



IKASTORRATZA, e-Revista de Didáctica, es una revista en formato digital que publica artículos relacionados con los procesos de enseñanza y aprendizaje, a través de Internet y bajo la licencia Creative Commons.

IKASTORRATZA, e-Revista de Didáctica, es una publicación semestral, gratuita y libre de ser impresa que cada seis meses divulga artículos científicos, propuestas didácticas y artículos de opinión sobre cuestiones relativas al mundo de la didáctica.

IKASTORRATZA, e-Revista de Didáctica, asume como objetivo principal la difusión del conocimiento pedagógico y de metodologías didácticas que favorezca la expansión de prácticas de educativas efectivas.

IKASTORRATZA, e-Revista de Didáctica, es una revista bilingüe, abierta a propuestas de autores y autoras que deseen publicar trabajos inéditos tanto en euskara como en castellano.

IKASTORRATZA. Didaktikarako e-aldizkaria

IKASTORRATZA. e-journal on Didactics

IKASTORRATZA. e-Revista de Didáctica

ISSN: 1988-5911 (Online) Journal homepage: <http://www.ehu.es/ikastorratza/>

La incidencia de las estancias de estudios sobre las actitudes de aprendientes taiwaneses y benineses de lenguas extranjeras

Laurent-Fidèle Sossouvi
laurent.sossouvi108@gmail.com

To cite this article:

Sossouvi, L. (2017). La incidencia de las estancias de estudios sobre las actitudes de aprendientes taiwaneses y benineses de lenguas extranjeras. *IKASTORRATZA. e-Revista de Didáctica*, 19, 1-34. Retrieved from http://www.ehu.es/ikastorratza/19_alea/1.pdf

To link to this article:

http://www.ehu.es/ikastorratza/19_alea/1.pdf

Published online: 30 Dec 2017.

La incidencia de las estancias de estudios sobre las actitudes de aprendientes taiwaneses y benineses de lenguas extranjeras

Effects of studying abroad on Taiwanese and Beninese learners of Foreign Languages' attitudes

Laurent-Fidèle Sossouvi

Université d'Abomey-Calavi, Benín

laurent.sossouvi108@gmail.com

Resumen

Este artículo presenta los resultados de una investigación longitudinal realizada en Kaohsiung (Taiwán) y Cotonú (Benín), durante aproximadamente doce años, en 30 aprendientes taiwaneses y benineses de lenguas extranjeras que ya presentaban actitudes positivas antes de viajar a los países hablantes de las lenguas metas. Se propone examinar si las experiencias de residencias académicas influyen en sus actitudes iniciales positivas. Con el fin de enriquecer los resultados, se adoptó una metodología mixta, utilizando conjuntamente los métodos cualitativos y cuantitativos. Los resultados muestran que las estancias de corta duración mejoran y acentúan las actitudes positivas mientras que existen diferencias y cambios en los informantes con larga estancia. Se discuten los resultados, los aspectos que condicionan las estancias y se abordan algunas implicaciones teóricas y didácticas.

Palabras clave: actitudes, aprendizaje de lenguas extranjeras, diversidad cultural, estudio en el extranjero, lengua y migración.

Résumé

Cet article présente les résultats d'une recherche réalisée à Kaohsiung (Taiwan) et à Cotonou (Bénin) pendant environ douze ans auprès de 30 apprenants taïwanais et béninois de langues étrangères. On se propose d'examiner si les séjours d'études à l'étranger influencent leurs

attitudes initialement positives. Afin d'enrichir les résultats de la présente contribution, on a adopté une méthodologie mixte, en utilisant conjointement les méthodes qualitatives et quantitatives. Les résultats montrent que les courts séjours améliorent et accroissent les attitudes initiales alors qu'il y a des différences et des variations chez les participants ayant fait un long séjour. On discute les résultats, les facteurs qui ont affecté les séjours et finalement, on aborde certaines implications théoriques et didactiques.

Mots-clés : attitudes, apprentissage des langues étrangères, diversité culturelle, programmes d'études à l'étranger, langue et migration.

Abstract

This paper presents the results of a longitudinal study conducted at Kaohsiung (Taiwan) and Cotonou (Benin), for about twelve years, from 30 Taiwanese and Beninese students of Foreign Languages, who already had positive attitudes before traveling to the target countries. It intends to examine whether study abroad experiences affect their initial attitudes. In order to enrich the result of this study, data was collected using mixed method approach, both qualitative and quantitative methods. The results show that the short stays improve and accentuate the positive attitudes while there are differences and changes in the participants with long stay. The issues that affect the stays, some theoretical and didactic implications were discussed.

Keywords: attitudes, foreign language learning, cultural diversity, study abroad, language and migration.

1. Introducción

Estudiar fuera de su país, en una universidad extranjera, es el sueño de muchos jóvenes. El número de aprendientes de lenguas extranjeras (LEs) que se mueven cada año para estudiar en el extranjero va creciendo (ver ERASMUS, SÓCRATES, LINGUA), así como las investigaciones sobre este fenómeno que constituye un tema de preocupación creciente (por ejemplo, Pérez-Vidal, 2014) como constatan los cuantiosos trabajos surgidos en las últimas décadas sobre las estancias en el extranjero de aprendientes, los programas de movilidad internacional.

La mayoría de las investigaciones realizadas hasta fecha reciente se han dedicado a mostrar las repercusiones positivas y los aspectos más relevantes de pasar una temporada en el país de la lengua meta (Freed, 1998). Se investigan sobre todo aspectos tales como la edificación de la identidad, la diferencia y la afinidad con la cultura de acogida, la adaptación social (Bacon, 2002; Collentine, 2009), las ventajas de tipo sociológico o social (Kehm, 2005; García Laborda y Guillermo Bejarano, 2008). Existen escasos estudiosos que hayan investigado los efectos de dichas estancias (Ingram, 2005; Hadis, 2005, García Laborda y Guillermo Bejarano, 2008) después de una experiencia en contextos naturales de aprendizaje.

Ahora bien, la adquisición de una lengua extranjera (LE) no solo es un proceso intelectual, hay otros factores, sobre todo las variables afectivas que intervienen. Diversos estudios realizados sobre la adquisición de LE señalan la gran importancia de las variables actitudinales tanto en las interacciones sociales como en los centros educativos. Además, los estudios longitudinales sobre estas, especialmente después de una experiencia de residencia académica en el extranjero son todavía escasos. Del mismo modo, dada la importancia de las competencias lingüísticas en el contexto actual de la globalización, es necesario tratar de conocer todos los factores que ejercen una influencia sobre el éxito o fracaso del aprendizaje de lenguas dentro y fuera del aula e incluso después de residir en el país de la lengua meta. Estimamos que el conocimiento de estas variables después de una estancia de estudio puede resultar de interés para todos los miembros de

la comunidad educativa, incluyendo al estudiantado, docentes, padres, responsables políticos, directores de programas de intercambio, autores de materiales didácticos, para conocer y adelantar los escollos del estudiantado alófono, asignar metas más realistas a los programas de movilidad internacional, mejorar la calidad y la eficacia de la enseñanza y adquisición de las LEs, así como mantener en los aprendientes alófonos más motivos para aprender de manera más profunda, a lo largo de toda la vida.

En este sentido, estas páginas pretenden seguir con las líneas de investigación sobre los estudios en el extranjero e identificará, examinará los procesos actitudinales de los aprendientes taiwaneses y benineses después de residir en los países hablantes de las lenguas metas con vistas a plantear cuestionamientos y reflexiones.

Para tener la perspectiva más amplia posible del fenómeno, las siguientes preguntas nos guiarán en el estudio. ¿Cuáles son las actitudes de los estudiantes taiwaneses y benineses después de su estancia en los países de las lenguas metas? ¿Mantendrán las mismas impresiones después de su experiencia viajera? ¿Cuáles son las causas de estas nuevas actitudes? ¿Existirán discrepancias entre las actitudes de los informantes en función del tiempo de estancia y de las nacionalidades? A continuación después de revisar algunos principios teóricos en los que basamos nuestro estudio, presentamos el enfoque metodológico utilizado, un método mixto; luego exponemos el análisis de los datos obtenidos, la interpretación de los resultados y algunas implicaciones.

2. Algunos aspectos a tener en cuenta

Algunos de los factores que intervienen en el aprendizaje de una LE, más particularmente en el propio aprendiente, incluyen los factores afectivos. Aparentemente, estos no están directamente relacionados con el proceso de adquisición en el sentido cognitivo, ni tampoco con las aptitudes, sino que participan en el proceso de adquisición. Por tanto, las variables individuales como las

actitudes, la motivación y la empatía resultan muy importantes e influyen en el éxito del aprendizaje que a veces pueden parecer empacar todo el proceso de aprendizaje. La dimensión afectiva de la adquisición de una LE más estudiada es probablemente la motivación, incluyendo los factores actitudinales, la ansiedad, el etnocentrismo, etc. El interés por las variables actitudinales y motivacionales radica en el hecho de que, a diferencia de la aptitud que se fija a una edad temprana y por tanto, no están sujetos a la influencia de una intervención, las variables actitudinales pueden ser manipuladas por la intervención pedagógica y los resultados obtenidos en la LE. Gardner y Lambert (1959) fueron probablemente los primeros en analizar estas variables en detalle (Hamers & Blanc, 1983: 371); estos autores apuntan que la motivación para aprender una LE está determinada por actitudes hacia determinado grupo meta, hacia los grupos extranjeros en general, así como la orientación hacia la realización de la propia tarea de aprendizaje.

Efectivamente, las actitudes hacia el aprendizaje de una LE y sus hablantes nativos pueden influir en la forma en la que el aprendiente se ocupará de este nuevo aprendizaje, así como la conducta posterior. La actitud puede concebirse como cualquier reacción evaluativa basada en las opiniones, los juicios, las emociones, las impresiones, las creencias, las expectativas, la expresión de sentimientos del aprendiente hacia un determinado referente, la lengua, sus hablantes nativos, el medio ambiente, el método pedagógico, el estilo del profesor, los materiales, etc. Constituye un fenómeno complejo y multidimensional que puede ser afectado por varios factores como las dificultades de aprendizaje, la percepción de la escuela por el aprendiente, los tipos de experiencias vividas dentro y fuera del aula, su relación con los docentes, incluso con los compañeros, el éxito o el fracaso, etc. Existen varios tipos de actitudes. Estas pueden ser positivas (favorables), negativas (desfavorables), neutras o ambivalentes (Sossouvi, 2012, 2014c). Las actitudes positivas son las que tienen que ver con un grado de favorabilidad o acuerdo en relación al objeto de actitud; las negativas, por otro lado, constituyen la respuesta desfavorable hacia la situación de actitud, donde los individuos muestran juicios o acciones desfavorables hacia los objetos actitudinales, un rechazo hacia una determinada cosa o alguien. Las actitudes neutras son las tendencias a percibir al objeto actitudinal, sin relacionarlo consigo mismo, mostrando indiferencia pero sin rechazarlo o favorecerlo. Finalmente, se habla de actitudes

ambivalentes cuando, aunque la persona tenga concepciones y sentimientos positivos hacia algo o alguien, podría a la vez presentar conductas negativas o desfavorables hacia el mismo, es decir, emociones contrarias que conviven en la misma persona.

3. Marco metodológico

3.1. Características de los sujetos participantes

Este estudio exploratorio y descriptivo se realizó con treinta ($n = 30$) estudiantes universitarios taiwaneses y benineses que estaban aprendiendo una LE en el extranjero o recién vueltos de una estancia de estudios, cuya edad oscila entre los 20 y 35 años. Los informantes han sido elegidos al azar y provenían de dos grandes grupos.

El primer grupo consistió en la muestra de Taiwán. Eran veinte ($n = 20$) aprendientes universitarios de LEs (entre ellos quince mujeres y cinco hombres), de entre 20 y 26 años, cuya primera lengua (L1) es el mandarín y también hablan otras lenguas locales como el tai-yu o hakka, etc. El predominio de las mujeres participantes mencionado anteriormente se explica por el hecho de que la mayoría de los hombres en la isla se está moviendo en las carreras científicas y tecnológicas. Tras aprender LEs en un contexto institucional tuvieron la oportunidad de viajar al extranjero en los países de las lenguas metas. Quince (diez mujeres y cinco hombres) de ellos tuvieron una corta estancia de entre un mes y tres meses con fines de cursos de intercambio, de verano, cursos intensivos, etc., mientras que los restantes, cinco, tuvieron una larga estancia de más de dos semestres a seis años en un país de las lenguas metas con vistas a realizar estudios de postgrado (máster o doctorado).

Los informantes del segundo grupo han sido diez ($n = 10$) benineses, con edades comprendidas entre los 22 y los 35 años; que tras cursar estudios de grado o máster en una universidad de Benín, se fueron a cursar estudios de postgrado en los países de las lenguas metas o para completar su formación inicial universitaria. De los diez benineses, tres eran mujeres y siete eran hombres, tras regresar de una estancia corta o larga en los países de las lenguas metas. Seis de los informantes permanecieron en los países de las lenguas metas por un periodo ininterrumpido de entre un mes y tres meses con fines de cursos de verano, cursos para profesores, mientras que los restantes, cuatro, tuvieron una larga estancia de más de dos semestres a seis años para cursar estudios de postgrado, máster o doctorado. Son todos multilingües, ya que hablan francés (la lengua oficial), inglés y algunas lenguas nacionales como el fongbe, el saxwegbe, el yoruba, el dendi, el gungbe.

Cabe señalar que todos los informantes han sido nuestros estudiantes y que antes en el aula de clase de LEs, ya habían manifestado (en la primera fase) actitudes positivas; es decir, antes de salir al extranjero. Tenían un nivel suficiente en comprensión oral para desenvolverse en estas LEs y disfrutaban de alguna beca o ayuda económica para sufragarse los gastos. Solo hemos podido contar con diez informantes benineses por el número reducido de aprendientes que va a estudiar las LEs en el país de la lengua meta, todavía la movilidad de estudiantes benineses es de unos cuantos privilegiados. La tabla 1 muestra la distribución de los participantes por sexo.

Tabla 1. Distribución de los participantes en el estudio

Grupo taiwanés	Grupo beninés	Total
Mujeres = 15	Mujeres = 03	Mujeres = 18
Hombres = 05	Hombres = 07	Hombres = 12
Total = 20 participantes	Total = 10 participantes	= 30 participantes

La tabla 2 muestra la distribución de los participantes por estancia.

Tabla 2. Tipos de estancias por participantes

Tipo de estancia	Grupo taiwanés	Grupo beninés	Total
Estancia de corta duración	15	06	= 21
Estancia de larga duración	05	04	= 09
	Total = 20 participantes	Total = 10 participantes	= 30 participantes

Como se observa en la tabla 2, los informantes que realizaron cortas estancias (21 o el 70%) son más numerosos que los que permanecieron en los países de las LEs durante una larga estancia (9 o el 30%).

3.2. Materiales y procedimientos de recogida de datos

La complejidad de los factores actitudinales nos empujó a utilizar una variedad de técnicas e instrumentos, una investigación mixta, para recoger y analizar los datos de nuestros informantes. En efecto, en este trabajo hemos utilizado el cuestionario, la observación, las entrevistas (a veces, conversaciones telefónicas), el diario, etc., para obtener las informaciones. El objetivo perseguido era incrementar la posibilidad de comprender mejor las actitudes de nuestros participantes y hacer una aproximación más completa a la realidad investigada. Tampoco queríamos restringir o limitar las opciones. Además, de acuerdo con Larsen Freeman y Long (1994: 32),

«tenemos mucho que ganar aproximándonos al estudio de la adquisición de segundas lenguas combinando las ventajas de los paradigmas cuantitativo y cualitativo. En vez de considerarlos como paradigmas opuestos, entendemos que son complementarios, y con ello implicamos que no hay que optar necesariamente por uno u otro».

La recogida de datos se llevó a cabo en un período total de unos 12 años, más precisamente, a partir de septiembre de 2006 a julio de 2012 para el grupo taiwanés y de 2002 hasta abril de 2014 en cuanto al grupo beninés. En una primera fase de la investigación, en clase, en ambos países, mediante cuestionarios, hemos recogido los datos referentes a las variables afectivas siguiendo la línea de otros estudios anteriores sobre dichas variables tales como Gardner (1985), Cenoz Iragui, (1993), Clément, Dörnyei, y Noels (1994), Sossouvi (2012, 2014c), entre otros. En esta fase, los participantes realizaron individualmente los cuestionarios durante una de las sesiones normales y habituales de clase. El cuestionario incluía preguntas sobre su biografía, la profesión de los padres, sus hábitos lingüísticos, el nivel de instrucción, la motivación para aprender la lengua meta y actitudes hacia las lenguas, las culturas metas, así como hacia los docentes. Hemos de puntualizar que también asignaron puntuaciones a sus actitudes globales. El mismo cuestionario fue aplicado al comienzo de las clases del primer y segundo semestre, ya que esta repetición nos puede permitir obtener una visión dinámica de dichas variables, para entender mejor el impacto real de las clases impartidas. Las preguntas se formularon en las lenguas metas de los educandos con un lenguaje claro y explicación previa de cada pregunta antes de que cumplimentaran el cuestionario.

La observación se utilizó como técnica de recogida y de análisis de datos acerca de los factores afectivos de los participantes en el aula antes de su viaje al extranjero, incluso durante sus estancias en los países de las lenguas metas, ya que pudimos visitar a algunos de ellos durante nuestros viajes a estos países. Incluimos todos los datos personales del estudiantado, su progreso o algunos aspectos notables en las hojas de seguimiento académico y el diario. Por lo general, los informantes participaban a mis clases de manera activa, eran buenos aprendientes y entusiastas.

Las entrevistas (a veces, conversaciones telefónicas o por Skype) se llevaron a cabo en los países de origen de los informantes después de su estancia y en algunos casos en los países de las lenguas metas, con el fin de obtener una información global de sus experiencias, nuevas percepciones y posiciones frente al viaje al extranjero. Las conversaciones se centraron en sus

estudios, actitudes u opiniones respecto de las distintas experiencias lingüísticas, sociales, sus nuevas percepciones respecto de su propio nivel en la LE, y de la evaluación de su competencia en la misma después de su estancia. Estas conversaciones nos permitieron tener una idea más personal de sus experiencias. La duración media de las entrevistas era de unos 30 minutos a una hora. Cabe mencionar que algunas interacciones verbales fueron grabadas a sus espaldas con una grabadora de voz digital con micrófono integrado que teníamos escondida para no perturbarlos y evitar los sesgos relacionados con la modificación de comportamiento debido a la presencia de una grabadora, y para que no experimentaran la conversación como un interrogatorio o para que no se sintieran intimidados, incómodos ante la presencia del aparato portátil. Luego la información se transcribió en el diario, disponible en todas las circunstancias. Este diario recogía notas e incidencias que se producían a lo largo del estudio; en él, expresamos libremente todo aquello que sentimos, percibimos o intuimos con el fin de facilitar luego el análisis y las interpretaciones.

Huelga señalar que al final de las entrevistas o conversaciones, pedimos a los participantes que valorasen, del cero al 100 (para el grupo taiwanés) y del cero al 20 (para el grupo beninés), respetando así las escalas de calificación utilizadas en ambos sistemas universitarios, sus experiencias viajeras. Estos datos numéricos nos ayudaron para agregar precisión, para entender mejor sus actitudes o los relatos de sus experiencias, así como para sacar conclusiones de estos entrelazándolos. Los informantes no sabían que estábamos reuniendo datos, hechos y cifras para un trabajo de investigación, pues no queríamos influir en sus respuestas.

Por otro lado, hemos preferido intencionalmente mantener el anonimato tanto de los participantes como de los países de las lenguas metas por razones de privacidad y éticas; además estas experiencias podrían ocurrir en cualquier parte del mundo. Una vez recogidos los datos pasamos al análisis cualitativo y cuantitativo de las respuestas. La siguiente sección da cuenta de este análisis y describe los resultados obtenidos en cuanto a actitudes generales y percepciones después de sus experiencias en el extranjero.

4. Síntesis de los resultados de la investigación

En esta sección, pues, tal como anunciamos, solo daremos cuenta de resultados y conclusiones significativas, particularmente, los relacionados con las actitudes generales de los participantes después de sus experiencias en el extranjero, dejando para otra ocasión el análisis que hicimos de los otros datos obtenidos.

4.1. Las valoraciones de los participantes

La tabla 3 y la tabla 4 presentan de manera sucinta las valoraciones de las actitudes de los informantes antes y después de su estancia de estudios.

Tabla 3. Las valoraciones del grupo taiwanés

Estudiantes	Antes	Después
Estancia de corta duración		
Tw 1	90	85
Tw 2	85	90
Tw 3	90	90
Tw 4	95	90
Tw 5	80	95
Tw 6	85	85
Tw 7	75	85
Tw 8	80	Nada
Tw 9	85	90
Tw 10	90	85
Tw 11	85	95

Tw 12	85	Nada
Tw 13	85	90
Tw 14	90	50
Tw 15	75	90
Media aritmética	85	86,15
Estancia de larga duración		
Tw 16	90	80
Tw 17	85	Nada
Tw 18	80	75
Tw 19	90	75
Tw 20	85	85
Media aritmética	86	78,75

Como puede apreciarse en la tabla 3, ha habido un aumento de sus puntuaciones después de la estancia de duración corta, excepto en los informantes Tw 1 (90-85), Tw 4 (95-90), Tw 8 (90-nada), Tw 10 (90-85), Tw 12 (85-nada) y Tw 14 (90-50). Asimismo, en una escala de cero a 100 los resultados muestran un aumento de su valoración media de 85 a 86,15, es decir, un incremento de 1,15.

En cuanto a los informantes de larga estancia, ha habido una disminución de las puntuaciones (cf. Tw 16, Tw 18 y Tw 19), una estabilización de la puntuación (cf. Tw 20) y una indecisión después de la estancia de larga duración (Tw 17). En consecuencia, la media ha variado de 86 a 78,75, es decir, una reducción media de 7,25 puntos (cabe señalar que no tomamos en cuenta la nota de Tw 17).

Tabla 4. Las valoraciones del grupo beninés

Participantes de Benín	Antes	Después
Estancia de corta duración		
Ben 1	16	18
Ben 2	17	16
Ben 3	17	18
Ben 4	14	17
Ben 5	16	14
Ben 6	15	17
Media aritmética	15,83	16,66
Estancia de larga duración		
Ben 7	16	14
Ben 8	17	15
Ben 9	18	16
Ben 10	17	15
Media aritmética	17	15

La tabla 4 resalta el aumento de sus puntuaciones tras la corta estancia, excepto en los informantes Ben 2 (17-16) y Ben 5 (16-14). Asimismo, en una escala de cero a 20 la media de los resultados muestra un aumento de su valoración media de 15,83 a 16,16, es decir, un aumento de 00,33.

En cuanto a los informantes de larga estancia, hubo una tendencia hacia la disminución de las puntuaciones de los cuatro participantes. Por consiguiente, la media ha variado con el tiempo de 17 a 15, es decir, una disminución media de dos puntos.

4.2. Las actitudes manifestadas después de las estancias en el extranjero

Las actitudes manifestadas por los participantes de ambos países son variadas y casi idénticas, excepto las actitudes de neutral que son características del grupo taiwanés. La tabla 5 resume las actitudes de los participantes hacia su estancia en el extranjero.

4.2.1. Las actitudes de los informantes que realizaron estancias cortas

El grupo taiwanés

Las actitudes manifestadas por los informantes taiwaneses tras las estancias cortas pueden resumirse en actitudes positivas (7), negativas (1), ambivalentes (5) y neutras (2).

Las actitudes positivas de los siete (7) participantes se debieron a la “amabilidad”, la elegancia y al carácter romántico de los nativos, la belleza de los monumentos, los sitios turísticos y culturales de excepción, las fiestas y el frenesí de las grandes ciudades (“X es un país hermoso, más de lo que el mundo se imagina.”), “la lengua X ha dejado de ser una lengua extraña y lejana”, las numerosas actividades socioculturales que proponen las universidades, en consecuencia, cinco dentro ellos manifestaron su interés por repetir la experiencia o cursar estudios de postgrados en estos países. Sus viajes inspiraron a otros estudiantes el deseo de ir a vivir las mismas experiencias o visitar los mismos sitios.

Las actitudes negativas resultaron de la situación de insalubridad higiénica de algunos lugares públicos, unos casos de “discriminación”, el “robo de (su) cartera”, conductas agresivas (tipo físico o verbal) de algunos nativos, la duración del viaje; horarios diferentes. Uno se quejó de que no tenía oportunidades de practicar la lengua meta con los hablantes locales y tampoco llegaba a comprender bien.

En cuanto a los cinco que adoptaron actitudes ambivalentes, las actitudes positivas derivan del frenesí de las ciudades, la belleza de los monumentos, la hospitalidad, la amabilidad, la empatía de los nativos, “el vino y la ropa más baratos que en Taiwán”. Sus actitudes negativas provienen de la falta de respeto a los horarios, diferencias culturales tales como la gastronomía y la alimentación, la falta de limpieza en algunos lugares, la mala calidad de los servicios (“No saben acoger”), la obesidad y el sobrepeso (“picaba entre comidas, comía todo el tiempo por aburrimiento”), la relevancia concedida por algunos enseñantes a los aspectos de pronunciación y prosodia de la LE.

Dos informantes expresaron actitudes neutras: el primero dijo “*hái hǎo*¹ (así así)”; y el segundo participante solo nos sonrió, bajó la mirada y no dijo nada.

El grupo beninés

Las actitudes manifestadas por los informantes beninés tras las estancias cortas pueden resumirse en actitudes positivas (4) y ambivalentes (2).

Cuatro participantes manifestaron exclusivamente actitudes positivas por la hospitalidad recibida, la amabilidad, la disponibilidad, la empatía de los autóctonos, las fiestas, las actividades socioculturales que proponen las universidades, la belleza y la limpieza de las ciudades visitadas, los sitios turísticos y culturales de excepción, la metodología utilizada por algunos docentes y “*E vivi nu mi taun*² (estoy muy contento), hablo y entiendo mejor (la LE)”. Tras su estancia, los cuatro estaban interesados en adquirir más conocimientos de estas lenguas y proyectaron volver a estos países para cursar estudios de posgrados.

¹En chino.

² Frase en fongbe.

Respecto a las actitudes ambivalentes de dos informantes, las actitudes positivas derivaron de la hospitalidad, la amabilidad de ciertos nativos, las fiestas, el frenesí de las ciudades, “se puede practicar una gran variedad de deportes; los productos son de mejor calidad y baratos”, “me encantó (el país), me cayeron bien los (habitantes), pero...”. Las actitudes negativas se originaron de algunos comportamientos incívicos, la borrachera, el individualismo de los autóctonos, los prejuicios asociados a la inmigración (“me tomaron por inmigrante ilegal”). Nos parece conveniente señalar que los participantes benineses no presentaron ninguna actitud neutra, ni exclusivamente negativa.

4.2.2. Las actitudes de los informantes que tuvieron una estancia de larga duración

El grupo taiwanés

Las actitudes manifestadas por los informantes taiwaneses tras las estancias largas pueden resumirse en actitudes ambivalentes (4) y neutras (1).

En relación a las actitudes ambivalentes, las actitudes positivas derivan de la mejora de las destrezas orales, el aumento de la autoestima y la confianza en uno mismo, la amabilidad, la elegancia, el carácter romántico de algunos autóctonos, su belleza, los ambientes festivos, de relax y diversión que colman las calles de las ciudades, el frenesí en las ciudades, algunos productos como la barra de pan, el vino, el queso, las tartas, los fantásticos veranos, la obtención de títulos oficiales del país de la lengua meta.

Las actitudes negativas proceden de la repetición de curso (esta informante abandonó los cursos de LE para cursar un máster comercial en otra lengua LE), conductas agresivas físicas o verbales de algunos compañeros de aula, comportamientos poco ejemplares y profesionales por parte de algunos docentes (comentarios vejatorios o despectivos hacia el estudiantado de origen extranjero), un trato injusto debido a la apariencia física; clases áridas, aburridas y hasta (a veces) incomprensibles, la inseguridad, la nostalgia, diferencias culturales como la gastronomía y la

alimentación, el sentido del humor, la poca hospitalidad de algunos nativos, los malentendidos, la lentitud y trabas administrativas. Para algunos “los profesores van de prisas” y consideran las LEs difíciles y farragosas.

Las actitudes neutras se manifestaron por el silencio y luego “así así, más o menos” y tampoco valoró su estancia en el país de la lengua meta.

El grupo beninés

Los informantes de este grupo solo mostraron actitudes ambivalentes. Las actitudes positivas tienen que ver con la mejora y optimización de las destrezas lingüísticas y orales, la autonomía comunicativa “ahora hablo como un hablante nativo”, las excelentes instalaciones deportivas de las universidades, las arquitecturas peculiares, los ambientes confortables y festivos en las ciudades, el frenesí urbano; el descubrimiento de otras formas de vida; la alta calidad de vida, la amabilidad y la empatía de unos residentes locales, las repercusiones positivas de algunos profesores; el incremento de sus conocimientos y sus habilidades de enseñanza, la obtención de títulos oficiales del país de la lengua meta, la limpieza y la belleza de las ciudades.

Las actitudes negativas se originaron de la inseguridad, de la actuación discriminatoria de algunos agentes de policía, de unos nativos e incluso de unos docentes; un trato injusto debido a la apariencia física; el difícil acceso a visados y a tarjetas de residencia para vivir y estudiar en estos países; las numerosas trabas para homologar y convalidar títulos extranjeros; el estrés; algunos medios de comunicación de masas que solo difunden noticias negativas sobre el continente africano, la “cara mala de África, la buena no interesa a nadie”, el extremo individualismo; la frustración constante por vivir situaciones que no se desee; la lentitud de la burocracia y la escasa agilidad de las administraciones; el frío, la nostalgia. En la siguiente tabla 5 se recogen las actitudes encontradas en el estudio.

Tabla 5. Resultados generales sobre las actitudes globales manifestadas

	Participantes taiwaneses		Participantes benineses	
	Estancia de corta duración	Estancia de larga duración	Estancia de corta duración	Estancia de larga duración
Actitudes positivas	07	00	04	00
Actitudes negativas	01	00	00	00
Actitudes ambivalentes	05	04	02	04
Actitudes neutras	02	01	00	00
Total	15	05	06	04

De forma global, podemos señalar que en todos los casos, su nivel de competencia en la lengua ha mejorado, sobre todo los que tuvieron una estancia larga, empleando palabras coloquiales o imitando el acento de los hablantes nativos. La estancia ha mejorado mucho su capacidad de comprensión, su conocimiento lingüístico, sociocultural, pragmático, la fluidez oral, así como el aumento de su cultura general. En otras palabras, tuvieron mayor eficacia en las interacciones orales, lograron una mayor autonomía en la lengua meta y se les notó un enriquecimiento de su panorama lingüístico y cultural. Es de resaltar el hecho de que los participantes con estancia corta presenten actitudes más favorables que los participantes que realizaron una estancia larga y su comportamiento oral es no nativo. Además hay una correlación significativa entre las actitudes manifestadas y las puntuaciones atribuidas. Los participantes que valoran menos su estancia en el extranjero son los que tuvieron algún problema durante su experiencia viajera. Prácticamente la totalidad de los informantes reconoció que cada momento ha sido una experiencia bastante enriquecedora y valoró positivamente los títulos sacados en estos países.

Resumiendo, las actitudes manifestadas por los informantes no son hostiles, sino, más bien, actitudes maduras y críticas. A continuación, pasamos a la interpretación de algunos resultados.

5. Discusión

El presente trabajo se ha centrado en el aspecto actitudinal del aprendizaje de LEs en aprendientes taiwaneses y benineses después de experiencias de formación en situación natural en los países de las lenguas metas. En las líneas que siguen intentaremos interpretar los resultados, tanto a la luz de las cuestiones planteadas por el estudio, como a la de lo que otros investigadores han encontrado sobre el tema.

Los resultados muestran que los informantes con estancia corta revelan actitudes más favorables que los participantes que realizaron una estancia larga. Esto podría explicarse por el hecho de que una estancia corta no permite experimentar ni apreciar en su totalidad las realidades de la comunidad anfitriona; el bello espejismo no se ha esfumado. Efectivamente, los anfitriones los consideran turistas que aportan divisas extranjeras, una contribución valiosa a sus economías, y por tanto se muestran más agradables y hospitalarios para con ellos. Como es sabido, el turismo es una de las industrias que más dinero produce en el mundo, y atraer a los turistas requiere garantizar un buen trato, seducción. En consecuencia, las ilusiones de los aprendientes alófonos con corta estancia aumentan (cf. las notas medias de los informantes de esta categoría) e incluso se proyectan repetir la experiencia al año siguiente o volver para cursar estudios de postgrados. Pues la experiencia viajera ha creado y desarrollado en ellos, un especial interés para seguir descubriéndose y descubriendo las lenguas metas para conocerlas y dominarlas. Es como si todavía estuvieran en la primera etapa de la aculturación, o sea, un estado de entusiasmo respecto a la cultura meta (Brown, 1994: 171).

El hecho de que la mayoría de los informantes siguen presentando actitudes positivas tras su estancia puede deberse a acontecimientos felices, experiencias alegres, gratificantes que tuvieron durante su estancia en estos países. En otras palabras, su estancia ha sido apasionante, divertida, fantástica, reconfortante e inolvidable; y una experiencia positiva da lugar a emociones positivas tales como la alegría o el orgullo. Estos datos indican que los estudiantes que van a estudiar en los países de las lenguas metas necesitan evolucionar en un ambiente de cuidado sano, seguro, afectivo, incluso hedonista. Han podido lograr el estado de felicidad ansiada a través de la complacencia de sus necesidades, anhelos e incluso aspiraciones tanto intelectuales, emocionales como materiales. Estas valoraciones positivas resultan del enriquecimiento personal, de sus logros, de la aceptación en la interacción del estudiantado extranjero por la comunidad receptora. Podrían relacionarse también con la apertura hacia nuevas experiencias, hacia los nativos y sus culturas, el buen nivel de vida de estos países, así como con el éxito experimentado de haber logrado ya objetivos académicos.

En lo que toca a las actitudes negativas manifestadas por los participantes, se deben a experiencias negativas, decepciones, frustraciones y al ambiente, a veces, hostil de algunos hablantes nativos, el clima de aula, problemas de comunicación intercultural. Evidentemente, para todo aprendiente, la mera idea de estudiar en el extranjero es vista positivamente, pero pronto al llegar al destino, aparecen todo tipo de problemas, dificultades que no se corresponden de veras con las imágenes (truncadas), las realidades pintadas en los libros de texto, documentales académicos, películas o series, medios de comunicación que solo muestran una sola cara del iceberg. Así, los choques culturales o malentendidos experimentados por determinados aprendientes viajeros tienen efectos discordantes sobre sus actitudes iniciales positivas. Asimismo, algunos medios de comunicación pueden ser la fuente esencial de estas actitudes desfavorables, puesto que las imágenes que algunos de ellos ofrecen (del continente africano, por ejemplo), no son brillantes, solo muestran la cara fea. Eso se debe al analfabetismo general que existe sobre este continente y que genera muy a menudo prejuicios. Mientras que normalmente estos medios de comunicación de masas deberían colaborar en el cambio de mentalidad respecto de dicho continente, evitar el espíritu localista y las representaciones estereotipadas de este.

Otras actitudes negativas resultaron de la influencia de metodologías pedagógicas utilizadas por algunos docentes nativos, el sentimiento de autodepreciación y otras situaciones generadoras de estrés que la vida universitaria en el extranjero impone como la presión de sacar buenas notas, el miedo al fracaso, al ridículo, a una evaluación social negativa, a no poder comprender la otra cultura, a no saber comportarse, a ser rechazado por la comunidad local. Por consiguiente, los aprendientes alófonos se desaniman y cortan todas ganas de acercamiento e incluso cambian su actitud. Entonces se encierran en un círculo vicioso despreciador que tiene como consecuencia confirmarlos en su falta de confianza, que les conducen a tener miedo y al final hacer caso omiso de las interacciones sociales e incluso conducir a una conducta agresiva en cualquier de sus posibles modalidades. Experiencias aisladas vividas con docentes pueden modificar la actitud positiva del aprendiente. Evidentemente los enseñantes son considerados representantes de la lengua meta y desempeñan un papel capital en la actitud manifestada por el aprendiente alófono. Similares resultados encontramos en anteriores estudios (Wesely, 2009; Sossouvi, 2014c) en los que asimismo se evidencian influencias de docentes en aprendientes. Estos comportamientos de docentes pueden explicarse por el hecho de que la mayoría de las enseñanzas se imparten por profesores especialistas de la materia enseñada, pero no por docentes especialistas de enseñanza de LEs; así, puede achacarse a la falta de capacitación pedagógica en su formación inicial, la falta de adaptabilidad, comprensión y compatibilidad.

Otras fuentes posibles de estas actitudes negativas serían la decepción debida a una exposición insuficiente al universo cultural de la LE, la resultante de las desilusiones de una formación muy libresca. Las situaciones de comunicación entrevistas durante sus estudios no se parecen a las encontradas en los países de las lenguas metas. Por eso, por ejemplo, se revela imprescindible la importancia o prioridad en el aula de LE a la lengua oral, sobre todo el lenguaje espontáneo, tener en cuenta tanto de los componentes sociolingüísticos como pragmáticos, y no limitar el entorno de aprendizaje a la única aula de clase. Esto le ahorraría a los aprendientes los choques culturales, las decepciones fulminantes en el extranjero. La improvisación contextualizada podría ser eficiente como lo indica el estudio de Cocton (2008). Un cotejo de las lenguas y culturas implicadas en el aprendizaje es deseable a través de testimonios y preguntas. Además, igual que

un niño, el aprendiente alófono necesita progresar en un ambiente de cariño, de amabilidad, de empatía, de tolerancia, etc.

En resumidas cuentas, las actitudes desfavorables de nuestros informantes se originan en experiencias viajeras no (o poco) gratificantes, el conocimiento superficial, construido mayormente de estereotipos del otro y un bagaje cultural generalmente bajo. Sus consecuencias podrían ser reacciones defensivas, o sea, tanto la pasividad como la agresividad.

Respecto a las actitudes neutras observadas únicamente en el grupo taiwanés, podrían ser una consecuencia de la influencia del contexto cultural de su país de origen, más concretamente, de la fosilización de los preceptos confucianistas y taoístas que incitan a la diplomacia, la suavidad, a la modestia, al tacto en las relaciones interpersonales. Por consiguiente, se resignan y dejan guiar el destino a merced de la fatalidad. Además, el silencio neutral observado podría explicarse por la sumisión, el respeto, el miedo al docente (el interlocutor principal, representante de los nativos de la lengua meta), el miedo a ofender y molestar; prefiere mantener la armonía en las relaciones interpersonales. Un resultado equiparable hallamos en Sossouvi (2012; 2014c) quien encontró actitudes neutras en aprendientes taiwaneses de LEs.

Las actitudes ambivalentes denotan cierto grado de madurez afectiva, una maduración personal después de las experiencias acumuladas y cambios personales de los informantes. Nuestros participantes enfrentan la nueva realidad de forma dialéctica, desde un punto de vista crítico. Otra explicación potencial podría estar relacionada con la influencia de las culturas de ambos países que admiten el dualismo en distintos aspectos de la vida y del universo. En la filosofía china taiwanesa el ying y el yang son dos normas complementarias presentes en todos los aspectos del universo. Asimismo en la filosofía beninesa se reconoce la existencia de un andrógino dios, Mawu-Lisa, que posee tantos rasgos femeninos como rasgos masculinos. Asimismo, podría explicarse por su edad, ya que andando el tiempo, con la edad, puede aparecer una nueva orientación de las actitudes por influencias contextuales y socioculturales. Estos datos indican que las actitudes pueden actuar de manera interrelacionada, es decir, a pesar de que los informantes presenten concepciones y sentimientos favorables, podrían a la vez manifestar

conductas desfavorables. Asimismo, demuestran la importancia de los viajes para la maduración y los cambios personales de los discentes. La experiencia viajera les ha ayudado a reforzar su autoimagen y ha tenido un efecto de transformación a la vez positiva y negativa. También les ha ayudado a desarrollar más su creatividad, su pensamiento divergente, su flexibilidad mental, su plasticidad. Puede que los informantes opongan resistencia a modificar sus actitudes iniciales positivas, dado que las nuevas experiencias van en contra de las actitudes iniciales. Mantienen al mismo tiempo dos pensamientos que están en conflictos. Esto parece indicar que, aunque las actitudes son un concepto dinámico, también resultan difíciles de cambiar radicalmente, y van en la misma línea que trabajos anteriores de Krosnuck y Petty (1995), Petty (2006) y Sossouvi (2012; 2014c). Por contra, estos hallazgos son contrarios a lo expresado por el modelo unidimensional (véase Fazio, 1989; Eagly y Chaiken, 1993; Petty, Wegener y Fabrigar, 1997), acerca de las actitudes que solo va del rechazo a la aceptación.

El informante que se quejó de que su estancia no le permitió interactuar con nativos podría deberse a su estancia corta, su personalidad, su capacidad de relación interpersonal, a un problema de introversión o simplemente que pasaba todo el tiempo con sus paisanos, comunicándose fuera del entorno escolar en su primera lengua (L1). Evidentemente, el hecho de que aprendientes compatriotas pasan muchos tiempos juntos, en un nicho de la unión, puede impedir mayor mejora en la lengua meta. Podría explicarse por el mantenimiento de la identidad, las preferencias culturales como el caso de los migrantes asiáticos estudiados por Jia y Aaronson (2003) en Estados Unidos. Estos autores indicaron que los migrantes chinos preferían privilegiar lazos de compañerismo y de amistad con sus compatriotas. En otros términos, les gusta mejor encontrarse entre gente de mismo bagaje cultural y lingüístico. Además, en la mayoría de los programas universitarios el estudiantado extranjero reside junto en pisos compartidos, así pues, su participación en la comunidad receptora es limitada. Estos datos se asemejan al caso de un estudiante japonés (Pinar, 2012) y de un discente americano (García Laborda y Guillermo Bejarano, 2008) que no tuvieron la oportunidad de utilizar la lengua meta durante sus estancias, excepto en contexto formal.

De entre las causas que podrían explicar la deserción o el abandono de las clases de LE en beneficio de una rama comercial, hay que pensar en las dificultades encontradas, al hecho de que se encontró en una situación de no controlabilidad y de que dudó de sus propias capacidades. Creyó haber perdido una fuente de gratificación narcisista. Además, puede achacarse a la falta de esfuerzo en el sentido idóneo, al desinterés por continuar; descubrió otra vocación y decidió no perder tiempo. Un resultado similar hallamos en Lantolf y Genung (2002), cuya informante que había comenzado los cursos de chino con la esperanza de desarrollar sus destrezas comunicativas, dimitió a causa del método audiolingüístico utilizado por el enseñante. Este resultado indica que la actitud es una fuerza inestable que no puede predecir una conducta, un “camaleón” energético que refleja la respuesta del aprendiente a la situación de aprendizaje. Estos datos también muestran que la única actitud positiva no basta ni garantiza el éxito escolar en los países de las lenguas metas. Por tanto, se debe ayudar a los aprendientes alófonos de LE a que atribuyan los fracasos a razones que puedan ser enmendadas y que no conduzcan a la infravaloración del yo.

Los casos de violencia experimentada por algunos informantes coinciden con estudios anteriores (Ramírez, 2006 y Piñero Ruiz et al., 2014) que también observaron fenómenos idénticos en el 50% de sus informantes, sobre todo agresiones verbales y psicológicas (Defensor del Pueblo, 2007) y con los aprendientes de origen extranjero (Piñero Ruiz et al., 2014). Se desprende de estos datos que las conductas violentas en todas sus formas siguen vigente en los centros educativos e interpelan a toda la comunidad educativa y conforman una herida social que requiere sensibilización, valentía, prevención e intervenciones.

El bajo nivel lingüístico de determinados aprendientes alófonos puede generar un sentimiento de inferioridad con respecto a los compañeros nativos que les bloquean emocionalmente o imposibilita la adquisición de nuevas habilidades. En consecuencia, fracasan en los estudios o repiten clases. Estos datos muestran que a pesar de los grandes avances en materia educativa, los aprendientes de LEs siguen teniendo dificultades para expresarse, para manejar la LE y para entender a los nativos. Eso se debe a la naturaleza del aprendizaje formal, donde el contacto del estudiantado con la lengua meta es poco y no se enseña la lengua oral espontánea. Por otro lado,

el hecho de no llegar a comprender bien la LE no solo se debe a su nivel de competencia, sino también a las variantes dialectales locales, el vocabulario utilizado por los residentes locales, así como los usos sociales de la lengua meta. Otra explicación plausible sería la aprensión comunicativa, es decir, la aprendiente cuando quiere hablar se queda bloqueada por el poco recurso lingüístico de que dispone, el temor de no estar a la altura y la angustia de una apreciación negativa³, no quería perder *miànzi*, la imagen pública. La falta de afectividad y empatía por parte de la comunidad receptora y del enseñante puede producir en el aprendiente una falta de receptividad, de ánimo, entre otros. Por ello, los contactos de los aprendientes alófonos con los residentes locales deberían ser muy agradables y frecuentes, lo que aumentaría la confianza en sí mismo para hacer uso de la lengua en cualquier situación. El mero contacto intergrupal no basta, sino también una enorme red de contactos de calidad resultaría importante.

La mejora general de las competencias lingüísticas y comunicativas de los participantes con una larga e intensiva estancia en el país de la lengua estudiada, sobre todo las destrezas de comunicación interpersonal, la lengua oral espontánea se debe a que en el extranjero los participantes tuvieron más acceso a input que en su propio país, vivieron la lengua a lo largo del día, con momentos en que es inverosímil no hablarla, se enfrentaron a situaciones comunicativas ilimitadas fuera del aula. Todas las destrezas se desarrollan por la práctica continuada durante el tiempo y a la necesidad de tener que comunicarse con los residentes locales y establecer relaciones interpersonales. Probablemente, esto se deba a la experiencia interpersonal, a la aptitud en el beneficio viajero, la liberación de su ansiedad a la hora de hablar la lengua meta, las actividades dentro y fuera del entorno escolar, así como el deseo de integración social y cultural. Estos resultados van en la misma línea que los encontrados en estudios anteriores (Lafford, 1995; Howard, 2001, entre otros) cuyos informantes durante sus estancias de estudios, aprovecharon la oportunidad para mejorar lingüísticamente. Como parece lógico en el dominio de la LE, los aprendientes van evolucionando en relación al tiempo de permanencia, por eso, los sujetos con estancia larga dominan mejor la lengua estudiada que los con estancia corta. Estos datos son consistentes con investigaciones previas de Navarro y Huguet, (2005) y Huguet, Navarro y Janés (2007), que indicaron que el dominio de la lengua española por los alumnos inmigrantes se va

³ Calla porque quiere hablar bien.

acentuando con el tiempo de estancia. Así, las estancias largas permitieron a nuestros informantes tener otro punto de vista de las LEs y de sus culturas así como de los valores propios. La experiencia viajera les ha permitido enriquecer y ampliar sus conocimientos socioculturales, lingüísticos, así como la asimilación de la dimensión cultural. Evidentemente, una LE hay que practicarla todos los días para soltarse a hablar y el hecho de relacionarse con el grupo de la lengua meta en un contexto real, aumenta el valor personal, la confianza lingüística del aprendiente. Este resultado confirma la idea de que una estancia en el extranjero constituye una de las formas más eficaces de mejorar o de adquirir una LE. Sin embargo, va en contra de otras investigaciones como las de Rivers (2001), Collentine y Freed (2004), Freed et al. (2004) y DuFon (2006) que cuestionan la utilidad de los estudios en el extranjero en relación a la adquisición y mejora de la competencia lingüística.

La alternancia de códigos o la inserción de palabras en chino y en fongbe observada en algunos participantes para expresar sus emociones corrobora los estudios de Pavlenko (2005) y Dewaele (2013, 2015) que indican que los multilingües prefieren expresar sus emociones en sus L1s.

Propuestas de mejora

Observamos después del estudio que existe la posibilidad de mejorar. Es por ello que proponemos que se debe ayudar a los aprendientes de LE a desarrollar las competencias sociolingüísticas y culturales, a tener una conciencia intercultural, es decir, proporcionar al alumnado, desde el nivel inicial, input o material lingüístico que refleje la realidad de la lengua y cultura que aprenden, así como proponerle evaluaciones que permitan reflexionar no solo sobre la LE, sino también sobre la suya propia. En consecuencia, la contextualización y adaptación del Marco común europeo de referencias para las lenguas (MCER) en ambos países será de gran utilidad para la enseñanza y aprendizaje efectivos de las lenguas extranjeras (Sossouvi, 2010, 2014a, 2014b). Los profesores deberían incorporar en sus tareas docentes, modelos de aprendizaje que incluyan el uso de las distintas tecnologías de información y comunicación, los

podcasts, actividades lúdicas, favorecer el estudio de la lengua para su uso real y brindar más materiales auténticos a los educandos. En efecto, la lengua oral coloquial constituye todavía hoy uno de los aspectos más desatendidos de la enseñanza de LE, mientras que este tipo de interacción constituye la esencia de la comunicación y además se considera que alguien domina una lengua meta cuando es capaz de conversar con hablantes nativos. Desgraciadamente, en la mayoría de los currículos de programas, la enseñanza de la competencia conversacional o del habla oral informal sigue siendo una asignatura pendiente (Suárez Hernán, 2013). En un curso de LE conviene tener en cuenta tanto el registro formal como coloquial e incluso el familiar.

La comunidad receptora y los docentes deberían ponerse en el pellejo de los aprendientes alófonos, viviendo sus dificultades enfrente de la lengua estudiada. Ellos mismos podrían iniciar el aprendizaje de las primeras lenguas y culturas de sus estudiantes alófonos; es decir, abogamos por una reflexividad que intenta hacer entrar a los nativos en la toma de conciencia del proceso de aprendizaje de una LE o intercultural. La formación inicial como continuo de los profesionales de la LE requiere tener en cuenta no solo la dimensión intelectual del aprendizaje de LE, sino también el plurilingüismo, el multiculturalismo, una educación intercultural, así como las otras dimensiones mencionadas por Magaña Sánchez (2001). Es aconsejable que los residentes locales, sobre todo, los docentes sean comprensivos con los déficits lingüísticos de los aprendientes alófonos, que manifiesten actitudes positivas hacia ellos, que también tengan una conciencia intercultural y los enseñen con el corazón. Estas actitudes favorables les ayudarán a sentirse como en casa y a lograr una mayor adquisición, obtener mejores resultados como lo muestran investigaciones previas de Burstall et al. (1974), Crahay (1989). Las universidades o centros de estudios que acogen a los estudiantes extranjeros deben llevar a cabo los procesos de enseñanza-aprendizaje en el mejor de los escenarios posibles; dar más apoyo personal dentro y fuera del aula para ayudarlos en el aprendizaje de forma más individualizada, enseñarles a aprender y no solo cubrir un currículo establecido, sino también intentar ofrecerles una estancia “llaves en mano” para que los aprendientes alófonos puedan disfrutar en grado sumo todas las virtudes de las LEs.

Los aprendientes alófonos deberían abrirse a los hablantes nativos, a la cultura local y evitar agrupamientos de un mismo origen lingüístico y adaptarse al entorno sociocultural existente en el destino así como a sus gentes. Será necesario que aprendan a aprender mediante técnicas y actividades que den completo a los currículos habituales de enseñanza de LEs. Deberían tener un carácter abierto y establecer relaciones interpersonales con los residentes locales. El aula, las estancias de estudio no solo son entornos para el aprendizaje lingüístico, sino también entornos donde se crean y recrean relaciones sociales.

6. Valoraciones finales

A través de este estudio nos hemos centrado en el análisis actitudinal de aprendientes taiwaneses y benineses de LEs ante su estancia y aprendizaje en el extranjero con el fin de observar si las actitudes positivas previas son equivalentes después de la experiencia de residencia académica en los países de las lenguas metas, para tener una idea de la incidencia de la estancia y con el fin último de establecer una propuesta de mejora.

De lo dicho hasta aquí se desprende que, las experiencias viajeras tienen una repercusión directa en las acciones y las actitudes de los participantes. Los juicios previos al viaje al extranjero han sido relativamente estables, modificados, ampliados ya que el estudio en el país de la lengua meta ha hecho emerger vivencias positivas, negativas, ambivalentes y neutras, ocasionando respuestas condicionadas. Los resultados indican que las actitudes, tras una experiencia viajera, no son algo estático, innato, inamovible, ante las cuales los informantes no tienen otro remedio que seguir teniendo las mismas ideas, creencias, opiniones, representaciones, etc. Se trata más bien de una concepción siempre en curso de elaboración, variable, que está propensa a varios factores participantes y externos relacionados entre sí: las realidades sociales, las experiencias interpersonales, factores de naturaleza pedagógica y sociocultural, la aptitud en el aprovechamiento o no del viaje al extranjero y el aprendizaje de las LEs, y las diferencias individuales. En consecuencia, el estudiantado alófono no solo se enfrenta con la LE, sino

también con la cultura meta, con el patrimonio pasado y presente de los países anfitriones. Los participantes con larga estancia son los que han alcanzado nivel de competencia más elevado, con variaciones en su actitud previa. Así, para beneficiarse plenamente de una estancia en el extranjero, los autores implicados en este programa deberían tener en cuenta las relaciones intergrupales, el contexto de aprendizaje, las culturas en presencia, agilizar más la burocracia administrativa, aumentar la calidad de la enseñanza, una enseñanza a un ritmo regular y la contribución individual del aprendiente, podrían fomentarse no solo la dimensión intelectual, sino también todas las otras dimensiones posibles del proceso de enseñanza-aprendizaje de LEs; es decir, ir más allá de este proceso.

Referencias bibliográficas

- Bacon, S. M. (2002). Learning the rules: language development and cultural adjustment during study abroad. *Foreign Language Annals*, 35, 637-646.
- Brown, H. Douglas (1994). *Principles of Language Learning and Teaching*. Englewood Cliffs, Nueva Jersey: Prentice Hall Regents.
- Burstall, C., Jamieson, M., Cohen, S. & Hargreaves, M. (1974). *Primary French in the Balance*. Londres: NFER.
- Cenoz Iragui, M. (1993). Diferencias individuales en la adquisición del inglés. *Revista española de lingüística aplicada*, (9), 27-35. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1308209>.
- Clément, R., Dörnyei, Z. & Noels, K. A. (1994). Motivation, self-confidence and group cohesion in the foreign language. *Language Learning*, 44 (3), 417-448.
- Cocton, M. – N. (2008). L'improvisation contextualisée : une activité engageante. *Les Langues Modernes : pleins feux sur la motivation*, 3.
- Collentine, J., & Freed, B. F. (2004). Learning context and its effects on second language acquisition. Introduction. *Studies in Second Language Acquisition*, 26(2), 153-171.
- Collentine, J.G. (2009). Study Abroad Research: Findings, Implications and Future Directions. En M. H. Long & C. J. Catherine (Eds.), *The Handbook of Language Teaching* (218-233). Nueva York: Wiley.
- Crahay, M. (1989). Comportement du maître et participation des élèves. *Les Langues Modernes*, 1, 77-86.
- Defensor del Pueblo (2007). *Violencia Escolar: El maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria 1999-2006 (Nuevo estudio y actualización del informe 2000)*. Madrid: Oficina del Defensor del Pueblo.
- Dewaele, J.-M. (2013). *Emotions in multiple languages*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

- Dewaele, J.-M. (2015). On Emotions in Foreign Language Learning and Use. *The Language Teacher*, 39(3), 13-15.
- DuFon, M. A. (2006). The Socialization of Taste during Study Abroad in Indonesia. En M. A. DuFon & E. E. Churchill (Eds.), *Language Learners in Study Abroad Contexts* (91-119). Clevedon: Multilingual Matters.
- Eagly, A. H. & Chaiken, S. (1993). *The psychology of attitudes*. Orlando, FL: Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.
- Fazio, R. H. (1989). On the power and functionality of attitudes: The role of attitude accessibility. En A. R. Pratkanis, S. J. Breckler, S. J. & A. G. Greenwald (Eds), *Attitude structure and function* (153-179). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Freed Barbara, F. (1998). What makes us think that students who study abroad become fluent? En V. (a. i.). Regan (Ed.), *Contemporary approaches to second language acquisition in social context: Crosslinguistic perspectives* (89-11). Dublin, Ireland: University College Dublin, 2.
- 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), 275-301.
- García Laborda, J. & Guillermo Bejaramo, L. (2008). Adquisición de una segunda lengua en estancias cortas en el extranjero: un análisis actitudinal. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 20, 117-134.
- Gardner, R. C. & Lambert, W. E. (1959). Motivational variables in second language acquisition. *Canadian Journal of Psychology*, 13(4), 266-272.
- Gardner, R. C. (1985). *Social Psychology and Second Language Learning: The role of Attitudes and Motivation*. Londres: Edward Arnold.
- Hadis, B. F. (2005). Gauging the impact of study abroad: How to overcome the limitations of a single-cell design. *Assessment y Evaluation in Higher Education*, 30(1), 3-19.

- Hamers, J. F. & Blanc, M. (1983). *Bilingualité et bilinguisme*. Bruxelles: Pierre Mardaga éditeur.
- Howard, M. (2001). The effects of study abroad on the L2 learner's structural skills: Evidence from advanced learners of French. *EUROSLA Yearbook: Annual Conference of the European Second Language Association*, 1, 123-141.
- Huguet, Á.; Navarro, J. L. & Janés, J. (2007). La adquisición del castellano por los escolares inmigrantes. El papel del tiempo de estancia y la lengua familiar. *Anuario de Psicología*, 38 (3), 357-375.
- Ingram, M. (2005). Recasting the foreign language requirement through study abroad: A cultural immersion program in Avignon. *Foreign Language Annals*, 38(2), 211-222.
- Jia, G. & Aaronson, D. (2003). A longitudinal study of Chinese children and adolescent learning English in the United States. *Applied Psycholinguistics* 24 (1), 131-161.
- Kehm, B. M. (2005). The Contribution of International Student Mobility to Human Development and Global Understanding. *US-China Education Review*, 2 (1), 18-24.
- Krosnick, J. A. & Petty, R. E. (1995). Attitude strength: an overview. En R. E. Petty & J. A. Krosnick, *Attitude strength: Antecedents and consequences* (1-24). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Lafford, B. (1995). Getting into, through and out of a survival situation; A comparison of communicative strategies used by students studying Spanish-abroad and 'at home'. En B. Freed (Ed.), *Second Language Acquisition in a Study Abroad Context* (97-121). Philadelphia: John Benjamins.
- Lantolf, J. P. & Genung, P. B. (2002). "I'd rather switch than fight": an activity-theoretic study of power success and failure in foreign language. En C. Kramsch (Ed.), *Language acquisition and language socialization: Ecological perspectives* (175-196). Londres: Continuum.
- Larsen Freeman, D. & Long, M. H. (1994). *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*. Madrid: Gredos.

- Magaña Sánchez, M. E. (2001). Más allá del aprendizaje de la lengua francesa. *Anuario de investigación 2000* Vol. II (367-378). México DF: UAM-X. Recuperado de 148.206.107.15/biblioteca_digital/.../21-552piw.pdf.
- Navarro, J.L. & Huguet, Á. (2005). *El conocimiento de la lengua castellana en alumnado inmigrante de 1º de ESO. Un estudio empírico*. Madrid: CIDE.
- Pavlenko, A. (2005). *Emotions and multilingualism*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Pérez-Vidal, C. (Ed.) (2014). *Language Acquisition in Study Abroad and Formal Instruction Contexts*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, Publishing Company.
- Petty, R. E. (2006). A metacognitive model of attitudes. *Journal of Consumer Research*, 33(1), 22-24.
- Petty, R.E., Wegener, D.T & Fabrigar, L.R. (1997). Attitudes and attitudes change. *Annual Review of Psychology*, 48, 609-647.
- Pinar, A (2012). La influencia de las estancias en el extranjero en el proceso de aprendizaje de segundas lenguas: análisis de experiencias a través de los relatos de vida lingüística. *marcoELE Revista de didáctica ELE*, 15. Recuperado de marcoele.com/estancias-en-el-extranjero-vida-linguist.
- Piñero Ruiz, E., Areñe Gonzalo, J. J.; López Espín, J. J. & Torres Cantero, A. M. (2014). Incidencia de la violencia y victimización escolar en estudiantes de educación secundaria obligatoria en la Región de Murcia. *Revista de Investigación Educativa*, 32 (1), 223-241. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.6018/rie.32.1.154251>.
- Ramírez, S., & Justicia, F. (2006). El maltrato entre escolares y otras conductas-problema para la convivencia. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 4(2), 265-290. Recuperado de <http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/ContadorArticulo.php?139>.

- Rivers, W. P. (2001). Autonomy at all costs: An ethnography of metacognitive selfassessment and self-management among experienced language learners. *Modern Language Journal*, 85(2), 279-290.
- Sossouvi, L.-F. (2010). L'apprenant sinophone entre plusieurs langues européennes : à la recherche d'une langue passerelle. *Journal of European Languages*, 5, 22-44.
- Sossouvi, L.-F. (2012). Les attitudes d'apprenants taiwanais de langue étrangère à l'égard de la bande dessinée et quelques implications. *Linguistik online*, 55(5), 79-98. Recuperado de <https://bop.unibe.ch/linguistik-online/article/download/276/386>.
- Sossouvi, L.-F. (2014a). Quelques aspects d'influence translinguistique dans la production orale d'apprenants taiwanais de FLE: l'anglais comme possible langue de référence? . *Encuentro: revista de investigación e innovación en la clase de idiomas*, 23, 152-166. Recuperado de dspace.uah.es/dspace/handle/10017/21618.
- Sossouvi, L.-F. (2014b). La lengua castellana en Benín: tendencias actuales después de seis décadas. En J. Serrano Avilés (Ed.), *La situación del español en África subsahariana* (100-126). Madrid: Editorial Catarata.
- Sossouvi, L.-F. (2014c). Actitudes y motivaciones de los estudiantes sinohablantes y francófonos de lenguas extranjeras: esbozo comparativo. *IKASTORRATZA. e-Revista de Didáctica*, 13. Recuperado de www.ehu.es/ikastorratza/13_alea/sinohablantes.pdf.
- Suárez Hernán, C. (2013). La lengua coloquial y la conversación en el aula de ELE. *Mosaico Revista para la promoción y apoyo a la enseñanza del español*, 31, 10-18.
- Wesely, P. M. (2009). The language learning motivation of early adolescent French immersion graduates. *Foreign Language Annals* 42 (2), 270-285.