

Tecnología y adquisición de lengua en el extranjero: ¿pueden complementarse mutuamente?

Asunción Martínez Arbeláiz
Coordinadora de español, University Studies Abroad Consortium
asunción@usac.unr.edu

Asunción Martínez Arbeláiz es la coordinadora de español como lengua extranjera de University Studies Abroad Consortium (www.usac.unr.edu), un consorcio de universidades que ofrece cursos de español a estudiantes de Estados Unidos en tres países: España, Chile y Costa Rica. Una de sus funciones principales es repensar el currículum de español y adecuarlo a la situación de inmersión, donde la tecnología tiene que estar presente.

Resumen (español)

A menudo se suele pensar que las tecnologías son un peligro para la inmersión lingüística porque los alumnos siguen conectados con amigos y familiares en su lengua dominante. Si bien esto puede llevarse al extremo, es cierto que el mayor protagonismo de las tecnologías en la vida en general hace que emerjan actividades lingüísticas con un claro componente tecnológico que pueden incidir favorablemente en la adquisición de lenguas. En este artículo identificamos algunos usos de la tecnología que pensamos pueden facilitar el progreso en la lengua meta en el extranjero. Conectamos la reflexión bibliográfica con nuestra experiencia como profesores de español en situación de inmersión, señalando tres tipos de usos de la tecnología congruentes con el estudio en el extranjero: 1. Los blogs y diarios electrónicos; 2. Las redes sociales; 3. Los diccionarios y páginas de ejercicios con corrección inmediata.

Abstract (English)

There is a widespread belief that technologies are a danger for study abroad because students can be connected with their family and friends and use their dominant language. Although this may be taken to the extreme, it is also true that the growing presence of technologies in our daily lives makes possible emerging activities that can have a positive effect on language acquisition. In this article we identify and describe some language-related activities that can enhance the learning of the target language

while abroad. We connect the literature review with our experience as teachers of Spanish in an immersion setting, identifying three types of uses of technology which can facilitate learning of the target language: 1. Blogs; 2. Social networks; 3. Dictionaries and online exercises with feedback.

Palabras clave

Contexto, medios de comunicación, TIC, blog, adquisición de segundas lenguas

Keywords

Context, media, ICT, blog, Second Language Acquisition

Artículo

1. Introducción: estancias en el extranjero con un objetivo lingüístico

Hoy en día pocos ponen en duda que el residir un tiempo en un lugar donde se tenga que usar la lengua meta diariamente acelera el aprendizaje de un idioma extranjero (Pérez-Vidal, 2014, 2015; Vande Berg, Connor-Linton y Paige, 2009; Llanes, 2011). Parece que incluso estancias cortas de menos de cinco semanas con un objetivo lingüístico repercuten favorablemente en la corrección gramatical, la fluidez y la complejidad de la producción en la segunda lengua (Llanes y Muñoz, 2009; Grey, Serafini, Cox y Sanz, 2015), así como en la comprensión oral (Cubillos, Chieffo y Fan, 2008).

El contexto en el que se aprende una lengua, por lo tanto, parece influir en el nivel que se consiga. Así, investigadores como Pérez-Vidal (2014, 2015) distinguen y contrastan dos tipos de situaciones en el aprendizaje de lenguas: la instrucción formal que se recibe en un aula y el llamado ambiente naturalista o el aprendizaje que resulta de realizar tareas y actividades normales de la vida diaria en la lengua meta. Estos dos extremos se corresponden con la clásica, aunque polémica, distinción entre la adquisición de segundas lenguas y la adquisición de lenguas extranjeras (Stern, 1983). Así, se establece como criterio definitorio que la lengua meta sea o no la lengua de la que está rodeado el aprendiz. En caso de que el que aprende la lengua meta viva rodeado de ésta y no reciba instrucción formal, estaríamos hablando de adquisición de segundas lenguas; mientras que si la lengua no se utiliza fuera de la clase y el contacto del alumno con ésta se reduce al tiempo de clase, nos encontraríamos ante un caso de aprendizaje de lenguas extranjeras.

Otros estudios, sin embargo, distinguen tres tipos de contextos: los dos anteriores, es decir, los llamados estudios en el extranjero (*residence or study abroad*) y la instrucción formal llevada a cabo exclusivamente en el aula (*at home, formal instruction, classroom instruction*), y además incluyen en esta clasificación la llamada inmersión doméstica (*domestic immersion*, citado en Dewey, 2008 o *language villages* en Arnold y Fonseca-Mora, 2015). En esta última opción los aprendices no viajan físicamente, sino que se concentran en un lugar aislado dentro de las fronteras de su propio país para estudiar una lengua dada. Sería el caso del estudio del inglés en una aldea en España por ejemplo, donde los aprendices se esfuerzan por no usar la lengua dominante y residen en dormitorios donde hacen esfuerzos por rodearse de la lengua meta todo el día. Es conocido en el entorno estadounidense, el enclave de Middlebury (<http://www.middlebury.edu/ls>) en el estado de Vermont donde alumnos universitarios de origen aprenden diferentes lenguas con una inmersión absoluta aunque físicamente – aunque quizá mentalmente no tanto- lejos de las realidades de las comunidades que

hablan esas lenguas. En el caso de que la lengua meta sea una lengua que comparte territorio con una lengua dominante, como es el caso del euskara, existen escuelas que ofrecen internados, así como estancias con familias, en las que se hace un esfuerzo consciente por rodearse exclusivamente de esta lengua y no utilizar la lengua dominante de los aprendices (Cf. www.maizpide.eus).

Quizá la visión del constructo de contexto que nos parece más de acuerdo con una visión postmoderna de la enseñanza de lenguas es la de Cenoz y Perales (2000), quienes lo ven como un continuum en cuyos extremos se situarían el aprendizaje puramente natural por un lado, y el puramente formal por otro. En el aprendizaje natural la adquisición ocurriría como resultado de la interacción con hablantes de la lengua meta y la observación y práctica en diferentes contextos y funciones de índole social. En el aprendizaje meramente formal el alumno recibiría instrucción sobre datos específicos del funcionamiento de la lengua y retroalimentación sobre el uso de la misma. Frente a estos dos extremos, los autores señalan la existencia de múltiples posiciones intermedias, como por ejemplo los programas mixtos o híbridos en los que el aprendiz vive inmerso en la lengua meta, aunque también reciba instrucción formal. Esta situación es a la que vamos a tener en cuenta en este artículo, puesto que en el estudio de idiomas en el extranjero se solaparían el contexto comunicativo y el contexto de aprendizaje (Batstone, 2002).

2. ¿Qué mejora tras el estudio del idioma en el extranjero?

Aunque los expertos no parece que se ponen de acuerdo en qué es lo que hace que las estancias en el extranjero ayuden a la adquisición, sí parece que hay suficiente evidencia para afirmar que aprender un idioma en el contexto en el que se habla naturalmente favorece el desarrollo de los siguientes constructos lingüísticos: la fluidez (Freed, 1995; Segalowitz y Freed, 2004), el repertorio léxico (Milton y Meara, 1995; Dewey, 2008) y la capacidad narrativa (Collentine, 2004). Por otra parte, estudios más recientes, como Håkansson y Norrby (2010), encuentran que las asociaciones semánticas que realizan los aprendices después de residir en el país se parecen más a las que hacen los nativos, así como las expresiones idiomáticas que usan. Finalmente, se ha señalado que también mejoran algunos aspectos pragmáticos, como por ejemplo el humor como estrategia de socialización (Shively, 2013).

No parece que los investigadores se ponen de acuerdo en cuanto al efecto que el aprendizaje del idioma en el extranjero puede tener en lo referido a la competencia gramatical o la llamada corrección gramatical. Los estudios de Howard (2001, 2005), Isabelli y Nishida (2005) y Martínez-Arbelaiz y Pereira (2008) parecen mostrar que los alumnos de contexto de inmersión manejan ciertas reglas gramaticales, como la elección de los tiempos verbales pasados o el uso del subjuntivo, con mayor precisión. Sin embargo, el estudio de Collentine (2004) apunta a que los alumnos que aprenden español exclusivamente en el aula tienen un manejo más correcto del código formal de la lengua meta. Collentine también señala que las narraciones de los habidos estudiado en el extranjero contenían más incursiones en el pasado que las narraciones de los alumnos de aula. Aunque los verbos en el pasado eran morfológicamente erróneos. En la misma línea, Arnett (2013) no encontró diferencias entre la producción de alumnos que estudiaron alemán en los dos contextos, pero sí mostró que los que habían estudiado en el extranjero producían un mayor número de estructuras ditransitivas, es decir, con objeto directo e indirecto, aunque la marcación casual en dichas estructuras no fuera correcta.

En resumen, los estudios de adquisición muestran que el contexto tiene un efecto positivo en la adquisición de un idioma adicional, especialmente en lo referente a la

fluidez, el léxico, la capacidad narrativa y habilidades pragmáticas. La mayor complejidad de la producción de los alumnos en situación de inmersión puede explicar que no llegue a ser más correcta en determinados aspectos gramaticales. Nos planteamos a continuación cuál es la razón de esta diferencia de resultados entre la producción de los alumnos en estos dos contextos de aprendizaje.

3. Los resultados lingüísticos y la exposición a la lengua

En principio podemos pensar que la diferencia de resultados lingüísticos entre los que estudian la lengua en el aula y aquellos que se embarcan a estudiarla en el extranjero se centra en la posibilidad de interactuar con personas de diferentes edades, clase social y con objetivos diversos. Los estudios realizados tienen en cuenta también la exposición no interactiva que el contexto favorece, como puede ser leer, ver la televisión o escuchar la radio. Sin embargo, los esfuerzos realizados por correlacionar el tiempo de exposición a la lengua fuera de clase con resultados lingüísticos, han sido poco productivos. Por un lado, el estudio de Segalowitz y Freed (2004) y el de Magnan y Back (2007) no lograron establecer una conexión. Por otro lado, el estudio de Hernández (2010) muestra que la exposición continuada a la lengua meta favorece el desarrollo de la habilidad oral, medido a partir de un examen de nivel oral simulado basado en una grabación, el llamado *Simulated Oral Proficiency Interview* (Stansfield, 1996). En este estudio veinte alumnos estadounidenses que estudiaban en Madrid dijeron que estuvieron una media de 60 horas de interacción con hablantes locales a la semana y de esta forma hubo una correlación significativa con su mejora oral.

El mismo método de medición de lengua, el *Simulated Oral Proficiency Interview*, se empleó para ver la relación entre la adquisición de lengua y la interacción con la familia en el estudio de Di Silvio, Donovan y Malone, (2014). Para ello se contó con grupos de estudiantes de español, ruso y chino mandarín en el extranjero. Las autoras concluyen que hay una relación “débil” y que quizá se deba a que la forma de medir el nivel de lengua extranjera por medio de esta entrevista sea demasiado burda y no capte una variación de matices. También apuntan a interesantes diferencias entre las comunidades de acogida, y mientras que la satisfacción con las familias fue muy alta en los países de Latinoamérica (Perú y Chile), esta decrece con las familias en China y es bastante baja en Rusia.

4. El estudio en el extranjero y la tecnología

Todos los estudios con los que contamos y hemos resumido en las secciones anteriores, hacen referencia a interacciones cara a cara o actividades más tradicionales como leer el periódico, oír la radio o ver la televisión. Como hemos visto, se suelen clasificar en actividades relacionadas con la lengua interactivas y no interactivas. Hasta hace poco no contábamos con reflexiones sobre el papel de las tecnologías en este ya de por sí complejo contexto de aprendizaje de lenguas. En una revisión de las posibilidades que ofrecen las tecnologías en los estudios en el extranjero, Godwin-Jones (2016) apunta que, en general y tal como recogen publicaciones anteriores (Goertler, 2014; Huesca, 2013), la tecnología se suele ver como el gran enemigo de la experiencia de estudio en el extranjero. La razón que se suele aducir es simple: si los aprendices pasan el tiempo “enganchados” a sus teléfonos u ordenadores interactuando con personas y páginas en su lengua dominante, le están restando tiempo a la exposición en la lengua meta. Sin embargo, coincidimos con Godwin-Jones, cuando afirma que

[a]n organized study abroad program, I argue here, should provide mechanisms for positive technology integration, not only through effective orientation and counselling, but also through a dedicated shared online space. (p. 3)

En las siguientes líneas retomamos esta sugerencia y nos planteamos de forma crítica qué tecnologías pueden contribuir a mejoras lingüísticas, como las detalladas en la sección 2, durante el estudio en el extranjero. Para ello agrupamos tres tipos de aplicaciones que, lejos de interferir con la experiencia de estudio de idiomas en el extranjero, pueden ayudar a maximizarla.

5. Conectar la instrucción formal con el contexto natural de aprendizaje por medio de blogs o *E-journals*

La primera aplicación de las tecnologías es la escritura digital, puesto que nos permite conectar lo que ocurre en la clase con lo que ocurre fuera. Lee (2012, 2011) fue la creadora de este tipo de proyectos, en el que un grupo de alumnos estadounidenses en Granada crearon tres tipos de blogs. Uno fue más personal, otro de clase y un tercero en el que los alumnos eligieron un tema en el que profundizaran. De acuerdo con la autora, los blogs son una herramienta potente que invita a la reflexión tanto de la cultura propia como la cultura y la lengua metas. El hecho de que lo que los alumnos escribieran lo pudieran leer otras personas además del profesor, les hizo ser más cautelosos y prestar más atención a los detalles de forma y al contenido “publicado”. Asimismo, la posibilidad de incluir hipervínculos hizo que los escritos sean más interesantes y variados que un mero diario en papel. Se concluye que este tipo de tecnología, unida a las entrevistas etnográficas cara a cara grabadas y subidas al blog son herramientas que hacen desarrollar el conocimiento y la consciencia intercultural cuando los alumnos están estudiando en el extranjero. La autora hace una interesante reflexión sobre si este tipo de escritura la deben hacer en la lengua meta (español en este caso) o en su lengua dominante, el inglés. De acuerdo con Lee (2011: 96), el uso de la lengua dominante, en este caso, el inglés debería al menos ser una opción puesto que dejaría a los alumnos la opción de reflexionar más libremente sobre la cultura propia y la que les rodea.

En el contexto europeo, Gabaudan (2016) se plantea la misma cuestión acerca de la lengua en la que deben escribir los alumnos en el extranjero. La autora evalúa una experiencia en la que alumnos Erasmus procedentes de una universidad irlandesa tienen que crear su propio blog por medio de *Wordpress*, en el que, conjuntamente con la profesora coordinadora del programa Erasmus en su universidad de origen, van reflexionando sobre sus vivencias en Francia. Los textos fueron escritos en la lengua meta, es decir, en francés. La autora da una serie de recomendaciones prácticas, como la importancia de la claridad en las rúbricas de evaluación, la necesidad de ser muy riguroso en el *feedback* que se les proporciona a los alumnos y describe las cuatro tareas asignadas. Estas tareas apuntan a la reflexión sobre las experiencias iniciales de choque cultural, la narración de un incidente crítico, la reflexión sobre las dificultades que los alumnos encuentran y, finalmente, se les exige que hagan una comparación entre culturas y que den una explicación de por qué esas diferencias, en un intento de incidir en la competencia intercultural (Byram, 1997).

Si Lee y Gabaudan se decantan por los blogs, Steward (2010) explica el funcionamiento y la utilidad de lo que llama “el diario electrónico” o *e-journal*. Básicamente, éste consistió en un espacio en el que los ocho participantes de su estudio, universitarios estadounidenses en Puebla, México, escribieron una entrada cada una de las dieciséis semanas que duró el proyecto. Este formato le permitió a la investigadora estar en contacto semanal con los alumnos y monitorear su progreso desde su universidad en Estados Unidos. Aunque los alumnos podían escribir libremente, en un lateral tenían preguntas relacionadas con cuatro grandes categorías: el número de horas de contacto, si se fijaban en aspectos lingüísticos fuera de clase, si tenían interacciones significativas con hablantes locales que incluyeran palabras, expresiones nuevas, si había corrección,

malentendidos y producción de formas nuevas. Esto le permitió a la profesora encargada del curso, ver el tipo de experiencias, tanto las positivas como las negativas, que este grupo de alumnos consideró relevante para el aprendizaje de la lengua meta. A pesar de que la investigadora les pidió que escribieran en inglés, lengua en la que estaban todas las preguntas, los alumnos a partir de la semana 3^a empezaron a escribir en español. Tal y como afirma la autora,

[a]s a result, it was possible not only to identify students' incidences of language awareness and personal adjustment but, in addition, to observe which new language forms appeared in their narratives from week to week and which became more accurate over time. (p. 143)

En conclusión, los blogs o los *e-journals* son una poderosa herramienta para fomentar la reflexión sobre la lengua meta y su aprendizaje in situ y si el profesor hace que los aprendices utilicen la lengua que están estudiando para ello, al concluir el curso, se dispondrá de una ventana desde la cual observar el desarrollo o el progreso de la lengua meta a lo largo del tiempo. Asimismo, la incorporación de léxico o expresiones locales o la aparición de rasgos gramaticales hacia el final de la estancia son evidencia de la incidencia del estudio en el extranjero en la adquisición de la lengua.

6. Las redes sociales en el extranjero: los vínculos emocionales

Además de fomentar y documentar la aparición de determinado léxico o rasgos gramaticales en el output de los alumnos, las tecnologías pueden ayudar en cuestiones asociadas con el bienestar emocional en general y en lo relacionado con el aprendizaje de lenguas (Arnold, 1999). Sabemos por experiencia que el estudio en el extranjero es un periodo de gran inestabilidad emocional, en el que los alumnos se desestabilizan al estar lejos de todo lo que les es familiar. Así, la posibilidad de hablar con familia, novios, amigos, etc. y seguir en contacto con la comunidad de origen puede ayudar a que el alumno esté más tranquilo y minimizar el miedo a perderse algo importante (Hertz, Dawson y Cullen, 2015). Esta facilidad para conectarse y hablar con personas físicamente lejanas está propiciada por la gratuidad de programas como *Skype*, *WhatsApp*, *Snatch chat*. Según una reciente investigación de alumnos Erasmus en España (Autores en prensa), estos hacen usos diferentes de cada uno de estos programas, siendo *Skype* y *Facebook* los más utilizados en la lengua materna mientras que *WhatsApp* se utiliza tanto en la lengua meta, español en este caso y en inglés como *lingua franca* (Jenkins, 2014)

Back (2013) analizó el uso del inglés y el portugués en *Facebook* de tres alumnas estadounidenses en Brasil. Después de analizar los diferentes mensajes en *Facebook*, la autora concluye que “data can offer a critical view of naturally occurring interactions in the target language” (p. 393). Los mensajes en la lengua meta se duplicaron en el caso de dos de las participantes en el estudio en el extranjero, lo que contradice ideas anteriores de que las redes sociales son perniciosas y se deberían prohibir cuando los aprendices se encuentran estudiando la lengua meta en el extranjero.

Pero las redes sociales no solo sirven para conectar con amigos y colegas en la lengua que sea durante el estudio en el extranjero. Una vez el alumno vuelve a su lugar de origen, las posibilidades de seguir interactuando –posiblemente en la lengua meta, aunque la mezcla de códigos es común en este tipo de medio- se incrementan. En un estudio sobre alumnos de árabe en Túnez, Shiri (2015) afirma que los alumnos estadounidenses establecieron vínculos con las familias tunecinas y la mayoría de los ellos afirmó que, después de ese semestre, siguieron en contacto con ellos por medio de

las redes sociales (pp. 21-22). Igualmente, Campbell (2015) muestra que los 4 aprendices de japonés en Australia siguieron manteniendo relación con los amigos que hicieron durante su estancia en Japón a través de diferentes redes sociales, como *Facebook*, *Line* o *WhatsApp*.

En resumen, las posibilidades de conexión e interacción lingüística se han ampliado de forma exponencial en los últimos años gracias a la irrupción de tecnologías gratuitas. Estas tecnologías permiten mantener lazos con la comunidad de origen durante el estudio en el extranjero. Asimismo, resulta sencillo el continuar la conexión con la comunidad de la lengua meta, una vez terminada la estancia, si las dos partes lo desean. La lengua que se elija para tales intercambios variará según los intereses de las personas implicadas y el esfuerzo que quieran invertir en el aprendizaje y mantenimiento de la lengua meta.

7. M-learning o el uso inteligente del móvil en el estudio en el extranjero

Sin pretender agotar las posibilidades que las tecnologías ofrecen para maximizar el aprendizaje de la lengua meta en situación de inmersión, en esta sección revisamos el uso de diccionarios online. En este contexto de aprendizaje parece especialmente útil la posibilidad de buscar el significado de una palabra o expresión en un diccionario. El diccionario aparece como una herramienta incuestionable y necesaria en todo proceso de aprendizaje. Así lo perciben los autores de las indicaciones que recibieron los alumnos de la Universidad Pompeu Fabra que iban a estudiar al Reino Unido. En efecto, uno de los consejos que recibían era el siguiente:

Always carry your monolingual pocket dictionary with you and look up any new words as you come across them (Pérez-Vidal, 2014: 84).

Hoy en día, los alumnos rara vez recurren a un diccionario en papel. En los últimos años hemos observado que los alumnos suelen acceder a <http://www.wordreference.com/> en su móvil. Por medio de esta página, podemos traducir de un idioma a otro, así como buscar sinónimos y definiciones en inglés, escuchar la pronunciación e incluso hacerlo en diferentes variedades del mismo idioma. En el caso del español, encontramos pronunciaciones de México, España, Argentina. Para el inglés, se puede escuchar la variedad estadounidense, la británica, la llamada *Received Pronunciation*, la de Yorkshire, la irlandesa, la escocesa, la de Jamaica y la del Sur de los Estados Unidos. Este tipo de herramienta es particularmente adecuada para el estudio en el extranjero puesto que el aprendiz necesita adecuarse y familiarizarse con la variedad local, algo que no es tan marcado en el contexto de aula.

El diccionario en el móvil está en consonancia con los principios del aprendizaje fuera del aula. Si cualquier incidente fuera del aula puede ser un detonante para el aprendizaje, esta posibilidad cobra especial relevancia en el estudio en el extranjero. Pero para que las oportunidades de aprendizaje que se cruzan en el camino del alumno se aprovechen, es necesario que tengan estas herramientas a su disposición en sus móviles.

Una segunda aplicación beneficiosa para el aprendizaje son las cada vez más interesantes páginas con explicaciones gramaticales y sus correspondientes ejercicios con *feedback* inmediato. Estas son especialmente útiles para la memorización de un léxico específico, o la fijación de aspectos morfológicos que presentan especial dificultad y que requieren de múltiples repeticiones para su adquisición (Martínez-Arbelaiz, Díaz y Álvarez, 2013). Aunque este tipo de actividad no es sustancialmente diferente de un cuaderno de ejercicios tradicional, el formato digital nos permite hacerlos en cualquier momento y lugar donde el alumno lo necesite o lo crea relevante. Esta ubicuidad hace que las posibilidades de que la práctica incida en la adquisición de

la lengua meta se incrementen. A diferencia del cuaderno de ejercicio tradicional, el alumno puede realizar múltiples repeticiones, tantas como el alumno necesite hasta que esas formas se hayan fijado en su memoria. Asimismo, el alumno puede recibir un *feedback* visual inmediato o incluso con audio, algo que no es factible con el formato analógico.

En suma, por medio de un simple teléfono, los alumnos en situación de inmersión que necesiten una traducción o una explicación gramatical pueden disponer de herramientas de gran calidad que facilitan oportunidades de aprendizaje del idioma donde y cuando estas surjan.

8. Conclusiones

En este artículo hemos querido desbrozar la idea de que las tecnologías, lejos de ser un enemigo, pueden llegar a ser un gran aliado para los alumnos que se embarcan en el estudio de una lengua en el seno de la comunidad que la habla y se identifica con ella. Cada vez más alumnos viajan y residen en otro país, con objeto de utilizar la lengua meta, generalmente ya estudiada en los confines de las aulas, para llegar a convertirse en sus usuarios con confianza y sin ansiedad (Dewaele, Comanaru y Faraco, 2015). Sin embargo, también es cierto que cada vez la posibilidad de comunicarse con personas de otro bagaje lingüístico y cultural a través de algún tipo de dispositivo es más común. Como apuntaba Bax (2003), llegará un momento en el que estas tecnologías se normalizarán y, por lo tanto, se harán invisibles. En cualquier caso, lo cierto es que la interacción cara a cara o bien mediada por algún tipo de dispositivo es necesaria para el aprendizaje lingüístico. Creemos que es labor de los educadores, tanto de los que enseñan una lengua extranjera como de aquellos que enseñan una lengua presente en su entorno, pensar en las diferentes maneras en las que la tecnología puede integrarse para el aprendizaje de la lengua y la cultura meta, tanto dentro como fuera del aula. Los ejemplos aquí descritos pretenden ser un primer paso hacia una reflexión sobre el papel de la tecnología en los estudios en el extranjero.

Referencias

- Álvarez, A., Díaz, M. y Martínez Arbelaz, A. (2013). ¿Qué nos ofrecen los ejercicios online? Gramática para primer año de español”. *RedELE*, 25, 1-37. Disponible en [http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2013/2013_redELE_25_00Asuncion_Martinez.pdf?documentId=0901e72b8159d4fd]
- Arnett, C. (2013). Syntactic gains in short-term study abroad. *Foreign Language Annals*, 46(4), 705-712.
- Arnold, J. (1999). *Affect in language learning*. Cambridge: CUP.
- Arnold, J. y Fonseca-Mora, C. (2015). Language and cultural encounters. Opportunities for interaction with native speakers. En Nunan, D. y Richards, J.C. (Eds.), *Language Learning Beyond the Classroom* (pp. 225-234). New York/London: Routledge.
- Back, M. (2013). Using Facebook data to analyze learner interaction during Study Abroad. *Foreign Language Annals*, 46(3), 377-401.
- Batstone, R. (2002). Contexts of engagement: A discourse perspective on ‘intake’ and ‘pushed output’. *System*, 30(1), 1-14.
- Bax, S. (2003). CALL—past, present and future. *System*, 31(1), 13-28.
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters.

- Campbell, R. (2015). Life post-study abroad for the Japanese language learner: Social networks, interaction and language usage. En Mitchell, R., Tracy-Ventura, N. y McManus, K. (Eds.), *Social interaction, identity and language learning during residence abroad*. Eurosla monographs series 4, pp. 241-262.
- Cenoz, J. y Perales, J. (2000). Las variables contextuales y el efecto de la instrucción en la adquisición de segundas lenguas. En Muñoz, C. (Ed.), *Segundas lenguas. Adquisición en el aula* (pp. 109-125). Barcelona: Ariel Lingüística.
- Collentine, J. (2004). The effects of learning contexts on morphosyntactic and lexical development. *Studies in Second Language Acquisition*, 26(2), 227-248.
- Cubillos, J.H., Chieffo, L. y Fan, C. (2008). The impact of short-term study abroad programs on L2 listening comprehension skills. *Foreign Language Annals*, 41(1), 157-186.
- Dewaele, J-M., Comanaru, R. y Faraco, M. (2015). The affective benefits of a pre-session course at the start of study abroad. En Mitchell, R., Tracy-Ventura, N. y McManus, K. (Eds.), *Social interaction, identity and language learning during residence abroad*. Eurosla monographs series 4, 95-114.
- Dewey, D.P. (2008). Japanese vocabulary acquisition by learners in three contexts. *Frontiers. The interdisciplinary journal of study abroad*, 25: 127-148.
- Di Silvio, F., Donovan, A. y Malone, M.E. (2014). The effect of study abroad homestay placements: Participant perspectives and oral proficiency gains. *Foreign Language Annals*, 47(1), 168-188.
- Freed, B.F. (1995). An overview of issues and research in language learning in a study abroad setting. *Frontiers. The interdisciplinary journal of study abroad*, 4, 31-60.
- Gabaudan, O. (2016). Too soon to fly the coop? Online journaling to support students' learning during their Erasmus study visit. *ReCALL*, 28(2), 123-146.
- Grey, S., Cox, J.G., Serafini, E.J. y Sanz, C. (2015). The Role of Individual Differences in the Study Abroad Context: Cognitive Capacity and Language Development during Short-Term Intensive Language Exposure. *The Modern Language Journal*, 99(1), 137-157.
- Godwin-Jones, R. (2016). Integrating Technology into Study Abroad. *Language Learning & Technology*, 20(1), 1-20. [Documento de Internet disponible en <http://llt.msu.edu/issues/february2016/emerging.pdf>]
- Goertler, S. (2015). Study abroad and technology: Friend or enemy? *Issues*. [Documento de Internet disponible en <http://fltmag.com/studyabroad-and-technology/>]
- Huesca, R. (2013). How Facebook can ruin study abroad. *Chronicle of Higher Education*. [Documento de Internet disponible en <http://chronicle.com/article/How-Facebook-Can-Ruin-Study/136633/>]
- Håkansson, G. y Norrby, C (2010). Environmental Influence on Language Acquisition: Comparing Second and Foreign Language Acquisition of Swedish. *Language Learning*, 60(3), 628-650.
- Hernández, T.A. (2010). The relationship among motivation, interaction, and the development of second language oral proficiency in a study-abroad context. *The Modern Language Journal*, 94(4), 600-617.
- Hertz, P.R., Dawson, C.L. y Cullen, T.A. (2015). Social Media Use and Fear of Missing Out (FoMO) while Studying Abroad. *Journal of Research on Technology in Education*, 47(4), 259-272.
- Howard, M. (2001). The effects of study abroad on the L2 learner's structural skills: Evidence from advanced learners of French. *Eurosla Yearbook*, 1, 123-141.

- Howard, M. (2005). On the role of context in the development of learner language: insights from study abroad research. *International Review of Applied Linguistics*, 147-148, 1-20.
- Isabelli, C.A. y Nishida, C. (2005). Development of the Spanish subjunctive in a nine-month study-abroad setting. In Eddington, D. (Ed.), *Selected proceedings of the 6th conference on the acquisition of Spanish and Portuguese as first and second languages* (pp. 78-91). Somerville, Massachusetts: Cascadilla Proceedings Project. [Documento de Internet disponible en <http://www.lingref.com/cpp/casp/6/index.html>]
- Jenkins, J. (2014). *English as a lingua franca in the international university: The politics of academic English language policy*. London: Routledge.
- Lee, L. (2011). Blogging: Promoting learner autonomy and intercultural competence through study abroad. *Language Learning & Technology*, 15(3), 87-109.
- Lee, L. (2012). Engaging Study Abroad Students in Intercultural Learning through Blogging and Ethnographic Interviews. *Foreign Language Annals*, 45(1), 7-21.
- Llanes, À. (2011). The many faces of study abroad: An update on the research on L2 gains emerged during a study abroad experience. *International Journal of Multilingualism*, 8(3), 189-215.
- Llanes, A. y Muñoz, C. (2009). A short stay abroad: Does it make a difference? *System*, 37(3), 353-365.
- Magnan, S.S. y Back, M. (2007). Social interaction and linguistic gain during study abroad. *Foreign Language Annals*, 40(1), 43-61.
- Martínez Arbelaiz, A. y Pereira Rodríguez, I. (2008). La adquisición del pretérito imperfecto en situación de inmersión. *Spanish in context*, 5(2), 161-181.
- Milton, J. y Meara, P. (1995). How periods abroad affect vocabulary growth in a foreign language. *ITL Review of Applied Linguistics*, 107-108, 17-34.
- Pérez-Vidal, C. (2015). Practice makes best: Contrasting learning contexts, comparing learner progress. *International Journal of Multilingualism*, 12(4), 453-470.
- Pérez-Vidal, C. (Ed.). (2014). *Language acquisition in study abroad and formal instruction contexts* (Vol. 13). Amsterdam: John Benjamins.
- Segalowitz, N. y Freed, B.A. (2004). Context, contact, and cognition in oral fluency acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 26(2), 173-199.
- Shiri, S. (2015). The homestay in intensive language study abroad: Social networks, language socialization, and developing intercultural competence. *Foreign Language Annals*, 48(1), 5-25.
- Shively, R. L. (2013). Learning to be funny in Spanish during study abroad: L2 humor development. *The Modern Language Journal*, 97(4), 930-946.
- Stansfield, C. (1996). *Test development handbook: Simulated Oral Proficiency Interview (SOPI)*. Washington DC: Center for Applied Linguistics.
- Stern, H.H. (1983). *Fundamental concepts of language teaching: Historical and interdisciplinary perspectives on applied linguistic research*. Oxford: Oxford University Press.
- Stewart, J.A. (2010). Using e-Journals to Assess Students' Language Awareness and Social Identity During Study Abroad. *Foreign Language Annals*, 43(1), 138-159.
- Vande Berg, M., Connor-Linton, J. y Paige, R.M. (2009). The Georgetown consortium project: Interventions for student learning abroad. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 18, 1-75..

