at the age of 11, I started learning French and English at school almost at the same moment; between the age of 14 to 15 I took Spanish classes again but to only to start over again to study at the university (for less than two years), Master's course (approximately 80 hours), and at Instituto Cervantes (C1 and C2). Put Japanese aside (although people do wonder why I still master Japanese better than most people who only have grown up in Japan, despite having lived for 11 years abroad), I feel that I master French the most (with Master's degree in Law and Politics), English comes second (I scored 107 out of 120 with TOEFL iBT), and finally Spanish (DELE Superior).

I moved to Spain with my family to spend four years. At that time I went to a Japanese primary school, where I exclusively learnt all the subjects in my first language, and I also had approximately three to four hours of Spanish in and outside the Japanese school. I also had one to two hours of dance lessons in a local dance academy in Spanish. Contrary to the common beliefs, I never had any Spanish-speaking friends of my age, because I had already passed the age where the language was not a barrier. I would say that at that time my Spanish level was A2 at the very best, quite possibly because my Spanish teachers at the Japanese school never explained grammar but only a limited lexicon used by three-year-old children. On the other hand during my private lessons with a Spanish teacher who knew how to speak Japanese, I never had a chance to learn anything more than the conjugation of the verbs.

I believe my ability to speak, read and understand Spanish began to gradually develop only when I started the private lessons with another Spanish teacher who used direct method. Nevertheless, I probably never reached further than A2 level, and I went to her classes for less than a year so my knowledge of Spanish was nonexistent again after a couple of months I left Spain. It is only after I began to re-take the Spanish classes between the age of 22 and 25 (at the graduate school in France and Instituto Cervantes in Tokyo, from C1 level) that I could start mastering Spanish in speaking, listening, reading and writing. I should also mention that at the age of 20, I took one-month intensive Spanish course at Universidad Autonoma de Madrid (nivel superior), which roughly helped me (to some extent) reach the level B1 or B2. During that course, I interacted in Spanish with our teachers and other non-native students only in classroom settings, so my learning experience was quite limited, although I spent some time in Spain. I could not make any native friends so perhaps the only opportunities I had to speak Spanish outside the university class was when I talked to the waitresses in cafeterias.

It may sound contradictory to master, only as an adult, especially in a foreign country, the language that one used to learn but could not use to communicate at the early age in the native setting. However, the reasons are obvious to me: between the age 7 and 11, I simply did not have the intellectual maturity to understand the grammar; nor did I have the environment to practice Spanish on a daily basis. My family and friends at school could only speak and understand Japanese, so that was my main language of communications. There were no adequate textbooks for children to explain grammar and build up vocabulary which is adapted to their intellectual level.

I wonder why people believe that children learn foreign languages fast and impeccable only by getting immersed by the language. That must be true to some extent with children aged less than 7 years-old, but the children of that

age in any languages only have begun to learn how to speak for the last 3 to 4 years of their life. There is hardly anything to catch up with for children of that age. (There is disadvantage of learning a language at the early stage of life, because the children under the age of 7 forget very quickly the foreign language they learnt, if they do not keep practising after coming back to their home country.) However, if you begin to learn some serious materials at school – primary or secondary- the learning experience can never be the same as the young children's.

When I moved to France at the age of 11, after some months spent at a Japanese school, I entered the local secondary school where I studied for three years alongside the French teenagers of my age. My command of French was nothing more than A1 level at first, but from the first day, I had to sit down for 8 hours a day in classrooms, taking every subject –maths, biology, French, music, sports, English, history and geography- in French. In addition, during the two years, I had to follow special French courses (6 to 10 hours a week) designed for foreign students by a native teacher. She was extremely creative with developing her own materials (i.e. reading French literature without using dictionary, memorizing the irregular conjugation of present perfect tense using the sketch of a house, writing a description of the ballet we went to see together outside class), but I also had to be creative in my learning experience. After a year after learning at the French school, without being capable of verbalizing it, I knew that the writing and being argumentative in the same way as French people were keys to receive higher grades from teachers. So I began to copy the structure of sentences from the textbooks and the teaching materials. After 3 years of study, I had grades higher than the class' average in all the subjects, although I still had some lower grades for dictation and analysis of the French literature in French class. During my Master's course, the process was almost the same: I have never learnt French as a second language, but I had to master French to acquire academic knowledge or to study subjects like all the other students do. All the rest has followed. My work needed to be scored according to the

same standards as native speakers and not according to the standards set apart for foreign students.

In relation to English, at the age of 19, I already scored 950 out of 990 in TOEIC, without living in any English-speaking country. I managed to have high English proficiency before starting my exchange program at an American college, but my communication skills in English (oral, writing, and listening) have improved considerably during my study in the U.S. I studied geography and international relations so I did research (reading articles and books in English) and read over 300 pages a week, wrote papers, sat for 3-hour exams in those areas. I also interacted a lot with the students and my host family in English so I hardly used Japanese.

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

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

Miki Ishimori

7. ANÁLISIS

Como hemos señalado anteriormente, el relato se ha analizado siguiendo las teorías y aportaciones del análisis del discurso

(Calsamiglia y Tusón 1999; Kerbrat-Orecchioni 2005; Calsamiglia et al. 1997) y los indicadores propuestos por Palou i Fons (2008). De este modo, este relato de vida lingüística se analiza desde tres dimensiones: interlocutiva, temática y enunciativa.

a) NIVEL INTERLOCUTIVO

Debido a que su amplia y variada experiencia podría suponer dificultades en la selección de información y en la redacción del relato, se sugirió a la participante un número limitado de páginas y unas preguntas orientativas sobre su estancia en el extranjero, sus experiencias lingüísticas y sus creencias respecto a la influencia e utilidad de estas vivencias en su proceso formativo para facilitar así la narración. La informante narra su relato teniendo en cuenta estas preguntas y la limitación del espacio. Así pues, las estancias en el extranjero y la lengua y su aprendizaje se convierten en el tema central. La lengua en la que está escrito es el inglés ya que la informante consideraba que, debido a sus experiencias académicas en universidades de Francia y Estados Unidos, su expresión escrita era mejor en esos idiomas y que se sentía más cómoda escribiendo en inglés.

La organización del texto puede dividirse en seis segmentos que describen diferentes aspectos de la vida lingüística. En el primer segmento, que correspondería a los dos primeros párrafos, la informante comienza su relato destacando que nunca ha tenido una experiencia “formal” aprendiendo lenguas ya que su vivencia es poco habitual. Refuerza esta idea afirmando que su experiencia sí es algo común para niños que tiene que cambiar de escuela frecuentemente *a través de las fronteras* desde edades tempranas (como es su caso) o aquellos cuyos padres pueden permitirse enviarlos a escuelas en el extranjero. A continuación describe

brevemente sus primeros contactos con todas las lenguas que ha aprendido, especialmente el español (fue la primera que empezó a aprender desde la edad de siete años), y acaba esta introducción comentando su percepción sobre el dominio de éstas y la titulación obtenida. Considera que domina más el francés que el inglés y el español porque estudió un master en leyes y política en esta lengua, lo que cual significa que para ella es más importante el esfuerzo que supone realizar esos estudios universitarios especializados en una lengua extranjera que la titulación de conocimiento lingüístico obtenida a partir de los exámenes TOEFL o DELE. También es interesante destacar de esta sección su comentario acerca de su perfecto conocimiento del japonés. Afirma que a pesar de haber vivido y estudiado en el extranjero durante más de once años lo domina mejor que otras personas que han crecido sólo en Japón y mejor que los otros idiomas que ha aprendido. Entendemos que en este sentido hace referencia a la creencia de algunas personas que consideran que el hecho de vivir en el extranjero durante la infancia y aprender varias lenguas puede interferir y dificultar el conocimiento de la lengua materna. Es posible que esta creencia surja de la propia experiencia de aprendizaje de la lengua japonesa en la escuela, ya que es un difícil y largo proceso después del cual las personas deben saber leer y escribir más de dos mil *kanjis* (ideogramas japoneses de origen chino).

El segundo segmento (párrafos tres y cuatro) describe sus experiencias sobre su estancia en España y el aprendizaje del español. En este país pasó cuatro años durante los cuales asistió a una escuela japonesa donde la enseñanza se impartía en japonés. Aprendía español tres o cuatro horas de clase dentro de esa escuela y con un profesor privado nativo que hablaba japonés. Tenía contacto con la cultura a través de la asistencia a una academia de danza local, pero a pesar de esto destaca la ausencia de amigos

españoles y reflexiona a cerca de las barreras del lenguaje. Sobre este aspecto desmitifica la creencia generalizada de que los niños se relacionan con facilidad y aprenden a comunicarse en otros idiomas de manera rápida y natural, afirmando que cuando vivía en el país (de los 7 a los 11 años) ya había pasado la edad en la que es posible relacionarse sin que el idioma suponga una *barrera*. Al mismo tiempo evalúa el nivel que adquirió y considera que era muy bajo, determinando un conocimiento de A2 como mucho. Sobre este aspecto analiza las causas y atribuye este “bajo” nivel a la actividad docente y a los contenidos enseñados, destacando la necesidad de un aprendizaje formal de la lengua y de una cantidad de léxico suficiente y significativo: afirma que en la escuela no le enseñaban gramática y considera que el léxico aprendido era escaso y poco útil y lo compara con el que usa un niño de tres años de edad. Al mismo tiempo reflexiona sobre la metodología utilizada en las sus clases privadas con un profesor nativo y destaca la poca efectividad de éstas ya que se limitaban al aprendizaje de conjugaciones verbales. Por tanto deducimos que el aprendizaje estaba descontextualizado, era poco significativo, no incluía ningún tipo de contenidos funcionales, léxicos o socioculturales y no activaba ninguna destreza, sólo la memoria.

La conciencia sobre la necesidad de una buena metodología se describe nuevamente en el siguiente párrafo, en el que afirma que sus habilidades comunicativas (hablar, leer y comprender) empezaron a desarrollarse sólo cuando empezó clases privadas con otro profesor particular que usaba un método directo. Pero insiste en la idea de que su nivel nunca llegaría a superar el A2. Sobre este aspecto destaca su consideración sobre el tiempo necesario para aprender una lengua y fijar este conocimiento. Considera que un año de estudio es insuficiente para un niño, ya que afirma que al haber estudiado sólo varios meses con este método olvidó todo lo

aprendido un par de meses después de cambiar de país a los 11 años.

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

En cambio considera que empezó a dominar la lengua entre los 22 y los 25 años, durante los cuales estudió español en Francia en la escuela donde cursaba un master y en el Instituto Cervantes de Tokio, lugar en el que estudió cursos de C1 y C2. Refuerza esta idea enumerando las destrezas y las habilidades que aprendió a dominar durante esos años (expresión oral, comprensión auditiva, expresión escrita y comprensión lectora). Destaca así la idea de que aprendió más en otro lugar y en su país natal que en el país hablante de la L2, por lo que sus estancias allí durante la infancia y durante su curso intensivo no fueron un factor decisivo ni imprescindible para su dominio de la lengua.

En la tercera sección se hace un inciso en su relato para explicar algunas reflexiones acerca del aprendizaje de lenguas extranjeras

durante la infancia. Primero analiza las causas por las que dominó el español en la edad adulta y no durante su niñez a pesar de vivir y aprender el idioma en el lugar donde se habla. Afirma que, aunque puede parecer algo contradictorio para mucha gente, para ella las razones son obvias. Para exponer estas causas retoma en su relato aspectos como la edad de aprendizaje, el entorno y las oportunidades de interacción y el modo de aprender y la adecuación de los materiales utilizados. Considera que a la edad en la que se trasladó, vivió y aprendió en el país (de los 7 a los 11 años) no tenía la madurez intelectual suficiente para entender el sistema formal de la lengua (como la gramática) y que además los materiales utilizados no eran adecuados para niños. Éstos no estaban adaptados a su nivel intelectual de modo que no explicaban la gramática de una manera comprensible para la edad y no ayudaban a aumentar el conocimiento léxico. Además tampoco tenía la oportunidad de practicar español diariamente ya que en su entorno familiar, escolar y social la comunicación se producía en japonés y el contacto con nativos y la cultura local era casi inexistente.

La exposición de esas causas le permiten después cuestionarse y desmitificar las ideas establecidas sobre la facilidad de aprendizaje de lenguas extranjeras en edades tempranas, que suponen que los niños aprenden un idioma rápidamente y de manera impecable sólo por estar *inmerso* en un contexto en el que se habla la lengua. Desmiente esta idea generalizada afirmando que sólo puede ser algo posible en niños de edades inferiores a los siete años, pero aún así no hay mucho que puedan entender o decir ya que escasamente han empezado a aprender a hablar. Además considera que la gran desventaja de aprender un idioma con menos de siete años es que puede olvidarse muy rápidamente si no se continúa su estudio y práctica al cambiar de país. De este modo, considera que es más efectivo aprender un idioma durante la escuela primaria o

secundaria, pero insiste en la idea de la idoneidad de los materiales utilizados, ya que para que ese aprendizaje sea eficaz es importante empezar a estudiar con materiales *serios*, es decir, adecuados y adaptados a la edad.

En la cuarta sección (párrafo 7) continúa el relato con la narración de las experiencias relacionadas con su estancia en Francia y el aprendizaje de francés a la edad de once años. En este país la experiencia que se describe es completamente opuesta a la anterior, ya que pocos meses después de empezar a estudiar en la escuela japonesa cambió de centro educativo e ingresó en una escuela francesa en la que durante tres años la lengua vehicular con la que estudió todas las asignaturas fue el francés. No comenta los motivos de este cambio, pero destaca que el conocimiento de la lengua que tenía en el momento de ingresar en la escuela francesa no era superior al A1. A partir de este cambio se produce un proceso de inmersión lingüística absoluta. El contacto con la cultura local es constante y surge la necesidad de utilizar el lenguaje al aprender todas las asignaturas en francés. Este aprendizaje lingüístico se ve reforzado por la asistencia a cursos especiales de francés para extranjeros de entre seis a diez horas a la semana. Al hablar de este curso aparece en el relato nuevamente la reflexión sobre la actuación docente y los materiales utilizados. Destaca el alto grado de creatividad e imaginación de su profesora que se reflejaba en los materiales que diseñaba ella misma y en la variada tipología de actividades que utilizaba. La importancia de este aspecto, la efectividad de esas clases, actividades y materiales y la influencia que tuvieron en el proceso de aprendizaje de la informante es indiscutible, ya que años después es capaz de recordarlas y de aportar algunos ejemplos.

A continuación aparece un comentario que puede relacionarse con las teorías sobre la autonomía del alumno y el alumno como protagonista de su propio aprendizaje (“enseñar a aprender”). Es interesante destacar el grado de conciencia de su proceso de aprendizaje que tenía en ese momento, ya que reconoce que una buena actuación docente no es suficiente para conocer una lengua y afirma que ella también tenía que ser creativa en su manera de aprender. Esta conciencia sobre sus necesidades de aprendizaje y autonomía se desarrollaron a partir de la comparación de los propios resultados y calificaciones con los de los compañeros de clase nativos. Un año después de empezar a estudiar en la escuela francesa aprendió que, aunque no fuera capaz de expresarse oralmente, saber escribir correctamente y tener una buena capacidad de argumentación eran factores decisivos que podían permitirle ser evaluada con notas altas. De este modo, las necesidades comunicativas propias del entorno académico, en el que la expresión oral es menos determinante que la escrita, le permitieron desarrollar un método propio de aprendizaje consistente en copiar estructuras gramaticales de los libros. La efectividad del método fue evidente, ya que comenta tres años después tenía calificaciones más altas que la nota media de la clase, aunque eran más bajas en los dictados y el comentario de textos de literatura francesa.

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

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

Respecto a su conocimiento de inglés, en el segundo párrafo de la primera sección se relata que empezó a estudiar inglés en la escuela francesa a los 11 años. En la quinta sección vuelve a hablar de este idioma y explica que a los diecinueve años tenía una puntuación de 950 sobre 990 (un nivel equivalente al C2) sin haber vivido nunca en un país de habla inglesa. Considera que tenía un conocimiento elevado y un nivel suficiente para participar en un programa de intercambio en una universidad norteamericana. Al mismo tiempo, afirma que a pesar de ese su dominio del inglés y sus habilidades comunicativas mejoraron considerablemente durante su estancia en los Estados Unidos. Es destacable el hecho de que enumere entre paréntesis la expresión oral, la expresión escrita y la comprensión auditiva y que dedique unas líneas a comentar los avances en la comprensión lectora, por lo que entendemos que considera que mejoró más significativamente en esta destreza. Además, afirma que, debido a la temática de los estudios en relaciones internacionales, leyó en inglés más de trescientas páginas a la semana para realizar sus investigaciones. Sobre esta estancia destaca que interactuó mucho con otros estudiantes y con su familia de acogida por lo que casi no habló nunca en japonés. En comparación con otras partes del relato, en esta sección sí que se afirma directamente que estudiar en el extranjero ayudó a ampliar los conocimientos lingüísticos y las habilidades comunicativas ya existentes.

En el último segmento el relato, a modo de conclusión, hace referencia directa a las preguntas planteadas por el investigador respecto a la importancia y necesidad de vivir en un país extranjero para llegar a adquirir un nivel C2. Considera que su experiencia en el extranjero no le ayudó a llegar a este nivel porque ya tenía el nivel C2 antes de ir a los Estados Unidos (aunque reconoce en párrafo anterior que fue muy útil la experiencia y le permitió mejorar su nivel) y porque no tenía ese nivel mientras vivía en España (en párrafos anteriores ha comentado que estudió C1 y C2 en Tokio y que realizó allí el DELE C2). El relato acaba haciendo referencia a las preguntas relacionadas con el aprendizaje de aspectos culturales. Considera que la experiencia de vivir en Francia y en los Estados Unidos fue fundamental para profundizar en el conocimiento de aspectos culturales y socioeconómicos de esos países. La informante relaciona directamente los beneficios de vivir en el extranjero con el tipo de experiencia vivida, ya que califica como aspecto central de su aprendizaje cultural el hecho de haber estudiado en escuelas locales francesas y norteamericanas como un alumno nativo. En comparación, respecto al aprendizaje del español considera que la experiencia de estudiar en España no tuvo nunca una dimensión cultural y que en este aspecto fueron más significativos los cursos realizados en Francia y Japón.

b) NIVEL TEMÁTICO:

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

- *Creencias comunes*: en el texto la informante cuestiona y desmitifica algunas creencias generalizadas sobre el aprendizaje de idiomas durante la infancia. La idea común es que un niño aprende muy fácilmente un idioma, pero la experiencia personal le conduce a afirmar que esta creencia es errónea. Comenta que el lenguaje era una *barrera* para relacionarse y hacer amigos (segundo párrafo) y que no tenía la *madurez* necesaria para entender el léxico ni la gramática (párrafo 5). Considera que aunque sea posible que un niño menor de siete años aprenda más fácilmente no tiene la capacidad para decir ni entender mucho y que al mismo tiempo olvidará todo más rápidamente si no hay una continuidad en el contacto o aprendizaje del idioma (párrafo 6).

- *Profesores, método, materiales y libros de texto*: en diversas ocasiones aparecen comentarios relacionados con la actuación docente, la metodología de enseñanza, los materiales utilizados y la tipología de actividades. Por ejemplo, cuando relata su aprendizaje del español comenta la poca eficacia de la metodología utilizada por su profesor particular, limitada a la enseñanza- aprendizaje de conjugaciones verbales (párrafo 3). En el párrafo siguiente destaca la necesidad de una metodología adecuada al afirmar que el método empleado por la nueva profesora le permitió mejorar su conocimiento. La informante destaca también la poca idoneidad de los materiales empleados durante su infancia, ya que no había libros de texto adaptados para niños. Esos materiales utilizados no eran útiles ni facilitaban la comprensión de la lengua formal ni la adquisición de léxico (párrafo 5). Insiste en este tema en el siguiente párrafo afirmando que un niño que empieza a estudiar con materiales *serios* tendrá una experiencia de aprendizaje diferente (y entendemos que más efectiva). En relación a su experiencia en Francia (párrafo 7) destaca aspectos que para ella definen a un buen

docente como la *creatividad*, la imaginación y la variedad en la tipología de materiales y actividades de aprendizaje.

- *Creatividad en la experiencia de aprendizaje*: las ideas sobre la propia conciencia del proceso de aprendizaje aparecen en algunos momentos del relato. Podemos relacionar esta conciencia con las teorías desarrolladas en el MCER sobre la autonomía del alumno y las competencias generales (saber aprender). La informante demuestra que tenía una amplia conciencia de su proceso de aprendizaje al afirmar que, ante las dificultades que suponía incorporarse en Francia a un aula con hablantes nativos con conocimientos muy escasos de la lengua y los bajos resultados obtenidos, buscó recursos propios para aprender y mejorar sus calificaciones (párrafo 7).

- *Interacción*: la necesidad de la interacción con hablantes nativos en un contexto adecuado se hace latente en varias partes del relato. Considera que su aprendizaje del español se veía dificultado por la falta de interacción con personas nativas, ya que afirma que durante su infancia la lengua de comunicación habitual con los amigos, con la familia y en la escuela era el japonés (párrafo 5). Además durante un curso intensivo de un mes realizado en Madrid no tuvo la posibilidad de interactuar con hablantes nativos, lo cual no le reportó un avance significativo en sus habilidades comunicativas ni en la adquisición de competencias sociolingüísticas (párrafo 4). En cambio destaca que el hecho de pasar cada día ocho horas en clase junto a niños nativos estudiando todas las asignaturas en francés y la necesidad de comunicarse e interactuar facilitó y favoreció el aprendizaje de esta lengua (párrafo 7). Respecto a su estancia en Estados Unidos afirma de manera clara que esa experiencia le permitió interactuar con personas nativas (compañeros de clase, familia de acogida) y de este modo mejorar considerablemente su

capacidad comunicativa y su conocimiento y habilidades socioculturales (párrafo 8).

- *Aspectos culturales*: el relato intenta responder a una de las preguntas planteadas relacionada con la dimensión sociocultural y las experiencias en el extranjero. Sobre este aspecto se destaca la poca influencia en el desarrollo de esta dimensión cultural que supuso estudiar y residir en España y la importancia e influencia que tuvieron las estancias en Francia y Estados Unidos en el desarrollo de la competencia sociolingüística y el conocimiento sociocultural.

C) NIVEL ENUNCIATIVO

El relato describe experiencia personales referidas a las experiencias de vida y aprendizaje en el extranjero, por lo que está escrito de manera explícita en primera persona. El relato se sitúa en un período amplio del pasado, desde los siete a los veinticinco años, por lo que el tiempo verbal utilizado es el pasado. El texto no expresa emociones sobre su infancia, las dificultades de aprendizaje o las emociones vividas en cada cambio de país. Se limita a explicar sus contactos con los idiomas, la manera de aprenderlos y su evolución en el dominio de éstos. Al mismo tiempo tampoco hace valoraciones negativas de personas ni utiliza adjetivos valorativos, aunque si se percibe que es consciente de la poca calidad de algunos materiales utilizados, de algunas actuaciones docentes y de las dificultades del entorno. Pero en cambio si que expresa su opinión sobre algunos aspectos con verbos o estructuras característicos de la expresión de opiniones (creo, me pregunto por qué, etc.). El texto desarrolla siempre el mismo tono, pero destaca la expresión de un cierto entusiasmo al describir su experiencia en la universidad de Estados Unidos y la utilidad que tuvo para su aprendizaje estudiar allí e interactuar con otros estudiantes nativos y su familia de acogida, por

lo que deducimos que el componente afectivo fue importante en este proceso de perfeccionamiento lingüístico y conocimiento más profundo de la dimensión cultural.

8. RESULTADOS

El análisis de este relato de vida lingüística nos ha permitido obtener respuestas a las preguntas de investigación planteadas y reflexionar sobre la utilidad de estos relatos en la investigación etnográfica. Podemos afirmar que la influencia de las estancias en el extranjero en relación a la adquisición de la dimensión cultural de una L2 está condicionada por la edad en la que se realiza esta estancia y el conocimiento del mundo previo. A edades muy tempranas no se tiene la madurez suficiente ni la capacidad intelectual para aprender referentes culturales (como características económicas y políticas, creencias, valores, símbolos, historia política, social y cultural, productos y creaciones culturales, etc.), ni para comprender saberes ni comportamientos socioculturales (relacionados con la vida cotidiana y la organización social, los comportamientos y costumbres, la identidad colectiva y las convenciones sociales, etc.). Al mismo tiempo, a esas edades es muy difícil desarrollar habilidades culturales que permitan, entre otros aspectos, configurar una identidad cultural plural, comparar y conceptualizar los comportamientos socioculturales, identificar variables que pueden afectar a la comunicación y generar malentendidos, etc.

La posibilidad de asimilar aspectos culturales es más factible si esta estancia se realiza en edades cercanas a la preadolescencia o posteriores. Aunque los saberes y conocimientos socioculturales pueden aprenderse de manera efectiva en cursos realizados en un país no hablante de la L2, la estancia en el extranjero puede suponer

de gran ayuda en el aprendizaje de la dimensión cultural. Directamente relacionado con este aspecto encontramos dos variables que influyen de manera determinante: el tiempo de la estancia y el entorno. Una estancia relativamente breve (por ejemplo durante la realización del curso de un mes de duración que realizó la informante en Madrid) puede suponer el hecho de no tener tiempo suficiente para relacionarse con hablantes nativos o encontrar un entorno que permita interactuar con la cultura de la L2 y practicar el idioma y desarrollar de este modo competencias socioculturales y habilidades como la mediación e interacción cultural. En cambio, una estancia larga que permita una inmersión lingüística casi absoluta (como las realizadas por la informante en Francia y en Estados Unidos) y una interacción constante en un entorno favorable puede facilitar el aprendizaje y adquisición de competencias comunicativas y permitir de este modo profundizar en el conocimiento y la asimilación de referentes culturales, comportamientos socioculturales y habilidades interculturales.

De este modo, es posible afirmar que la utilidad de las estancias en el extranjero en relación a la adquisición de la dimensión cultural se hace más notable cuando más larga es la estancia y cuando el entorno permite una interacción constante con los hablantes nativos y la cultura de la L2. Pero el hecho de tener la experiencia de residir en el extranjero no es imprescindible para llegar al nivel C2 y obtener una certificación oficial de ese nivel ni para dominar el idioma. Muchos de los referentes, saberes, comportamientos y habilidades culturales, así como las habilidades y destrezas comunicativas pueden aprenderse y desarrollarse en cursos realizados en cualquier país no hablante de la L2. Un ejemplo de este hecho es la experiencia de la informante, quien aprendió español e inglés en Francia y en Japón y obtuvo allí certificaciones de

nivel C2 y que considera por tanto que no es imprescindible residir en el país de la lengua meta para llegar a ese nivel.

Pero en relación con este aspecto es fundamental señalar que para que se produzca un aprendizaje efectivo de una L2 y de su dimensión cultural es imprescindible disponer de materiales adecuados y significativos. Estos materiales deben estar adaptados a la edad del aprendiente y deben incluir contenidos socioculturales como los señalados anteriormente. Al mismo tiempo es importante reflexionar sobre la propia actividad docente. Como hemos podido comprobar con el relato de vida lingüística de la informante, una docencia sin metodología (basada por ejemplo en la memorización de conjugaciones) y una enseñanza de la lengua descontextualizada puede suponer un obstáculo para el aprendizaje e incluso un rechazo a la lengua y la cultura de la L2. En cambio, una enseñanza basada en una buena metodología, el uso de materiales adecuados y una actitud creativa y comprensiva con las necesidades de los alumnos puede suponer un avance significativo en el aprendizaje de la lengua y la adquisición de conocimientos socioculturales.

En este sentido, podemos afirmar que los relatos de vida pueden ser un buen método para reflexionar sobre los procesos de aprendizaje, las creencias y expectativas de los alumnos y las propias creencias como profesores. Esta reflexión puede ayudar a comprender los procesos cognitivos del aprendizaje y analizar y mejorar la propia actividad docente.

9. CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos permiten afirmar que las estancias en el extranjero son útiles aunque no imprescindibles para dominar un

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

En esta investigación se ha evidenciado también que el relato de vida lingüística es un método idóneo para obtener datos cualitativos y significativos. En este estudio se ha analizado un único relato, pero como señalábamos anteriormente, una investigación más extensa que analizara numerosos relatos de vida podría llevarnos también a descubrir los modos de asimilar aspectos socioculturales, a comprender las expectativas y las necesidades de aprendizaje y los procesos cognitivos de adaptación y culturización por los que pasa el alumno. También sería interesante ampliar esta investigación etnográfica e incluir en ella las perspectivas de los profesores. A partir de cuestionarios, entrevistas y relatos de vida, se podrían analizar las experiencias y creencias de los profesores sobre qué deben enseñar, cómo y con qué materiales en los cursos de nivel C2. Esta información sería de utilidad para facilitar la reflexión y mejorar la actuación docente y podría servir como punto de partida de creación de propuestas didácticas y de materiales para ese nivel, hasta ahora casi inexistentes. Estas propuestas didácticas debería tener el objetivo de que el alumno perfeccionara las competencias

generales y las competencias comunicativas y profundizara en la asimilación de la dimensión cultural.

10. BIBLIOGRAFÍA

Bacon, Susan. M. 2002. Learning the rules: language development and cultural adjustment during study abroad. *Foreign Language Annals* 35.637-46.

Barro *et al.* (2001): "La práctica cultural en la vida cotidiana: el estudiante de idiomas como etnógrafo" en Byram y Fleming (eds.): *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas*. Cambridge: Cambridge University Press. pp. 82-104

Barron, A. (2006) Learning to say "you" in German: The acquisition of sociolinguistic competence in a study abroad context. En DuFon, M.A and Churchill, E. (eds.), *Language Learners in Study Abroad Contexts*. (pp. 59-88.) Clevedon: Multilingual Matters:

Bertaux, D. (1999) El enfoque biográfico: su validez metodológica, sus potencialidades. *Proposiciones* 29.

Brown, J.D. *Using surveys in language programs*. Cambridge: CUP, 2001.

Brown, J.D. (2004). Research methods for Applied Linguistics: Scope, characteristics, and standards. In A. Davies & C. Elder (Eds.), *The handbook of applied linguistics* (pp. 476-500). Oxford: Blackwell.

Calsamiglia, H. y Tusón, A. (1999). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.

Calsamiglia *et al.* (1997). *La parla com a espectacle*. Bellaterra: Publicacions de la Universitat Autònoma Barcelona.

Cambra, M. (2003). *Une approche ethnographique de la classe de langue*, Paris, Editions Didier, 43-50.

Chabanne, J.C. (2006). Écriture réflexive, construction de la pensée et des connaissances de l'élève. En M. Molinié & M.-F. Bishop (éds), *Autobiographie et réflexivité*, actes du colloque de Cergy-Pontoise, Ancrages éditions, marzo 2005, pp. 51-68.

Collentine, J.G. (2009). Study Abroad Research: Findings, Implications and Future Directions. In M. H. Long & C. J. Catherine (Eds.) *The Handbook of Language Teaching*, (pp 218-233). New York: Wiley.

Cook, H.M. (2006). Joint construction of folk beliefs by JFL learners and Japanese host families. En DuFon, M.A .and Churchill, E. (Eds.), *Language learners in study abroad contexts* (pp. 120-150). Clevedon:. Multilingual Matters.

Churchill, Eton & DuFon, Margaret A. (2006). Evolving Threads in Study Abroad Research. In *Language Learners in Study Abroad Contexts* (pp. 1-27). Clevedon: Multilingual Matters.

DuFon, Margaret A. (2006). The Socialization of Taste during Study Abroad in Indonesia. In *Language Learners in Study Abroad Contexts* (pp. 91-119). Clevedon: Multilingual Matters.

Freed, B. (1995). Introduction. En Freed (ed.), *Second language acquisition in study abroad context* (pp.3-34). John Benjamins: Philadelphia.

Freed, B., Segalowitz, N., & Dewey, D. (2004). Context of learning and second language fluency in French: Comparing regular classroom, study abroad, and intensive domestic immersion programs.. *Studies in Second Language Acquisition*, 26(2) (pp. 275-301).

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

Jin, L y Cortazzi, M. (2001): "La cultura que aporta el alumno, ¿puente o obstáculo?" en Byram y Fleming (eds.): *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas*. Cambridge: Cambridge University Press. pp. 104-125

Kerbrat-Orecchioni, C. (1980). *La enunciación. De la subjetividad en el lenguaje*. Buenos Aires: Hachette.

Kerbrat-Orecchioni, C. (2005). *Analyse du discours en interaction*. Paris : Armand Collin.

Lafford, B. (2004). 'The effect of the context of learning (classroom vs. study abroad) on the use of communication strategies by learners of Spanish as a second language'. *Studies in Second Language Acquisition* 26.2 (pp.201-226)

Lopes, A. (2011). "Las historias de vida en la formación docente: orígenes y niveles de la construcción de identidad de los profesores", en *Historia de vida en educación: biografías en contexto*. Esbrina-Recerca 4 (pp. 23-33). Disponible en: <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/15323>

Mcmeekin, A. 2006, "Negotiation in a Japanese study abroad setting", en *Language learners in study abroad contexts* (pp. 177-202). En DuFon M.A and Churchill E.(Eds.). Clevedon: Multilingual Matters.

Mercer, N. (2005) Sociocultural discourse analysis: analysing classroom talk as a social mode of thinking. *Journal of Applied Linguistics*, 1, 2, 137-168.

Palou, J. y Fons, M. (2008). *Metacognició i històries de vida lingüística en els processos de formació del professorat*. Comunicació del VI Simposi Multilingüisme i pràctica educativa. Organitzat per l' Institut de Ciències de l'Educació Josep Pallach de la Universitat de Girona. Disponible en: http://web.udg.edu/ice/simposi/6simposi_despres/doc/ex_jpalou.pdf

Palou, J y Fons, M. "Els relats de vida lingüística en els processos de formació dels docents". En *Historia de vida en educación: biografías en contexto*. Esbrina-Recerca 4 (pp. 108-115)

Richards, K. (2009) "Trends in qualitative research in language teaching since 2000". *Language Teaching* 40 (2), 147 - 180 (0261-4448)

Seedhouse, P. (2005). Conversation Analysis and language learning. *Language Teaching*. 38(4), 165-187.

Woods, P. (1986). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós, 1995

Woods, P. (1995). «Aprofundir en la vida de les coses: l'etnografia a la investigació educativa». A: *Temps d'Educació*, núm. 14, pàg. 107-131.

Woods, P. (1996). *Investigar el arte de la enseñanza. El uso de la etnografía en la educación*. Barcelona: Paidós, 1998.

FECHA DE ENVÍO: 12 DE JUNIO DE 2012