

Estancias de inmersión en el extranjero: el papel de las intervenciones pedagógicas en la adquisición de una lengua extranjera (L2) y la competencia intercultural

Ana María Moreno Bruna - Universidad de Gante
ana.moreno@ugent.be

Patrick Goethals - Universidad de Gante
patrick.goethals@ugent.be

Rebut / Received: 14/03/20

Acceptat / Accepted: 16/08/20

Resumen. Estancias de inmersión en el extranjero: el papel de las intervenciones pedagógicas en la adquisición de una lengua extranjera (L2) y la competencia intercultural. Aunque estudiar en un país diferente se considere como un medio idóneo de aprendizaje, no siempre se aprovechan al máximo las oportunidades que brindan estas estancias (McKinnon, 2018). Los expertos abogan por intervenciones pedagógicas que fomenten el diálogo intercultural y guíen a los estudiantes en su aprendizaje lingüístico e intercultural (Jackson y Oguro, 2018). Este estudio mide empíricamente el impacto de una intervención específicamente diseñada para ello. Se presentan los resultados de 118 estudiantes encuestados antes y después de la estancia sobre su competencia léxico-pragmática en español y su perfil intercultural. Una parte (n=49) se inscribió voluntariamente a la intervención mientras que el resto (n=69) siguió únicamente los cursos de la universidad de destino. Los resultados ilustran el progreso significativo de este grupo de nivel lingüístico avanzado, así como el efecto de la intervención. Se reflexiona asimismo acerca del proceso de aprendizaje que se lleva a cabo durante estas estancias y cómo fomentarlo.

Palabras clave: estancias de inmersión; aprendizaje intercultural; intervención pedagógica; competencia léxica; competencia pragmática.

Abstract. Immersion stays abroad: the role of pedagogical interventions in L2 acquisition and intercultural competence. Although studying in a different country is seen as an ideal

means of learning, the opportunities provided by Study Abroad (SA) are not always maximized (McKinnon, 2018). Experts advocate the implementation of pedagogical interventions that promote quality intercultural dialogue and guide students in their language and intercultural learning process (Jackson & Oguro, 2018). This study empirically measures the impact of a pedagogical intervention designed for this purpose. The results of 118 students surveyed before and after the stay on their L2 Spanish lexical and pragmatic competence and their intercultural profile are presented here. A part (n=49) enrolled voluntarily for the intervention while the rest (n=69) followed only the courses at their host university. The results illustrate the significant progress made by this group of advanced L2 learners, as well as the actual effect of the intervention. We also reflect on the learning process taking place during SA and how to encourage it.

Keywords: study abroad; Cultural Intelligence; pedagogical intervention; intercultural learning; lexical competence; pragmatic competence.

1. Introducción

Las estancias en el extranjero se consideran como un medio idóneo para fomentar el aprendizaje lingüístico e intercultural (Jackson y Oguro, 2018). Para aquellos que consigan transformar la experiencia de estudiar y convivir en un país diferente al de origen en una oportunidad de aprendizaje significativo, se abrirían nuevas perspectivas personales y profesionales (Passarelli y Kolb, 2012). Esta percepción positiva ha hecho que las iniciativas académicas para enviar a los estudiantes al extranjero crezcan exponencialmente. Sin embargo, gran parte de las investigaciones llevadas a cabo en la actualidad en cuanto al aprendizaje durante las estancias en el extranjero cuestiona la visión utópica de inmersión o transformación personal automática de los participantes (p. ej. Jackson, 2018; Paige y Vande Berg, 2012) y ha comenzado a evaluar empíricamente qué conocimientos adquieren exactamente nuestros estudiantes cuando salen al extranjero.

Se ha constatado con ello que los programas de estudio no parecen aprovechar al máximo las oportunidades de aprendizaje (McKinnon, 2018) y se busca por tanto concienciar a las instituciones académicas de que no es suficiente con incrementar las cifras de participación en este tipo de programas con la presuposición de que el mero hecho de hacerlo conseguirá aumentar significativamente el nivel lingüístico e intercultural de los estudiantes (Jackson y Oguro, 2018). Es necesario, por tanto, que las instituciones guíen a los estudiantes y potencien así su progreso lingüístico e intercultural a través de intervenciones pedagógicas diseñadas para ello (p. ej. Jackson, 2012; Giovanangeli et al., 2018).

El presente estudio trata de medir empíricamente el posible impacto que una intervención pedagógica de este tipo pueda tener durante una estancia en el extranjero. Se presentan los principales objetivos y corrientes pedagógicas de las distintas intervenciones realizadas hasta ahora, para pasar a describir los principios didácticos y conceptuales

adoptados en la aquí propuesta y analizar empíricamente el progreso lingüístico e intercultural de nuestra población y por tanto el efecto de dicha intervención. El progreso lingüístico se aborda como una dimensión indisolublemente vinculada al aprendizaje intercultural, definido aquí como el proceso que abarca las dimensiones afectivas, cognitivas y conductuales que permiten al aprendiz identificar la realidad cultural de sus interlocutores y actuar a partir de lo aprendido (Beaven y Borghetti, 2018).

2. Acompañamiento intercultural durante una estancia en el extranjero

Aunque los estudiantes parten a menudo al extranjero con la idea de entablar relaciones con hablantes de la lengua meta (L2), la realidad es que, en su mayoría, acaban relacionándose con otros estudiantes internacionales o incluso de su propio país, puesto que las interacciones de calidad entre estudiantes locales e internacionales suelen ser escasas y superficiales (Coleman, 2015). Si a esto le sumamos que un conocimiento intercultural y sociopragmático inadecuado puede llevar a interacciones comunicativas frustradas, los estudiantes tenderán a evitar entrar en contacto con hablantes locales y verán sus oportunidades de aprendizaje seriamente reducidas (Jackson, 2012).

El aprendizaje de la L2 en el extranjero es por tanto un proceso complejo, marcado por el contexto social, discursivo, y subjetivo de los interlocutores (Kinginger, 2011, p. 64). Por ello, los expertos abogan cada vez más por la puesta en práctica de intervenciones pedagógicas que fomenten el diálogo intercultural de calidad y guíen a los estudiantes en su proceso de aprendizaje e implicación en la nueva realidad lingüística y cultural (p. ej. Lou y Bosley, 2012; Paige y Vande Berg, 2012; Jackson, 2018). Estas propuestas pedagógicas varían según las características del público meta, el método didáctico empleado, así como la duración y el momento del seguimiento: antes, durante o después de la estancia (información detallada de distintas iniciativas en Jackson y Oguro, 2018).

Ahora bien, muchas intervenciones son en buena medida programatorias, al abogar por una opción didáctica que, aunque parezca una solución plausible para el problema detectado (*in casu*, un nivel de aprendizaje inferior al esperado), debería evaluarse empíricamente. De hecho, están cobrando importancia las intervenciones pedagógicas acompañadas de una investigación sistemática de las mismas, sobre todo aquellas centradas en una pedagogía crítica con respecto a la educación durante las estancias en el extranjero (Jackson y Oguro, 2018, p. 6). Este tipo de iniciativas abogan por poner en práctica el aprendizaje experiencial (Passarelli y Kolb, 2012), definido como el proceso en el que el conocimiento se crea a partir de la transformación de la experiencia, la reflexión crítica acerca de las presuposiciones interculturales y la idea de que el desarrollo intercultural es un proceso de por vida (Beaven y Borghetti, 2018). El aprendizaje experiencial estimularía a los estudiantes a adoptar una visión crítica de la realidad que los rodea (Jackson, 2018), a definir su propio proceso de aprendizaje y a supervisar y autorregular su proceso de desarrollo intercultural y lingüístico de manera más consciente

y reflexiva (Oz, 2015). La presuposición es que estos efectos metacognitivos tendrán efectos positivos en las competencias lingüísticas e interculturales propiamente dichas.

El objetivo de este estudio es, por tanto, examinar de manera empírica si es posible intensificar a partir de una intervención pedagógica de este tipo el aprendizaje lingüístico e intercultural en hablantes con un perfil bastante específico: futuros especialistas lingüísticos e interculturales que cuentan ya con un nivel avanzado antes de salir al extranjero. Es importante añadir los hallazgos de este grupo particular de estudiantes europeos, ya que gran parte de las investigaciones se han realizado con participantes estadounidenses (Kinginger, 2013), cuyos programas en el extranjero difieren en naturaleza de los programas europeos. Estos últimos conllevan experiencias más largas y autónomas, un público más heterogéneo que suele seguir cursos en la universidad de destino con estudiantes locales o de otras nacionalidades, y con más experiencia en idiomas extranjeros (Baten, 2020). Considerando esta diferencia y teniendo en cuenta que un nivel lingüístico avanzado se considera necesario para aumentar los beneficios de estas estancias como contexto de aprendizaje de la L2 (Collentine, 2009), analizar a este grupo de estudiantes permite complementar los estudios llevados a cabo hasta ahora.

3. Metodología

3.1. Participantes

Un total de 118 aprendices belgas de español como L2 participaron en el estudio. Estos estudiantes de Lingüística Aplicada (AL) realizaron su estancia Erasmus en España en tres años académicos diferentes (de septiembre de 2016 a febrero de 2019). Es una población poco estudiada en términos de lengua materna (L1), ya que estamos ante hablantes de una lengua minoritaria como es el neerlandés, y no de una lengua franca como puede ser el inglés o el español (Baten, 2020). Asimismo, la estancia es para este grupo de aprendices requisito obligatorio, mientras que en la mayoría de las instituciones académicas se trata de algo opcional. Esta experiencia se concibe como parte integral de sus estudios y sirve para poner en práctica todo el conocimiento lingüístico e intercultural adquirido durante los dos años previos a la estancia, durante los cuales deberían haber alcanzado un nivel B2 en la L2 según el MECR. Han seguido por tanto cursos de adquisición de lengua extranjera, competencia intercultural, así como de cultura e historia de la lengua meta.

3.2. Diseño de la intervención pedagógica

Tomando como punto de partida el modelo de aprendizaje experiencial (sección 2), la intervención pedagógica creada para este estudio tiene como objetivo motivar a los estudiantes a enfrentarse a situaciones comunicativas reales con hablantes locales que fomenten la reflexión crítica y el aprendizaje intercultural. Como se puede ver en la Gráfica

1, la intervención consta de seis módulos temáticos: en cada uno de ellos se abordan diferentes aspectos socioculturales, a partir de los cuales los participantes realizan una tarea de reflexión y otra de interacción social. Un ejemplo de la primera puede ser una discusión *online* con los compañeros del curso tras el visionado de un video acerca del concepto de ciudadanía europea (Módulo 3). A partir del visionado y la discusión, los estudiantes llevan a cabo la tarea de interacción, en la que entrevistan en la L2 a estudiantes locales para averiguar lo que significa ser ciudadano europeo para ellos. No obstante, los estudiantes pueden decidir en qué orden realizan las actividades, ya sea empezando por la de reflexión o la de interacción. Para completar el módulo, entregan una reflexión final, de manera oral o escrita, acerca de las actividades realizadas.

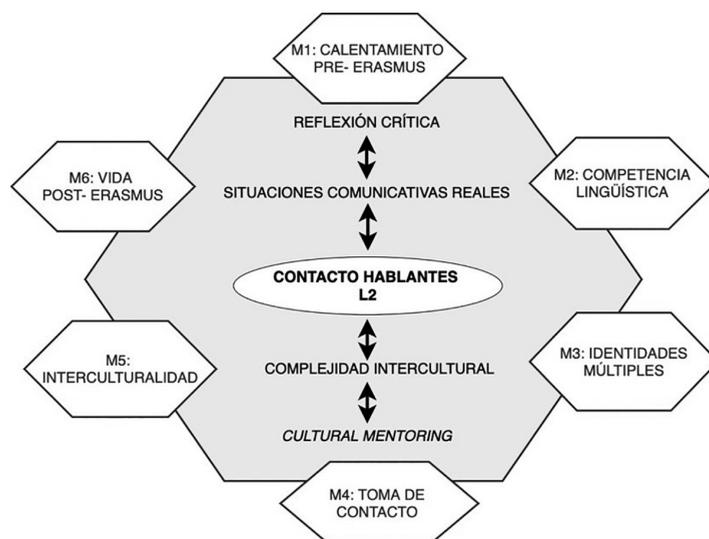


GRÁFICO 1. MODELO DE INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA PROPUESTO PARA EL ESTUDIO.

Las interacciones con hablantes de la L2 varían dependiendo del módulo y tienen en general una carga intercultural importante. En el M1 se abordan las expectativas pre-Erasmus y se anima a los estudiantes a participar en actividades de ocio locales. En el M2 buscan ayuda de locales para descifrar el contenido lingüístico y socio-cultural de diversas tiras cómicas escritas en la L2. En el M3, explicado anteriormente, se reflexiona acerca del concepto de ciudadanía europea, mientras que, en el M4, los participantes entrevistan a hablantes locales que han estado de Erasmus en Bélgica. En el M5 analizan una situación comunicativa que haya sido difícil de afrontar y piden para ello ayuda a hablantes locales acerca de aspectos interculturales que hayan podido favorecer o no la comunicación. En el M6 escriben un blog para futuros Erasmus. Dan consejos para afrontar la experiencia evitando estereotipos y generalizaciones. Después de cada módulo, los participantes dan

su visión crítica del tema y reflexionan de manera oral (entrevista con la mentora en la L2) o escrita (p. ej. blog) acerca de cómo se ha desarrollado la comunicación verbal y no verbal con los hablantes locales (para información más detallada de las tareas, ver Moreno et al., 2020).

La evaluación se centra en la realización de la totalidad de las tareas, el cumplimiento con las fechas de entrega, así como la participación en el foro y las conversaciones a distancia con la mentora y los compañeros. Se aborda el aprendizaje lingüístico de la L2 desde un enfoque comunicativo, centrado en el contenido de lo que escriben. Se proporciona asimismo a los aprendices apoyo lingüístico en cuanto a su expresión escrita y oral.

3.3. Instrumentos y recogida de datos

Se realizó un seguimiento del progreso léxico- pragmático e intercultural de los 118 participantes antes y después de la estancia en el extranjero (pre- y post- *Study Abroad* o SA). Para ello, los estudiantes completaron la versión electrónica del *LexTALE Spanish* (Izura et al., 2014) y del *Modified Aural Vocabulary Knowledge Scale for Pragmatic Purposes* (Bardovi-Harlig, 2009). En cuanto al *LexTALE*, la prueba presenta una serie de palabras existentes (60) o inventadas (30) pero que respetan las reglas morfológicas del español. Los estudiantes tienen que indicar qué palabras de las presentadas existen, aunque no sean capaces de dar su significado. Por otro lado, la escala de reconocimiento y uso de expresiones pragmáticas es una prueba lingüística de autopercepción que mide el reconocimiento, producción y significado de diferentes expresiones pragmáticas. Siguiendo las indicaciones de la autora, adaptamos la escala para medir rutinas pragmáticas de nivel B2/C1 sacadas del Plan Curricular del Instituto Cervantes (2007). Los estudiantes tuvieron que elegir entre cinco afirmaciones para cada expresión que van desde 1 “No he visto esta expresión antes y no sé lo que significa” a 5 “Conozco esta expresión y la he utilizado en un contexto fuera de clase”.

Con respecto a la competencia intercultural, los estudiantes completaron el *Expanded Cultural Intelligence Scale (E-CQS)* (Ang et al., 2007), basado en una escala Likert de 7 puntos. Se miden diferentes subcategorías de la Inteligencia Cultural (CQ): 1) Inteligencia Motivacional (MCQ) o habilidad de centrarse en aprender y funcionar en situaciones culturalmente diferentes; 2) Inteligencia Cognitiva (CCQ) o conocimiento de las normas, prácticas y convenciones socioculturales de la lengua meta; 3) Inteligencia Metacognitiva (MECQ) o concienciación de las preferencias culturales del otro antes y durante las interacciones, y 4) Inteligencia Conductual (BCQ) o habilidad de desenvolverse verbal y no verbalmente en interacciones interculturales. A su vez, la MCQ se divide en Motivación extrínseca, intrínseca y Autoadaptación efectiva. La CCQ se divide en aspectos más generales y aquellos más específicos de la interacción en sí, mientras que la MECQ se divide en la Planificación, Concienciación y Comprobación de aspectos interculturales que pueden producirse durante una interacción. Por último, la BCQ se divide en el

Comportamiento verbal y no verbal, así como Actos de habla propios de determinadas situaciones interculturales. Con este instrumento de 37 afirmaciones sobre diferentes aspectos interculturales (9 por subcategoría, 10 en el caso de MECQ), lo que se pretende es definir el perfil intercultural de los estudiantes a partir de ciertas habilidades que ellos mismos perciben tener. Se trata de una herramienta de probada eficacia en contextos como el SA y seguimientos interculturales con fines educativos (Van Dyne et al., 2019).

Se notificó a los estudiantes sobre las encuestas por correo electrónico. El investigador explicó que era parte de un proyecto de investigación diseñado para explorar sus resultados de aprendizaje de la experiencia ERASMUS+. Las encuestas se completaron en línea y tomaron alrededor de 20-30 minutos, según el sistema. Se completaron en dos momentos: antes de la partida (T1) y de regreso al país de origen (T2). Para poder medir el efecto de la intervención pedagógica en el avance lingüístico e intercultural, una parte de los estudiantes (n=49; grupo experimental o GE) se inscribió voluntariamente a la intervención tras haber sido informados de que formaba parte de un proyecto de investigación, además de a los cursos regulares de las universidades de destino, mientras que el otro grupo (n=69; grupo de control o GC) siguió únicamente estos últimos.

3.4. Análisis de los datos

Los datos fueron introducidos en SPSS, donde se realizaron los análisis estadísticos pertinentes. Se restaron las puntuaciones absolutas de T1 de las obtenidas en T2 para todas las variables registradas. Esto generó un conjunto de puntuaciones de ganancia por participante, que representaban el aumento o disminución para todas las subvariables en las cuatro dimensiones de CQ y el progreso léxico y pragmático según el grupo de estudiantes (GE o GC). Una serie de pruebas T para muestras relacionadas (*paired sample t-tests*) revelaron si estos avances son significativos o no. Asimismo, se llevaron a cabo una serie de pruebas T de muestras independientes (*independent t-tests* – Apéndice 1) para analizar posibles diferencias entre ambos grupos en función de las ganancias.

4. Resultados

Los resultados mostrados en las Tabla 1 y 2 proporcionan una visión global de cómo los estudiantes progresan lingüística e interculturalmente durante su estancia en el extranjero. Los resultados se dividen por GC y GE, para así identificar aquellos aspectos donde la intervención haya podido surtir más efecto.

En cuanto al avance lingüístico, se observa una ligera tendencia en el GE a puntuar por encima del GC, tanto en el conocimiento léxico como en el reconocimiento y uso de convenciones pragmáticas antes y después de la experiencia, y en cuanto a ganancias. Sin embargo, una serie de pruebas estadísticas (*independent t-tests* – Apéndice 1) exponen que las diferencias entre ambos grupos a nivel de ganancias no son significativas. Por otro lado, destaca el progreso significativo en ambos grupos tanto en la competencia léxica y

pragmática en expresiones de nivel B2, como en el uso de expresiones fuera del contexto de clase ($p > .000$). En el caso de las expresiones de nivel avanzado (C1), ninguno de los dos grupos progresa significativamente tras la estancia (GC $t(68) = -1.104$, $p = .274$; GE $t(48) = .031$, $p = .951$).

TABLA I. RESULTADOS DE LAS PRUEBAS DE COMPETENCIA LÉXICA L2 (LexTALE ESPAÑOL) Y COMPETENCIA PRAGMÁTICA L2 (MODIFIED AURAL VOCABULARY KNOWLEDGE SCALE) ANTES Y DESPUÉS DE LA ESTANCIA EN EL EXTRANJERO (SA) PARA EL GRUPO DE CONTROL (GC) Y EL GRUPO EXPERIMENTAL (GE) POR SEPARADO

PRUEBAS L2	PRE-SA				POST-SA				GANANCIAS						
	Mín.	Máx.	M	D	Mín.	Máx.	M	D	Mín.	Máx.	M	D	t	df	Sig. (2-tailed)
GC= 69															
LexTALE	-5	30	14.5	8.3	-2	49	20.7	8.9	-29	+42	+6.2	10.7	-4.817	68	.000
VKS															
Expresiones B2	1.5	4.8	2.8	.7	2.0	5.0	3.4	.8	-1	+2.5	+0.6	.8	-6.049	68	.000
Expresiones C1	1.3	3.7	2.5	.6	1.0	4.0	2.6	.6	-1.3	+2.2	+0.1	.7	-1.104	68	.274
Expresiones fuera clase	0	5	1.1	1.4	0	8	2.5	2.1	-3.0	+5.0	+1.6	1.9	-6.363	68	.000
GE= 49															
LexTALE	1	47	15.0	9.3	3	57	23	9.3	-7	+28	+8.1	8	-7.106	48	.000
VKS															
Expresiones B2	1.0	4.5	3.0	.8	2.3	5.0	3.6	.7	-1	+2.3	+0.7	.8	-5.761	48	.000
Expresiones C1	1.7	4.5	2.7	.6	1.8	4.2	2.7	.6	-1.0	+2.0	0	.6	.031	48	.951
Expresiones fuera clase	0	7	1.4	1.8	0	8	3	2.0	-4.0	+6.0	+1.5	2.3	-5.072	48	.000

En cuanto al avance intercultural, los resultados de la Tabla 2 muestran que los estudiantes tienen en general una imagen de sí mismos positiva en cuanto a sus habilidades interculturales (GC M pre-SA = 4.5; M post-SA = 4.9 y GE M pre-SA = 4.6 y M post-SA = 5.0, puntuación máxima 7).

Si comparamos los valores medios antes y después de la estancia, el GE vuelve a puntuar de manera ligeramente superior en bastantes aspectos interculturales, aunque de nuevo las diferencias en ganancias entre ambos grupos no son estadísticamente significativas (*independent t-tests* – Apéndice 1).

Por otro lado, encontramos diferencias entre ambos grupos que incitan a la reflexión en cuanto al progreso intercultural. Es llamativo que ninguno de los grupos experimente un avance significativo en su Motivación extrínseca (GC $t(68) = -1.634$, $p = .107$; GE $t(48) = .186$, $p = .776$), relativa a la importancia que los estudiantes conceden a los beneficios tangibles que la experiencia puede tener para su futuro profesional o académico. No es de extrañar que se trate en ambos grupos de la habilidad con la puntuación mayor, ya que la estancia en el extranjero es obligatoria en su programa de estudios. Sí es interesante que su importancia no se incremente después de la estancia, lo que sugiere que la motivación de los estudiantes puede depender de las vivencias que experimenten o los cursos previos que sigan. Otro aspecto en el que el GE no progresa significativamente y se mantiene estable

es la Planificación de las interacciones sociales ($t(48) = -.098, p. 922$), cuya puntuación es la más baja de todas las registradas (pre y post-SA $M = 3.9$). En este caso, el GC sí experimenta ganancias significativas (M pre-SA = 3.7; post-SA = 4.0; $t(68) = .2311, p. 024$).

TABLA 2. RESULTADOS DEL PERFIL DE INTELIGENCIA CULTURAL (CQ) ANTES Y DESPUÉS DE LA ESTANCIA PARA EL GRUPO DE CONTROL (GC) Y EL GRUPO EXPERIMENTAL (GE) POR SEPARADO. SUBVARIABLES: INTELIGENCIA MOTIVACIONAL (MCQ), INTELIGENCIA COGNITIVA (CCQ), INTELIGENCIA METACOGNITIVA (MECQ) E INTELIGENCIA CONDUCTUAL (BCQ)

SUBVARIABLES-CQS	PRE-SA				POST-SA				GANANCIAS						
	Mín.	Máx.	M	D	Mín.	Máx.	M	D	Mín.	Máx.	M	D	t	df	Sig. (2-tailed)
GC = 69															
INTELIGENCIA MOTIVACIONAL (MCQ)															
Motivación intrínseca	2.7	6.7	4.9	1.0	2.3	7.0	5.3	1.1	-4.0	+2.3	+0.3	.9	-3.091	68	.003
Motivación extrínseca	3.7	7.0	5.7	1.0	3.7	7.0	5.9	.9	-1.7	+2.3	+0.2	.9	-1.634	68	.107
Autoadaptación efectiva	2.0	7.0	4.6	1.1	2.7	7.0	5.3	.9	-3.3	3.3	+0.7	1.1	-4.986	68	.000
INTELIGENCIA COGNITIVA (CCQ)															
Conocimiento general	1.8	5.8	4.2	.9	2.6	6.4	4.6	.8	-1.4	+2.2	+0.4	.8	-4.592	68	.000
Conocimiento específico	1.8	6.2	4.2	.8	2.4	6.6	4.8	.8	-2.4	+3.0	+0.6	.9	-6.274	68	.000
INTELIGENCIA METACOGNITIVA (MECQ)															
Planificación	1.0	5.7	3.7	1.0	1.0	6.0	4.0	1.0	-2.3	+3.0	+0.2	1.1	-2.311	68	.024
Concienciación	2.0	6.7	5.0	1.0	3.0	7.0	5.4	.8	-3.3	+4.0	+0.5	1.0	-3.949	68	.000
Comprobación	2.0	6.7	4.8	1.0	3.0	7.0	5.1	.9	-2.0	+3.0	+0.4	.9	-3.678	68	.000
INTELIGENCIA CONDUCTUAL (BCQ)															
Comportamiento verbal	2.0	5.7	4.2	.9	2.0	6.3	4.4	1.0	-2.3	+2.0	+0.3	.9	-2.134	68	.036
Comportamiento no verbal	2.0	6.0	4.4	1.0	2.0	7.0	4.8	1.0	-2.3	+3.7	+0.4	1.1	-3.024	68	.004
Actos de habla	2.0	6.0	4.3	.9	2.0	6.3	4.6	1.0	-3.3	+2.3	+0.3	.9	-2.934	68	.005
			4.5				4.9								
GE = 49															
INTELIGENCIA MOTIVACIONAL (MCQ)															
Motivación intrínseca	2.7	6.7	4.9	1.1	3.7	6.7	5.2	.7	-1.7	+3.0	+0.4	.9	-2.896	48	.006
Motivación extrínseca	3.3	7.0	5.9	1.0	3.0	7.0	5.8	1.0	-2.0	+2.0	0.1	1.0	.186	48	.776
Autoadaptación efectiva	2.3	7.0	4.9	1.1	3.3	7.0	5.6	.8	-1.0	+3.7	+0.8	.9	-6.348	48	.000
INTELIGENCIA COGNITIVA (CCQ)															
Conocimiento general	2.2	6.6	4.1	.9	3.2	6.4	4.7	.7	-.6	+2.4	+0.5	.7	-5.699	48	.000
Conocimiento específico	2.2	6.8	4.2	1.0	3.6	6.6	5.0	.7	-.8	+2.6	+0.7	.8	-5.866	48	.000
INTELIGENCIA METACOGNITIVA (MECQ)															
Planificación	1.7	6.3	3.9	1.1	2.3	6.3	3.9	.9	-2.3	+2.3	+0.2	.9	-.098	48	.922
Concienciación	3.0	7.0	5.2	.9	3.7	7.0	5.5	.7	-2.3	+3.3	+0.3	1.0	-2.485	48	.016
Comprobación	2.7	6.7	4.8	.9	3.0	6.7	5.2	.9	-1.7	+3.0	+0.4	.9	-3.048	48	.004
INTELIGENCIA CONDUCTUAL (BCQ)															
Comportamiento verbal	2.7	6.7	4.2	1.0	2.7	6.7	4.6	.9	-2.3	+2.7	+0.3	1.1	-2.673	48	.010
Comportamiento no verbal	1.7	6.7	4.6	1.2	2.7	7.0	5.0	.9	-1.3	+4.0	+0.4	1.1	-3.117	48	.003
Actos de habla	1.7	6.3	4.3	1.0	3.0	7.0	4.6	.8	-1.3	+2.3	+0.4	.8	-2.459	48	.018
			4.6				5.0								

A primera vista, las diferencias en cuanto al progreso lingüístico e intercultural no permiten determinar con precisión el efecto de una intervención pedagógica como la aquí propuesta. El proceso de aprendizaje puede verse influido por múltiples factores,

entre otros el nivel lingüístico e intercultural inicial de los aprendices, que a su vez puede determinar la decisión de participar o no en este tipo de intervenciones. Al registrar el GE resultados iniciales ligeramente superiores en cuanto al nivel léxico- pragmático e intercultural, se llevaron a cabo pruebas estadísticas (*independent t-tests* – Apéndice 2) para determinar si se trataba de diferencias significativas. De los resultados se desprende que el GE empieza su Erasmus con un nivel en expresiones pragmáticas de nivel avanzado (C1) significativamente mayor.

Asimismo, se examinaron posibles correlaciones entre el aprendizaje lingüístico e intercultural que los estudiantes experimentan dependiendo de un grupo u otro (Tabla 3) para examinar el efecto de la intervención en la conexión entre ambos aspectos. Debido a la distribución no normalizada de nuestra población, se llevaron a cabo correlaciones no paramétricas de Spearman (*2-tailed correlations*).

TABLA 3. CORRELACIONES NO PARAMÉTRICAS DE SPEARMAN ENTRE LAS GANANCIAS INTERCULTURALES SEGÚN LAS SUBVARIABLES DEL E-CQS Y LAS GANANCIAS LÉXICAS Y PRAGMÁTICAS EN LA L2 PARA EL GRUPO DE CONTROL (GC) Y EL GRUPO EXPERIMENTAL (GE) POR SEPARADO

GANANCIAS INTERCULTURALES (E-CQS)	GANANCIAS LÉXICAS Y PRAGMÁTICAS L2			
	LexTALE	VKS expresiones B2	VKS expresiones C1	VKS fuera clase
GC= 69				
MCQ (Motivación intrínseca)	-.116 (p. 342)	-.022 (p. 859)	.178 (p. 144)	.181 (p. 137)
MCQ (Motivación extrínseca)	.066 (p. 589)	.182 (p. 135)	.104 (p. 394)	.136 (p. 266)
MCQ (Autoadaptación efectiva)	.094 (p. 442)	.020 (p. 868)	.151 (p. 216)	.102 (p. 404)
CCQ (Conocimiento general)	-.070 (p. 569)	.140 (p. 252)	.128 (p. 295)	.217 (p. 074)
CCQ (Conocimiento específico)	-.022 (p. 858)	.112 (p. 359)	.142 (p. 246)	.185 (p. 127)
MECQ (Planificación)	-.092 (p. 450)	.062 (p. 615)	.023 (p. 850)	.030 (p. 807)
MECQ (Concienciación)	-.082 (p. 504)	.137 (p. 263)	.105 (p. 389)	.124 (p. 310)
MECQ (Comprobación)	-.120 (p. 327)	-.027 (p. 828)	.184 (p. 130)	-.071 (p. 564)
BCQ (Comportamiento verbal)	-.167 (p. 171)	-.026 (p. 829)	.150 (p. 220)	.087 (p. 476)
BCQ (Comportamiento no verbal)	-.110 (p. 369)	-.002 (p. 989)	.107 (p. 381)	.038 (p. 757)
BCQ (Actos de habla)	.036 (p. 769)	.214 (p. 077)	.389** (p. 001)	.297* (p. 013)
GE=49				
MCQ (Motivación intrínseca)	.071 (p. 630)	.082 (p. 576)	.225 (p. 120)	.114 (p. 434)
MCQ (Motivación extrínseca)	-.062 (p. 671)	-.054 (p. 713)	.139 (p. 342)	-.017 (p. 910)
MCQ (Autoadaptación efectiva)	.262 (p. 069)	-.031 (p. 832)	.290* (p. 044)	.070 (p. 631)
CCQ (Conocimiento general)	-.184 (p. 207)	.339* (p. 017)	.296* (p. 039)	.334* (p. 019)
CCQ (Conocimiento específico)	.051 (p. 730)	.025 (p. 863)	.380** (p. 007)	.109 (p. 455)
MECQ (Planificación)	-.068 (p. 645)	.127 (p. 385)	.234 (p. 105)	.159 (p. 275)
MECQ (Concienciación)	.150 (p. 304)	-.080 (p. 586)	.268 (p. 062)	.243 (p. 093)
MECQ (Comprobación)	-.072 (p. 625)	-.026 (p. 861)	.162 (p. 268)	.056 (p. 703)
BCQ (Comportamiento verbal)	.117 (p. 421)	.161 (p. 270)	.438** (p. 002)	.323* (p. 024)
BCQ (Comportamiento no verbal)	.186 (p. 202)	.273 (p. 058)	.323* (p. 023)	.192 (p. 186)
BCQ (Actos de habla)	-.013 (p. 927)	-.015 (p. 917)	.164 (p. 259)	.076 (p. 605)

* Spearman's rho (2-tailed correlations)

Es llamativo que las correlaciones con el progreso intercultural son únicamente significativas cuando se trata del progreso en la competencia pragmática de los estudiantes y no en cuanto a su progreso léxico. Asimismo, se constatan cuatro veces

más correlaciones significativas entre la competencia pragmática e intercultural en el GE (8/33) que en el GC (2/33), lo que sugiere una mayor sinergia entre ambas dimensiones.

5. Discusión

Los resultados del presente estudio muestran que nuestros estudiantes progresan significativamente en su competencia léxico-pragmática, excepto en aquellas expresiones de nivel avanzado. En cuanto a su competencia intercultural, ambos grupos progresan significativamente en todos los aspectos excepto en su Motivación extrínseca y, en el caso del GE, en su habilidad para planificar interacciones con hablantes locales. Este progreso varía en cierta medida entre ambos grupos, perfilándose ligeramente como más competente el GE, aunque sin llegar a ser significativo estadísticamente hablando. Por último, la sinergia entre el proceso de aprendizaje intercultural y lingüístico parece ser más sólida en el GE que en el GC.

Hemos podido por tanto comprobar que nuestros estudiantes se benefician efectivamente de las estancias en el extranjero, aunque tal vez menos de lo deseado, lo que concuerda con estudios anteriores (Lou y Bosley, 2012; Paige y Vande Berg, 2012; Jackson, 2012). Es precisamente en expresiones pragmáticas de nivel avanzado (C1), y por tanto más difíciles de poner en práctica, donde ambos grupos no progresan significativamente. Debido a su avanzado conocimiento lingüístico e intercultural previo, era de esperar que sacasen más provecho de la experiencia. Según DeKeyser (2017), los aprendices que tienen conocimiento funcional de la L2 son precisamente los que más se deberían beneficiar de las interacciones en la lengua meta, ya que pueden poner en práctica los conocimientos previamente adquiridos. Esta puesta en práctica del conocimiento lingüístico en el contexto intercultural podría explicar el hecho de que las correlaciones encontradas entre ambas competencias (léxico-pragmática e intercultural) sean únicamente significativas en cuando a la competencia pragmática y no léxica, ya que competencia pragmática no solo implica la capacidad de interactuar utilizando recursos lingüísticos, sino que se basa asimismo en la puesta en práctica de conocimientos socioculturales (Bardovi-Harlig, 2009), ligada por tanto a las habilidades interculturales de los hablantes durante las interacciones en la lengua meta.

Sin embargo, estas interacciones parecen ser más complejas de lo que los estudiantes esperan al principio de su estancia. Al igual que constataron Raver y Van Dyne (2017), nuestros participantes parecen tener problemas con aquellos aspectos interculturales relacionados con las habilidades metalingüísticas y conductuales que entran en juego durante las interacciones con hablantes locales. La complejidad de estas interacciones deriva en contactos superficiales que hacen a los estudiantes sentirse frustrados por no poder integrarse como quisieran (Mitchell et al., 2015). Quizás por ello el GE declara no haber mejorado en cuanto a la habilidad intercultural de planificar sus interacciones sociales, ya que el hecho de haberse visto obligados a interactuar con hablantes locales y haber contado con un asesoramiento intercultural para evaluar críticamente estas interacciones

parece haberlos hecho tomar conciencia de la dificultad que implica (Giovanangeli et al., 2018). Fischer (2011), sugiere que, paradójicamente, una disminución en los resultados de la escala E-CQS puede suponer progreso intercultural, ya que se pasa de una fase de incompetencia inconsciente a una fase de incompetencia consciente. El hecho de que el GC sí progrese significativamente en este aspecto podría, por tanto, deberse a esa incompetencia inconsciente, ya que no habrían pasado por ese proceso de reflexión crítica guiada al que sí se han visto sometido los estudiantes del GE, aunque no contamos con datos suficientes para afirmar esto. De hecho, es llamativo que en el GE las ganancias en MECQ Concienciación estén significativamente correlacionadas con las ganancias pragmáticas de nivel C1 y en el GC no. Con Concienciación nos referimos a si los estudiantes son conscientes o no de cómo los aspectos culturales influyen su comportamiento, así como el conocimiento de uno mismo y del otro durante las interacciones.

En cuanto al impacto de la intervención, es difícil constatar el efecto deseado que se esperaba como elemento diferenciador del progreso de aprendizaje. Aunque el GE registra resultados ligeramente más elevados que el GC, no se observan diferencias significativas en las ganancias. Cabe mencionar que trabajar con un grupo tan homogéneo dificulta la tarea de identificar el efecto de este tipo de iniciativas desde una perspectiva de investigación estrictamente cuantitativa. Lo que sí se observa es que este tipo de iniciativas parece fomentar la sinergia entre el aprendizaje lingüístico e intercultural de aquellos que las siguen. En el GE se apunta a un proceso de aprendizaje más sólido, más arraigado en cuanto al vínculo entre lo intercultural y lo lingüístico, como ilustran las correlaciones significativas encontradas en el GE, cuatro veces más en comparación con el GC, sobre todo en lo que respecta al reconocimiento y uso de expresiones pragmáticas de nivel C1. Es justamente este último aspecto lingüístico el que marca la diferencia entre ambos grupos antes de la experiencia, ya que el GE comienza con un nivel de reconocimiento y uso de expresiones pragmáticas C1 significativamente mayor que el GC. Esto nos invita a reflexionar acerca de la influencia que el nivel lingüístico puede tener a la hora de inscribirse en seguimientos interculturales donde los aprendices se verán 'forzados' a entrar en contacto con hablantes locales, lo que lleva inevitablemente aparejado la puesta en práctica de recursos interculturales y lingüísticos de la L2 en situaciones reales.

6. Conclusiones y sugerencias para futuros estudios

Los resultados aquí expuestos conllevan implicaciones en el ámbito del desarrollo y evaluación de material e iniciativas pedagógicas para favorecer el aprendizaje efectivo. Aunque exista un consenso acerca del nivel lingüístico necesario para beneficiarse de las estancias en el extranjero, es importante tener en cuenta que se trata de un concepto muy amplio (Collentine, 2009), por lo que se debe tener en cuenta el perfil específico del aprendiz, sus expectativas concretas y los aspectos lingüísticos e interculturales que supongan un reto para ellos a la hora de preparar el seguimiento, como serían las funciones pragmáticas de nivel avanzado o los aspectos interculturales metalingüísticos

y conductuales, donde los estudiantes parecen tener más dificultades. Estos hallazgos concuerdan con lo observado por DeKeyser (2017), quien afirma que poseer una fluidez en la L2 bastante alta y conocimientos interculturales previos a la experiencia no significa necesariamente que los hablantes puedan desempeñarse eficazmente, ya que las habilidades necesarias para interactuar en el extranjero no se limitan a las que se necesitan para el contexto académico o del aula (p. 22).

No solo el contenido, sino también la duración de estas iniciativas, es relevante para conseguir un aprendizaje efectivo. DeKeyser (2014) aboga por adaptar el tiempo de la estancia en el extranjero al nivel lingüístico de los participantes ya que, según el autor, el progreso lingüístico se ralentiza en niveles lingüísticos superiores como el de nuestros estudiantes y, por tanto, sería necesaria una estancia más larga en el tiempo si queremos registrar avances lingüísticos reales a estos niveles. Una solución alternativa sería alargar la intervención a su vuelta en el país de destino. Asimismo, es importante tener en cuenta que la naturaleza de las relaciones establecidas también juega un papel importante. En muchas ocasiones, la falta de confianza o familiaridad puede limitar las conversaciones, sin dar lugar a oportunidades de comunicación en las que usar elementos discursivos o pragmáticos más especializados. En este caso, puede ser que las tareas destinadas a entrar en contacto con hablantes locales no hayan conseguido que los estudiantes vayan más allá de conversaciones superficiales. Aunque las tareas de reflexión en cada módulo hayan podido ayudarles a tomar conciencia de los aspectos interculturales que entran en juego durante estas situaciones comunicativas, establecer contactos de calidad a la vez que se utilizan estrategias pragmáticas o discursivas no parece tarea fácil.

Convendría en el futuro investigar de manera cualitativa la naturaleza de estas interacciones y de las reflexiones interculturales hechas por los estudiantes, así como el papel que adoptan en cuanto a este tipo de iniciativas, si actúan desde la perspectiva del “turista” en la ciudad de destino o si realmente se ven a ellos mismos como “mediadores interculturales”. De igual manera, este tipo de análisis es necesario para ver si son capaces de crear oportunidades de aprendizaje significativo por sí mismos (Beaven y Borghetti, 2018). A través del análisis de narrativas orales o escritas, se ahondaría en la superficialidad de las interacciones y reflexiones interculturales, lo que ampliaría nuestro conocimiento acerca del nivel lingüístico e intercultural necesario para conseguir interacciones de calidad.

Referencias

- Ang, S., Van Dyne, L., Koh, C., Ng, K., Templer, K., Tay, C., y Chandrasekar, N. (2007). Cultural intelligence: Its measurement and effects on cultural judgment and decision making, cultural adaptation and task performance. *Management and organization review*, 3(3), 335-371.
- Bardovi-Harlig, K. (2009). Conventional expressions as a pragmalinguistic resource: Recognition and production of conventional expressions in L2 pragmatics. *Language Learning*, 59(4), 755-795.

- Baten, K. (2020). The role of social networks and intense friendships in study abroad students' L2 use and speaking development: ERASMUS learners' perspectives. *Study Abroad Research in Second Language Acquisition and International Education*, 5(1), 15–44.
- Beaven, A., y Borghetti, C. (2018). Exploring intercultural learning and second language identities in the ERASMUS context. En Plews, J., y Misfeldt, K. (Eds.), *Second language study abroad: Programming, pedagogy, and participant engagement* (pp. 195–221). London: Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-319-77134-2_7
- Coleman, J. (2015). Social circles during residence abroad: What students do, and who with. En Mitchell, R., Tracy-Ventura, N., y McManus, K. (Eds.), *Social interaction, Identity and Language Learning during Residence Abroad* (pp. 33-51). Amsterdam: European Second Language Association.
- Collentine, J. (2009). Study abroad research: findings, implications and future directions. En Long, M., y Doughty C. (Eds.), *The handbook of language teaching* (pp. 218–233). New York, NY: Wiley.
- DeKeyser, R. (2014). Research on language development during study abroad. En C. Pérez-Vidal (Ed.), *Language acquisition in study abroad and formal instruction contexts* (pp. 313-325). Amsterdam: John Benjamins.
- DeKeyser, R. (2017). Knowledge and skill in ISLA. En S. Loewen y M. Sato (Eds.), *Routledge Handbook of Instructed Second Language Acquisition* (pp. 15-32). London: Routledge.
- Fischer, R. (2011). Cross-cultural training effects on cultural essentialism beliefs and cultural intelligence. *International journal of intercultural relations*, 35(6), 767-775.
- Giovanangeli, A., Oguro, S., y Harbon, L. (2018). Mentoring students' intercultural learning during study abroad. En J. Jackson y S. Oguro (Eds.), *Intercultural interventions in study abroad* (pp. 88-102). London: Routledge.
- Instituto Cervantes (2007), Plan Curricular del Instituto Cervantes. *Niveles de referencia para el español*. Madrid: Biblioteca Nueva. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ENSEÑANZA/biblioteca_ele/plan_curricular/default.html
- Izura, C., Cuetos, F, y Brysbaert, M. (2014). Lextale-Esp: a test to rapidly and efficiently assess the Spanish vocabulary size. *Psicológica*, 35(1), 49-66.
- Jackson, J. (2012). Education abroad. En J. Jackson (Ed.), *The Routledge Handbook of Language and Intercultural Communication* (pp. 449-63). London: Routledge.
- Jackson, J. (2018). Intervening in the intercultural learning of L2 study abroad students: From research to practice. *Language Teaching*, 51(3), 365-382.
- Jackson, J. y Oguro, S. (2018). Introduction: enhancing and extending study abroad learning through intercultural interventions. En J. Jackson y S. Oguro (Eds.), *Intercultural interventions in study abroad* (pp. 1-17). New York: Routledge.
- Kinging, C. (2011). Enhancing language learning in study abroad. *Annual review of applied linguistics*, 31, 58-73.

- Kinginger, C. (2013). Identity and language learning in study abroad. *Foreign Language Annals*, 46(3), 339-358.
- Lou, K., y Bosley, G. (2012). Facilitating intercultural learning abroad: the intentional targeted intervention model. En M. Vande Berg, R. Paige y K. Lou (Eds.), *Student learning abroad: What our students are learning, what they're not, and what we can do about it* (pp. 335-359). Sterling, VA: Stylus.
- Moreno, A., De Wilde, J., Eyckmans, J., y Goethals, P. (2020). Assessing the impact of educational support abroad on sojourners' interactional contacts, L2 acquisition and intercultural development. En M. Howard (Ed.), *Study abroad and the second language learner: Expectations, experiences and development*. Bloomsbury.
- McKinnon, S. (2018). Foregrounding intercultural learning during study abroad as part of a modern language degree. En J. Jackson y S. Oguro (Eds.), *Intercultural interventions En study abroad* (pp. 88-102). New York: Routledge.
- Mitchell, R., McManus, K., y Tracy-Ventura, N. (2015). Placement type and language learning during residence abroad. En R. Mitchell, N. Tracy-Ventura y K. Mcmanus (Eds.), *Residence abroad, social networks and second language learning* (pp. 115-137). Essex: European Second Language Association.
- Oz, H. (2015). Ideal L2 self as a predictor of intercultural communicative competence. *The Anthropologist*, 19(1), 41-53.
- Paige, R., y Vande Berg, M. (2012). Why students are and are not learning abroad: A review of recent research. En M. Vande Berg, R. Paige y K. Lou (Eds.), *Students Learning Abroad: What Our Students Are Learning, What They're Not, And What We Can Do About It* (pp. 29-58). Sterling, VA: Stylus.
- Passarelli, A., y Kolb, D. (2012). Using experiential learning theory to promote student learning and development in programmes of education abroad. En M. Vande Berg y K. Lou (Eds.), *Student Learning Abroad: What Our Students Are Learning, What They're Not, and What We Can Do About It* (pp. 137-161). Sterling VA: Stylus Publishing.
- Raver, J. y Van Dyne, L. (2017). Developing cultural intelligence. En K. Brown (Ed.), *The Cambridge handbook of workplace training and employee development* (pp. 407-440). Cambridge University Press.
- Van Dyne, L., Ang, S., y Tan, M. (2019). *Cultural intelligence*. Oxford Bibliographies Online. Disponible en: <https://www.oxfordbibliographies.com/view/document/obo-9780199846740/obo-9780199846740-0115.xml?rskey=pwSROs&result=13&print>.

Apéndice 1

Prueba t para muestras independientes: ganancias interculturales y lingüísticas tras la estancia en el extranjero para la comparación del grupo de control (GC) y el grupo experimental (GE). Se incluyen los resultados referentes a “Equal variances not assumed” debido a la distribución no normalizada de nuestra población.

t-test for Equality of Means							
Equal variances not assumed	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
						Lower	Upper
LexTALE	1.105	115.683	.271	1.905	1.724	-1.510	5.320
VKS expresiones B2	.203	107.887	.839	.0305	.1500	-.2668	.3279
VKS expresiones C1	-.786	106.912	.433	-.0943	.1199	-.3319	.1434
VKS expresiones fuera clase	-.191	92.258	.849	-.0754	.3956	-.8610	.7102
MCQ (Motivación intrínseca)	.222	102.415	.825	.0387	.1745	-.3074	.3849
MCQ (Motivación extrínseca)	-1.336	92.046	.185	-.2427	.1816	-.6033	.1180
MCQ (Autoadaptación efectiva)	.468	112.197	.640	.0867	.1850	-.2799	.4533
CCQ (Conocimiento general)	.674	107.885	.502	.0924	.1371	-.1793	.3641
CCQ (Conocimiento específico)	.625	107.259	.533	.0966	.1547	-.2100	.4032
MECQ (Planificación)	.024	111.966	.981	.0045	.1840	-.3601	.3691
MECQ (Concienciación)	-1.428	108.176	.156	-.2645	.1852	-.6315	.1025
MECQ (Comprobación)	.414	104.261	.680	.0683	.1649	-.2587	.3953
BCQ (Comportamiento verbal)	-.366	92.279	.715	-.0678	.1849	-.4350	.2995
BCQ (Comportamiento no verbal)	.017	105.761	.987	.0035	.2071	-.4071	.4141
BCQ (Actos de habla)	.568	110.505	.571	.0935	.1646	-.2328	.4198

Apéndice 2

Prueba t para muestras independientes: niveles iniciales interculturales y lingüísticos para la comparación del grupo de control (GC) y el grupo experimental (GE). Se incluyen los resultados referentes a “Equal variances not assumed” debido a la distribución no normalizada de nuestra población.

t-test for Equality of Means							
Equal variances not assumed	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
						Lower	Upper
LexTALE	.239	95.347	.812	.397	1.663	-2.904	3.698
VKS expresiones B2	1.433	97.711	.155	.2028	.1415	-.0780	.4837
VKS expresiones C1	2.100	101.887	.038	.2388	.1137	.0132	.4643
VKS expresiones fuera clase	1.203	88.185	.232	.371	.308	-.241	.983
MCQ (Motivación intrínseca)	-.188	95.918	.852	-.0375	.1997	-.4339	.3590
MCQ (Motivación extrínseca)	.725	106.808	.470	.1373	.1894	-.2382	.5128
MCQ (Autoadaptación efectiva)	1.441	106.009	.153	.2972	.2062	-.1117	.7060
CCQ (Conocimiento general)	-.406	103.408	.686	-.0676	.1666	-.3979	.2628
CCQ (Conocimiento específico)	.524	94.034	.601	.0892	.1702	-.2488	.4272
MECQ (Planificación)	.923	96.362	.358	.1848	.2002	-.2126	.5821
MECQ (Concienciación)	1.238	110.467	.218	.2212	.1787	-.1329	.5754
MECQ (Comprobación)	.465	110.265	.643	.0781	.1679	-.2546	.4108
BCQ (Comportamiento verbal)	.522	95.076	.603	.0914	.1750	-.2560	.4388
BCQ (Comportamiento no verbal)	.546	90.961	.587	.1114	.2042	-.2941	.5170
BCQ (Actos de habla)	.189	93.250	.850	.0338	.1787	-.3210	.3886