

LES ESTADES A L'ESTRANGER I L'ADQUISICIÓ DE LA LLENGUA I LA CULTURA

Carmen Pérez Vidal

Universitat Pompeu Fabra

1. LA IMPORTÀNCIA SOCIAL DE LES ESTADES ACADÈMIQUES A L'ESTRANGER (ES)¹

Si fem una mirada cap enrere i al nostre voltant veiem que, a Europa, les ES al país de la llengua meta han estat un fet força corrent des de fa uns cent anys. En qualsevol estudi de grau de llengües modernes d'una universitat britànica, per exemple, "l'any d'estada a l'estranger" (en endavant ES) representava una quarta part de la llicenciatura, però també, cal no oblidar-ho, una despesa important tant per a les famílies com per a les institucions educatives. D'altra banda, en el context universitari canadenc i nord-americà l'ES és també pràctica habitual. Ara bé, és amb els recents programes europeus de mobilitat —coneguts com a programes Comenius o Leonardo en el nivell de l'ensenyament secundari i tècnic, i com a Sòcrates-Erasmus en el nivell universitari— que s'ha estès l'experiència de l'ES més enllà de les carreres lligades a les llengües. Així, les ES han esdevingut

una pràctica habitual en diferents etapes educatives, i, per tant, s'han democratitzat. Efectivament, a Europa podem parlar d'un abans i un després dels programes europeus de foment de la mobilitat per a la posada en pràctica dels acords de Schengen. La finalitat dels programes és promoure la internacionalització i l'experiència de viure en el si d'una nova cultura per millorar en algun àmbit especialitzat la llengua pròpia del país. Podem recordar que l'experiència Erasmus, cultural, lingüística, vital, ha estat objecte d'una pel·lícula francesa ben interessant, *L'auberge espagnole* (traduïda a l'espanyol amb el títol *Una casa de locos*) i propera a nosaltres, ja que es va rodar a la ciutat de Barcelona. Així i tot, és necessari mesurar l'efecte lingüístic, cultural i personal real d'aquests programes, i això és el que la recerca que es presenta en aquest article persegueix.

2. LES ESTADES A L'ESTRANGER I L'ESTUDI DE L'ADQUISICIÓ DE LLENGÜES

Les ES han donat lloc a una sèrie de publicacions monogràfiques que són testimoni de l'interès científic que susciten, en concret dins de l'àmbit de l'adquisició de llengües amb perspectives descriptives, cognitives, pragmàtiques o sociolingüístiques. En poques paraules, l'interès de les ES rau en el fet que permeten contrastar diferents contextos d'aprenentatge i allò que és possible en uns i no en d'altres (alguns dels estudis més rellevants en aquest sentit són: Freed

¹ Aquest treball ha estat realitzat en el marc del Grup Consolidat de Recerca de la Generalitat de Catalunya: "L'adquisició de llengües des de la Catalunya multilingüe (ALLEN CAM)" de la Universitat Pompeu Fabra de Barcelona, com a part del projecte de recerca del Ministeri de Ciència i Tecnologia (HUM2004-05442-C02-01/FILO) *Stay Abroad and Language Acquisition (SALA)*.

Vegeu www.upf.es/dtf/recerca/allencam.

1995; Towell, Hawkins i Bazergui 1996; DeKeyser 1986 i 1991; Regan 1998; Collentine i Freed 2004; Segalowitz *et al.* 2004). El projecte *Stay Abroad and Language Acquisition (SALA)* de la Universitat Pompeu Fabra de Barcelona està aportant fins ara dades i resultats únics d'aprenents bilingües català/espanyol amb l'anglès com a L3, per als quals l'ES és una matèria troncal al grau de Traducció i Interpretació² (Pérez-Vidal *et al.* en premsa). Els resultats de la recerca permeten apreciar les interrelacions existents entre diferents elements que condicionen l'abast i el grau real de l'impacte de l'ES, mesurat en termes de guanys o beneficis.

2.1. L'ES i el contrast entre contextos d'aprenentatge

En la majoria dels estudis, i en concret al projecte de recerca *SALA*, el context d'aprenentatge de l'ES sol comparar-se amb el tipus d'aprenentatge que es produeix en el context escolar al país d'origen dels estudiants, en què la llengua meta s'estudia com a llengua estrangera, no parlada en l'entorn. A tall d'exemple, les nostres dades permeten fer palès el següent contrast:

a) D'una banda, al llarg dels estudis de grau "a casa" (en endavant, AC) els nostres estudiants aprenen l'anglès com a llengua estrangera en un context formal d'instrucció a l'aula (en endavant, FI). Aquest context adopta un enfocament en què la llengua que s'aprèn (anglès) és llengua vehicular de continguts acadèmics, és a dir un enfocament

d'Integració de Continguts i Llengua (ICL).³

b) D'altra banda, en contrast amb aquesta situació, durant l'ES, en primer lloc, la llengua meta esdevé una llengua segona, ja que és la llengua de l'entorn social, i, en segon lloc, el context d'aprenentatge és informal, perquè es dona en una situació d'immersió en la qual la llengua es fa servir de manera natural, amb la possibilitat que hi hagi a més, FI.

Si analitzem amb més detall i genèricament aquest contrast trobarem les següents característiques per a cada context:

2.1.1. Característiques del context ES

Pel que fa a la llengua, l'ES en garanteix l'aprenentatge informal, atès que es parla quotidianament, hi hagi un component d'aprenentatge formal en una aula en el programa de l'ES o no. Des d'un punt de vista quantitatiu, en principi, al llarg de l'ES, se sentirà més llengua estrangera i es passaran moltes més hores fent-la servir i interactuant-hi, tal com descriuen Kasper i Rose (2002):

- a) fent tota mena de coses en la llengua meta;
- b) gestionant tota mena de converses amb parlants d'aquesta llengua (siguin nadius o no):
 - a. en diferents situacions comunicatives;

³ L'enfocament ICL amb una llengua estrangera com a llengua vehicular (sovint l'anglès) està essent emprat, a més de les etapes obligatòries de l'ensenyament, a les universitats que han apostat fortament per la internacionalització i la mobilitat, tant per rebre estudiants de fora com per preparar els propis estudiants per a aquests intercanvis.

² Agraeixo al deganat dels estudis les facilitats per a dur a terme l'estudi, i, a l'alumnat, la seva generosa contribució.

- b. en què intervindran interlocutors amb diferents relacions socials;
- c. i en una munió d'àmbits socials.

Alhora, això té una repercussió qualitativa, ja que els processos cognitius que tenen lloc en aquest context ES poden ser més rics, en la mesura en què permeten (Long 1996):

- a) establir hipòtesis sobre fenòmens lingüístics dels quals s'és relativament conscient;
- b) repetir les mateixes estructures lingüístiques i els usos en forma d'actes de parla;
- c) contextualitzar l'aprenentatge en situacions comunicatives de la vida quotidiana.

A més a més, l'ES permet sobretot practicar aquelles estructures i regles que ja es coneixen per tal d'arribar a automatitzar-les (DeKeyser 2007).

Per tant, podem parlar d'una interacció comunicativa quantitativament i qualitativament més rica, ja que permet que mentre s'està comunicant i, per tant, atenint-se al significat dels missatges que s'intercanvien en la comunicació, es pugui parar atenció a aspectes formals de la llengua. A més, alguns estudis amb enfocaments sociolingüístics han remarcat que durant l'ES tendim a voler identificar-nos amb els parlants de l'entorn:

“Research seems to indicate that SLA is characterised by a drive towards approximating NS behaviour and accommodation to NS norm. (...) Learners on SA will be motivated to identify what it is linguistically that makes them fit in. Consequently learners will have to constantly have their attention split as they will be learning and communicating simultaneously.” (Regan 1998:61).

2.1.2. Característiques del context d'instrucció formal “a casa” (AC)

En contrast amb això, en la situació de FI que s'esdevé entre les quatre parets de l'aula de la institució d'origen, en principi hi haurà menys oportunitats de tenir exposició a la llengua que s'aprèn, ja que tan sols es parla en hores de docència i es passaran moltes menys hores parlant i interactuant en la llengua meta. Alhora, la varietat de situacions i la seva autenticitat, així com el tipus de processos cognitius llistats més amunt que permet un context d'ES no seran possibles. Per tant, parlarem de pobresa relativa quantitativament i qualitativament (DeKeyser 2005). De manera resumida, podem afirmar que allò que caracteritza principalment l'aprenentatge a les aules és l'esforç conscient per aprendre els aspectes formals de la llengua.

Tot i així, l'enfocament d'integració de continguts i llengua (ICL) representa un model intermedi entre el context de FI típic i el context ES, tot i que, indefectiblement, ens trobem en un context de llengües estrangeres i AC. Per tant, la llengua s'usa -quantitativament amb pobresa tant d'input com d'output - en la doble representació de llengua d'estudi i de llengua vehicular per a una comunicació autèntica. Tal com diversos autors, com per exemple Huebner (1998:2), han apuntat anteriorment, es tracta d'un model alternatiu que intenta acostar-se a les situacions “naturals” de l'ES, i que d'alguna manera la prepara.

2.2. Les expectatives al voltant de l'ES i el seu impacte real

Les expectatives sobre els guanys que aporta una ES són altes i es podria pensar, a jutjar per les característiques del

context exposades en l'apartat anterior, que això és així de manera aparentment justificada. Tanmateix, el que la recerca ens mostra és una realitat molt més matisada, especialment pel que fa a certes habilitats i, òbviament, a certs trets individuals. Alhora, també es perfila la importància de les característiques de l'ES com a predictors de la seva eficàcia, qüestió que es tracta a continuació.

2.2.1. Característiques de l'ES

Les característiques de l'ES es resumeixen en la següent llista de factors independents, organitzats en dos grans blocs, que sovint interactuen en cadena, tal com s'explica més endavant:

0. La filosofia del programa.
 1. La preparació de l'ES.
 2. La durada del període d'ES i el moment en què té lloc.
 3. El component d'instrucció formal al llarg de l'ES.
 4. La feina assignada des de la universitat d'origen.
 5. La feina de manteniment per sedimentar els aprenentatges de l'ES.
 6. L'avaluació dels guanys.
 7. El nivell de competència lingüística inicial.
 8. El grau de contacte amb parlants nadius/no-nadius i l'ús efectiu de la llengua meta que es faci.
 9. Les diferències individuals: edat, sexe, motivació, personalitat.

El primer factor és, en part, la visió global descrita en el primer apartat d'aquest article, les finalitats últimes de l'ES. Les altres variables poden agrupar-se en el bloc de les variables més pròpies del disseny del programa (1-6) i en el bloc d'aquelles més pròpies de les característiques individuals dels estudiants

(7-8). El segon bloc ha estat objecte d'anàlisi en gran part de la recerca existent en relació amb l'avaluació sistemàtica i rigorosa dels guanys de l'ES. Al primer bloc, la variable (1), la preparació de l'ES, respon a l'interès de donar als estudiants instruments tant culturals com d'autonomia d'aprenentatge per a una major eficàcia i èxit de l'estada. Es tracta, en concret, d'elements de presa de consciència de la pròpia cultura, del propi estil d'aprenentatge, dels objectius individuals d'aprenentatge fixats per a l'ES i, també, de la consciència sobre les implicacions personals en relació amb l'autoestima i la confiança que entraran en joc en el període d'ES al país estranger. S'acostuma a preparar un material de suport que es lliura en el marc d'un mòdul previ al viatge. Respecte a la variable (2), la durada, sol ser, típicament, d'entre tres i dotze mesos en les ES institucionals, en les quals sovint hi ha també un component d'instrucció formal, generalment de disciplines acadèmiques, que constitueix la variable (3). L'assignació de feina des de la institució d'origen, que constitueix la variable (4), respon sovint a la necessitat d'aportar qualificacions addicionals a les que atorguen les institucions d'acollida. La feina de manteniment, que constitueix la variable (5), resulta imprescindible perquè no es perdin els beneficis, malgrat que sovint s'oblida. L'avaluació dels guanys, que constitueix la variable (6), en el nostre cas té lloc en el marc del projecte SALA.

Dins el segon bloc de característiques, el nivell de competència inicial i el grau de contacte, que constitueixen, respectivament, les variables (7) i (8), han estat temes centrals, àmpliament

analitzats en estudis anteriors. Aquestes variables estan relacionades amb les característiques individuals, que constitueixen la variable (9), i en condicionen el grau d'èxit en un efecte en cadena que parteix del bloc de característiques de l'ES. Tot plegat permet explicar per què, malgrat les expectatives i les vivències aparentment positives de l'ES, els seus beneficis no són sempre els que se n'esperen, ni les pròpies vivències resulten sempre tan positives (Pellegrino 2005).

Els estudis publicats han procedit a analitzar aquests elements en l'ordre següent:

- a) els beneficis lingüístics i el paper de les variables següents (b, c i d) en aquests;
- b) el disseny del programa i les condicions de l'ES;
- c) les diferències individuals, la relació amb la implicació de l'aprenent al país d'acollida i, consegüentment, el grau de contacte amb parlants de la llengua;
- d) els processos cognitius, en concret, el paper de la pràctica lingüística durant l'ES.

Pel que fa als beneficis lingüístics de l'ES en contrast amb l'aprenentatge en el propi país, la majoria dels estudis s'han centrat en la producció i en la comprensió orals, símptoma de les expectatives amb què s'opera. Els resultats semblen indicar que hi ha guanys significatius pel que fa a fluïdesa i correcció oral, si bé també s'aprecien guanys, tot i que en menor mesura, a nivell escrit [vegeu, per exemple, Segalowitz *et al.* 2004; Duffon 2006; Pérez-Vidal i Juan-Garau (en premsa)]. En concret, l'ES sembla revertir en una millora del vocabulari (Milton i Meara

1995). Pel que fa a les habilitats pragmàtiques, als col·loquialismes, a les fórmules idiomàtiques i els actes de parla, i a les habilitats sociolingüístiques, l'ES permet un grau més alt d'aprenentatge que els contextos AC, tot i que els seus beneficis poden perdre's fàcilment a mitjà termini [Regan 1998; Pérez-Vidal i Juan-Garau (en preparació)]. A nivell fonètic, el guany sembla més gran en la percepció que no pas en la producció (Mora en premsa), i la consciència del repte que suposa interactuar amb parlants de la llengua augmenta (Varela 2005).

Quan es passa a relacionar les condicions de l'ES amb aquests beneficis, es percep que el tipus d'habitatge és important. Així, viure en família és millor que no pas viure en un pis, però el pitjor és viure en una residència. El grau de contacte és un element clau, i és alhora, en gran part, una conseqüència de les diferències individuals.

Quant a les diferències individuals en relació amb les condicions d'ES i els seus beneficis, es troba en primer lloc que el nivell inicial de competència pot influir en la quantitat de contacte que l'aprenent propicia i obté durant l'ES i, per tant, en els beneficis que n'obté. Així mateix, sembla haver-hi un efecte "sostre" i, per tant, qui més avança és qui té nivells intermedis/alts de llengua (Milton i Meara 1995). També s'aprecia que en els nivells alts el que més beneficis proporciona és un tipus de *contacte* de caràcter acadèmic, amb lectura i escriptura, i no pas oral en situacions quotidianes. Atès que la capacitat de crear xarxa social i de mostrar-se obert està relacionada amb la personalitat, i en certs països també amb el sexe, aquestes capacitats seran determinants per obtenir graus més alts de *contacte*, que és un

element clau per assolir l'èxit de l'ES a tots els nivells. Pel que fa a la motivació, és més el nivell de competència percebuda que no pas el nivell objectiu el que marca la motivació de tipus integrador, és a dir, la que empeny a assimilar-se als parlants autòctons i fomenta les ganes de comunicar-se, com mencionàvem més amunt. La durada de l'ES no sempre és proporcional a la motivació i pot succeir, fins i tot, que una ES llarga generi pèrdua de motivació. Fonamentalment, doncs, el paper clau del factor *contacte* permet matisar la importància del *context*, fins al punt que un estudi recent mostra millors resultats al final d'un curs d'immersió AC amb molt contacte amb la llengua en forma de lectoescriptura, que beneficia els nivells alts, que no pas després d'una ES amb poc contacte amb parlants de la llengua (Segalowitz *et al.* 2004).

Per acabar, la recerca amb una perspectiva cognitiva emfasitza la importància del nivell inicial de competència lingüística, donat que l'ES permet repetir actes de parla en multiplicitat de situacions i, en especial, automatitzar regles que ja es coneixen, i no pas comprendre noves regles. D'aquí que es conclouï que l'estudiant amb nivells intermedis/alts serà qui més es beneficiarà de l'ES (DeKeyser 2007).

3. CONCLUSIÓ

La importància de les estades a l'estranger està relacionada amb la capacitat de formar-se com a professional i de desenvolupar-se personalment en un món en què les comunicacions i les relacions ens porten a la internacionalització creixent. No hi ha dubte, doncs, que les estades a l'estranger són positives i necessàries.

L'estudi sistemàtic dels efectes i beneficis de les ES ens permet comprendre com ens comportem en circumstàncies de canvi de context cultural i lingüístic. Els elements que configuren les estades a l'estranger interactuen amb el nivell de llengua a l'inici de l'ES, amb les característiques de personalitat i amb la capacitat de relacionar-se i d'establir contactes amb parlants de la llengua dels aprenents. Finalment, l'ES permet obtenir la pràctica lingüística necessària per fixar formes gramaticals. Aquesta cadena de factors interrelacionats afectarà de manera decisiva l'èxit de l'ES, en contrast amb un context d'aprenentatge a l'aula al país d'origen durant el mateix període de temps.

4. BIBLIOGRAFIA

- COLLENTINE, J.; FREED, B. (eds.). (2004). Learning context and its effects on second language acquisition. Edició monogràfica de *Studies in Second Language Acquisition*, 26.
- DEKEYSER, R. (1986). *From learning to acquisition? Foreign language development in a U. S. classroom and during a semester abroad*. Universitat de Stanford. [Tesi doctoral].
- (1991). «Foreign language development during a semester abroad». FREED, B. (ed.). *Foreign language acquisition research and the classroom*. Lexington, Massachusetts: D. C. Heath, 104-119.
- (2005). «What makes learning second language grammar difficult? A review of issues». *Language Learning*, 55, 1, 1-25.
- (2007). «Introduction: Situating the concept of practice». DEKEYSER, R. (ed.). *Practice in a second language: Perspectives from applied linguistics and cognitive psychology*. Cambridge: Cambridge University Press, 1-18.

- DUFON, M. (2006). *Study Abroad and the development of Pragmatic competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- FREED, B. (ed.). (1995). *Second language acquisition in a study abroad context*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- HUEBNER, T. (1998). «Methodological considerations in data collecting for language learning in a study abroad context». FREED, B. (ed.). *Frontiers Special Issue: Language Learning in a Study Abroad Context*, Fall 1998.
- JUAN-GARAU, M.; PÉREZ-VIDAL, C. *The effect of context and contact on oral communication in students who go on as a abroad*. Vial, 4. [En premsa].
- KASPER, G.; ROSE, K. R. (2002). *Pragmatic development in a second language*. Oxford: Blackwell. *Language Learning*, 51, 1.
- LONG, M. H. (1996). «The role of the linguistic environment in second language acquisition». RITCHIE, W. C.; BHATIA, T. K. (eds.). *Handbook of language acquisition*. New York: Academic Press, 413-468.
- MILTON, I.; MEARA, P. (1995). «How periods abroad affect vocabulary growth in a foreign language». *ITI Review of Applied Linguistics*, 107, 8, 17-34.
- MORA, J. C. (2008). «Learning context effects on the acquisition of a second language phonology». PÉREZ-VIDAL, A C.; JUAN-GARAU, M.; BEL, A. (eds.). *A Portrait of the Young in the New Multilingual Spain*. Clevedon: Multilingual Matters. [En premsa].
- PELLEGRINO, V. (2005). *Study Abroad and Second Language Use: Constructing the Self*. Cambridge: Cambridge University Press.
- PÉREZ-VIDAL, C.; TRENCH, M.; BEATTIE, J.; FIGUERAS, N.; JUAN-GARAU, M.; MC. CULLOUGH, J., MORA, J.C., PRIETO, J. I.; SALAZAR, J.; VARELA, J. R. «El factor 'estancia en el país de la lengua meta' en la adquisición de una lengua extranjera (inglés) a corto y medio plazo: Objetivos y metodología del proyecto 'Stay Abroad and Language Acquisition (SALA)'». Actes del Congrés AESLA 2006. [En premsa].
- PÉREZ-VIDAL, C.; JUAN-GARAU, M. J. (en preparació). «Oral and written competence in English after a 'Stay Abroad' period: Contrasting gains and contact effects».
- REGAN, V. (1998). «Sociolinguistics and language learning in a study abroad context. FREED, B. (ed.). *Frontiers. Edició especial: Language learning in a study abroad context*, Tardor, 61-90.
- SEGALOWITZ, N.; FREED, B.; COLLENTINE, J.; LAFFORD, B.; LAZAR, N.; DÍAZ-CAMPOS, M. (2004). «A comparison of Spanish second language acquisition in two different learning contexts: Study abroad and the domestic classroom». *Frontiers (the interdisciplinary journal of stay abroad)*, 10, 1-18.
- TOWELL, R.; HAWKINS, R.; BAZERGUI, N. (1996). «The development of fluency in advanced learners of French». *Applied Linguistics*, 17, 1, 84-119.
- VARELA, J. R. (2005). «The Effect of SA on Advanced Learners' Attitude and Motivation». 4th International Contrastive Linguistics Conference, Santiago de Compostela.