

PARANDO LA ACCIÓN: TRANSFORMACIONES IDENTITARIAS EN LAS NARRATIVAS EN L1 Y L2 DE ALUMNOS ESTADOUNIDENSES DURANTE SU ESTANCIA EN EL EXTRANJERO

Asunción Martínez Arbelaz

University Studies Abroad Consortium

Isabel Pereira

New York University, Madrid

RESUMEN

El estudio en extranjero ofrece, a través de la reflexión sobre la experiencia, oportunidades para que los alumnos aprendan sobre las prácticas, creencias y valores de la comunidad meta. En nuestro análisis de las narrativas de 27 alumnos universitarios estadounidenses en Madrid, observamos que emergen frecuentes tensiones entre lo local y lo global, así como entre la identidad de los participantes y la identidad local. Estas tensiones provocan una desestabilización identitaria que a menudo conlleva romper con estereotipos sobre la cultura meta, aunque en algunos casos, se refuerzan ideas preconcebidas y los alumnos se retrotraen en una superioridad de su propia comunidad.

Palabras clave: identidad en la segunda lengua, competencia intercultural, estereotipos culturales

ABSTRACT

Study abroad offers opportunities for students to learn about the practices, beliefs, and values of the target community through reflection on their experience. In our analysis of the narratives of 27 American university students in Madrid, we observed that frequent tensions emerge between the local and the global, as well as between the participants' identity and the local identity. These tensions cause identity destabilization that often entails breaking stereotypes about the target culture, although in some cases, preconceptions are reinforced and students regress to a sense of superiority of their own community.

Keywords: Identity in a second language, intercultural competence, cultural stereotypes

1. APRENDIZAJE DE LENGUAS E IDENTIDAD

En las sociedades actuales la relación entre lengua e identidad aumenta en complejidad debido a la creciente movilidad física de las personas y a las posibilidades de conexión que favorecen las tecnologías, lo cual crea prácticas y usos multilingües que divergen del lenguaje estándar. La investigación de índole post-moderna pone el énfasis en los matices, en lo parcial, lo peculiar y necesariamente unido al concepto de identidad. La identidad del que vive y estudia en el extranjero no solo influye en su grado de implicación en el aprendizaje de una lengua sino que, a su vez, su identidad se verá afectada por las experiencias de aprendizaje (Block, 2007; Kinginger, 2015). El objeto de la presente investigación es constatar qué cambios identitarios muestran los alumnos en situación de inmersión en la L2.

Cuando un alumno participa en el llamado *study abroad* o *residence abroad*, su identidad se desestabiliza y tiene que hacer un esfuerzo para conseguir un equilibrio (Block, 2007). En un estudio anterior analizamos las narrativas de 27 alumnos estadounidenses que vivieron un semestre en Madrid. Ahí constatamos que los alumnos comenzaron a construir un tercer espacio desde el cual se representan como personas con competencias translingüísticas y transculturales (Pereira y Martínez-Arbelaiz, 2015). En el presente estudio ahondamos en cuestiones identitarias, abordando el concepto de identidad en la segunda lengua, definida como “cualquier aspecto de la persona que esté conectado con el conocimiento o el uso de la L2” (Benson, Barkhuizen, Bodycott y Brown, 2012, p. 174). En concreto, se distinguen tres áreas relacionadas con la identidad en la L2: a) aspectos del nivel de la L2 relacionados con la identidad o la habilidad de funcionar con una persona y expresar las identidades deseadas en un contexto de L2; b) el autoconcepto o el sentido de uno mismo como aprendiz o usuario de la L2 y c) aspectos del desarrollo personal mediados por la L2. Estos autores afirman que el estudio en el extranjero es un contexto repleto de oportunidades para el desarrollo de la identidad en la L2, puesto que aparece como múltiple, cambiante y en conflicto, donde el alumno no trata de asimilarse a la lengua y cultura que le rodean, sino que emerge una identidad en la L2.

En uno de los pocos estudios que abordan la relación entre la identidad y la adquisición de lenguas, Jing-Schmidt, Zhang y Chen (2016) siguen las experiencias de cuatro alumnas chino-americanas en un programa de un año completo en China. En el análisis de 75 diarios bisemanales, los autores constata-

ron que dos de las participantes desarrollaron una identidad positiva, lo que les llevó a maximizar sus contactos con la comunidad de la lengua meta (p. 809). Por otro lado, las otras dos alumnas sintieron que se les trataba diferente que a sus compañeros euro-americanos, lo que les causó rechazo hacia el ambiente local y redujeron sus contactos con personas locales. Estas dos últimas alumnas hablan de la comunidad meta como un estereotipo y reafirmaron su identidad como estadounidenses (p. 808), como ya apuntó Kinginger (2013, p. 346) al hablar del etnocentrismo que aflora en algunos alumnos de diferentes orígenes al estudiar en otro país. Quizá lo más revelador de este estudio es que, a pesar de las diferencias en cuanto a la percepción de su propia identidad, las cuatro alumnas mejoraron el chino hasta el nivel más alto.

Estos resultados parecen indicar que la mejoría en un idioma no siempre está en consonancia con la cantidad o el tipo de interacción que se lleve a cabo en la lengua meta. Efectivamente, estudios de índole cuantitativa no parecen haber resuelto esta cuestión. Mientras Hernández (2010) halló una relación entre socialización y adquisición, Segalowitz y Freed (2004) y Magnan y Back (2007) no pudieron constatarla.

Kinger (2013, 2015), para dar cuenta de las grandes diferencias individuales que los estudios cuantitativos enmascaran, aboga por dar importancia a las identidades de los alumnos (identidad extranjera, nacional, lingüística, de edad, de género, étnica, etc.). Estas identidades cobran gran importancia en el desarrollo de la competencia intercultural y también en la adopción o no de determinadas normas pragmáticas.

Teniendo en cuenta estos aspectos identitarios de Kinginger (2013), así como la definición de la identidad en la L2 de Benson *et al.* (2012), en este estudio nos preguntamos por los cambios de identidad en la L2 que experimenta un grupo de alumnos estadounidenses al final de quince semanas de vivir y estudiar en Madrid.

2. DISEÑO DEL ESTUDIO

Este estudio contó con 14 alumnos que cursaban el segundo año y 13 alumnos el tercer año de español como lengua extranjera en un programa en Madrid. Los dos grupos escribieron un ensayo en inglés en casa y una redacción en clase en español. Para el ensayo en inglés tuvieron que leer un artículo de estudios culturales sobre la idea de “el otro”, Haldrup, Koefoed y Simonsen (2006).

En la redacción en español escribieron sobre las experiencias y personas que tuvieron un impacto en su aprendizaje del español.

Al escribir sobre sus impresiones y sentimientos de lo que ocurre durante el estudio en el extranjero, los alumnos paran la acción, reflexionando críticamente sobre lo acontecido. Sus observaciones parten de su propia identidad, la cual a su vez se nutre de la interacción con las personas con las que socializan. Es, por tanto, un movimiento de doble dirección: los alumnos reflexionan sobre la identidad “española” o “madrileña” desde su propio autopoicionamiento y a su vez, esa identidad se ve modificada. Así, teniendo en cuenta los datos obtenidos en las categorías de Goldoni (2013) hemos entresacado los ejemplos más representativos que ilustran los cambios identitarios y en la visión de la cultura nueva que se produjeron. Las categorías iniciales fueron las siguientes: a. artefactos culturales, como horario, costumbres, mirada, etc.; b. interacciones sociales; c. reflexiones sobre el uso del español y d. capacidad de actuación (pp. 362-363). Con los datos obtenidos en este análisis, pretendemos contestar a las siguientes preguntas de investigación:

- 1 ¿Ha habido cambios con respecto a su visión de la cultura meta?
- 2 ¿Ha habido cambios con respecto a su autopoicionamiento o identidad?

3. RESULTADOS

3.1. *Cambios en la visión de la cultura meta*

Podemos afirmar que 20 de los 27 alumnos sí han modificado su visión de la cultura meta. Aunque la mayoría parte de unas ideas preconcebidas sobre la cultura española por medio de sus clases de lengua o de cultura española en sus universidades de origen o noticias que reciben sobre España, también surgen matizaciones importantes en direcciones diferentes. Algunos mencionan que sus ideas previas eran demasiado estereotipadas e influidas por lecturas previas. Para Ameh¹ España era religiosamente homogénea, políticamente unida y socialmente desintegrada pero, “*after having been to Spain for the past few months, I had been able to witness a country that is immensely developed, socially integrated, open, cosmopolitan, culturally diversified, and architecturally unique and politically divided*”. Otros parten de una idea más idealizada, como el caso

¹ Todos los nombres de los participantes son ficticios.

de Norma, quien se identifica como “pakistani-americana”. Esperaba una acogida en España diferente al resto de Europa por su pasado árabe y no fue así.

Tres alumnos hacen referencia a que el ritmo de vida es más lento y lo aceptan e intentan imitarlo: *“While it was extremely aggravating at first... it has taught me to appreciate my surroundings by slowing down to acknowledge them”* (Jordan). Los alumnos reconocen haber aprendido mucho de las interacciones alrededor de la comida. Como señala Lee, *“como la señora cocinó la cena para mí cada día, aprendí los nombres de comidas diferentes. Además cuando estaba mirando la televisión había léxico difícil y la familia española podría ayudarme”*. Además, introducen cambios en sus hábitos: desde comer pan todos los días (Lee), o dedicar más tiempo a preparar y consumir los alimentos (Carol). John identifica estos rasgos como característicos de esta cultura y, por su parte, Takashi se resiente por una dieta que no le parece sana: *“I’ve become quite aware of the lack of vegetables and the plethora of fried foods, cured meats, and carbhydrate”*.

Finalmente, cinco alumnos habían oído hablar sobre la crisis económica antes de venir a España y explican que, tras vivir en una ciudad en crisis, son capaces de entender mejor qué significa un paro de estas dimensiones y cómo los jóvenes tienen que salir para buscar trabajo (Jordan). Incluso se sorprenden de que no se vea más mendicidad en las calles.

3.2. Cambios en su identidad

Uno de los errores más corrientes en los estudios sobre el aprendizaje de la lengua en el extranjero es considerar a los participantes como un grupo homogéneo en cuanto a su capacidad de inmersión y de interacción fuera del aula. En este estudio comprobamos que el grupo de 27 alumnos que escribieron ambas redacciones, se descompone en diferentes rasgos identitarios, es decir, se identifican con algún rasgo de tipo étnico, racial o geopolítico. Así, cuatro alumnos dicen tener raíces hispanas, tres utilizan la etiqueta “oriental”, dos dicen ser europeas, una se autodenomina “Pakistani-American”, una africano-americana con raíces tejanas, una japonesa y otro alumno de educación musulmana que pasa a “non-believer” en el transcurso del semestre (procedente de Etiopía). El resto dicen o bien no destacar o si lo hacen se autodenominan como extranjeros por su apariencia, ropa, gestos, etc. o simplemente por hablar inglés en público. Como explica John, *“[m]y accent has been called out, they have commented on my unusual diet, and even my dance moves are a symbol of my foreign nature”*.

Obviamente, todas estas identidades son fluidas y se muestran de forma diferente en los dos escritos. Por ejemplo, en el caso de Liu, el estudio en el extranjero le hace reflexionar sobre su doble nacionalidad y cuál de las dos es más preponderante: “*Solía pensar en mi identidad como una flexible y sin fronteras, o que no tenía una identidad atada a una cultura específica*”. Sin embargo, debido a sus rasgos físicos, las personas en Madrid lo identifican con China. Este alumno identifica la globalización con la diversidad étnica que es común en una ciudad como Nueva York, y al no encontrarla en España piensa que es una cultura menos civilizada: “*No me molesta ni me enfada nada este comportamiento porque entiendo que es un país donde los chinos son menos integrados que en una ciudad como Nueva York y así menos entendido, pero son acciones que me aleja de la cultura española*”, como Jing-Schmidt *et al.* (2016) constataron también. En cambio, Martín también dice sufrir de xenofobia por sus rasgos físicos orientales en contadas ocasiones, pero eso no impide que la experiencia fuera tanto cultural como socialmente enriquecedora.

En este mismo sentido, 7 alumnos del nivel intermedio señalan que para ellos su estancia en Madrid ha contribuido a hacerles crecer y cambiar su propia identidad, al igual que en Kinginger (2013). Se declaran mucho más tolerantes hacia la diferencia de cuando llegaron. James incluso señala que experimentó un reencuentro con su herencia hispana y un “*renacimiento*” de su amor por la lengua española.

¿Qué importancia tienen estas autodenominaciones o auto-concepto para el aprendizaje del español, en términos de Benson *et al.* (2012)? A Mary le despierta un sentimiento de orgullo hablar en español: “*También gente en las calles no sabían que no soy de España entonces me pidieron ayuda con el metro*” y a Mark de agradecimiento: “*Mi médico me sorprendido porque ayudó me con palabras de médico (como tos, la garganta, etc)*”. En otros casos, las personas con las que los alumnos interactúan los posicionan como extranjeros y les hablan en inglés, como explica Norma. Sin embargo, alguien que destaca físicamente como Susan, la única africano-americana del grupo, en su redacción en español nos cuenta que no tiene problemas en encontrar una red social en español, a pesar de sentirse claramente diferente y exótica. Hay otros dos alumnos que, en cambio, se sienten frustrados porque en Madrid no se hable suficiente inglés. Hemos también constatado que los alumnos se ven afectados por la experiencia más allá de la adquisición de la competencia lingüística o intercultural. Como afirma Jennifer, “[w]hile some of my thoughts about Spain before arriving were accurate and some were not, overall I think that being in Madrid has taught

me an entirely new way of looking at the world, different cultures and languages, and how I want to live the rest of my life as well”.

4. CONCLUSIONES

El grupo de alumnos de este estudio, al reflexionar sobre su propia identidad, se muestra cosmopolita y acostumbrado a moverse entre lenguas y culturas. En su gran mayoría cambian y matizan su visión inicial de la cultura meta. En algunos casos, a pesar de estar viviendo en una ciudad con mucha diversidad étnica, se resienten de la homogeneidad en la forma de vida y de la percepción de cierto orgullo de que eso sea así. Se menciona también la sensación de xenofobia que lleva a una sensación de superioridad de su cultura de origen. Pero la visión de que son personas distintas a las que llegaron es un sentimiento compartido por muchos.

En estudios cuantitativos, los universitarios estadounidenses aparecen usualmente representados como un grupo homogéneo (Kinginger, 2013; Jing-Schmidt *et al.*, 2016). En este estudio hemos tratado de sacar a la luz las particularidades identitarias de cada individuo y su impacto al acercarse a la cultura y lengua meta. La información anterior al estudio en el extranjero (noticias sobre la crisis, lecturas en cursos de literatura o de cultura) también cobra mucha importancia, puesto que predispone al aprendiz a ver lo que ocurre de una determinada manera. La participación social y la interacción con personas de su entorno hacen que la visión de la cultura meta se vaya afinando y modificando en la mayoría de los casos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BENSON, P., BARKHUIZEN, G., BODYCOTT, P. y BROWN, J. 2012. “Study abroad and the development of second language identities”, *Applied Linguistics Review*, 3(1), 173-193.
- BLOCK, D. 2007. *Second Language Identities*. London: Continuum.
- GOLDONI, F. 2013. “Students’ immersion experiences in study abroad”, *Foreign Language Annals*, 46(3): 359-376.
- HALDRUP, M., KOEFOED, L. y SIMONSEN, K. 2006. “Practical orientalism—bodies, everyday life and the construction of otherness”, *Geografiska Annaler: Series B, Human Geography*, 88(2): 173-184.
- 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.
- JING-SCHMIDT, Z., Zhang, Z. y Chen, J.Y. 2016. “Identity development in the ancestral homeland: A Chinese heritage perspective”, *The Modern Language Journal*, 100(4): 797-812.
- KINGINGER, C. 2013. “Identity and language learning in study abroad”, *Foreign Language Annals*, 46 (3): 339-358.
- KINGINGER, C. 2015. “Student mobility and identity-related language learning”, *Intercultural Education*, 26 (1): 6-15.
- MAGNAN, S. S. y Back, M. 2007. “Social interaction and linguistic gain during study abroad”, *Foreign Language Annals*, 40 (1): 43-61.
- PEREIRA, I. y Martínez-Arbelaz, A. 2015. “Socialización lingüística de alumnos de ELE en la cultura meta”, disponible en <http://cvc.cervantes.es/Lengua/eaesla/pdf/01/05.pdf>
- SEGALOWITZ, N. y Freed, B.A. 2004. “Context, contact, and cognition in oral fluency acquisition”, *Studies in Second Language Acquisition*, 26 (2): 173-199.