

Intercambios universitarios: ¿continuidad y/o ruptura? Análisis de biografías lingüísticas

Arlette Séré

Universidad Complutense de Madrid

Resumen

Las entrevistas biográficas, cuyo uso ha empezado a desarrollarse en Sociología y Psicología Social, se han convertido en herramientas imprescindibles para analizar los mecanismos individuales y colectivos de aprendizaje de una lengua y de su universo cultural.

Con el fin de explorar el alcance de los programas de intercambios internacionales de estudiantes, hemos reunido y analizado un corpus de entrevistas biográficas de alumnos extranjeros de la U.C.M con el fin de intentar evaluar, en una primera aproximación a esta problemática, la formación multicultural de esos programas y su rentabilidad en el progreso de los conocimientos lingüísticos.

Describiré en esta comunicación: 1) las repercusiones en el nivel representacional del concepto de “lengua” y 2) la autoevaluación de los progresos. Centraré mi análisis en las nociones de “continuidad” y “ruptura”, conceptos claves del proceso de integración de las representaciones lingüísticas y culturales.

Palabras clave: Biografías lingüísticas, multilingüismo, multiculturalismo, programas de intercambios de estudiantes.

Résumés

Les entretiens biographiques dont l'usage a commencé à se développer en sociologie et en psychologie sociale, se sont convertis en outils indispensables pour l'analyse des mécanismes individuels et collectifs d'un dynamique d'apprentissage d'une langue et de son univers culturel.

Dans le but d'explorer la portée des programmes d'échanges internationaux des étudiants, nous avons réuni et analysé un corpus d'entretiens biographiques d'étudiants étrangers de l'UCM. Il s'agit d'une première approche à cette problématique pour essayer d'évaluer l'objectif de formation multiculturelle de ces programmes et leur rentabilité dans l'évolution de leurs connaissances linguistiques.

Cette communication portera sur : 1) les répercussions au niveau représentationnel du concept de « langue » et 2) l'autoévaluation des progrès linguistiques. Je centrerai mon analyse autour des notions de « continuité » et « rupture », en tant que concepts clefs du processus d'intégration des représentations linguistiques et culturelles.

Mots clés: Biographies langagières, multilinguisme, multiculturalisme, programmes d'échanges d'étudiants.

Introducción

Las entrevistas biográficas o los relatos de vida, cuyo uso ha empezado a desarrollarse en sociología y psicología social, se han convertido en herramientas imprescindibles para analizar los mecanismos individuales y colectivos de una dinámica de aprendizaje o de transmisión de una lengua y de su universo cultural. Por ello, desde hace algunos años, estas técnicas han sido adoptadas tanto en sociolingüística como en didáctica; los sociolingüistas, por su parte, se han dedicado al estudio de los fenómenos de contacto de lenguas provocados por el desplazamiento de personas o de poblaciones y, por otra, los especialistas en didáctica han trabajado dentro del campo de la adquisición de una lengua en situación plurilingüe y multicultural.

En esta perspectiva, con el fin de explorar el alcance de los programas de intercambios internacionales de estudiantes y los efectos en su formación, hemos reunido y analizado a lo largo del curso de doctorado 2004-05 un corpus de entrevistas biográficas de estudiantes extranjeros de la Facultad de Filología de la Universidad Complutense de Madrid (UCM)¹. Se trata de una primera aproximación a esta problemática para intentar evaluar el objetivo de formación multicultural de estos programas y su rentabilidad en la transformación de la aprehensión del mundo por los jóvenes, del progreso de sus conocimientos lingüísticos y de sus valoraciones de las diferencias culturales.

En un primer momento, describiré en este artículo: 1) los distintos tipos de alumnos entrevistados y sus proyectos para, luego, analizar 2) las repercusiones en el nivel representacional del concepto de “lengua” y 3) la autoevaluación de sus progresos, así como 4) las modificaciones de las motivaciones, vivencias y estereotipos a lo largo de una experiencia de cambio civilizacional en el curso de un currículo universitario. Centraré mi análisis en las nociones de “continuidad” y “ruptura”, como conceptos claves del proceso de integración de un nuevo sistema de valores, de representación de sus propios progresos lingüísticos y apreciación de sus semejanzas y diferencias respecto a los “otros”.

1. Método de recogida de datos y características de la muestra entrevistada

El método de recogida de datos y la representabilidad de la muestra son esenciales para el análisis, sobre todo en el caso de una muestra restringida.

1.1. Método de recogida de datos

Para recoger las biografías con una atención especial a la problemática lingüística, hemos optado por la elaboración y uso de entrevistas directivas concebidas como situación social de intercambio y como modo de investigación científica.

Como lo apunta N. Papin (2002), la entrevista directiva atenúa en cierta medida las tres dimensiones necesarias para el estudio de los procesos de las representaciones sociales en los documentos biográficos realizados por los sujetos: descripción, categorización y asimilación. Es cierto que, en el marco de una entrevista directiva, por su forma estandarizada, la descripción se ve limitada en parte por la visión del mundo propuesta en el cuestionario, cuestionario que, además, activa y enmarca las categorías y los procesos de categorización, condicionando de este modo, en cierta medida, la expresión de los sujetos entrevistados. Sin embargo, este método ofrece la ventaja de recoger datos comparables de una entrevista a otra y, además, hemos comprobado que este mismo carácter directivo pierde de su importancia al verse envuelto en un proceso de conversacionalización en el que el sujeto puede inscribirse como sujeto social de manera individualizada.

Para propiciar una mayor espontaneidad en las respuestas, hemos estructurado la entrevista siguiendo la forma narrativa prototípica del género “relato de vida”. Se ha comprobado, como dice Ch. Deprez (2002), que los relatos de vida de inmigrantes presentan unas secuencias regulares cuyo encadenamiento se guía por la cronología de los acontecimientos. El núcleo central es el “acontecimiento migratorio”, momento en el que todo cambia –preparativos, salida, llegada–, con un “antes” –situaciones en el país de origen, motivaciones– y un “después” –primeras dificultades, estrategias de superación, situación actual–.

Por ello, el cuestionario aplicado a los estudiantes de la muestra se divide en tres partes conformes al modelo que acabo de describir con una especial atención a las lenguas, su uso, así como a los estereotipos culturales y a la apreciación de su situación como sujeto social, resaltando los puntos que enmarcan la

¹ Programa Erasmus y otros programas de intercambios con distintos países

experiencia en una continuidad de vivencia –universidad, estudios, compañeros-, y en una ruptura con su sistema de referencias y hábitos– uso de las lenguas, alejamiento de la familia, vivienda, costumbres de la nueva sociedad.

Como en cualquier cuestionario, se han previsto preguntas que retoman el mismo tema en una contextualización diferente para comprobar la veracidad de las respuestas.

1.2. Características de la muestra

1.2.1. Repartición de la muestra

Se ha recogido en esta primera fase de la investigación una muestra restringida y relativamente homogénea ya que sólo se ha pretendido delimitar el campo de estudio y plantear unas hipótesis que puedan servir de punto de partida a un trabajo de mayor alcance. La muestra se compone de 11 estudiantes extranjeros de la Facultad de Filología de la Universidad Complutense de Madrid que responden a criterios de orígenes diversos, desde el punto de vista geográfico, y a los dos niveles de estudios habituales de inserción de alumnos en intercambios, - segundo Ciclo de Licenciatura y doctorado -, se reparten de la manera siguiente:

Tipo de estancia	Semestral	Anual	Más de un año	Sexo	País de destino
Segundo Ciclo: Programa Erasmus y otros intercambios		USA 1 Alemania 2 Francia 2 España 1		Mujeres	España España España Suecia
Doctorado	Italia 1		Taiwan 1 USA 1	Varones	España
Con ocupación laboral		China 1 USA 1		Mujeres	España

Los alumnos de los programas Erasmus y de intercambios de segundo Ciclo norteamericanos tienen entre 20 y 22 años, los de doctorado entre 24 y 28, con la excepción de un estudiante taiwanés de 35. Sólo dos estudiantes postgraduados se han dedicado a una ocupación laboral a tiempo completo y uno a tiempo parcial.

La selección de la muestra² es representativa de la variedad de los alumnos extranjeros en Madrid y da cuenta de distintos grados de distancia cultural, además se ha entrevistado a una alumna española que estudia en Suecia. Se compone, dentro del programa Erasmus, de pares culturales europeos cercanos desde el punto de vista lingüístico (1) y más alejados (2), (3):

Grupos	País de acogida	Países de origen
(1)	España	Francia e Italia
(2)	España	Alemania
(3)	Suecia	España

En cuanto a los demás programas, reflejan una distancia cultural mayor y de naturaleza diferente:

Grupos	País de acogida	Países de origen
(4)	España	USA
(5)	España	China,
(6)	España	Taiwán

² Se han excluido a los estudiantes suramericanos por ser hispanohablantes.

Por ello, se puede esperar cierta homogeneidad cultural y lingüística y una mayor facilidad de comprensión de la sociedad de acogida en los componentes del grupo (1), unas diferencias lingüísticas y culturales mayores en los (2) y (3), una homogeneidad cultural parcial entre estos tres grupos y el grupo (4), y una mayor distancia cultural entre el conjunto de los grupos precedentes y los componentes de los grupos (5) y (6). Este parámetro sociolingüístico –distancia lingüística y cultural– adquiere un valor de primera categorización de los factores de asimilación de las vivencias en la sociedad de acogida.

1.2.2. Duración de la estancia y expectativas

Las estancias tienen una duración de un semestre o un año para los alumnos de Segundo Ciclo, incluso si algunos de ellos declaran querer prolongarlas, y son más largas para los estudiantes de doctorado. El caso del estudiante de Taiwán – 11 años y sin proyecto de quedarse - es atípico, ya que este alumno ha tenido que volver a cursar un título de licenciatura antes de empezar el doctorado. La estudiante china y una de las norteamericanas (USA.1) han optado por una integración laboral a tiempo completo que les sitúa algo al margen del sistema universitario regular y tres estudiantes tienen el proyecto de instalarse en España (Fr.1, USA.3, Fr.2), los dos primeros porque piensan casarse con españoles y asentarse de manera definitiva, la tercera porque proyecta vivir en casa de una hermana ya residente. El caso de esta última alumna es particular: se trata de la única estudiante, de nacionalidad francesa, que tiene orígenes multiculturales, ya que su familia es originaria de Tetuán y, al situarse siempre respecto a estas tres experiencias –Francia, España y Marruecos–, su sentimiento de identidad se revela más fluctuante.

Tratándose de un grupo social homogéneo – estudiantes universitarios –, el análisis de los resultados pone de manifiesto los numerosos aspectos sociales que dan a los estudiantes una impresión de continuidad tanto en su vida personal como universitaria.

2. Factores sociales e individuales de la continuidad

La noción de “continuidad” se inscribe en un entorno social y generacional que caracteriza esta clase de alumnos de estudios superiores de tipo lingüístico cuyo perfil es portador de un sentimiento de universalidad, perfil basado en el conocimiento de lenguas y civilizaciones, que coincide con el objetivo fundamental de los programas de intercambios.

Los factores que estructuran esta continuidad formativa son numerosos y se sitúan en niveles diferentes: el nivel de formación del alumno, su medio social, el apoyo de las familias, la institución universitaria que se asemeja de un país a otro, las motivaciones que suscitan los programas de intercambios y la movilidad que favorecen, ya que permiten a los alumnos seguir sus estudios en distintos de países sin pérdida de tiempo al integrar estas estancias en el currículo de la Universidad del país de origen.

2.1. Una formación de alto nivel

El alto nivel de formación de los alumnos, la especialidad y la posición social similar a que están acostumbrados en los dos países –estudiantes universitarios– son evidentemente unos factores unificadores del conjunto de los sujetos de la muestra ya que borran en gran parte la aprehensión de las diferencias culturales por:

- (i) las motivaciones expresadas, ya que todos habían planificado desde el principio de sus estudios una estancia en el extranjero,
- (ii) los conocimientos de idiomas, todos afirman conocer al menos otros dos idiomas además de la lengua materna, y
- (iii) el grado de conocimientos de otros países en estancias y viajes anteriores.

2.1.1. Motivaciones del intercambio

En la actualidad, muchos alumnos programan con antelación un intercambio en el curso de sus estudios, a veces, desde la enseñanza secundaria: *Porque desde que empecé español quise venirme a España y sólo podía venir de Erasmus, así que tuve que estar 5 años para poder ya venir, así que después de 5 años planteándomelo dije allá voy.* (Fr.1), *Desde que comencé mis estudios universitarios pensé en la posibilidad de cursar un año en el extranjero para profundizar mis conocimientos. Gracias a una amiga sueca comencé a interesarme no sólo por la lengua, sino también por la cultura, hasta el punto final de querer venir a Estocolmo.* (Es.1)

Los proyectos profesionales o de futuro desempeñan casi siempre un papel fundamental en sus decisiones: *Porque quería tener más experiencia de (y) capacidad de estudiar y trabajar independientemente.* (Elegí) *España porque creo que español es un idioma potencial y me gusta el arte español(a).* (China.1), *I wanted to live outside the United States for a while. It looks good on graduate school applications if you have international experience and I wanted to teach English. It looks good on grad. school applications if you have teaching experience.* (USA.2)³

También pueden intervenir motivos de tipo sentimental: *Yo había conocido a mi novia hace dos años y pico, yo estaba terminando mi master en Estados Unidos y cuando yo estaba buscando un programa de doctorado pues sabía que iba a tener que venir aquí o ella venirse a Estados Unidos y ella no quería irse, así que vine aquí* (USA.3).

La mayoría de los entrevistados, sin embargo, han venido a Madrid porque son estudiantes de español y les gusta España: *Porque me gusta mucho la historia y cultura española y latinoamericana, en Taiwán había estudiado español, y por eso elegí España para estudiar la historia.* (Taiwan.1).

Otros escogen Madrid por la lengua española en sustitución a una estancia en América del Sur: *La lengua me gusta y en segundo lugar que no podía ir a América Latina con mi beca pero me gustaría ir a Perú o Chile después.* (Al.2).

Si bien hay una variedad en las motivaciones, todas las razones aludidas demuestran la madurez de los estudiantes y la planificación de sus estudios adoptando todas las posibilidades a su alcance.

2.1.2. Los conocimientos lingüísticos

Todos los estudiantes conocen varios idiomas, sobre todo los estudiantes europeos, la que más idiomas conoce es la estudiante española que está en Suecia:

	LM	LE
Es.1	Español	Nivel alto: sueco, alemán Nivel medio: inglés, francés, ruso

Luego vienen las estudiantes alemanas, francesas, el estudiante italiano y la estudiante de licenciatura de USA, Universidad de Georgetown. Sólo una alumna – Fr.2 – es bilingüe desde la pequeña infancia – francés/árabe dialectal de Tetuán –, los demás han aprendido las lenguas que hablan en distintos niveles en el marco escolar:

	LM	LE
Al.1	Alemán	Nivel alto: francés Nivel medio: español, inglés
Al.2	Alemán	Nivel alto: inglés Nivel medio: español francés, portugués
Fr.1	Francés	Nivel alto: español Nivel medio: inglés, italiano
Fr.2	Francés	Nivel alto: inglés, árabe dialectal, español

³ Se han recogido las entrevistas en inglés y no se han traducido.

It.1	Italiano	Nivel alto: español, alemán, inglés Nivel medio: francés
USA.3	Inglés	Nivel alto: español Nivel medio: francés Nivel bajo: italiano

Los otros dos estudiantes norteamericanos y los asiáticos son los que menos idiomas saben:

USA.1	Inglés	Nivel medio: español Nivel bajo: francés
USA.2	Inglés	Nivel alto: español, italiano Nivel bajo: francés
China1	Chino	Nivel alto: inglés, español
Taiwan.1	Chino	Nivel alto: español Nivel medio: inglés

A pesar del nivel evaluado en español, cinco de los estudiantes han optado por contestar al cuestionario en su lengua materna, la estudiante española en Suecia - ya que participaba en una encuesta española -, los estudiantes asiáticos - entrevistas recogidas por una estudiante taiwanesa que tradujo las respuestas -, y dos estudiantes norteamericanos – entrevistados por un alumno norteamericano.

Se puede comprobar que los sujetos de la muestra han estudiado básicamente los mismos idiomas, lo que da al grupo una gran homogeneidad y un universo cultural de referencia compartido. Sin duda el hecho de que sean estudiantes lingüistas acentúa sus semejanzas y, después de esta experiencia, la mayoría de ellos piensa mejorar el nivel de las lenguas conocidas o aprender otras.

2.1.3. Estancias anteriores y viajes en otros países

Excepto los alumnos asiáticos que no han ido a ningún otro país ni viajado durante las vacaciones, todos los demás tienen experiencias más o menos largas de estancias o viajes anteriores. Varios mencionan cursos de verano, estancias semestrales o de larga duración en varios sitios: Alemania, Austria, Italia, Chequia y Canadá, Francia y Suiza. Los demás han viajado durante los veranos con su familia o amigos y nombran países que, a menudo son los mismos de un alumno a otro como: Francia, España, Inglaterra, Italia, pero también: Túnez, Marruecos. Brasil y Méjico. Los que más han viajado para conocer países son los europeos, los estudiantes norteamericanos, siempre vinculan sus viajes con los estudios y las estancias de aprendizaje lingüístico o de formación profesional.

En conjunto este grupo de alumnos tiene cierta experiencia del mundo y de su diversidad. Estas características individuales de los sujetos conforman un grupo de personas que, a pesar de su diversidad, presenta numerosos rasgos comunes que permiten pronosticar una adaptabilidad y unas representaciones del mundo abiertas al aprendizaje de las lenguas y a las culturas.

2.2. El medio social y económico de la familia

Socialmente, los componentes de los distintos grupos tienen además una gran homogeneidad en cuanto a la pertenencia a la misma clase social en sus países de origen. Son todos de clase media y media alta.

2.2.1. El entorno familiar

En general, los alumnos provienen de familias acomodadas con un nivel de formación alto que apoyan moral y económicamente la estancia de sus hijos fuera de sus países, a la pregunta sobre las reacciones de la familia, contestan: *Muy bien, a mi madre le gusta que viaje mucho y vea diferente gente y culturas y todo eso.* (Al.2), *Muy bien, porque llevo 5 años preparándoles para la idea, así que ya saben que quiero vivir aquí* (Fr.1)-.

En este punto, hay que subrayar que el apoyo económico es también cultural y característico de los países europeos y asiáticos, sin embargo, los estudiantes norteamericanos son muy orgullosos de su autonomía respecto a la familia: *Nothing really They've never really pushed me or cared what I do.* (USA.1), *No me dijeron mucho. Eso es lo que pasa en Estados Unidos que cuando no vives con tus padres y no te pagan, no pueden juzgarte si te has equivocado o lo que sea, no es su decisión, yo sé que me apoyan.* (USA.3). En todos los casos, la relación con la familia es muy fuerte y no viven la separación como una ruptura.

2.2.2. El estatuto social

Estas características de los sujetos explican las razones por las cuales tienen la impresión de no encontrar ningún tipo de cambio de estatuto social y vivir esta experiencia dentro de una continuidad, a la pregunta si han notado algún cambio en su posición y estatuto social contestan: *no, no he notado ningún cambio* (Fr.2), *No it's basically the same.* (Usa.1), *No, nunca.* (China.1). Esta similitud entre la posición personal en el país de acogida y el de origen marca una gran diferencia con la situación de los inmigrantes por razones económicas y es característica de un grupo creciente de individuos, sobre todo en Europa que, gracias a los programas europeos y la libre circulación, puede pensar su vida personal y profesional sin tener en cuenta las fronteras.

3. Los factores de ruptura

Sin embargo, cualquier cambio se caracteriza por una serie de rupturas en las vivencias. La noción de “ruptura” que coexiste con la de “continuidad” a lo largo de la estancia se instituye dentro de un proceso dialéctico en evolución constante y en busca de un equilibrio. La continuidad permite a los alumnos percibir los factores de ruptura y la concienciación de estos factores permite estructurar su nivel mental representacional de las diferencias asegurando la continuidad.

La impresión de ruptura se sitúa esencialmente dentro de la especificidad del país de acogida, su lengua y las vivencias de la vida diaria.

3.1. La lengua como primer factor de ruptura

La lengua del país de acogida se erige en el principal factor de ruptura. Si bien la mayoría de los alumnos tienen conocimientos previos de la lengua, la consideran como perfeccionable y constituye, a la vez, un obstáculo a la plena comunicación y una prueba personal que superar. Todos los alumnos consideran el aprendizaje de la lengua como el objetivo principal de su estancia y su progreso se ve sometido al tiempo.

3.1.1.- El nivel lingüístico y problemas de comunicación a principio de la estancia

Excepto una estudiante norteamericana (USA.1) que era principiante completa a su llegada, todos los demás tenían conocimientos previos de la lengua del país de acogida, cinco de ellos –Es.1, Fr.1, Fr.2, It.1 y USA.3– estiman su nivel alto o bastante alto en el momento de su llegada, los demás lo evalúan como medio, lo que no impide numerosas dificultades de comunicación debidas en gran parte al tipo de enseñanza escolar que han recibido. Este aprendizaje se centra esencialmente en el conocimiento del sistema de la lengua y no en su uso, por lo que han tenido que enfrentarse con la problemática de los intercambios diarios –variedad de interlocutores, registros diversos, características sociales y geográficas de los locutores nativos.

Al principio de la estancia, afirman no haber recurrido en ningún momento a un intérprete y cuando no han podido comunicar han optado esencialmente por dos estrategias: 1) el uso de medios extraverbales - *con las manos y diccionario* (Al.2), *In the beginning, I just pointed and got what I wanted* (USA.!) -, y 2) verbales, utilizando el inglés como lengua internacional – *A veces, intentaba explicar con el inglés, buscaba*

El análisis de la mejoría del nivel de comprensión lingüístico es, en efecto, muy detallado en todas las entrevistas, se basa en una autoevaluación continua y en la validación de los progresos por locutores nativos: *Sí, creo que he mejorado, ya noté una notable mejoría el año pasado. Lo noto en que sigo sin problemas radio, tele, las conversaciones y además en que la gente me lo dice.* (Es.1)-

Establecen de más a menos las distintas situaciones de comprensión dentro de una graduación de menor a mayor dificultad: 1) intercambios presenciales, periódicos, tele, 2) clases, radio 3) conversaciones telefónicas, conversaciones ajenas en la calle o los medios de transportes.

Son las dos últimas situaciones las que plantean mayores dificultades de comprensión: *That's the hardest.* (USA.1), pueden crear hasta aprensión: *Sí, ahora sí. Antes me costaba y me ponía muy nerviosa* (Es.1). El no ver al interlocutor, en el caso de la conversación telefónica, parece ser el mayor obstáculo: *Eso es mucho más difícil porque yo tengo que ver a la persona cuando hablo con ella* (Al.1), y algunos optan por una estrategia de sustitución: *Sí, pero suelo mandar mensajes de texto porque sobre todo a mi no me gusta hablar por teléfono.* (USA.3).

El entender lo que se dice a su alrededor o entrar en una conversación empezada se instituye también como un factor de integración social y representa un nivel pleno de comprensión lingüística, ya que hay que identificar el tema o el escenario a partir de elementos puramente lingüísticos. Para algunos, escuchar conversaciones se convierte en un ejercicio: *Sí, además, me gusta mucho poner la antena para ver si entiendo cuando me siento en el tren y la gente habla por teléfono sin participar, cuando escucho conversaciones ajenas* (Es.1). Son situaciones que indican hasta qué punto la lengua de comunicación espontánea y familiar es más difícil de entender por sujetos que han tenido un aprendizaje muy escolar y normativo: *Eso sí, si no emplean un dialecto o un vocabulario muy familiar, expresiones o fórmulas hechas que, a veces, no entiendo* (Fr.1). En todos los casos, el conocimiento del tema, o escenario, desempeña un papel relevante en la comprensión, que es siempre un proceso interpretativo y se apoya en este esquema mental: *It depends, if they say something to me the first time from out of nowhere, I have to ask them to repeat it but I get it the second time.* (USA.2).

En paralelo con esta autoevaluación de la comprensión, describen sus dificultades y estrategias de progreso en producción y la vinculan con la relación entre su propio nivel de comprensión y la capacidad de hacerse comprender por sus interlocutores.

3.1.3. La autoevaluación de la producción lingüística

Hablar se convierte a lo largo del día en una batalla que los estudiantes tienen que ganar cada vez que toman la palabra, saben que van a ser juzgados, escuchados o rechazados como interlocutores y desarrollan estrategias diversas frente a este desafío en cada una de las situaciones de comunicación. Además, para ellos, al tener que participar en clase y realizar trabajos o exámenes, el adquirir un alto nivel de producción es imprescindible y cobra una especial importancia tanto en el oral como en el escrito.

3.1.3.1. Las limitaciones

El no inhibirse frente a los demás constituye el primer objetivo que reivindican como un deber y un derecho a tomar la palabra cual sea su nivel lingüístico y sea cual sea la circunstancia: *Sí. Claro que sé que cometo errores pero no tengo ningún miedo a hablar, y siempre cumplo el objetivo: que me entiendan.*(Es.1).

Son muy conscientes de sus limitaciones que vinculan con la diversidad de sus interlocutores en función de su posición dentro de la relación social que establecen, el tema del intercambio y el contexto de comunicación: *Es que limitaciones tengo según el tema o la persona con la que hablo. Estoy limitada dependiendo del contexto sobre todo, dependiendo de la persona con la que hable si me siento nerviosa.*(Es.1).

Optan por adoptar actitudes distintas en función del estatuto de su interlocutor, en particular, para preservar su cara en una relación jerarquizada: *Depende de muchas cosas: a quién hable o con quién hable o en qué contexto. Si estoy hablando por ejemplo con un profesor suelo decir lo mínimo para no cometer errores, pero con mis amigos da igual.* (USA.3), o se autolimitan para no perder la cara: *Yo digo lo que sé* (fr.1). Aluden a características personales de naturaleza psicológica para atenuar su eventual renuncia: *I'm really shy so I don't always like to talk.* (USA.2), pero, cuando su prestigio como sujeto social no está en juego, optan por una intercomprensión más libre, descuidando las normas lingüísticas: *I don't always say everything in the most elegant way possible, but I do alright* (USA.1).

3.1.3..2. Estrategias de producción

Las estrategias para suplir las carencias lingüísticas en producción son de dos tipos, ya que no recurren a un intérprete: 1) la superación del problema en la misma lengua o la creación de neologismos a partir de otra lengua, y 2) la inserción de palabras de otras lenguas que juzgan comprensibles o el code-switching cuando lo permiten los interlocutores.

En el primer caso, sobre todo al principio de la estancia, para establecer una intercomprensión cuando fallaban los conocimientos seguros, dicen haber recurrido al uso del diccionario: *al principio llevaba siempre mi diccionario de bolsillo a mano.* (Es.1), pero, para agilizar la comunicación suelen crear unidades léxicas sobre bases distintas. Pueden inventar sin mayor referencia: *como lo hubiera hecho en francés, si me quiero inventar una palabra pues me la invento.* (Fr.2), o a partir de las raíces supuestamente comunes entre lenguas de misma familia o del latín como lengua de formación de palabras cultas: *El francés tiene relación con el español y eso me ayuda un poco* (Al.1), *Algunas veces, intento crear una mezcla o bien con el inglés (tienen muchas palabras iguales) o el español (por los préstamos del latín que tienen).* (Es.1).

En el segundo caso, adoptan dos tipos de estrategias: 1) cambian de sistema lingüístico dentro de una misma frase introduciendo esencialmente palabras en inglés, que adquiere de este modo un valor de “lingua franca”: *A veces inglés* (Al.2), o 2) recurren al code-switching cuando están con interlocutores que estiman conocer suficientemente la otra lengua: *If I know the other person speaks English I do. Yes, mostly with my American friends or with my Spanish friends who can speak English.* (USA.2), *Yes, mostly with my American friends or with my Spanish friends who can speak English.* (USA.2). Este cambio de código es característico de sujetos bilingües y la estudiante francesa de origen marroquí subraya la importancia de este recurso que libera al locutor, ya que es ella la que más afirma inventar palabras y estar muy propensa al code-switching: *lo hago desde pequeña* (Fr.2).

3.1.3..3. Progresión de la producción lingüística

Como en el caso de la comprensión, desglosan las distintas situaciones que marcan el progreso en producción lingüística, diferenciando la competencia en producción escrita - ámbito de la Universidad -, y en producción oral, - que engloba el conjunto de las relaciones sociales.

La producción escrita, de gran importancia en los estudios universitarios, representa un obstáculo mayor, sobre todo para los que tienen un menor nivel y necesitan tiempo y ayuda: *Sí, con mi diccionario y con mucho tiempo sí* (Al.2), en conjunto, el escribir representa un esfuerzo: *Pues con la práctica, poco a poco he ido notando como mejoraba la coherencia en el texto, como suena a sueco.*(Es.1), así como todo lo que atañe a las clases y a los hábitos universitarios: *Por ejemplo cuando no estoy segura en un curso de si tengo que hacer esto o lo otro pregunto a la gente, cuándo tengo que hacer el examen y cosas así, pero porque los cursos son muy diferentes de los de Colonia o Alemania* (Al.1).

El volumen dedicado a la producción oral es masivo, ya que engloba todos los campos de la vida diaria y el conocimiento del nivel pragmático de la lengua, nivel, que es el que más desconocen; la mayoría tiene

dificultad con el uso de distintos registros lingüísticos y, como mucho, diferencian dos: *Sí, con determinadas personas hablo de un modo más coloquial, y con otras intento usar un lenguaje más correcto.* (Es.1). Afirman todos tener dificultad para adaptarse lingüísticamente a los cambios de situaciones y se sienten más a gusto con el nivel cuidado de la lengua: *Pues sí pero más el vocabulario universitario que el vocabulario de la vida corriente* (Fr.1).

3.1.3.4. Dificultades en producción

Vinculan las dificultades en producción con las temáticas y subrayan los dos tipos de temas que mayor dificultad de expresión presentan: 1) los temas íntimos, que vinculan con rasgos de su personalidad y aumentan con el uso de una lengua extranjera: *Sí, pero me cuesta. Psicológicamente soy una persona más conservadora en cuanto a mis pensamientos más íntimos, así que aun en inglés me pongo un poco nervioso y es peor en español.* (USA.3), y 2) experimentan especiales limitaciones en el momento de hablar de temas abstractos y defender sus ideas. Las causas son variadas: 1) de orden lingüístico: por falta de vocabulario: *Creo que no, puedo leer sobre un tema abstracto y puedo escribir si tengo un diccionario* (Al.1), 2) por dificultad en seguir el ritmo de la conversación: *Si me dejan tiempo de hacer mi frase pero si la gente lo suelta un poco rápido pues me cuesta un poco* (Fr.1) o 3) de orden pragmático y sociolingüístico, por las costumbres y tonos de los interlocutores: *me cuesta, viene de que los españoles usan un estilo más agresivo en cuanto a los argumentos y las discusiones que los americanos, así que me pongo un poco nervioso. Pero yo siempre lo hago. Efectivamente me encanta discutir.* (USA.3).

Para todos, el criterio esencial de progreso en producción es el conseguir pensar directamente en la lengua meta, aunque algunos no lo consiguen todavía en el momento de la entrevista: *Pienso todo el día en alemán* (Al.1). Se diferencian dos casos diferentes: 1) los que lo consiguen progresivamente, se trata de los que tenían conocimientos previos y han seguido un aprendizaje más escolar: *Pues al estar inmersa todo el rato en el sueco, a los pocos meses, ahora pienso en sueco.* (Es.1), y 2) los que aprenden la lengua en inmersión sin conocimientos previos: *Honestly, I can't remember ever thinking in my own language when I spoke. I never took Spanish in the U.S. so there was never any separate class time and practice time. I learned new words and I used them, sometimes not even knowing what the English word would be for the weird stuff we don't have a word for.* (USA.1).

Además, el encontrarse en un país distinto provoca una ruptura profunda en las funciones sociales asumidas por las lenguas que conocen.

3.1.3.5. Funciones sociales de las distintas lenguas

Un cambio de residencia a otro país implica generalmente un profundo cambio social y lingüístico. Las lenguas ocupan esferas de comunicación distintas y las nuevas redes de relaciones sociales que se establecen obligan a una modificación de las funciones sociales de las lenguas conocidas. En el caso de los alumnos, la lengua del país de acogida pasa a ocupar la esfera de las relaciones con la comunidad exterior –Universidad, vida diaria, ocio, instituciones– anteriormente asumida por la lengua materna, y ésta se ve relegada a la esfera personal –relaciones con la familia a distancia y amigos, eventualmente parte del ocio–. Este cambio es uno de los principales factores de ruptura que afecta tanto a la expresión lingüística como a los esquemas representativos y a la estructura del sujeto social que, por su parte, pasa de formar parte de una mayoría a formar parte de una minoría, situación que puede plantear numerosos problemas, crear rechazo o influir en la construcción de las representaciones mentales tanto positiva como negativamente.

Al no darse ninguna alteración del estatuto social –factor de continuidad–, como lo hemos visto anteriormente, los alumnos viven estos cambios con un sentimiento de igualdad y, a veces, de superioridad, siempre con un deseo de conocer y aprovechar la estancia en función de sus objetivos, lo que convierte el

sentimiento de pertenencia a una minoría en el de pertenencia a una elite que se siente capaz de comparar, valorar las diferencias y afirmar su identidad a la luz de esta experiencia internacional.

4. Las representaciones mentales y la ruptura cultural

A pesar de que la lengua sea un factor de ruptura que modifica la situación social de los alumnos y constituye un obstáculo importante a una comunicación fluida, siempre la consideran como un objetivo positivo que alcanzar, perteneciendo a sus expectativas. Sin embargo, juzgan con mayor distancia el universo de los hechos culturales en los que se ven inmersos y construyen un nuevo universo mental autónomo que les libera de la presión de sus vivencias y les permite construir su identidad como adultos al enriquecer su experiencia y al afinar sus juicios sobre la base de comparaciones.

Las representaciones mentales que construyen del nuevo país están vinculadas con la experiencia personal y las imágenes, recibidas con anterioridad, que circulan sobre las distintas culturas. La distancia civilizacional tiene gran importancia en este campo y desempeña un papel fundamental. Cuanta más cercanía hay entre dos países, más numerosos son los estereotipos y prejuicios previos; sin embargo, todos los alumnos rechazan la idea de compartir tales tópicos acerca del país de acogida: *No, no me dejes influenciar por estereotipos, quiero hacerme mi propia imagen* (Al.1), se trata de un rasgo de formación de alto nivel.

4.1. La vida diaria

A pesar de estas afirmaciones, vuelven a surgir en las entrevistas todos los tópicos habituales sobre los hábitos de los nativos que sirven de pantalla a un sentimiento de continuidad y desarrollan detalladamente las diferencias negativas sobre una base comparativa. En Madrid, les molesta sobre todo: 1) la falta de puntualidad: *Por ejemplo si un alemán dice que estará a esta hora aquí los españoles están mucho más tarde* (Al.1), 2) el hablar excesivamente alto y el ruido en general: *Los españoles hablan bastante fuerte, y que en los bares no me entero de nada porque no me oigo con la persona que hablo* (Fr.1), y 3) la familiaridad del tuteo que llega a chocarlos e interpretan como mala educación: *A mi siempre me sorprende cuando voy a comprar algo y una persona me dice que quieres o dime. Viniendo de la cultura anglosajona es maleducado* (USA.3). Pero lo que más les afecta es el trato diario con las personas que los rodean, viven la diferencia de costumbres como un rechazo personal, no se sienten acogidos a pesar de una impresión general de amabilidad: *They don't (people in Madrid) don't really receive foreign people well. There seems to be the attitude that we're just invading their space, which is weird because there are a lot of foreigners here.* (USA.1). Además se añade para algunos la dificultad en adaptarse a una gran ciudad: *I hate that Madrid is so packed with people* (USA.1), *La calle es bastante sucia* (China.1), defectos que se superponen a los anteriores y les da un sentimiento de dureza ambiental.

En conjunto, se trata de rupturas debidas a factores externos pero lo que más les cuesta son las debidas a factores más internos, como el no conseguir trabar amistad con jóvenes de su edad y, así, construir un círculo protector.

4.2. El círculo de los pares

En el caso de estos alumnos, los mediadores naturales que permitirían su integración en el país de acogida son sus pares, - los estudiantes de la Universidad del país de intercambio. Todos subrayan la dificultad en hacerse amigos con los alumnos nativos: *No tengo muchos amigos españoles* (Al.1), y subrayan que, en España, las relaciones son meramente sociales: *creo que la amistad que tengo con los españoles es*

superficial (China.1). Atribuyen esta dificultad al carácter de los españoles que dicen no querer profundizar en sus relaciones personales, incluso en el caso de la estudiante española en Suecia: *Depende de la persona; los amigos suecos que tengo, son buenos amigos, no son conocidos como en España, muchas veces se tiene muchos conocidos. El primer contacto es más difícil, no como en España que el primer contacto es más fácil, aunque si tienes un amigo aquí es para siempre, a veces no se tiene la misma sensación en casa.* (Es.1).

En casi todos los casos, establecen más lazos y se sienten más a gusto con personas de su misma nacionalidad: *Los italianos me conocen de verdad.* (It.1), o de una civilización más cercana a la suya: *Hay un fenómeno, creo, yo no sé si es verdad, eso me parece que hay un fenómeno de ser americano, de cualquier país americano, que los latinoamericanos y los americanos se llevan muy bien. Es un concepto de americanismo. Me llevo muy bien con todos pero especialmente con los latinoamericanos.* (USA.3), o también con otros extranjeros que comparten sus mismas necesidades al encontrarse en una situación de aislamiento: *Yeah, I have friends from all different countries. I definitely tend to bond more with foreigners. They're looking for friends. Some people (Spanish people) kinda close themselves off to the possibility of making new friends, but foreign people have to, so I tend to be attracted to them.* (USA.1).

A esta dificultad de entrar en el tejido social del país se añade el sentimiento de cercanía o alejamiento cultural que se convierte en el factor fundamental de la construcción de las imágenes de la sociedad en la que se ven inmersos.

4.3. Imágenes de la sociedad de acogida

La distancia cultural genera juicios de valor e imágenes que entran en conflicto con los hábitos sociales adquiridos y acentúan la ruptura de vivencias. En las encuestas, los juicios son matizados, se construyen siempre sobre la base de comparaciones.

Las reacciones pueden ser positivas, a favor del país de acogida: *No me gusta generalizar con el comportamiento de los suecos y de los españoles, depende de cada persona, pero un rasgo en la sociedad sueca es la tolerancia y el respeto, que muchas veces en España escasea* (Es.1).

En realidad, estos jóvenes no encuentran ninguna sociedad perfecta, siempre buscan rasgos positivos y negativos, valorando cualidades y defectos de manera imparcial: *me parece que Francia está, la mentalidad esta un poco más avanzada, bueno, digo mucho mas creo. España tiene el día a día de Francia y la mentalidad de Marruecos me parece. Los países mediterráneos así se van a quedar creo y los andaluces sobretodo, son mas machistas que los franceses y se parecen mas a los árabes que a los franceses y en cuanto a la mentalidad, la gente me parece que en España disfruta mucho mas y vive mucho mas mientras que en Francia no dejan de trabajar y viven para trabajar* (Fr.2), *Yo creo que los españoles piensan de una manera distinta, me parece que son mas reaccionistas en cuanto a pro activistas, que eso es lo que procuramos ser en Estados Unidos, que tratamos de evitar problemas en vez de reaccionar una vez que ha surgido un problema. Aquí me parece que algo surge y todo el mundo se pone completamente frenético, es una manera distinta de pensar. Tratamos de planificar todo, hasta nosequé. No me parece bueno, aquí es un poco diferente.* (USA.1).

Estas experiencias de estancia en países extranjeros representan en todos los casos un cambio sustancial en su vida y en su manera de concebir el mundo.

4.4. Los cambios de valores

Incluso si estas experiencias no son más que un paso en su trayectoria personal, reconocen que remodelan su personalidad y propician una evolución personal en su sistema de valores. Casi todos apuntan que han crecido y madurado al alejarse de su vida en familia y de su medio habitual: *He cambiado, de hábitos,*

intento adaptarme a las costumbres del país para poder introducirme en la nueva sociedad. Creo que he madurado, he empezado a vivir nuevas experiencias, y también me ha ayudado a valorarme más, el hecho de hablar otro idioma. Además me he hecho más tolerante. (Es.1), en cuanto a mi misma me siento mas independiente y mas no se un poco mas adulta y responsable. (Fr.2).

Sin embargo, el enfrentarse con una sociedad distinta les conduce a reafirmar su identidad de origen: *Italia es Italia. (It.1), I identify more with my own country now for sure. (USA.2),* incluso si piensan vivir más definitivamente en el país de acogida: *Sé que no soy sueca, jamás podré hablar el sueco como un nativo, pero sin embargo mi carácter y mi manera de pensar es muy parecida, por eso me siento a gusto aquí. (Es.1), yo sé lógicamente que nunca voy a ser español, aunque algún día tenga el pasaporte nunca voy a ser español en cuanto a mis pensamientos (USA.3).*

El seguir siendo uno mismo en un país extranjero al mismo tiempo que reconocer los valores positivos y negativos de la sociedad en la que se vive representa para ellos un progreso en la construcción de su identidad. Para ellos, ser bilingüe no significa asumir la visión del mundo subyacente al sistema de la lengua, de modo que diferencian dos procesos bien distintos: por una parte, la adquisición de la lengua y, por otra, la asimilación de los hábitos sociales, que se limitan a entender y situarse, tanto con respecto a este nuevo sistema de representaciones como con respecto al de su lengua materna, siendo este último el que predomina en la construcción de su personalidad.

5. A modo de conclusión

El balance provisional de estos intercambios es eminentemente positivo pero todavía poco rentabilizado socialmente. Se ve claramente que los intercambios Erasmus desarrollan una política educativa de construcción europea de gran importancia que facilita una futura evolución social en la que se irán modificando las representaciones mentales de los ciudadanos hasta establecer una conciencia y una identidad europea por el conocimiento directo de las lenguas y las culturas que forman parte de la C.E.

Sin embargo, a pesar de presentarse como una política organizada que se dirige a una clase de edad y a un grupo social determinado, estos intercambios se presentan no tanto como un programa, sino más bien como un marco de actuación poco definido, de manera que los alumnos viven esta experiencia de manera individualizada sin referencia a un marco común y subrayan los objetivos y las conquistas o dificultades personales que, dada la limitación de tiempo de las estancias, consideran transitorias. Los estudiantes dan más importancia al aprendizaje de la lengua que a la inserción en la sociedad, se sitúan siempre fuera de las sociedades en las que viven y dividen a los demás compañeros de estudios en grupos desiguales: uno o dos amigos de su país de origen, los demás extranjeros y la masa de los nativos en la que no intentan o no pueden penetrar.

Por ahora, da la impresión que las Universidades de acogida no tengan conciencia de la presencia, sin embargo masiva, de estos alumnos y que no haya una formación específica del profesorado respecto a su presencia en las aulas, lo que deja en una posición desprotegida a los alumnos extranjeros y hace que estos intercambios sean esencialmente accesibles a un tipo muy maduro de alumnos.

A pesar de estas limitaciones, según todos los datos analizados en las encuestas, los estudiantes de este final del siglo XX y principio del XXI aceptan como un plus positivo esta internacionalización de su formación y la planifican dentro de una estrategia de mejoría de sus conocimientos lingüísticos – objetivo principal de la estancia -, de sus posibilidades de integración profesional, de vida personal y de una curiosidad propia de su edad por conocer el mundo y reconstruir su representación en función de su experiencia.

Bibliografía

- Adamzik, K. y Roos, E. (coord) 2002. "Biographies langagières", Bulletin vals Asla n° 76, Bulletin suisse de linguistique appliquée.
- Bertaux, D. 1997. *Les récits de vie*. Nathan Université, éd.2003.
- Bertucci, M.M. "Fonction du récit de vie dans la constitution de l'identité plurilingue chez les migrants", (communication á venir, colloque Cergy Pontoise, 30/03/05, Autobiographie et réflexivité.)
- Blanchet, P. 2000. "Diglossie, réhabilitation culturelle et récit de vie. Entre ethno-sociolinguistique et sciences de l'éducation", en "Histoires de vie et dynamique langagière", *Cahiers de sociolinguistique*, n°5, Rennes, PUR.
- Demaziere, D. 1997. *Analyser les entretiens biographiques; l'exemple des récits d'insertion*.
- De Pietro, J.F. y Matthey, M. 1998. "Langues en contact: conflit et enrichissement". *Intervalles* 51, 13-24.
- Deprez, C. 2002. "La langue comme «épreuve» dans les récits de migration", Bulletin vals-asla n°76, *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 39-52.
- Drescher, M. 2001. "The negotiation of affect in natural conversation". In Weigand, E. y Dascal, M. (eds). *Negotiation and power in dialogic interaction*. Amsterdam: John Benjamins, 183-196.
- Gumperz, J. 1982. "Conversational codeswitching". In Gumperz, J., *Discourse strategies*. Cambridge: Cambridge University Press, 59-99.
- Molinle, M. 2004. "Finalités du « biographique » en didactique des langues", Le Français aujourd'hui, "Biographique", n°147, 87-95.
- Perregaux, C. 2002. "(Auto)biographies langagières en formation et à l'école: pour une autre compréhension du rapport aux langues", bulletin vals-asla n° 76, Bulletin suisse de linguistique appliquée, 81-94.
- Van den Avenne, 2004, *Changer de vie, changer de langues*, Paris, L'Harmattan. Bekerman, Zvi (??). "Towards the Re-enchantment of Ethnic-Cultural Education".

Arlette Séré, Profesora Titular de Lingüística General en la Facultad de Filología de la Universidad Complutense de Madrid, viene colaborando en numerosos proyectos de investigación nacionales e internacionales desde 1987. Sus principales líneas de investigación se centran en la didáctica de las lenguas extranjeras, tanto desde los aspectos de innovación tecnológicas como en los aspectos sociocognitivos y sociolingüísticos.

Recibido 15-9-2006 / Aceptado 12-12-2006