

Diferencias individuales y aprendizaje de lenguas en el extranjero: análisis de experiencias de estudiantes japoneses de español

Alex Pinar
Akita International University

Alex Pinar es profesor de español y de comunicación intercultural en Akita International University (Japón). Es doctor por la Universidad de Barcelona y ha realizado el Master en Investigación de la Didáctica de la Lengua y la Literatura y el Master de Profesores de ELE 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

La influencia de las estancias en el extranjero en el proceso de aprendizaje de una L2 ha sido objeto de estudio en las últimas décadas. Algunos investigadores critican la metodología empleada en la mayoría de estudios o la validez de los resultados obtenidos. Uno de los aspectos criticados es que en muchos casos los datos se obtienen a partir de exámenes o cuestionarios que ofrecen resultados cuantitativos sin tener en consideración el punto de vista de los estudiantes. Por este motivo, nos planteamos la necesidad de investigar este fenómeno de un modo distinto a como se ha hecho hasta la fecha teniendo en cuenta la perspectiva de los estudiantes y utilizando una metodología cualitativa. De este modo, en esta investigación se analizan las experiencias de estudiantes japoneses que han estudiado español en el extranjero con la intención de describir de qué manera han influido en su experiencia de aprendizaje diferentes variables individuales.

Abstract

The influence of the stays abroad in the learning process of a L2 has been the object of study in the last decades. Some researchers criticize the methodology most commonly used in the studies or the validity of the obtained results. One of the criticized aspects is that in many cases the information is obtained from examinations or questionnaires that offer quantitative results without having in consideration the point of view of the students. For this reason there appears to be the need to investigate this phenomenon in a different way, bearing in mind of the perspective of the students and using a qualitative methodology. As such, this article analyzes the experiences of Japanese students who have studied Spanish abroad with the intention of describing how individual differences have influenced their learning experience.

Palabras clave

Aprendizaje de la lengua, análisis del discurso, estilos de aprendizaje, estrategias, motivación.

Keywords

Language learning, discourse analysis, learning styles, strategies, motivation.

1. Introducción

La influencia de las estancias en el extranjero en el proceso de aprendizaje de segundas lenguas es un fenómeno estudiado desde los años 80 del siglo pasado. Aunque la mayoría de las investigaciones realizadas hasta el momento intentan cuantificar los beneficios que conlleva estudiar en un país hablante de la L2 en el conocimiento lingüístico (Allen y Herron, 2003; Segalowitz y Freed, 2004; Collentine 2004; Isabelli y Nishida, 2005; Dewey, 2008, entre otros), se han abierto en los últimos años nuevas líneas de investigación que analizan la influencia de algunas variables individuales y de otros factores extralingüísticos como la duración de la estancia, las influencia de las condiciones de alojamiento o la creación de redes sociales (Isabelli-Garcia, 2006; Adams, 2006); Dwyer, 2004; Schmidt-Rinehart y Knight, 2004; Kiginger, 2008; Magnan and Back, 2007), 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.

Algunos investigadores como Ushioda (2009) o Coleman (2013) critican la metodología empleada en la mayoría de estudios o la validez de los resultados obtenidos. Uno de los aspectos criticados es que en muchos casos los datos se obtienen a partir de exámenes o cuestionarios que ofrecen resultados cuantitativos sin tener en consideración el punto de vista de los estudiantes. Por este motivo nos planteamos la

necesidad de investigar este fenómeno de un modo distinto a como se ha hecho hasta la fecha y analizar las variables individuales que influyen en el proceso de adquisición de lenguas en el extranjero teniendo en cuenta la perspectiva de los estudiantes y utilizando una metodología cualitativa.

De este modo, el objetivo principal de esta investigación es analizar las experiencias de estudiantes japoneses de nivel C2 que han estudiado español en otros países con la intención de describir de qué modo han influido en su experiencia de aprendizaje diferentes variables individuales y de descubrir también si la propia cultura ha podido afectar durante la estancia a los procesos de comunicación intercultural.

2. Variables individuales y aprendizaje en el extranjero

Numerosos investigadores de la adquisición de segundas lenguas (Pawlak, 2012; Brown, 2001; Dörnyei, 2001; Cohen y Dörnyei, 2002; Ellis, 2004; Ellis, 2008, entre otros) coinciden en afirmar que las diferencias en el aprendizaje y la variedad de niveles de competencia comunicativa entre aprendientes de una misma L2 se deben a distintos factores individuales que interactúan entre sí. De este modo, en el proceso de adquisición de segundas lenguas, tanto en el propio país como en el extranjero, influyen diferentes variables que pueden favorecer o dificultar el aprendizaje y la asimilación de conocimientos lingüísticos, de conocimientos socioculturales y de conocimientos pragmáticos imprescindibles para el dominio eficaz de la lengua.

En relación a las estancias en el extranjero se han realizado en la última década varias investigaciones con el objetivo de analizar la influencia en el proceso de adquisición de segundas lenguas de algunas variables individuales como la memoria (Lord, 2006; Sunderman y Kroll, 2009), el estilo de aprendizaje (Barron y Arcodia, 2002), las estrategias de aprendizaje (Lafford, 2004; Peige *et al.*, 2004; Adams, 2006), la personalidad (Bakalis y Joiner, 2004), la motivación (Isabelli- García, 2006; Allen, 2010), las creencias del estudiante (Tanaka y Ellis, 2003; Amuzie y Winke, 2009) y la edad (Muñoz, 2010; Llanes y Muñoz, 2012).

A continuación se analizan las características de cada variable, se describen los estudios más relevantes relacionados con la influencia de los factores individuales durante los procesos de aprendizaje en el extranjero y se comentan los resultados obtenidos en ellos.

2.1.1. Inteligencia, memoria y aptitud

La inteligencia, junto a la memoria y la aptitud, es una de las variables cognitivas que más influyen en el proceso de aprendizaje. La inteligencia es un concepto cognitivo que suele medirse con diferentes tipos de test. En relación a la adquisición de lenguas, Ellis (2008) describe los tres tipos de inteligencia que Sternberg desarrolla en su teoría de la *Successful Theory* y que denomina “inteligencia analítica” (caracterizada por la habilidad de analizar, comparar y evaluar), “inteligencia creativa” (que supone la habilidad de producir soluciones originales a problemas concretos) y la “inteligencia práctica” (relacionada con la capacidad de adaptarse y desenvolverse en el

entorno). Según esta teoría, los diferentes tipos de inteligencia están directamente relacionados con los niveles de competencia comunicativa.

La importancia de la inteligencia en el proceso de aprendizaje puede variar dependiendo del tipo de instrucción que se recibe: puede ser un factor determinante cuando el método de instrucción requiere que el alumno aprenda reglas y que realice análisis lingüísticos, aunque puede ejercer un rol menos importante cuando la enseñanza de la lengua se centra más en la comunicación y en la interacción (Lightbown y Spada, 1999). Respecto a la memoria, Ellis (2004) afirma que los estudiantes con más capacidad de memorización tienen más facilidad de procesar el input recibido y que suelen llegar a conseguir mayores niveles de competencia comunicativa que los que poseen una capacidad memorística inferior.

La inteligencia y la memoria están directamente relacionadas con la aptitud para aprender. La aptitud la constituyen las diferentes habilidades cognitivas relacionadas con el aprendizaje de una lengua, que fueron clasificadas por Carroll (1981) en cuatro grupos:

1. La habilidad para codificar la fonética, que consiste en la capacidad de identificar sonidos distintivos y establecer asociaciones entre éstos y los símbolos que los representan.
2. La sensibilidad gramatical, que hace referencia a la habilidad para reconocer la función de cada palabra en una frase.
3. La habilidad para aprender de manera deductiva, la cual implica la capacidad para deducir las reglas gramaticales a partir de ejemplos.
4. La habilidad para crear y retener en la memoria asociaciones entre palabras y frases.

Skehan (2012) relaciona la aptitud con seis etapas diferentes de desarrollo de aprendizaje y de dominio lingüístico. En la primera etapa, que se relaciona con la memoria y el control de la atención, se produce un reconocimiento y procesamiento del input. En la segunda etapa se identifican los patrones y en la tercera se reestructura e integra el conocimiento, por lo que son necesarias diferentes aptitudes como la habilidad de codificación fonética, la memoria, la sensibilidad gramatical y la habilidad de aprendizaje inductiva. Estas tres etapas están relacionadas con la asimilación de las reglas lingüísticas, la capacidad de agruparlas y reorganizarlas, y con la velocidad de identificación de patrones. Las tres etapas siguientes requieren aptitudes diferentes, ya que en ellas se producen distintos niveles de desarrollo del dominio lingüístico. De este modo, en la cuarta etapa se produce una mejora en la corrección lingüística y se evita el error, en la quinta se crea el propio repertorio lingüístico y se producen mensajes de manera creativa, y en la sexta se produce una automatización del léxico. En estas tres últimas fases se relacionan con el control del conocimiento lingüístico adquirido en etapas anteriores, por lo que son necesarias aptitudes como la capacidad de recuperación de la información, la velocidad de automatización y el desarrollo de la memoria a largo plazo.

La relación entre el contexto de aprendizaje y la memoria ha sido estudiada por Lord (2006). Su investigación, realizada con diecinueve estudiantes estadounidenses de español que estudiaron un curso de seis semanas en México y cuyos datos obtuvo mediante entrevistas realizadas el primer y el último día de la estancia, demostraba que los estudiantes que aprenden en el extranjero incrementan la capacidad memorística.

Sunderman y Kroll (2009) afirman a su vez que los estudiantes con mayor memoria pueden obtener más beneficios de la experiencia de aprendizaje en el extranjero. Los resultados de su estudio, realizado con cuarenta y ocho estudiantes estadounidenses de español (de los cuales catorce habían estudiado en el extranjero), y cuyos datos se obtuvieron mediante la realización de diferentes tareas en un ordenador con las que se medían la memoria y la capacidad de comprensión y de producción lingüística, señalaban que los estudiantes que habían estudiado en el extranjero y que tenían más capacidad memorística, mostraban una mayor precisión y más rapidez de producción lingüística.

2.1.2. Estilo de aprendizaje

El estilo de aprendizaje hace referencia a los diferentes modos cognitivos de procesar la información o de realizar las tareas asignadas. Los diferentes estilos de aprendizaje están influidos por diversos factores, como la propia cultura, la personalidad o el tipo de estudios realizados previamente (Passarelli y Kolb, 2012).

Aunque se han definido diferentes modelos de aprendizaje (reflexivo, espontáneo, auditivo, visual, analítico, etc.), la mayoría de investigaciones sobre la adquisición de segundas lenguas centran su interés en los estilos llamados *estilos de dependencia e independencia del campo*. Ellis (2004) afirma que los estudiantes dependientes del campo tienen dificultades para identificar las partes de un contexto, aunque tienen facilidad para interactuar socialmente y pueden aprender con más facilidad en contextos informales de aprendizaje debido a sus habilidades interpersonales. En cambio, los estudiantes independientes del campo tienen facilidad para distinguir las partes que forman un todo, aunque son más individualistas y presentan menos interés en la interacción social, por lo que aprenden con más facilidad en contextos de aprendizaje formales que en el extranjero.

Kolb (1984) describe en su teoría del aprendizaje experiencial distintos estilos de aprendizaje que se basan en dos dualidades: *experimentación-conceptualización* y *acción-reflexión*. Éstas definen a su vez dos dimensiones de aprendizaje: *pensamiento concreto-conceptualización abstracta* y *observación reflexiva- experimentación activa*. A partir de las teorías de Kolb, Honey y Mumford (1986) establecieron cuatro estilos de aprendizaje y de aprendientes:

1. Activos: se implican en nuevas experiencias y en la realización de tareas, por lo que pueden aburrirse con facilidad si no hay cambios constantes de actividad.
2. Reflexivos: son prudentes y piensan detenidamente antes de llegar a conclusiones o de realizar alguna acción.

3. Teóricos: son observadores y analíticos e integran sus observaciones en modelos lógicos.
4. Pragmáticos: son prácticos e intentan aplicar y experimentar con nuevas ideas, por lo que pueden impacientarse cuando se enfatiza en las explicaciones teóricas o la reflexión.

En relación a las estancias en el extranjero, Barron y Arcodia (2002) realizaron una investigación para determinar si se producían cambios en el estilo de aprendizaje cuando se estudia en otro país. El estudio se llevó a cabo con cincuenta estudiantes internacionales de Asia (Japón, Corea, China, Singapur, Indonesia, Malasia, Vietnam, China, India y Taiwan), Europa (Alemania, Bosnia y Austria) y de Norteamérica (Estados Unidos) que realizaban estudios de turismo en una universidad de Australia. El análisis de los datos, que se obtuvieron mediante el cuestionario LSQ¹, mostraba que los alumnos de Japón, China, Corea y Vietnam sí habían cambiado su estilo de aprendizaje durante su estancia. En sus respectivos países tenían un estilo reflexivo, pero adoptaban un estilo de aprendizaje activo cuando estudiaban en la universidad australiana con compañeros occidentales. En cambio, los estudiantes europeos, estadounidenses y de otros países de Asia mostraban un estilo activo tanto en su país como en esta universidad.

2.1.3. Estrategias de aprendizaje

Como estrategias de aprendizaje se definen los medios a los que recurre el alumno para aprender una lengua. Dörnyei (2005) destaca la clasificación de estrategias realizada por O'Malley y Chamot (1990), que diferencia entre:

1. Estrategias meta cognitivas, que incluyen aspectos como la evaluación, la planificación y organización del propio proceso de aprendizaje, y acciones como la autocorrección o la autoevaluación.
2. Estrategias cognitivas que incluyen aspectos como el uso de la información disponible y acciones como la deducción de significados, la imitación de modelos de lengua, la repetición, la realización de resúmenes o el uso de imágenes.
3. Estrategias sociales, que suponen la realización de acciones de interacción social como preguntar a profesores o a hablantes nativos con el objetivo de resolver dudas, recibir retroalimentación, contrastar la información, y aumentar las posibilidades de practicar la lengua.
4. Estrategias afectivas, que implican un control de las condiciones y experiencias emocionales.

¹ El cuestionario LSQ (Learning Styles Questionnaire), diseñado por Honey y Mumford (2000) a partir de las teorías de Kolb (1984), permite determinar el estilo de aprendizaje de un alumno. Es posible encontrar información detallada sobre este test en Honey, P. y Mumford, A. (2000). *The learning style helper's guide*. Maidenhead: Peter Honey Publications Ltd. Documento disponible en: <http://www.peterhoney.com>

Oxford (1990) distingue en cambio entre estrategias directas (memorísticas, cognitivas y de compensación) y estrategias indirectas (meta cognitivas, afectivas y sociales). Indistintamente de cómo se clasifiquen las estrategias, existe uniformidad en la idea de que los estudiantes que utilizan el máximo de estrategias tienen más posibilidad de conseguir altos niveles de competencia comunicativa.

En relación a las estrategias de aprendizaje utilizadas durante las estancias en el extranjero, Lafford (2004) señala que el contexto de aprendizaje tiene una influencia significativa en relación al uso de estrategias de comunicación como la autocorrección, la autocomprobación de precisión y la reestructuración. Los resultados de su investigación, llevada a cabo con cuarenta y seis estudiantes angloparlantes de español durante un semestre (veinte en el propio país y veintiséis en España), y cuyos datos fueron obtenidos mediante entrevistas OPI² realizadas antes y después de la estancia, revelaban que los estudiantes que habían estudiado en el extranjero mostraban una dependencia de uso de las estrategias comunicativas significativamente menor que los que estudiaban en el propio país. Este hecho se atribuía a que habían estado más expuestos a situaciones comunicativas diarias, aspecto que permitió mejorar su competencia comunicativa e interactuar con nativos sin necesidad de recurrir a estrategias comunicativas para llenar los vacíos entre su interlengua y la L2.

Peige *et al.* (2004) estudiaron en cambio las estrategias de aprendizaje utilizadas para aprender elementos lingüísticos y aspectos culturales entre ochenta y seis estudiantes estadounidenses de francés (diecinueve) y de español (sesenta y siete) que estudiaron un semestre en España, Francia y otros países hablantes de español y francés. A partir del análisis de los datos obtenidos antes y después de la estancia mediante diarios electrónicos y diferentes test, se constató que en el extranjero los estudiantes aumentaban la cantidad y frecuencia de uso de estrategias de aprendizaje (en especial las relacionadas con la comprensión auditiva y la expresión oral) y las relacionadas con la dimensión cultural (en concreto las relacionadas con la interpretación de la cultura, la comunicación no verbal y el *shock* y asimilación cultural).

Adams (2006) también estudió la influencia de las estancias en el extranjero en relación a las estrategias de aprendizaje con ciento treinta y dos estudiantes norteamericanos de español, francés alemán y portugués que fueron a distintos países hablantes de esos idiomas y que se habían inscrito en programas de entre dos y cuatro meses. El análisis de los datos obtenidos mediante cuestionarios realizados antes y después de la estancia demostraron, en cambio, que no se había producido un desarrollo significativo de estas estrategias, seguramente debido a que la duración de los programas era breve.

2.1.4. Personalidad

La personalidad de los alumnos es un factor que, aunque no determina directamente el grado de éxito en el aprendizaje, influye en el modo en el que los

² Las entrevistas OPI (Oral Proficiency Interview) consisten en una conversación telefónica de unos 20-30 minutos entre un evaluador calificado y el candidato que permite determinar el grado de dominio oral de la L2. Es posible encontrar información detallada en: <http://www.languagetesting.com/oral-proficiency-interview-opi>

individuos actúan y reaccionan durante el estudio de una L2 y ante el entorno o contexto de aprendizaje (Dörnyei, 2005). Con el objetivo de determinar el grado de influencia de la personalidad en el aprendizaje de lenguas, frecuentemente se ha utilizado la clasificación de constructos que componen y definen la personalidad (llamados *Big Five* y conocidos también como OCEAN por las siglas en inglés). Estos rasgos se clasifican como:

1. Apertura a nuevas experiencias (*Openness to experience*)
2. Conciencia o meticulosidad (*Conscientiousness*)
3. Extroversión e introversión (*Extraversion-introversion*)
4. Afabilidad (*Agreeableness*)
5. Inestabilidad y estabilidad emocional (*Neuroticism-emotional stability*)

La apertura a nuevas experiencias y la conciencia o meticulosidad son rasgos que influyen de manera positiva en el aprendizaje. En cuanto a la extroversión y la introversión, Ellis (2008) señala que los estudiantes extrovertidos tienen más facilidad para adquirir habilidades interpersonales de comunicación debido a que su sociabilidad les puede aportar más oportunidades para practicar la L2 y que, por otro lado, los estudiantes introvertidos pueden desarrollar con más facilidad habilidades académicas cognitivas. En cambio, los estudiantes introvertidos tienen más habilidad para consolidar lo aprendido debido a que muestran mejores hábitos de estudio (Dörnyei, 2005).

Por otro lado, la inestabilidad emocional ejerce una influencia negativa en el aprendizaje debido a su relación con la ansiedad. Scovel (1978) afirma que ésta puede ser debilitadora o facilitadora. La primera puede debilitar o impedir el aprendizaje lingüístico, mientras que la segunda estimula la adquisición y adapta emocionalmente al estudiante a los nuevos ejercicios de aprendizaje. La predisposición a correr riesgos es un factor que también está relacionado con la ansiedad. Los alumnos con mayor aceptación de las situaciones que pueden provocar ansiedad (hablar en público, interactuar con desconocidos, leer en voz alta, etc.) suelen arriesgarse a utilizar elementos lingüísticos nuevos sin tener miedo al rechazo, al ridículo o a cometer errores, lo que puede suponer que se practique más la L2 y que se avance más significativamente.

En relación a los estudios en el extranjero, Bakalis y Joiner (2004), en una investigación realizada con sesenta y nueve universitarios australianos (de los cuales treinta y ocho habían participado en programas de intercambio), cuyos datos se obtuvieron mediante cuestionarios, mostraban que los estudiantes que habían participado en programas de intercambio tenían una personalidad abierta a experiencias y más tolerante con otras culturas que los que no habían participado en esos programas, por lo que los autores deducían que los estudiantes que poseen este tipo de personalidad tienen más predisposición a estudiar en el extranjero.

2.1.5. Motivación

La motivación es descrita por Ellis (2004) como una variante afectiva que hace referencia al conjunto de motivos que inducen a una persona a aprender una lengua. Estas razones son muy diversas y han sido clasificadas por la psicología social en diferentes categorías. Según este autor, la división más aceptada es la que distingue entre motivación integradora, que conlleva el deseo de aprender una lengua para relacionarse con hablantes nativos e incluso integrarse a ella si es posible, y la motivación instrumental, que consiste en el deseo de aprender una lengua por motivos prácticos, normalmente académicos o profesionales. Independientemente de que el alumno tenga una motivación integradora o instrumental, es importante que el profesor consiga mantener la motivación en el aula mediante distintas estrategias (como el uso variado de materiales y de actividades significativas o fomentando el aprendizaje participativo y cooperativo), para que los alumnos mantengan el interés en el aprendizaje y alcancen altos niveles de competencia comunicativa.

En relación a los estudios en un país hablante de la L2, Isabelli- García (2006) señala que existe una relación entre la motivación, la aculturación, la creación de relaciones sociales y la influencia en el desarrollo de la competencia oral durante las estancias en el extranjero. Su investigación, llevada a cabo con cuatro estudiantes de español estadounidenses que fueron a Argentina durante un semestre, y cuyos datos fueron obtenidos mediante entrevistas OPI realizadas antes y después de la estancia, cinco entrevistas informales y entradas de diarios de aprendizaje, permitió conocer el nivel de mejora lingüística, el grado de motivación durante la estancia, las relaciones sociales que se crearon, y la actitud hacia la cultura anfitriona.

Los resultados demostraban que la motivación es determinante y afecta al éxito de esa estancia. Además, el tipo de motivación para aprender la L2 mantenida durante la estancia en el extranjero está directamente relacionada con la actitud hacia la cultura anfitriona y condiciona la intensidad de las relaciones sociales mantenidas. De este modo, cuanta más motivación tiene un alumno, más relaciones consigue crear y por tanto consigue más oportunidades de interactuar y practicar L2, lo que repercute en una mejora en la fluidez y el conocimiento gramatical. El análisis de los datos también permitía afirmar que el mantenimiento de la motivación está influido por el éxito en mantener y crear redes sociales, de manera que los alumnos que tienen más éxito en la creación de redes sociales pueden llegar a cambiar el tipo de motivación, de instrumental a integradora.

El estudio de Allen (2010), llevado a cabo con seis estudiantes norteamericanos de francés que participaron en un programa de inmersión de seis semanas de duración, cuyos datos se obtuvieron antes, durante y después mediante cuestionarios, entrevistas y *blogs* escritos por los estudiantes, constató que los alumnos que tenían motivos lingüísticos para estudiar en el extranjero aumentaron su motivación durante su estancia, mientras que los tenían intereses pragmáticos no aumentaron su motivación ni el interés por aprender. Además, algunos estudiantes reconocían haber pasado muy poco tiempo interactuando con nativos, ya que veían la estancia en el extranjero como una experiencia cultural y turística más que como una experiencia de aprendizaje.

2.1.6. Creencias del estudiante

Las creencias del estudiante es una variante que hace referencia a las ideas preconcebidas sobre qué significa aprender una lengua y cómo hacerlo (Muñoz, 2010a). Muchos estudiantes tienen fuertes creencias y opiniones sobre cómo debe ser la enseñanza de una lengua, normalmente basadas en experiencias previas y suposiciones, que influyen positiva o negativamente en el proceso de aprendizaje y que determinan el tipo de estrategias que se van a utilizar (Lightbown y Spada, 1999). Ellis (2008) señala que las creencias más comunes están relacionadas con la dificultad de aprendizaje de una lengua, la aptitud para aprender, el modo de aprender, las estrategias de aprendizaje, y la motivación y las expectativas.

En relación al aprendizaje en un país hablante de la L2, Tanaka y Ellis (2003) estudiaron los cambios que se producen en las creencias durante las estancias en el extranjero respecto al aprendizaje de lengua y la competencia lingüística, y si el cambio de creencias tenía alguna repercusión en el conocimiento lingüístico y la competencia comunicativa. Los resultados de su estudio, realizado con ciento sesenta y seis estudiantes japoneses de inglés que estudiaron en una universidad norteamericana durante un semestre (quince semanas) y cuyos datos se obtuvieron antes y después de la estancia mediante cuestionarios y la realización del examen TOEFL, demostraron un aumento del conocimiento lingüístico y de la competencia comunicativa y reflejaban que se habían producido cambios significativos en las creencias de los estudiantes durante esta estancia, en especial en las creencias relativas a la propia eficacia, a la capacidad o aptitud para aprender y al modo de aprender.

Amuzie y Winke (2009) también encontraron que se producen cambios en las creencias de los estudiantes durante las estancias en el extranjero. Los resultados de su investigación, realizada con setenta estudiantes de diferentes países que estudiaron en Estados Unidos durante períodos que oscilaban entre varias semanas a dos años y en la que se obtuvieron datos mediante entrevistas y cuestionarios realizados antes y después de la estancia, mostraban que independientemente de la duración de la estancia, se producían cambios en las creencias relacionadas con el modo de aprender. La mayoría de estudiantes desarrollaron fuertes creencias respecto a la importancia de la autonomía en el aprendizaje mientras que, paralelamente, cambiaron las creencias respecto a la importancia y papel del profesor.

2.1.7. Edad

La edad es una de las variables individuales que genera más controversia, ya que hay teorías contradictorias sobre su influencia en el proceso de aprendizaje de una L2. Tradicionalmente se ha pensado que un niño aprende más y a una velocidad mucho mayor que personas de mayor edad, e incluso hay teorías, como la hipótesis del período crítico de Lennenberg (1967), que afirman que una vez se ha superado la adolescencia es imposible llegar a dominar una L2. Dekeyser (2012) afirma que la edad puede influir en el nivel alcanzable, pero destaca que no ejerce ninguna influencia en la velocidad de aprendizaje. Según este autor, los niños tienen más posibilidades de llegar a hablar como un nativo aunque no aprenden más rápido que los adolescentes o los adultos.

Los efectos en la edad en el proceso de aprendizaje puede variar dependiendo de si se estudia en un contexto formal o en un país hablante de la L2 y de la exposición a la lengua meta (Muñoz, 2006). De este modo, en un contexto de aprendizaje formal en el propio país los adultos aprenden más fácilmente debido a las características de los programas de estudios, ya que los contenidos y el tipo de instrucción se adaptan a su madurez cognitiva. En cambio, los niños aprenden con más facilidad que los adultos cuando se estudia una L2 en el extranjero, pero siempre y cuando se tenga una suficiente exposición a la lengua (Muñoz, 2010b).

Para comprobar la relación entre la edad y el contexto en el proceso de aprendizaje, Llanes y Muñoz (2012) realizaron un estudio comparativo con setenta y tres niños (de los cuales treinta y nueve estudiaron en el extranjero entre dos y tres meses y treinta y cuatro en el propio país) y sesenta y seis adultos (de los cuales cuarenta y seis estudiaron en el extranjero entre dos y tres meses y veinte en su país). Los resultados de la investigación (cuyos datos obtuvieron mediante test realizados antes y después de la estancia, corrección de composiciones, entrevistas semi-estructuradas y cuestionarios), mostraban de manera general que las estancias en el extranjero favorecían el desarrollo de la fluidez tanto en niños como en adultos. El estudio demostró también que los niños que estudiaron en el extranjero mostraban un avance mucho más significativo que los adultos que también habían estudiado fuera y que los adultos y los niños (en este orden) que estudiaron en el propio país. Por otro lado los adultos que habían estudiado en el extranjero mostraban mayores avances en la producción oral de léxico complejo que los adultos que habían estudiado en el propio país y que los niños que estudiaron en el extranjero o en su país. El análisis de estos resultados permitía afirmar que el contexto de aprendizaje favorece el desarrollo de la fluidez más a los niños que a los adultos y que, en cambio, permite mejorar el conocimiento léxico más a los adultos que a los niños.

3. Metodología

Para realizar nuestro estudio hemos optado por elegir los métodos biográfico-narrativos, en concreto los relatos de vida, como método de obtención de datos. La investigación biográfica o autobiográfica, también denominada investigación narrativa o *narrative inquiry*, es un método de investigación cualitativa que es utilizado con el objetivo de comprender diferentes fenómenos a partir de experiencias individuales y de la percepción que los individuos tienen de éstas (Roberts, 2002). Cuando esas experiencias están narradas en primera persona, esa narración es llamada autobiografía, historia de vida o relato de vida. En cambio, cuando esas vivencias están narradas por otra persona, se denominan biografía (Denzin, 1989:12). El propósito de este tipo de investigación no es mostrar cómo “se ha vivido la vida”, sino construir o reconstruir la experiencia para poder interpretarla (Bruner, 1995:161).

El relato de vida lingüística puede definirse como un relato biográfico 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). Sobre este método de obtención de datos Bertaux (1999:9) 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”.

Respecto al análisis de entrevistas o textos autobiográficos, Bolívar, Domingo y Fernández (2001:107) distinguen entre dos modos de investigación narrativa: el *análisis narrativo* y el *análisis paradigmático de datos narrativos*. En el primer modo de investigación, el análisis conlleva la redacción de otra narración que da significado a los datos obtenidos. En cambio, en el segundo tipo de investigación el análisis se realiza mediante la búsqueda en un conjunto de narraciones de temas comunes. De este modo es posible generar conocimiento mediante el establecimiento de categorías conceptuales que permitan realizar generalizaciones sobre el fenómeno o grupo objeto de estudio a partir de historias singulares.

En esta investigación hemos optado por realizar un análisis paradigmático de narraciones, ya que el objetivo de nuestra investigación no es “comprobar las hipótesis establecidas de antemano, sino facilitar la construcción de un cuerpo de hipótesis” (Bertaux, 2005:26). Hemos considerado necesario, al adoptar este modo de análisis, prestar atención a algunas observaciones de autores como Riessman (1993), Bolívar, Domingo y Fernández (2001) o Pavlenko (2007) relativas a los errores metodológicos que se producen con frecuencia al realizar este tipo de investigación.

Riessman (1993:61) advierte de los riesgos de analizar sólo el contenido de las narraciones con el objetivo de demostrar teorías previas, por lo que para evitar este error propone incluir en el análisis de textos narrativos la estructura del relato, describiendo cómo está organizado y cómo se desarrollan la información y el discurso. También Bolívar, Domingo y Fernández (2001) ponen de manifiesto el hecho de que numerosos investigadores, que realizan tanto análisis narrativos como análisis paradigmáticos de datos narrativos, adoptan con frecuencia posturas metodológicas erróneas, como el hecho de presentar directamente la transcripción literal de las entrevistas sin aportar prácticamente ningún comentario o análisis (*postura restitutiva*), o de seleccionar descontextualizada e intencionadamente palabras, fragmentos o párrafos del relato con el objetivo de ejemplificar lo que se quiere demostrar (*postura ilustrativa*). Por este motivo consideran que para resolver los problemas derivados de estas posiciones metodológicas es necesario “lograr un equilibrio entre una interpretación que no se limite, desde dentro, a los discursos de los entrevistados, ni tampoco una interpretación, desde fuera, que prescindiera de los matices y modulaciones del discurso narrado” (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001:201).

Pavlenko (2007) afirma a su vez que con frecuencia se produce el error de analizar únicamente los contenidos temáticos sin tener en consideración otros aspectos importantes como el análisis de lo que no se menciona en el texto o cómo los *narradores* usan el lenguaje para interpretar sus experiencias. Uno de los riesgos de este tipo de análisis es que fácilmente puede llevar al investigador a ofrecer conclusiones obvias y banales. Para evitar esos errores, esta investigadora pone de manifiesto la necesidad de tratar los textos autobiográficos como construcciones discursivas, por lo que se debería analizar conjuntamente el contexto, el contenido y la forma, incorporando métodos propios del análisis de la interacción. Estos métodos pueden ser de utilidad para analizar aspectos fundamentales como la manera en la que el informante, mediante el lenguaje, se posiciona a sí mismo y a los otros, y cómo éste verbaliza y da sentido a sus experiencias.

Teniendo en cuenta las indicaciones y sugerencias de los autores mencionados anteriormente, hemos considerado imprescindible interpretar, además de los temas que

aparecen en los textos, la organización y estructura, los matices y modulaciones del discurso narrado y la manera en la que el informante expresa sus experiencias. Por este motivo se ha realizado el análisis de los relatos de vida partiendo de teorías del análisis del discurso y del análisis textual, en especial de las aportaciones de investigadores como Calsamiglia et al. (1997), Calsamiglia y Tusón (1999) y Kerbrat-Orecchioni (1980, 2005). De este modo, el análisis de los textos contempla tres dimensiones o niveles: una dimensión estructural (análisis de cómo se organiza y se relaciona lo que se dice), una dimensión temática (qué se explica) y una dimensión enunciativa (cómo se expresa la información).

El análisis estructural nos ha sido de utilidad también comprobar la coherencia interna del relato, aspecto que, como afirman Bolívar, Domingo y Fernández (2001), aporta validez y fiabilidad a la investigación biográfico-narrativa. El análisis temático nos ha permitido encontrar temas comunes entre distintos relatos a partir de los cuales establecer categorías conceptuales y realizar generalizaciones relativas al aprendizaje de lenguas en el extranjero. Para ello se ha prestado especial atención a la elección del léxico que se utiliza para describir la experiencia, identificando las palabras clave y observando las relaciones semánticas que se establecen. El análisis de la enunciación ha facilitado la comprensión de aspectos relevantes que es necesario tener en cuenta en la investigación narrativa, como el posicionamiento ante lo que se dice, la representación del yo y la representación de los otros, o cómo el narrador del relato verbaliza y da sentido a sus experiencias mediante el uso de recursos lingüísticos (tanto léxicos como morfosintácticos), de imágenes, y de metáforas (Pavlenko, 2007: 179).

Pensamos que el hecho de analizar los relatos desde estas tres dimensiones nos ha facilitado la interpretación de los relatos y la obtención de datos que nos permiten describir de qué modo influyen diferentes variables individuales en el proceso de aprendizaje cuando se estudia en un país hablante de la L2.

4. Protocolo e informantes

Para poder llevar a cabo esta investigación se solicitó a once alumnos del nivel C2 del Instituto Cervantes de Tokio, que escribieran de manera voluntaria un relato sobre su vida lingüística en el que describieran su experiencia estudiando en otros países, de los cuales nueve escribieron un texto para que fuera analizado. Con la intención de facilitar la redacción y obtener información que nos permitiera realizar este estudio se sugirió a los participantes que escribieran un relato de entre dos y cinco páginas y se plantearon algunas preguntas orientativas. Los datos que aportamos a continuación sobre los informantes se han extraído de los propios relatos y de entrevistas informales breves. Pensamos que el grupo estudiado ha sido suficientemente representativo ya que todos los informantes han vivido en el extranjero, algunos de ellos en más de una ocasión.

4.1.1. Informante 1

Empezó a estudiar español en España a los siete años en el colegio japonés de Majadahonda. Posteriormente, a los once años se trasladó con su familia a Francia y allí asistió a la escuela pública francesa, por lo que aprendió el idioma en una situación de

inmersión total. Regresó a Japón para realizar sus estudios de bachillerato y universitarios y, posteriormente, asistió a un curso intensivo de español en Madrid durante un verano.

4.1.2. Informante 2

Estudió español como segunda lengua extranjera en la universidad y de manera autodidacta en su país durante varios años, hasta que decidió ir a España para estudiar allí la lengua. Fue a Madrid y estudió español en una academia y posteriormente en cursos para extranjeros en la universidad durante dos años. Después empezó a trabajar en esa ciudad una academia como profesora de japonés, lugar en el que estuvo cuatro años.

4.1.3. Informante 3

Empezó a estudiar portugués y español en una universidad japonesa. Varios años después fue a estudiar a España, donde realizó cursos de español para extranjeros en la Universidad de Salamanca, gracias a que el ministerio en el que trabajaba le ofreció la oportunidad de ir a estudiar idiomas al extranjero durante un año.

4.1.4. Informante 4

Estudió español por primera vez en una academia de idiomas en Japón, pero después de tres meses decidió ir a México para aprender allí el idioma. En este país asistió a cursos de español para extranjeros en la Universidad Autónoma de México durante dos años.

4.1.5. Informante 5

Empezó a estudiar español en la universidad. Antes de terminar la carrera estudió en España un curso de español para extranjeros de cinco semanas de duración en una academia de idiomas.

4.1.6. Informante 6

Estudió español como segunda lengua extranjera en una universidad japonesa. Al acabar la carrera dejó de aprender este idioma, pero pocos años después decidió seguir aprendiéndolo y fue a estudiar español a una academia en España durante seis meses.

4.1.7. Informante 7

Empezó a estudiar español en una academia de idiomas de Japón cuando tenía treinta y nueve años. Después de estudiar allí durante dos años decidió ir a aprender español a España, donde estuvo tres meses asistiendo a cursos para extranjeros en la Universidad de León.

4.1.8. Informante 8

Estudió español en una universidad japonesa como especialidad. Decidió ir a España para completar su formación filológica y fue a Madrid, donde asistió durante diez meses a cursos de literatura y filosofía en la Universidad Complutense, por lo que aprendió en un contexto de inmersión total.

4.1.9. Informante 9

Estudió español como especialidad en una universidad japonesa. Antes de terminar la carrera fue a Barcelona para realizar un curso de verano en una academia de ELE. Cuando se graduó estudió español durante un año en academias de idiomas de Salamanca y Donostia. Después regresó a Japón. Dos años después decidió volver a España para estudiar una licenciatura. Allí se matriculó en la Facultad de Ciencias Políticas de la Universidad Complutense de Madrid y estudió toda la carrera como un hablante nativo, por lo que su inmersión lingüística fue absoluta.

5. Resultados

Por motivos de espacio no nos es posible incluir en este artículo el análisis detallado de cada uno de los nueve relatos de vida, por lo que se van a describir a continuación los resultados obtenidos. Estos resultados nos permiten observar la influencia en el aprendizaje en el extranjero de la edad, la motivación, la personalidad y las estrategias de aprendizaje. Es necesario mencionar que el método de obtención de datos utilizado no nos ha permitido obtener información relativa a otras variables individuales comentadas en el apartado teórico, como el estilo de aprendizaje, las creencias de los estudiantes o la memoria, la inteligencia y la aptitud. En este sentido, pensamos que para poder obtener datos relativos a estas variantes sería necesario utilizar otros métodos, como por ejemplo entrevistas (utilizadas por Lord, 2006), o tareas asistidas por ordenador (como las usadas por Sunderman y Kroll, 2009).

En relación a la edad, es importante señalar que se hace referencia a problemas relacionados con ésta en dos relatos. En el relato de la informante 1, la edad en la que empieza a estudiar español (siete años) aparece como un elemento que hace difícil el aprendizaje debido a que no tenía la madurez suficiente ni la capacidad intelectual para entender aspectos gramaticales, para aprender referentes culturales, comprender saberes o comportamientos socioculturales ni desarrollar habilidades culturales. Si comparamos este caso con el de la informante 5, quien estudió inglés desde niña en su ciudad natal, es posible afirmar que puede ser más beneficioso aprender en el propio país con una metodología y con unos contenidos adecuados a la edad, ya que de este modo es posible motivar y despertar el interés por conocer mejor la cultura de la L2.

La edad también aparece como un factor que puede dificultar las relaciones con nativos, ya que durante la infancia el lenguaje puede ser una barrera que impide interactuar con otros niños y adultos. En este sentido estos resultados difieren de los trabajos de Muñoz (2010) y de LLanes y Muñoz (2012), en los que se investiga la relación ente la edad de aprendizaje y las estancias en el extranjero y se concluye que los niños aprenden con más facilidad que los adultos cuando estudian en un país hablante de la lengua meta. Nuestra investigación pone de manifiesto que en el caso de

esta informante, el nulo contacto con nativos y la poca calidad de la enseñanza suponen que los avances en el conocimiento lingüístico obtenidos en cuatro años de estudio en España sean muy poco significativos. En cambio, en el relato de la informante 4, quien estudió en el extranjero cuando tenía veinticinco años, puede apreciarse que en la mitad de tiempo consigue un conocimiento del idioma muy avanzado, aunque es necesario añadir que posiblemente la intensidad del estudio favoreció ese rápido aprendizaje.

En el relato de la informante 7, la edad, superior a la de otros estudiantes (cuarenta años), no se menciona como un elemento que condiciona la capacidad cognitiva y que dificulta el aprendizaje, sino como una barrera que hace difícil relacionarse y entablar una verdadera amistad con los hablantes nativos con los que hace intercambio lingüístico y que son más jóvenes que ella. En este tipo de casos la diferencia de edad puede comportar que los gustos, hábitos e intereses sean muy distintos y que, por tanto, sea casi imposible realizar conjuntamente determinadas actividades o desarrollar vínculos de complicidad, confianza o empatía, situación que puede suponer que se reduzcan las posibilidades de practicar el idioma.

Respecto a la motivación, es posible afirmar que el deseo y la necesidad de usar la lengua que se está aprendiendo para relacionarse con otras personas o hacer gestiones cotidianas pueden estimular el desarrollo de una motivación instrumental y favorecer enormemente el aprendizaje. Pero el hecho de tener que realizar un esfuerzo constante para comunicarse usando el idioma que se estudia puede provocar, como muestra la experiencia de la informante 6 y del informante 9, estrés y cansancio y por tanto influir negativamente en la motivación.

Es importante añadir que, a pesar de que algunos estudiantes mencionan las dificultades de aprendizaje que tuvieron durante sus estudios en el extranjero, o que otros critiquen las pocas posibilidades que tuvieron para establecer redes sociales e interactuar con nativos, es posible afirmar que en todos los casos las estancias tuvieron un efecto muy positivo en la motivación y el deseo de estudiar y ampliar los conocimientos socioculturales, ya que al regresar a Japón todos han mantenido durante años el interés en seguir estudiando español y de seguir conociendo las culturas hispanohablantes. Esto nos lleva a confirmar, de acuerdo con Allen (2010), que los alumnos que tienen motivos lingüísticos para estudiar en el extranjero aumentan su motivación durante su estancia.

En cuanto a la personalidad, el análisis de los relatos ha permitido comprobar que los estudiantes que están abiertos a nuevas experiencias o que son más extrovertidos, como el caso de las informantes 4, 5, 7, y 8, han tenido más oportunidades de interactuar con otros estudiantes o con hablantes nativos, por lo que es posible afirmar que la extraversión puede favorecer enormemente al estudio en el extranjero y pueden fomentar la activación de estrategias de aprendizaje, la adaptación cultural y la aceptación de las diferencias culturales. Estos rasgos de personalidad favorecen que se busque más oportunidades para conocer a otras personas, especialmente nativos, con los que practicar la expresión oral.

En cambio, en estudiantes más inseguros como las informantes 2 y 6, la ansiedad y la inseguridad respecto a su capacidad para avanzar en el conocimiento de la lengua o para resolver problemas cotidianos usando el español, pueden provocar en ocasiones una cierta ansiedad debilitadora. Pero el caso de la informante 6 permite observar

también que las estancias en el extranjero pueden favorecer cambios en la personalidad y ayudar a desarrollar más la autoestima y la confianza en la propia capacidad y aptitud para aprender y para expresarse correctamente usando la lengua que se estudia. Es significativo mencionar que la relación con otros estudiantes extranjeros ejerce para ella una gran influencia en su personalidad, ya que le ayudan a madurar, a conocer otras culturas y a cambiar su percepción y puntos de vista sobre éstas.

En relación a las estrategias de aprendizaje es importante destacar que varios informantes reportan que su activación en el extranjero les ayudó a superar las dificultades y ha favorecido el aprendizaje. Por ejemplo, la informante 1 activó distintas estrategias mientras estaba estudiando en un contexto de inmersión en Francia que le permitieron superar los cursos como un hablante nativo. En el caso del informante 3, la aplicación de distintas estrategias que no utilizaba en su país le ayudó a retomar el deseo de aprender y a confiar en sus capacidades. Respecto al informante 9, la activación de estrategias de aprendizaje le ayudó a compensar la práctica de expresión oral y favoreció enormemente el desarrollo de la comprensión auditiva y lectora. Estos ejemplos nos permiten afirmar que estudiar en un país hablante de L2 puede estimular al alumno a activar distintas estrategias que le ayuden a superar las dificultades de aprendizaje. En este sentido, nuestra investigación coincide con el estudio de Peige et al. (2004), quienes concluyen que los estudiantes en el extranjero aumentan la cantidad y frecuencia de uso de estrategias de aprendizaje, y difiere del estudio de Adams (2006), en el que considera que no se produce un desarrollo significativo de las estrategias de aprendizaje durante las estancias en otro país.

6. Conclusiones

El análisis paradigmático de los relatos de vida que hemos realizado nos ha permitido conseguir nuestros objetivos y obtener datos que hacen posible realizar generalizaciones sobre el fenómeno que estudiamos. De este modo, los datos obtenidos permiten afirmar que aspectos como la edad, la motivación, las estrategias de aprendizaje y la personalidad, pueden ejercer una influencia determinante en el proceso de aprendizaje durante las estancias en el extranjero. En relación a la edad es significativo comentar que empezar a estudiar en un país hablante de la L2 en edades tempranas no significa que se pueda aprender más rápido y más fácilmente un idioma. Al contrario, la edad puede dificultar el aprendizaje debido a que no se tiene la madurez suficiente ni la capacidad intelectual para entender aspectos gramaticales, para aprender referentes culturales, comprender saberes o comportamientos socioculturales ni desarrollar habilidades culturales. En este sentido puede ser más beneficioso aprender en el propio país con una metodología y contenidos adecuados a la edad, ya que de este modo es posible motivar y despertar el interés por conocer mejor la cultura de la L2. Es posible afirmar, pues, que la posibilidad de asimilar aspectos lingüísticos y culturales es más factible si la estancia se realiza en edades cercanas a la pre-adolescencia o posteriores, o cuando se realizan procesos de inmersión absoluta. Al mismo tiempo, estudiar en el extranjero a una edad “madura”, puede dificultar las relaciones con otros estudiantes o nativos más jóvenes o con otros adultos debido a la diferencia de gustos, hábitos, intereses o a las diferencias de horarios o de responsabilidades.

En cuanto a la motivación, los relatos han puesto de manifiesto que el deseo y la necesidad de usar el idioma para relacionarse con otras personas o hacer gestiones

cotidianas pueden estimular el desarrollo de una motivación instrumental y favorecer enormemente el aprendizaje. La estancia en el extranjero puede ejercer también una influencia notable en la motivación posterior y fomentar que se siga estudiando una vez que se regresa al propio país.

En relación a la personalidad, hemos podido comprobar que los estudiantes que están abiertos a nuevas experiencias o que son más extrovertidos tienen más oportunidades de interactuar con otros estudiantes o hablantes nativos, por lo que es posible afirmar que la extraversión puede favorecer enormemente el aprendizaje durante las estancias en el extranjero y pueden facilitar la adaptación cultural y la aceptación de las diferencias culturales. Las estancias en un país hablante de la L2 pueden estimular al alumno a activar distintas estrategias que le ayuden a superar las dificultades y favorecer, a su vez, cambios en la personalidad y ayudar a desarrollar la autoestima y la confianza en la propia capacidad y aptitud para aprender.

Consideramos que este trabajo pone de manifiesto que el relato de vida lingüística es un método idóneo para obtener datos cualitativos que permiten analizar los efectos y la influencia de las estancias en el extranjero en el proceso de aprendizaje de una lengua. Aunque si bien el número de relatos analizados no son suficientes para extraer conclusiones absolutas, sí que permiten realizar una aproximación al tema que planteamos y cuestionar algunas creencias establecidas respecto al aprendizaje de idiomas en ese contexto.

Bibliografía

Adams, R. (2006). Language learning strategies in the study abroad context. En DuFon, M.A y Churchill, E. (eds.), *Language Learners in Study Abroad Contexts*. (pp. 259-292) Clevedon: Multilingual Matters.

Allen, H., & Herron, C. (2003). A Mixed Methodology Investigation of the Linguistic and Affective Outcomes of Summer Study Abroad. *Foreign Language Annals* 36:3 (370-385).

Allen, H.W. (2010). Language-learning motivation during short-term study abroad: An activity theory perspective". *Foreign Language Annals* 43.1: 27-49.

Amuzie, G. L., & Winke, P. (2009). Changes in language learning beliefs as a result of study abroad. *System*, 37(3), 366-379.

Bakalis, S., & Joiner, T. A. (2004). Participation in tertiary study abroad programs: The role of personality. *International Journal of Educational Management*, 18(5), 286-291.

Barron, P. & Arcodia, C. (2002). Linking learning style preferences and ethnicity: International students studying hospitality and tourism management in Australia. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport and Tourism Education* 1.2 pp. 15-27.

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

- Bolívar, A. Domingo, J. y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla
- Brown, H.D. (2001). *Principles of language learning and teaching*. White Plains: Pearson Education.
- Bruner, J. (1995) 'The Autobiographical Process', *Biographical Research* 14, 161-177.
- Calsamiglia *et al.* (1997). *La parla com a spectacle*. Bellaterra: Publicacions de la Universitat Autònoma Barcelona.
- Calsamiglia, H. y Tusón, A. (1999). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.
- Caroll, J. (1981). Twenty-five years of research in foreign language aptitude. En Diller, K (Ed.), *Individual differences and universals in language learning aptitude*. Rowley, MA: Newbury House.
- Cohen, A. D., & Dörnyei, Z. (2002). Focus on the language learner: Motivation, styles, and strategies. En Schmitt, N. (Ed.). *An introduction to applied linguistics* (pp. 170-190). London: Arnold
- Coleman, J. (2013). Researching whole people and whole lives. En: Kinginger, Celeste (ed.) *Social and Cultural Aspects of Language Learning in Study Abroad*. Language Learning & Language Teaching (37). Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins, pp. 17-44.
- Collentine, J. (2004). The Effects of Learning Contexts on Morphosyntactic and Lexical Development. *Studies in Second Language Acquisition* 26:2 (227-248).
- DeKeyser, R. (2012). Age effects in second language learning. En Gass, S, & Mackey, A. (Eds.). *The Routledge handbook of second language acquisition*. New York: Routledge.
- Denzin, N. (1989). *Interpretive Biography*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Dewey, D (2008). Japanese Vocabulary Acquisition by Learners in Three Contexts. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 15, pp.127-148.
- Dörnyei, Z. & Schmidt, R. (Eds.) (2001). *Motivation and second language acquisition*. Honolulu, HI: University of Hawaii Press.
- Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. US: Lawrence Erlbaum Associates.
- Dwyer, M. (2004). More Is Better: The Impact of Study Abroad Program Duration. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 10, 151-163.
- Ellis, R.(1994). *Second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

Ellis, R. (2008) Individual Differences in Second Language Learning. En Davies, A. and Elder, C. (eds), *The Handbook of Applied Linguistics* (pp.525-551). Blackwell Publishing Ltd, Oxford, UK.

Isabelli, C. A. & Nishida, C. (2005). «Development of the Spanish Subjunctive in a Nine month Study-abroad Setting». En D. Eddington (Ed.) *Selected proceedings of the 6th conference on the Acquisition of Spanish and Portuguese as First and Second Languages* (pp. 78-91). Somerville, MA: Cascadilla Press.

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.

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.

Kinginger, C. (2008). *Language Learning in Study Abroad: Case Studies of Americans in France*. *Modern Language Journal*, 92, Monograph.

Knight, S. M., & B. D. Schmidt-Rinehart (2002). Enhancing the Homestay: Study Abroad from the Host Family's Perspective. *Foreign Language Annals*; 35, 190-201

Kolb, D. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

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)

Lenneberg, E. (1967) *Biological Foundations of Language*. New York: Wiley.

Lightbown, P. M., Spada, N., Ranta, L., & Rand, J. (2006). *How languages are learned*. Oxford: Oxford University Press.

Llanes, À. y Muñoz, C. (2012), Age Effects in a Study Abroad Context: Children and Adults Studying Abroad and at Home. *Language Learning*, 63: 63–90

Lord, G. (2006). Defining the indefinable: Study abroad and phonological memory abilities. En Klee, C. and Face, T. (Eds). *Selected proceedings of the 7th conference on the acquisition of Spanish and Portuguese as first and second languages*. Somerville, MA: Casacadilla Proceedings Project (pp.40-46).

Magnan, S. & Back, M. (2007). Social interaction and linguistic gain during study abroad. *Foreign Language Annals*, 40(1), 43-61.

- Muñoz, C. (2008). Symmetries and asymmetries of age effects in naturalistic and instructed L2 learning. *Applied Linguistics* 29 (4) 578-596.
- Muñoz, C. (2010a). Las creencias de los alumnos: posibles implicaciones para el aula de español como lengua extranjera. *Marcoele* 10.
- Muñoz, C. (2010b). On how age affects foreign language learning. *Advances in Research on Language Acquisition and Teaching*, 39-49.
- Oxford, R., 1990: *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Boston: Heinle & Heinle.
- Paige, R. M., Cohen, A. D., & Shively, R. L. (2004). Assessing the Impact of a Strategies-Based Curriculum on Language and Culture Learning Abroad. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 10, 253-276.
- Palou, J y Fons, M. (2010). Els relats de vida lingüística en els processos de formació dels docents. En *Historia de vida en educació: biografías en contexto*. Esbrina-Recerca 4 (pp. 108-115)
- Passarelli, A. M., & Kolb, D. A. (2012). Using experiential learning theory to promote students learning and development in programs of education abroad. En Vande Berg, M. Paige, R y Lou, K. (Eds.), *Student learning abroad: What our students are learning, what they are not, and what we can do about it* (pp. 137–161). Sterling, VA: Stylus.
- Passarelli, A. y Kolb, D. (2012). *Using Experiential Learning Theory to Promote Student Learning and Development in Programs of Education Abroad*. Documento disponible en: <https://weatherhead.case.edu/departments/organizational-behavior/workingPapers/WP-11-03.pdf>
- Pavlenko, A. (2007). Autobiographic narratives as data in applied linguistics. *Applied Linguistics*, 28(2), 163-188.
- Pawlak, M. (Ed.). (2012). *New perspectives on individual differences in language learning and teaching*. Springer.
- Riessman, Catherine Kohler (1993) *Narrative Analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Roberts, B. (2002) *Biographical Research*. Buckingham: Open University Press.
- Schmidt-Rinehart, B. y Knight, S. (2004). The homestay component of study abroad: Three perspectives. *Foreign Language Annals*, 37(2), 254-262.
- Scovel, T. (1978). The effect of affect on foreign language learning: A review of the anxiety research. *Language learning*, 28(1), 129-142.
- Segalowitz, N., & Freed, B. F. (2004). Context, contact, and cognition in oral fluency acquisition: Learning Spanish in at home and study abroad contexts. *Studies in Second Language Acquisition*, 26, 173-199.

Skehan, P. (2012). Language aptitude. En Gass, S, & Mackey, A. (Eds.). *The Routledge handbook of second language acquisition*. New York: Routledge.

Sunderman, G., & Kroll, J. F. (2009). When study-abroad experience fails to deliver: The internal resources threshold effect. *Applied psycholinguistics*, 30(01), 79-99.

Tanaka, K. & Ellis, R. (2003) "Study-Abroad, Language Proficiency, and Learner Beliefs about Language Learning." *JALT Journal* 25:1 (63-85).

Ushioda, E. (2009). A person-in-context relational view of emergent motivation, self and identity. En Dörnyei, Z. & Ushioda, E. (Eds.), *Motivation, language identity and the L2 self* (pp. 215-228). Bristol: Multilingual Matters.

