

## INTRODUCCIÓN

Las estancias en el extranjero, ya sean por motivo de estudio de la lengua o de trabajo, incrementan la comunicación auténtica con la gente nativa y ofrecen oportunidades para adquirir o mejorar otro idioma. Durante una estancia internacional el mundo en sí se convierte en una “universidad” y los viajeros pueden empezar a “contextualizar los eventos mundiales” (Younes 2003, 141). Además, vivir en el extranjero es imprescindible para que la gente se integre en la cultura y adquiera los matices sutiles del idioma (Jorge, 2006). Sobre todo, para los alumnos que serán profesores de la lengua, las estancias en el extranjero los ayudarán a tener más confianza con el idioma y la cultura para transmitirla a sus futuros alumnos. Algunos individuos tienen mucho éxito al vivir en el extranjero en cuanto a la adquisición de la segunda lengua e integración social y otros no tanto (Isabelli-García, 2004). Por eso, se precisa saber cuáles son los factores que llevan a una mejora lingüística y cultural y a una integración social durante estancias en el extranjero.

Es importante estudiar la utilidad y potencial para el éxito de las prácticas en el extranjero. Las ventajas de adquirir experiencia en una carrera y trabajar con gente de otras culturas son numerosas. Muchas empresas y compañías ven atractivo el contratar a alguien que pueda relacionarse y trabajar con personas de otros países. Existen varias oportunidades de tener éxito en la lengua, en el liderazgo y nuevas formas de verse a sí mismo (Oppen, 1991). Varios factores pueden contribuir al éxito en el extranjero, como la motivación individual, la organización del programa, un alojamiento adecuado y la integración social. Se han realizado muchas investigaciones que afirman que el estudio

en el extranjero ayuda a comunicarse mejor en la lengua meta pero, desafortunadamente, hay pocas investigaciones para comprobar si los profesionales se están integrando con éxito en la cultura durante su práctica. Se asume que el simple hecho de estar en el país basta para adquirir la lengua, pero hay otras variables que también influyen en la adquisición como la motivación, la identificación con hablantes nativos, o percepciones de la cultura L2 (Isabelli-García, 2004).

Este estudio analiza las percepciones de mejoría en el español y de conocimiento cultural de los participantes en un programa de ayudantes de inglés, Auxiliares de Conversación, mientras trabajaron en escuelas primarias y secundarias en varias regiones de España. Los participantes provenían de varios países anglófonos, entre ellos los Estados Unidos, el Reino Unido, Canadá, Nueva Zelanda y Australia. Varios participantes rellenaron encuestas a través de internet para evaluar su crecimiento lingüístico y cultural durante el programa, experiencia en los centros educativos y alojamiento. Además, plantearon varias sugerencias para el programa para futuros auxiliares y profesores. Seis auxiliares fueron entrevistados sobre los mismos temas en mayor profundidad.

El primer capítulo sirve de introducción y explicación general de la importancia de vivir en el extranjero y de los factores que tienen que ver con el éxito de este tipo de experiencias. Se discuten en particular dos temas relacionados con la estancia prolongada en el extranjero: los beneficios de prácticas en el extranjero y los factores de éxito en este tipo de estancias.

El segundo capítulo explica el programa de Programa Auxiliares de Conversación y presenta la metodología del estudio incluyendo el contenido de las encuestas y

entrevistas y la selección de candidatos. El tercer capítulo discute los resultados de las encuestas en cuanto a la mejora lingüística, alojamiento, redes sociales, preparación previa para estancias en el extranjero, etc. En el cuarto capítulo se explican los resultados de las entrevistas realizadas a varios auxiliares. El quinto capítulo ofrece conclusiones generales e implicaciones de los resultados para programas en el extranjero

Esta investigación puede resultar de interés para diversas audiencias y propósitos, desde los estudiantes que están considerando realizar prácticas en el extranjero hasta profesionales tratando de reclutar a nuevos auxiliares. Además, los hallazgos pueden ofrecer nuevas perspectivas sobre las percepciones de mejora lingüística y cultural durante prácticas profesionales hechas en el ámbito internacional e ideas sobre cómo integrarse culturalmente con éxito en la L2.

## CAPÍTULO 1: ESTUDIOS PREVIOS

Hacer prácticas en el extranjero ofrece múltiples oportunidades a los participantes y a los anfitriones del programa. Esas oportunidades pueden variar según el programa o el país y los beneficios que reciben los participantes pueden variar también según el esfuerzo y la motivación. Una práctica internacional sirve como experiencia para practicar su profesión en otro país, trabajar con otros en su campo de estudio y estar expuesto a la lengua y cultura de la región (Grandin 1991). Los estudios previos señalan los beneficios de las prácticas internacionales en cuanto a los aportes profesionales, lingüísticos y culturales tanto para los participantes como para los que colaboran con ellos e identifican los factores que llevan al éxito durante una práctica en otro país.

### 1.1 Beneficios de las prácticas en el extranjero

Existen numerosos beneficios al hacer una práctica internacional en cuanto a los aspectos económicos, prácticos y profesionales. La experiencia puede aumentar la posibilidad de adquirir empleo y mejorar las destrezas laborales para los participantes (Grandin 1991; Opper 1991; Feldman, Folks y Turnley 1999). Segundo, las prácticas en el extranjero fortalecen tanto a los países anfitriones como a los países de donde provienen los participantes en cuanto a la economía y valores interculturales (Grandin 1991). Además, tanto los participantes como aquellos con quienes trabajan se benefician de dicha colaboración en términos de compartir aspectos de las dos culturas, nuevas perspectivas o nuevas maneras de trabajar (Grandin 1991). Teniendo esto en cuenta, las prácticas son esenciales para preparar a la gente para un mundo más globalizado.

### *1.1.1 Beneficios profesionales para los participantes*

Una práctica internacional puede ser una opción para aquellos que no tienen la solvencia económica para estudiar en el extranjero o para los que desean poner en práctica lo que han aprendido en sus estudios. Usualmente, quienes hacen prácticas internacionales reciben un sueldo o beca. Además, la experiencia permite aprender de manera cinestésica y experimentar la cultura del país de una manera más práctica—además de aprender a trabajar con gente de otros países (Grandin 1991). En efecto, una práctica en el extranjero puede ser una opción más económica para los que quieren viajar y tener una experiencia cultural.

Existen varios beneficios profesionales al hacer una práctica en el extranjero. Principalmente, la experiencia ayuda a definir no solamente sus metas laborales sino sus valores personales. Feldman, Folks y Turnley (1999) subrayan que una práctica en otro país “helps crystallize young adults’ career interests, values, and choice of vocation” (597) y Moseley, Reeder y Armstrong (2008) definen el trabajo internacional como el “aprendizaje transformativo” (57). Moseley, Reeder y Armstrong (2008) añaden que, en lugar de depender de la manera en que piensa la mayoría de la gente de su propia cultura, la experiencia internacional ayuda al participante a deliberar por sí mismo de manera analítica. Younes y Asay (2003) opinan que esa nueva manera de ver al mundo y sus propios valores se adquiere rodeándose de gente con otras perspectivas y valores, lo cual ayuda a los participantes a romper los límites prescriptivos de su país de origen y “participate fully in the human community” (141). Por lo tanto, el trabajo internacional ayuda a la formación interna del individuo.

Además, al hacer una práctica internacional, hay más posibilidades de obtener un puesto en una carrera internacional. En cuanto a la convivencia internacional, Opper (1991) confirma que el estudio en el extranjero (y se puede aplicar también a las prácticas internacionales) ayuda a los participantes a ser más competitivos a la hora de conseguir empleo en su país natal. Igualmente, quienes viven en el extranjero pueden aumentar la probabilidad de ser entrevistados en comparación con quienes nunca hayan estudiado en el extranjero. En el estudio de Opper (1991), dos de cada tres participantes consiguieron un trabajo con un enfoque internacional después de su experiencia prolongada en el extranjero.

Al combinar un estudio en el extranjero con una práctica profesional, los participantes aumentan de manera notable las destrezas laborales adquiridas, lo que hace destacar a los participantes sobre otros que no hayan tenido esa experiencia (Grandin 1991; Opper 1991). En general, estudiar en el extranjero hace que la persona sea más flexible y que pueda interactuar más exitosamente con gente de otros países (Opper 1991). Sin duda, las personas que trabajan en el extranjero no solamente aumentan esas destrezas sino que también incrementan las destrezas de su carrera en general.

### *1.1.2 Intercambio cultural, económico y profesional en la práctica*

Las experiencias en el extranjero fortalecen la economía, la sociedad, el país anfitrión y los países de donde provienen los participantes. Los países europeos tienen muchos programas de estudio en el extranjero como ERASMUS, COMETT Y LINGUA para los ciudadanos o residentes europeos. Son oportunidades para “sustain a part in training human capital explicitly for the basic infrastructures vital to the regions’

economic and social well-being” (Oppen 1991, 46). Esos programas en el extranjero están diseñados no solamente para ayudar a individuos a mejorarse lingüística, cultural y económicamente, sino también para beneficiar a la totalidad de la Unión Europea para que pueda competir y compartir recursos entre sí y con otros países.

Unas de las ventajas de una práctica internacional es que incrementa el intercambio de ideas creativas y profesionales. La experiencia puede ayudar a los participantes y a los supervisores con nuevas maneras de trabajar, nuevos procesos y técnicas (McCormack 1966). Según Sanders (2005), durante un trabajo de voluntariado en Guatemala, el grupo de participantes aprendió sobre la historia y política de Guatemala, además de enseñar a un grupo de niños pequeños. A la vez, los profesores guatemaltecos aprendieron algunas ideas didácticas cómo involucrar razonamiento analítico en la enseñanza. Además, los centros educativos en esa región sacaron provecho del servicio de los participantes, pues tenían pocos recursos didácticos y económicos. En resumen, siempre existe una variedad de ventajas mutuas durante un trabajo o colaboración en el extranjero.

### *1.1.3 Aspectos de mejoría lingüística durante estancias en el extranjero*

Existen varios aportes lingüísticos positivos durante una estancia en el extranjero a través de estudios o prácticas (Collentine 2009; Lafford y Collentine 2006). Durante las estancias en el extranjero, los aprendices de la L2 pueden avanzar en unas áreas con más éxito que la gente que estudia la lengua en su propio país. Principalmente, mejoran en la comprensión oral, la comprensión interpersonal, la pragmática y la pronunciación

mientras no suelen avanzar de la misma manera en su conocimiento de la gramática o en la escritura (Collentine 2009; Isabelli-García 2004; Lafford y Collentine 2006).

Collentine (2009) señala que durante una estancia internacional que se crea un “contexto comunicativo” en el que los participantes pueden “intercambiar información” y realizar “funciones interpersonales” con hispanohablantes (218). Según la cantidad y calidad de interacción con la familia de acogida u otros hispanohablantes, tienen más oportunidad de poner en práctica lo que han aprendido. Muchos estudios afirman que existe un mínimo de información metalingüística necesaria (de léxico y gramática por lo menos) para beneficiarse al máximo de una experiencia o estudio en el extranjero. Los aprendices de niveles más bajos aprenden más sobre el significado y uso de las palabras mientras que los avanzados se enfocan en los matices y forma de la lengua.

Si existe la motivación e input apropiado, las estancias en el extranjero pueden llevar a aumentar la comprensión oral (Hernández 2010). Durante un estudio o práctica internacional, los participantes escuchan mucho vocabulario y están más dispuestos a hacer conexiones con el léxico (Collentine 2009; Lafford y Collentine 2006). Comparado con el estudio en el país natal, los que van al extranjero tienen la capacidad de comprender y producir más léxico. Los que se quedan más tiempo en el extranjero suelen adquirir más vocabulario que los que solamente estudian seis meses o menos (Lafford y Collentine, 2006). Los aprendices más avanzados pueden llegar a hacer asociaciones más fuertes con varios vocablos mientras que los aprendices al nivel intermedio están más dispuestos a avanzar en la adquisición de palabras concretas.

Los que estudian o trabajan en el extranjero tienen la capacidad de mejorar su pronunciación. También Lafford y Collentine (2006) afirman que estudiar en el

extranjero ayuda a los aprendices a mejorar la pronunciación de las vocales. Díaz-Campos, Collentine y Lazar (2004) llegaron a la conclusión de que con más años de estudio, los aprendices mejoraron más la pronunciación de consonantes que la de las vocales. Segalowitz et al (2004) concluyeron que no había mucha diferencia en la mejora en la pronunciación entre los que estudiaron en el extranjero y los que estudiaron en su país natal.

Isabelli-García (2004), Hernández (2010) y Taguchi (2011) mencionan que la mayor mejoría lingüística durante estancias en el extranjero se da en el habla y la fluidez de los participantes. Además, el formar redes sociales más abiertas para incluir a hablantes nativos produce una mayor mejora lingüística. En cambio, el formar redes sociales solamente con otros anglófonos no produce los mismos resultados. Collentine (2009), Isabelli-García (2004), Lafford y Collentine (2006) también, afirman que como resultado de un programa en el extranjero, los aprendices pueden producir un lenguaje más denso (más palabras con más aceleración y menos pausas) que los que siguen estudiando en su país de origen—lo cual da la impresión de hablar más fluidamente. Lafford y Collentine (2006) concluyen que los aprendices de un estudio en el extranjero emplean más circunlocución que los que estudian en el país natal, pero con más estudio llegan a hablar con más precisión y tienen menos necesidad de usar otros métodos de transmitir el mismo mensaje. Isabelli-García (2004) compara el estudio en el extranjero y el estudio tradicional y concluye que los participantes en el extranjero tienen mejor capacidad narrativa.

La mayoría de estudios afirma que el estudio en extranjero no ayuda a los participantes a avanzar tanto en la gramática como en el país natal. En su propio país, la

enseñanza principalmente se enfoca en aprender y practicar reglas gramaticales. Sin embargo, Isabelli-García y Nishida (2005) mencionan que los participantes de un estudio en el extranjero avanzaron en el uso del subjuntivo más que los que se quedaron en su país de origen. Después de cuatro meses, los aprendices en el país natal suelen procesar la gramática intuitiva y analíticamente mientras que la mayoría de los aprendices de un estudio en el extranjero suelen tratar los temas gramaticales puramente con intuición (Collentine 2009).

Aunque los alumnos que se quedan en su país pueden alcanzar a un nivel más avanzado en la gramática, el estudio en el extranjero puede fomentar mayor variación gramatical. Los estudiantes en el extranjero aprenden varias maneras gramaticales de transmitir un mensaje mientras que los que aprenden en su país natal tienden a usar un mínimo construcciones fijas (Collentine 2009; Lafford y Collentine 2006). Lafford y Collentine (2006) afirman que los aprendices de estudio en el extranjero hacen más inversiones de sujeto/verbo, omiten más los sujetos y usan con más precisión los clíticos y conjugaciones verbales en español.

La expresión escrita parece que no mejora tanto en comparación con los alumnos que se quedan en su propio país (Isabelli-García 2004, 20-25). Eso puede deberse al simple hecho de no tener que escribir tanto como en el país natal. Sin embargo, Isabelli-García afirmó que los aprendices tienen la ventaja de los aprendices en el país natal de saber más vocablos. Además añadió que según muchos exámenes de evaluación de lengua, los estudiantes que estudiaron en el extranjero que tomaron el exámenes estandarizados de la L2 pudieron narrar, hacer hipótesis y plantear una conclusión con bastante precisión.

La pragmática es otra área en la que mejoran los participantes de un programa internacional. Shively (2008) encontró que los participantes durante el estudio en el extranjero llegaron a usar expresiones adecuadas durante peticiones, disculpas y negaciones con más frecuencia y expresiones inadecuadas con menos frecuencia. Por ejemplo, los alumnos usaron la expresión “lo siento” con más frecuencia al principio de la experiencia y usaron “perdóneme,” “discúlpeme,” y “qué pena” más frecuentemente al final de su estancia. Aunque este estudio reporta logros pragmáticos, habría que hacer más investigaciones para identificar las variables exactas que llevan a mejoría pragmática.

Para resumir, los aprendices de L2 en el extranjero generalmente progresan en la comprensión oral, comunicación interpersonal, el léxico, pronunciación y pragmática. Sin embargo, muchos estudios confirman que no avanzan de la misma manera y la gramática o la expresión escrita.

## 1.2 Factores de éxito durante una práctica internacional

En esta sección se discuten los factores de éxito durante prácticas en el extranjero: la motivación, identificación con hablantes autóctonos y preparación previa en un contexto de adquisición de la segunda lengua durante estancias internacionales. Isabelli-García (2004) demuestra que los alumnos que estudian en el extranjero no hablarán fluidamente la L2 de manera automática después de la estancia; la motivación y las redes sociales que los alumnos crean juegan un papel importante. La exposición a la cultura ajena en sí no garantiza el éxito lingüístico y social. El simple hecho de estar en el

extranjero no basta para tener una experiencia exitosa ni para perfeccionar las habilidades necesarias para obtener trabajos internacionales en el futuro (10-16).

### *1.2.1 La motivación*

La motivación es un factor imprescindible para una estancia exitosa en el extranjero. Existen dos tipos de motivación durante el proceso de adquisición de la L2: la orientación y la motivación en sí (Isabelli-García 2004). La orientación es la construcción de una meta mientras que la motivación es la construcción del plan de cómo llegar a la meta y la ejecución del mismo (Isabelli-García 2004, 4). Una mayor adquisición lleva a alguien a informarse más sobre la utilidad de profundizar en la lengua y las herramientas que se pueden usar.

Según Isabelli García (2006), cada alumno que aprende un segundo idioma se hace inversiones personales en el idioma para recibir alguna recompensa por la inversión. Reeves (2007) menciona que “[...] El tiempo, el esfuerzo y los recursos personales que dedica el estudiante a este proceso se hace con el entendimiento de que a cambio recibirá algún tipo de ganancia, sea simbólica o material” (20). Otras metas que los estudiantes pueden tener podrían ser encontrar un mejor trabajo o avanzar en su carrera. Además, el deseo de identificarse y pertenecer a algún otro grupo social puede ser otra meta por las inversiones lingüísticas.

Además, la motivación individual va a determinar el éxito de integrarse con la cultura nativa lingüística y socialmente (Johnston 2011). Por ejemplo, durante una práctica en el extranjero, se suele tener que encontrar las propias redes sociales, a diferencia del estudio en el extranjero cuando la familia de acogida es la fuente principal

de asociación lingüística (González 1993). Durante la estancia, la persona tendría que buscar amigos o conocidos fuera del trabajo para integrarse en la cultura, lo cual requiere gran motivación. Dependiendo de las redes sociales que uno tiene, se puede mejorar en la fluidez, la gramática o en los conceptos sociolingüísticos. Aquellos que buscan oportunidades serán quienes terminen aprendiendo más que los demás ya que el input cultural y lingüístico es un factor externo que un programa no puede controlar (Isabelli-García 2004). Además, la autora enfatiza que la perseverancia con las metas y en las situaciones incómodas es un factor determinante en la adquisición, aun más importante que la motivación en sí. En cambio, la motivación facilita la creación de redes sociales con hablantes nativos y por lo tanto es algo esencial durante estancias en el extranjero.

### *1.2.2 Redes sociales/Identificación con hablantes autóctonos*

El sentimiento de pertenecer a ciertas redes sociales se enlaza con la motivación de asociarse con hablantes nativos. La motivación es susceptible a cambios de identificación con ciertos grupos (Isabelli-García, 2004). Una mayor cantidad de input de la lengua y cultura ayuda a uno a identificarse más con los hablantes nativos y formular más metas. El medio ambiente puede llevar a más input de la lengua aunque depende también del deseo de absorber lo más posible de la situación. Así que hay más probabilidades de adquirir vocabulario y mejorar la fluidez en una situación de inmersión. Además, los patrones de motivación y de actitud parecen influir directamente en la adquisición, lo cual podría ser un ciclo repetitivo (Isabelli-García, 2004, 14).

González (1993) ha realizado un análisis de programas de práctica en el extranjero en Costa Rica y analiza cuáles son los factores que llevan al éxito en el

extranjero, tales como el alojamiento, las redes sociales, la preparación previa, la información sobre el programa, etc. Explora cómo las redes sociales son una parte muy importante en la integración social y observa que los estudiantes, al asociarse con hablantes autóctonos, tienen más probabilidades de integrarse en la cultura y de aprender más la lengua que otros que hablan su idioma nativo con gente de su país de origen. De la misma manera, González (1993) subraya que “linguistic proficiency unaccompanied by cultural awareness may actually inhibit social integration in the foreign country” (594). Es evidente que no puede haber mejora lingüística verdadera sin mejora en el conocimiento cultural, el cual se puede adquirir a través de la integración social.

Muchos creen que inevitablemente aprenderán una lengua como resultado de vivir en otro país, pero si hablan la mayor parte del tiempo en su lengua natal no aprenderán tanto como quisieran. Algunos siguen hablando su lengua natal durante su estancia en el extranjero porque es un apoyo psicológico para confirmar su identidad nacional y ayudarles a enfrentar situaciones incómodas debido a choques culturales (Isabelli-García 2004). Ya cuando empiezan a adaptarse pueden empezar a hacer más redes sociales con hablantes nativos. Las redes sociales en las prácticas profesionales en el extranjero llegan a ser más importantes que en el estudio en el extranjero porque hay que hacer más esfuerzos en hacer amigos. Esos esfuerzos ayudarán a profundizar en la lengua mediante la interacción social, la cual puede llevar a una mayor mejora lingüística (González 1993).

El aprendizaje de una segunda lengua puede ser motivado por un deseo de identificarse con otra cultura en particular (Reeves 2007). Kinginger (2003) menciona el proceso de identificación de Alice con una nueva cultura, la joven adquirió el francés con

una familia anfitriona y tenía como meta participar en el mundo francoparlante. Ella sabía que había un vínculo entre la aceptación de otro grupo social y su adquisición del francés y por lo tanto dedicaba mucho tiempo a los franceses y trataba no sólo de comunicarse sino también de identificarse con ellos. Kinginger además describe cómo Alice quería abandonar su identidad anterior y adquirir una nueva identidad, la identidad multilingüe, una identidad diferente a la que tenía.

El tipo de alojamiento afecta la motivación y las redes sociales. Según González (1993), un sentimiento positivo hacia el alojamiento se relaciona con una fuerte motivación y mayor integración social. Tener compañeros de cuarto o una familia de acogida que animan al estudiante o lo conectan con otra gente facilita la integración social. Añade que vivir con una familia provee más oportunidades de aprender el idioma que vivir en residencias. Sin embargo, vivir con una familia de acogida no lleva necesariamente a mejora porque puede haber poca interacción lingüística. Además quizá los participantes no tendrán la misma flexibilidad o libertad que si vivieran en su propio piso. González (1993) recalca que no solamente es imprescindible asociarse con personas locales en general, sino también es esencial buscar algunos pasatiempos en el nuevo lugar para conocer a más gente. Además, la conexión con gente que también está aprendiendo el mismo idioma podría ayudar a los participantes a tener una referencia de puntos lingüísticos. Puede haber menos ansiedad al hablar con gente internacional que también está aprendiendo la L2 y pueden presentarle a otros hispanohablantes (892-894).

Durante las prácticas en el extranjero o estancias internacionales en general, los participantes suelen modificar aspectos de su identidad lingüística. La identidad lingüística es la percepción de conexión a ciertos grupos étnicos y motivación para

conectarse con ellos (Block 2007). Además, la identidad puede relacionarse con la percepción de éxito en la adquisición en otros idiomas y la inclinación a fijarse más metas para mejorar. Cada persona tiene una motivación propia para identificarse con un grupo social, pero los aprendices de segunda lengua tienen que hacer inversiones en la lengua y en su identidad lingüística para tener éxito Gadbonton y Trofimovich (2008). Algunas personas invierten más en su identidad que otros, lo que inevitablemente afecta su competencia lingüística (Clément 2001).

La identidad en la segunda lengua influye en el éxito general de la adquisición de la segunda lengua. Según Lantolf y Pavlenko (2001), cuando se estudia a los aprendices de segunda lengua como seres individuales con sus propios valores, metas y experiencias se puede entender mejor los fenómenos lingüísticos. Existen varios factores que influyen en la identidad en la segunda lengua: la familia anfitriona, la relación entre el profesor y el alumno (Piller 2002; Rubinfeld 2006); la relación con los compañeros de clase, los acontecimientos de la vida, las inversiones de identidad por parte de los alumnos o los profesores, los viajes en el extranjero, etc. (Muñoz Hernández 2005).

Potowski (2007) menciona el caso de una estudiante americana en una clase de inmersión que se identificaba con los hablantes del español porque tenía un tío hispano y quería identificarse con él. Esa inversión de identidad afectó su competencia lingüística, que era muy alta e incluso sobrepasaba a sus compañeros de clase. Hablaba la mayoría del tiempo en español cuando sus otros compañeros de clase hablaban principalmente en inglés entre sí. Éste es un buen ejemplo de cómo las inversiones de identidad pueden afectar la competencia lingüística.

### *1.2.3 La organización de un programa*

La organización de una práctica profesional es importante ya que se precisa que las metas del trabajo se expliquen claramente. Los participantes pueden llegar de varios países con varias perspectivas y, por lo tanto, es importante comunicar las habilidades y expectativas deseadas de forma clara. La formación adecuada de los participantes y los supervisores es imprescindible para el éxito de la experiencia. Tener suficiente entrenamiento de antemano ayuda a los participantes a estar preparados y facilita su rendimiento y actitud hacia el trabajo y hacia los supervisores para ayudarles a guiar bien a los participantes a hacer el trabajo adecuadamente (Fryer y Day 1993). Scobling (2011) escribe sobre la necesidad de entrenamiento adecuado en el propio programa Auxiliares de Conversación:

Los profesores y los Auxiliares deberían recibir formación adecuada sobre el papel del Auxiliar, la tarea docente y cómo motivar a los alumnos, o sea, a través de cursos, jornadas o simplemente una guía bien elaborada que todos estén obligados a leer (38).

Henze (2007) también sugiere el uso de jornadas y talleres, no solamente para el trabajo que realizarán los participantes sino entrenamiento intercultural para evaluar las dos culturas y adaptarse mejor a la cultura. Nota que:

Participation in the pre-departure workshop prepares [participants] to be culturally aware, to evaluate their own and the host cultures more critically, and that they have fewer problems in adjusting to life in the host country (159).”

Henze (2007) también cree que el entrenamiento apropiado debe ser obligatorio porque es imprescindible para realizar el trabajo internacional. En resumen, la formación satisfactoria tiene muchas ventajas culturales y profesionales.

En muchos programas, tanto los supervisores como los participantes pueden enfrentar problemas por escasez de entrenamiento. Scobling (2001) subraya la importancia de proveerlo:

[...] Si al Auxiliar le falta formación y apoyo, no sabrá muy bien cómo desarrollar su tarea docente y se podría quedar desmotivado y perder interés en enseñar y motivar a los alumnos. [...] Si el Auxiliar se siente inútil o no muy bien utilizado, podría adoptar una actitud apática (35).

En este caso, si los profesores o auxiliares no reciben bastante entrenamiento, corren el peligro de no llevar a cabo la tarea docente del auxiliar con éxito.

Aparte del entrenamiento, la comunicación continua con el supervisor es primordial para el éxito en la actuación y rentabilidad del trabajo. Grandin (1991) expone la necesidad de que los supervisores de prácticas internacionales también sean consejeros/formadores y que tomen bastante tiempo para educar bien a los trabajadores. Igualmente, los supervisores pueden dar consejos sobre el trabajo y ayudar a los participantes a hacer una transición más fácil en la cultura, sentirse más incluidos con los otros compañeros de trabajo y llegar a dominar los procesos del trabajo (Feldman, Folks y Turnley 1999). Por lo tanto la comunicación abierta con un supervisor es indispensable para el éxito laboral y la adaptación cultural.

#### *1.2.4 Preparación y orientación previa*

Cuando se viaja al extranjero, es imprescindible prepararse lingüística, económica y culturalmente. Muchos alumnos, padres y aun profesores tienen falsas expectativas de lo que se puede esperar de los modos de vivir en el nuevo país, de los procesos normales de adquisición o de los costos de los objetos o alquiler (Isabelli-García, 2004). En algunas situaciones desconocidas, la gente empieza a formular suposiciones que pueden

hacer que uno no se prepare de forma correcta. Sin embargo, si se informa bien de antemano sobre muchos aspectos de la experiencia a través de sitios de internet, amigos u otros conocidos, la persona tiene una mayor posibilidad de integrarse a la cultura y adquirir más del idioma (Garson 2005).

Una estancia previa o estudio previo en el extranjero puede ser un fuerte indicador de éxito de una práctica. González (1993) confirma que todos los participantes en su investigación que respondieron positivamente hacia la práctica ya habían estudiado o trabajado en el extranjero. De la misma manera, opina que los administradores de prácticas internacionales deben limitar o restringir la participación solamente para los que ya hayan vivido una estancia larga en otro país. McCormack (1966) también afirma que normalmente quienes van al extranjero por primera vez suelen hacer el mayor número de errores en el trabajo o adaptación social pero quienes ya han estado previamente en el extranjero “stay on the job longer and perform more efficiently than those who are abroad for the first time” (373).

Investigar de antemano el país anfitrión es imprescindible para la preparación para una práctica internacional. Garson (2005) menciona que la investigación de la política, geografía y costumbres ayuda a dar un contexto general antes de la experiencia. No obstante, aunque la investigación inicial es esencial, siempre habrán aspectos de adaptación que ninguno puede anticipar (Garson 2005).

### 1.3 Adaptación cultural

Durante una estancia prolongada en otro país la gente puede enfrentarse a varios aspectos de la cultura de su propia identidad en cuanto a sus preferencias, deseos, hábitos,

percepciones, maneras de hablar, etc. Muchos aspectos al ajustarse a la cultura pueden ser difíciles. La persona seguirá teniendo ese conflicto hasta que empiece a aceptar más aspectos de la cultura que no puede cambiar por su propia cuenta (Garson 2005). Es importante estudiar los desafíos que los participantes puedan experimentar porque son fenómenos normales en la integración social, que sería la meta de una estancia exitosa.

El choque cultural es algo inevitable para quienes viven en otro país por una estancia larga. Consiste en cuatro etapas: las fases de emoción, insatisfacción, adaptación e integración (Henze 2007; Garson 2005). Durante la primera fase, todo parece una luna de miel en la que todo es nuevo y emocionante. Durante la segunda fase, la persona puede frustrarse con los nuevos modos de pensar o cosas que contrastan con los valores de su cultura de origen. En la fase de adaptación se aceptan los aspectos de la cultura que no se puede cambiar y empieza a adaptarse con más éxito. Durante la etapa de la integración, el individuo se siente parte de la cultura y aun considera que algunas costumbres de la cultura anfitriona son mejores que las del país del origen. Finalmente, el choque cultural inverso puede pasar cuando uno regresa a su país natal (Brown y Holloway 2008; Henze 2007; Garson 2005; McLachlan y Justice 2009; Shank, 1961). Las etapas del choque cultural juegan un papel importantísimo durante una estancia en el extranjero.

Durante la fase de insatisfacción, los inmigrantes suelen tener conflictos participantes entre los aspectos de las dos culturas. El individuo se siente forzado a adaptarse a otra sociedad en cierta forma diferente, quizá de una manera que ni reconoce (Anderson 1971). La persona puede estar confundida, frustrada, o aun enojada por la

nueva cultura y por tener que adaptarse a muchas perspectivas y costumbres. Por ejemplo, Garson (2005) menciona que:

The expatriate may be faced with a different in culture, which manifests itself in attitudes about authority, conception of self, ways to dealing with conflict, relationships between the individual and the group, concepts of masculinity and femininity, strategies for dealing with uncertainty, and the expression of feelings (325).

También, uno tiene que luchar para ajustarse a un nuevo ritmo de vida y puede sentirse agobiado por todos los cambios repentinos de acostumbrarse a nuevas comidas, a un nuevo clima, a nueva gente y a los límites lingüísticos McLachlan y Justice (2009). Un motivo de frustración podría ser no tener el mismo acceso a Internet, que en muchos países es una herramienta necesaria aunque en otras culturas no tiene la misma importancia (Garson 2005).

Garson (2005) enfatiza que se traen muchos aspectos aprendidos de la cultura de origen que es difícil reconocer de antemano. Pueden ser aspectos de la educación, expectativas de los profesores, creencias, valores, etc. Es posible que el inmigrante haya hecho suposiciones, por ejemplo, pensar que hay la misma disponibilidad de Internet o televisión. Es posible también que el inmigrante entienda erróneamente algunos saludos como una invitación cuando nada más la gente estaba siendo amigable (Chang, 2011).

Además de tener que adaptarse a nuevos modos de vivir, la gente puede sentirse aislada por echar de menos a las personas queridas del país de origen (McLachlan y Justice 2009; Garson, 2005). Existen muchos síntomas de esa pérdida de apoyo y puede ser que la persona entre en una depresión y que desarrolle manías:

“Those who do not adjust well become homesick of bored; read obsessively; sleep, drink, ore eat excessively; or become general irritable” (Garson 2005, 325).

Pueden tener sueños simbólicos llenos de señas culturales de los dos países que son “necessary for our psychic health and social survival” (Anderson 1971, 1123). Ella añade que los sueños representan la nostalgia, la necesidad de acordarse de gente familiar y de lugares seguros a la vez que se empieza a ajustar a lugares y símbolos nuevos.

Durante una estancia larga, la necesidad de sentir apoyo emocional es un tema muy importante. Cuando una persona vive en otro país por un tiempo prolongado y la familia y los amigos están muy lejos, es importante formar un grupo de apoyo (Garson 2005). Aunque es importante rodearse de gente de la región para acostumbrarse de manera más rápida a la nueva cultura, la gente puede tener valores o perspectivas diferentes a los amigos o conocidos que tenía en su país de origen. En un sistema de apoyo, es mejor rodearse de personas que estén pasando por la misma experiencia o que hayan pasado ya por algo parecido.

Durante esa fase de choque cultural, las cosas que lo identificaban antes ya no se encuentran y puede experimentar luchas de identidad. Entonces, el inmigrante puede enfrentar una lucha interna seguida de un momento de “estabilización” (Block 2007, 864). Evidentemente, también las emociones y actitudes hacia sí mismo y la cultura se enlazan en ese concepto de identidad ya que la identidad tiene la posibilidad de modificarse como consecuencia del ambiente o lugar donde esté la persona.

El inmigrante se da cuenta de varios lazos de identificación con su propio país, maneras de pensar, de hablar, de comunicarse con nativos o gente internacional. Dolby (2004) escribe sobre la negociación de identidad de varios estadounidenses durante sus estudios en Australia. Aunque los alumnos no tuvieron que aprender otro idioma se enfrentaron con problemas de identidad al confrontar varios estereotipos sobre los

americanos. Además tenían que aprender nuevas palabras que se usan en Australia. No solamente había que aprender nuevos fenómenos culturales en el nuevo país sino también había que reflexionar y analizar sus propias creencias culturales.

Entre los primeros tres a seis meses, la mayoría de la gente viviendo en el extranjero escapa de la fase de insatisfacción del choque cultural y llega a normalizar su vida. También, llega a reconocer los valores de la sociedad y se adapta mejor. En lugar de frustrarse, la persona se ajusta a los hábitos de la cultura que le resultan más eficaces y que le impactan más. Decide evitar analizar los temas desde la perspectiva de su país de origen y empieza a pensar en la manera que lo hace la gente en el país anfitrión, lo cual lleva a mayor asimilación (Garson 2005)

En el choque cultural inverso, después de estar cómodo ya en el país de acogida, el individuo vive con nuevas perspectivas y hábitos, con aspectos de la cultura que la gente no está acostumbrada en el país natal. Además, el inmigrante empieza a extrañar al nuevo país. El inmigrante suele sentir nostalgia por el país temporal cuando se acerca el día de regresar a su hogar (Anderson 1971). El choque cultural inverso nos da la sensación de una lucha de identidad y un sentimiento de encontrarse entre dos culturas.

Después de afrontar varios aspectos de choque cultural, una persona en el extranjero puede llegar a tener una identidad más global, sin filtrar todo lo que ve culturalmente con la perspectiva de su tierra. Por lo tanto, el aprender las nuevas percepciones del mundo y mejorar las percepciones del propio país es esencial para formar un nuevo sentimiento de liderazgo y de servicio y aplicarlo a la nueva identidad adquirida al regresar al país natal (Dolby 2004). Como resultado de experimentar el choque cultural, la persona puede ser más tolerante, paciente, más compasiva y abierta a

nuevas experiencias culturales. Está más dispuesta a involucrarse en asociaciones internacionales y ayudar a estudiantes o profesionales internacionales que necesiten esta ayuda (Garson 2005; Pyatt 1999). Además, llega a notar un cierto etnocentrismo oculto en su personalidad (Pyatt 1999). Hay partes de su propia cultura que no le agradaban antes de vivir en otro país, que puede ver que realmente no son cosas del mismo valor en la otra cultura. Asimismo, expande y/o cambia sus perspectivas hacia su propio país, leyes, estructuras de gobierno, costumbres y sus valores personales (Hall 2007).

#### 1.4 Preguntas de la Investigación

Existen muchos estudios que mencionan los factores que conducen al éxito en la adquisición del español en general y cómo las estancias en el extranjero llevan a mayores resultados en la adquisición en el extranjero, pero hay muy pocos estudios sobre cómo se puede lograr una mayor adquisición y cómo se puede preparar mejor a los participantes antes de una experiencia o estancia en otro país, especialmente durante las prácticas.

Se han realizado además muchas investigaciones del estudio en el extranjero pero no hay muchas sobre las prácticas profesionales. Asimismo, los estudios sobre las prácticas no suelen ser escritos desde el punto de vista de los participantes. Muchas de las investigaciones sobre el estudio en el extranjero pueden aplicarse a prácticas internacionales pero al mismo tiempo existe una temática distinta. Por ejemplo, durante el estudio en el extranjero, las redes sociales suelen estar ya establecidas de antemano pero con las prácticas se tiene que tomar la iniciativa de hacerlas (González 1993). Existen algunos estudios sobre si es necesario organizar de manera diferente la programación de prácticas internacionales para obtener una mayor mejora lingüística y

cultural, pero se necesita hacer más estudios. Por tal motivo, en este estudio se intentará contestar las siguientes preguntas:

1. ¿Perciben los participantes en el programa de Auxiliares de Conversación mejora lingüística de la L2?
2. ¿Perciben mejora en conocimiento cultural?
3. ¿Cuáles son los factores que llevan a una experiencia positiva al hacer una práctica en el extranjero?
4. ¿Es necesario organizar de manera diferente los programas en el extranjero para fomentar mayor satisfacción y mejora en conocimiento cultural y adquisición de la L2?

## 1.5 Conclusión

Hacer prácticas en el extranjero provee innumerables oportunidades a los participantes para un crecimiento personal, profesional, cultural y lingüístico. El éxito de cada participante durante una práctica varía mucho según varios factores participantes y externos relacionados entre sí. Las redes sociales e identificación con un grupo social pueden afectar la mejora lingüística que, a su vez por consecuencia afecta la percepción de conexión a grupos étnicos que hablan la L2. Asimismo, puede haber conflictos participantes de identidad o choque cultural que experimentan los participantes para adaptarse a la cultura.

## CAPÍTULO 2: LA METODOLOGÍA

Este capítulo presenta la metodología del estudio incluyendo una descripción del programa Auxiliares de Conversación, el proceso de reclutamiento de participantes para el estudio y los instrumentos de recolección de datos: cuestionarios y entrevistas.

### 2.1 Auxiliares de Conversación

El Programa Auxiliares de Conversación, auspiciado por el Ministerio de Educación de España, ofrece la oportunidad a jóvenes anglófonos de vivir en España un curso recibiendo una beca mensual con la condición de enseñar inglés como asistente. Según el manual “Language and Culture Assistants in Spain Manual 2010-2011” (Ministerio de Educación 2010) constituye un programa joven que gana más y más popularidad cada año. El Programa Auxiliares de Conversación manda alrededor de 1.500-2.000 asistentes para ayudar con la enseñanza del inglés en escuelas primarias, secundarias o de bachillerato. Las responsabilidades empiezan en octubre o septiembre hasta mayo o junio y se trabaja de doce a dieciséis horas semanales. Es posible renovar el programa por un año más si el centro educativo da una buena recomendación y muchos participantes aprovechan esa oportunidad. También es posible renovar una tercera vez pero esos participantes no tendrán una prioridad más alta que los nuevos solicitantes. Este programa beneficia a los alumnos españoles, por tener la oportunidad de conversar con anglohablantes y así poder escuchar otros acentos y compartir experiencias culturales.

Para poder hacer la práctica, los participantes tienen que poseer un pasaporte válido de los Estados Unidos o Canadá (aunque también se ofrece a gente de otros países anglófonos), poseer ya un título universitario o estar en el último o penúltimo curso de estudios de la universidad. Hay que tener por lo menos un nivel intermedio de español y estar en buen estado mental y físico. Los participantes suelen tener entre 21 y 35 años pero se puede reevaluar la aceptación para candidatos mayores. Además de información de estos puestos, el manual contiene información de contacto de los Consulados de España en los E.E.U.U. y Canadá e información sobre cómo solicitar un visado y documentos que hay que presentar con la solicitud.

El programa provee la oportunidad de aprender el idioma y la flexibilidad de viajar por España y Europa. Los auxiliares deben pagar su alojamiento, gastos personales, comida y transporte. Además, algunas escuelas tienen familias de acogida y vinculaciones con otros asistentes para compartir alojamiento. El manual sugiere vivir en un hostel por una semana y tener entre 1.000-1.500 dólares en ahorros cuando recién se llega para establecerse. Los asistentes pueden vivir con españoles, gente internacional u otros asistentes.

En el manual se ofrecen varias sugerencias a los auxiliares para prepararse antes de su llegada: tener una mente abierta, llegar con preguntas básicas de la escuela, llevar materiales bilingües de su medio geográfico y sociocultural, investigar sobre el pueblo y región del centro educativo y el transporte público, tener varias posibilidades de alojamiento y enterarse sobre quién se debe contactar en la escuela. También se recomienda enterarse del nombre y correo electrónico del asistente previo. Se recomienda a los auxiliares además conocer de antemano a nuevos y previos auxiliares

que trabajaron en el mismo centro educativo, área y región y hacer por adelantado planes de ir a conocer la futura escuela y pueblo. Es aconsejable llegar con información básica de su país nativo y región (mapas, folletos, letreros, menús, reglas, juegos, monedas, dinero, periódicos, revistas, grabaciones de canciones, historias, karaoke, ejemplos de sus pasatiempos e intereses, información de contactos de su país). El manual sugiere pensar en cómo se puede pasar el tiempo libre, cómo practicar deportes, tomar cursos, hacer estudios de internet, etc. Además se recomienda pensar en un presupuesto personal para cubrir gastos, hacer un blog y visitar varios sitios de Internet que pueden informar más de España.

Se espera que los auxiliares sean puntuales y flexibles y que tengan una actitud muy positiva. El manual menciona que hay que considerar la oportunidad como un trabajo, sabiendo que se puede usar la experiencia como buena referencia si hacen un trabajo excelente ya que la experiencia les hará sobresalir en el mercado laboral. Pueden recibir un certificado de educación continua.

Los futuros asistentes durante el proceso de admisión dan tres preferencias de comunidades autónomas donde les gustaría trabajar. Las fechas de la solicitud empiezan al final de noviembre y terminan al final de marzo o hasta que hayan recibido bastantes solicitudes, con la fecha límite para entregar todos los documentos (mediados de abril). Después de aceptar la oferta regional, recibirán una carta de oferta del centro educativo.

Los documentos requeridos de entrega son una copia del pasaporte, la solicitud impresa, un diploma universitario, una carta de recomendación de un profesor o supervisor, un ensayo acerca de su interés en la participación en el programa en inglés o español, un certificado médico confirmando buena salud mental y física y un documento

detallando que no tienen antecedentes penales. Además, se espera que los participantes tengan un conocimiento intermedio del español.

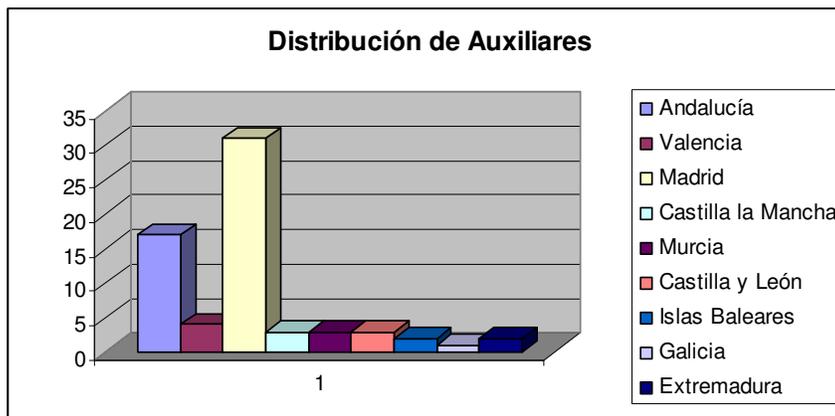
## 2.2 Participantes para este estudio

Se dio la oportunidad de completar las encuestas y/o participar en una entrevista a los auxiliares de conversación que participaron en el programa durante el curso 2010-2011. Los participantes eran profesionales jóvenes de varios países anglófonos, de los Estados Unidos, Reino Unido, Canadá, Australia, Nueva Zelanda, etc. Algunos ya habían participado más de un año en el programa y compararon su experiencia del primer y segundo año.

La investigadora puso varios anuncios en páginas de Facebook de auxiliares en varias regiones (Granada, Murcia, Sevilla, Madrid, Islas Canarias, Islas Baleares, Castilla y León, Toledo, Galicia, Huelva, Jaén, Barcelona y Girona). Los anuncios informaban sobre el estudio y daban el enlace para una encuesta en [surveymonkey.com](http://surveymonkey.com). En el mismo anuncio, la investigadora añadió que necesitaba voluntarios para hacer entrevistas por Skype que podían durar entre 20 y 50 minutos. Todas las respuestas de la encuesta y la entrevista se han mantenido anónimas. No se han revelado los nombres ni el estado de origen de los entrevistados ni encuestados. Sin embargo, la comunidad autónoma o provincia de la asignación en España y el sexo se han identificado. Previamente, la investigadora consiguió haber conseguido aprobación institucional para hacer el estudio.

### 2.3 Recopilación de datos: Encuesta

La encuesta incluía 80 preguntas. Entre finales de diciembre de 2011 y las primeras semanas de 2012, hubo 67 auxiliares que completaron las encuestas su experiencia del programa durante el curso anterior 2010-2011, en que había alrededor de 2.000 auxiliares extranjeros en España. Por lo tanto, la muestra representa alrededor de 3,4% de los auxiliares. Un 79,1% de los encuestados eran mujeres y 20,9% eran hombres. La mayoría era de los Estados Unidos (83,6%), 6% del Reino Unido, 7,5% de Canadá, 3% de Australia, 1,5% de Nueva Zelanda, 1,5% de Polonia. Un 83,6% estaba en una zona urbana. En cuanto a la distribución de los auxiliares en sus comunidades autónomas, se puede ver en el siguiente gráfico que la mayoría estaba ubicada en Madrid y Andalucía con varios en otras regiones como Valencia, Castilla la Mancha, Murcia, Castilla y León, las Islas Baleares, Galicia y Extremadura.



*Gráfico 1: Distribución de auxiliares por comunidades autónomas  
N=67*

La mayoría de los auxiliares ya había tenido experiencias internacionales, ya sea por haber viajado a España anteriormente (un 68,7%) o haber vivido en otro país. El 73,1% indicó que era la primera vez que participaba el programa.

Había varias razones para participar el programa. La mayoría (90,6%) indicó que le atraía la oportunidad de perfeccionar su español. Para otros las múltiples opciones de viajar por otras regiones de España y Europa era algo atractivo (81,3%). La meta de tener más experiencia docente era otra motivación (68,8%) y también para mejorar su currículum (40,6%).

El deseo de ahorrar dinero (una de las opciones del cuestionario) no fue muy fuerte ya que los Auxiliares sabían que iban a gastar lo que ganaban allí. Otras razones fueron tener novios españoles y el deseo de compartir la cultura de su país y el mundo anglófono. Una persona mencionó que le atraía la oportunidad de inmersión en la cultura y otro expresó el deseo de ver a sus amigos españoles en el país. Un participante indicó que el programa era obligatorio para su programa universitario.

### *2.3.1 Las preguntas de las encuestas*

Mediante las encuestas se intentó que los participantes se evaluaran a sí mismos en cuanto a competencia lingüística y conocimiento cultural antes y después del programa y que realizaran una evaluación general del programa en sí. También, se investigaban cuestiones sobre el alojamiento, experiencia en la escuela y la interacción social. Se trataba de una evaluación del programa, expectativas previas al programa y sugerencias para nuevos asistentes, profesores y el programa en general. Se agrupan las preguntas de la encuestas bajo cada categoría:

*¿Perciben los participantes en el programa de Auxiliares de Conversación mejora lingüística de la L2?*

En cuanto a la mejora lingüística, los participantes se auto-evaluaron en la comprensión oral, competencia oral, lectura, escritura y vocabulario y conocimiento de en una escala de uno a cinco antes y después del programa. Además, los participantes indicaron su grado de acuerdo en una escala de uno a cinco, uno siendo “fuertemente en desacuerdo” y cinco siendo “fuertemente de acuerdo” con varias frases sobre su confianza de expresar sus emociones y necesidades en la lengua, el sentirse cómodo hablando con hablantes nativos y el pasar tiempo con hablantes nativos antes y después del programa (Apéndice 1).

	<i>Completamente en desacuerdo</i>	<i>Des-acuerdo</i>	<i>Indeciso</i>	<i>De acuerdo</i>	<i>Completamente de acuerdo</i>
10. Antes de este programa, yo tenía confianza en expresar mis necesidades y sentimientos en español.	1	2	3	4	5
11. Antes de este programa, me sentía cómodo hablando con hispanohablantes.	1	2	3	4	5
12. Antes de este programa, pasaba tiempo con hispanohablantes.	1	2	3	4	5

	<i>Completamente en desacuerdo</i>	<i>Des-acuerdo</i>	<i>Indeciso</i>	<i>De acuerdo</i>	<i>Completamente de acuerdo</i>
64. Tengo confianza en expresar mis necesidades y sentimientos en español.	1	2	3	4	5
65. Me siento cómodo hablando con hispanohablantes.	1	2	3	4	5

66. Por favor clasifica tu nivel de español antes y después del programa en una escala del 1 al 5 (uno siendo el más bajo y cinco siendo el más alto):

Hablar, antes	Hablar, después
1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Escritura, antes	Escritura, después
1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Escuchar, antes	Escuchar, después
1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Lectura, antes	Lectura, después
1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Vocabulario, antes	Vocabulario, después
1 2 3 4 5	1 2 3 4 5

67. ¿Hay algo más que podrías haber hecho para mejorar más tu español? Si piensas que sí, ¿que hubieras hecho?

*¿Perciben mejora en conocimiento cultural?*

Con referencia a la competencia cultural, los participantes indicaron en la misma escala su grado de acuerdo con varias declaraciones sobre sus experiencias culturales antes y después del programa para medir su mejora en esa área. Varias de las declaraciones trataban sobre el entendimiento de varias costumbres que podían tener impacto en su vida diaria y el uso de la lengua, sobre la comprensión de varias perspectivas, opiniones y creencias culturales que puedan variar entre su país de origen y España, además de su identificación con la cultura española.

	<i>Completamente en desacuerdo</i>	<i>Des-acuerdo</i>	<i>Indeciso</i>	<i>De acuerdo</i>	<i>Completamente de acuerdo</i>
14. Antes de este programa, conocía las diferentes costumbres españolas que podrían impactar mi vida diaria y el uso del idioma.	1	2	3	4	5
16. Antes de este programa, entendía y reconocía las diferentes creencias y opiniones culturales de las diversas regiones de España y mi país.	1	2	3	4	5
68. Entiendo las diferentes costumbres españolas que podrían impactar mi vida diaria y el uso del idioma.	1	2	3	4	5
69. Paso tiempo con hispanohablantes.	1	2	3	4	5
70. Entiendo y reconozco las diferentes opiniones y creencias	1	2	3	4	5

culturales que podrían diferir entre las varias regiones de España y mi país.					
71. Mi conocimiento de la cultura española ha incrementado como resultado de esta experiencia.	1	2	3	4	5
72. Siento que encajo en la cultura española.					

Para la pregunta sobre los grupos sociales, había que poner en orden, uno siendo los más alto y cinco siendo el más bajo, los grupos sociales con quienes se asociaron con mayor frecuencia: anglófonos del mismo país, anglófonos de otros países, españoles, hispanohablantes de otros países y gente internacional.

<p>58. ¿Con quién te asociaste más? Por favor clasifica con 1 siendo el valor más alto y con 5 siendo el más bajo.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ___Españoles</li> <li>• ___Hispanohablantes de otros países</li> <li>• ___Gente internacional</li> <li>• ___Anglófonos de otros países</li> <li>• ___Anglófonos de mi país</li> </ul> <p>59. ¿Qué aspectos de la cultura española te interesaron más y qué no conocías antes del programa?</p> <p>60. ¿Hubo algunos retos que enfrentaste para ajustarte a la cultura española?</p> <p>61. Si piensas que sí, ¿Cómo afectaron tu progreso en español esos retos? ¿Como te ayudaron o te estorbaron esos retos?</p>
--

*¿Cuáles son los factores que llevan a una experiencia positiva al hacer una práctica en el extranjero?*

En cuanto a los factores de éxito, se quiso saber si los participantes vivían solos, con una familia, con anglófonos, o con compañeros de piso internacionales. Contestaron, utilizando la misma escala, su grado de acuerdo con sus experiencias en su hogar. También, tenían que indicar si encontraron con facilidad su alojamiento y compañeros de piso, si estaban satisfechos con la ubicación y condición física del lugar, si su español mejoró viviendo con ellos, si podían pagar el alquiler y otros gastos con la beca, si

tuvieron discusiones culturales positivas y si conocieron a mucha gente por medio de sus compañeros de cuarto, si se sentían libres para tomar sus propias decisiones, si se sentían estables y en casa, si se sentían conectados. Además se les preguntó si disfrutaban de buena salud durante el programa y si se adaptaron bien al clima.

27. ¿Viviste con una familia o con gente de otra cultura? -Familia -Compañeros de cuarto que hablan inglés	-Compañeros de piso internacionales -Solo (a)
--	--

	<i>Completamente en desacuerdo</i>	<i>Des-acuerdo</i>	<i>Indeciso</i>	<i>De acuerdo</i>	<i>Completamente de acuerdo</i>
28. Encontré mi departamento/casa y familia/compañero de piso con facilidad.	1	2	3	4	5
29. Estuve completamente satisfecho con la ubicación y la condición física del lugar donde viví.	1	2	3	4	5
30. Mi español mejoró con mis compañeros de cuarto.	1	2	3	4	5
31. Pude pagar mi renta y otros gastos importantes con el pago que recibí.	1	2	3	4	5
32. Tuve discusiones culturales constructivas con mis compañeros de cuarto.	1	2	3	4	5
33. Conocí muchos contactos por medio de mis compañeros de cuarto.	1	2	3	4	5
34. Me sentí libre para tomar mis propias decisiones.	1	2	3	4	5
35. Me sentí establecido y en casa.	1	2	3	4	5
36. Me sentí conectado con mis compañeros de cuarto.	1	2	3	4	5
37. Me sentí satisfecho en general con mis compañeros de cuarto.	1	2	3	4	5
38. Disfrute de buena salud durante el programa.	1	2	3	4	5
39. Me adapté bien al clima local.	1	2	3	4	5
40. No tuve estrés durante mi experiencia.	1	2	3	4	5
41. Mi viaje de transporte al colegio duraba menos de treinta minutos.	1	2	3	4	5

*¿Es necesario organizar de manera diferente los programas en el extranjero para fomentar más satisfacción y mejora en conocimiento cultural y adquisición de la L2?*

En cuanto a su experiencia en el centro educativo, contestaron su nivel de acuerdo con varias afirmaciones sobre sus experiencias en el área de trabajo. Con cada declaración afirmaron si estaban satisfechos con su horario semanal, si pensaban que sus habilidades estaban bien utilizadas, si sus compañeros de trabajo y los otros profesores eran cordiales y respetuosos y si tuvieron buenas experiencias culturales con ellos.

Además los participantes valoraron si se sentían satisfechos con sus responsabilidades y con la región dónde estaban ubicados. También, se midió si tuvieron experiencias culturales positivas con los alumnos y si se sentían cómodos y preparados al crear y ejecutar los planes de lección. En una de las preguntas se quería saber si tuvieron una relación muy cordial con su coordinador del programa de inglés y si la mayoría de los profesores los informaban acerca de los días festivos, viajes escolares y días importantes de descanso de antemano. Se quiso saber si los auxiliares aprendieron más español en la escuela y si la mayoría cree que mejoró sus destrezas didácticas por la práctica. En otra sección de la encuesta, se indagaba si pensaban que los profesores de la escuela ofrecían sugerencias y si los auxiliares utilizaron la mayoría de oportunidades para aprender más del sistema escolar español y cultura en general del centro.

Después, los participantes evaluaron el programa en general en cuanto a la comunicación del Ministerio de Educación y los centros educativos, su renovación con la región y si el Ministerio daba recomendaciones para prepararse para el programa. Una pregunta permitía ofrecer sugerencias para futuros asistentes, profesores de español en países anglófonos y el programa en general.

	<i>Completamente en desacuerdo</i>	<i>Des-acuerdo</i>	<i>Indeciso</i>	<i>De acuerdo</i>	<i>Completamente de acuerdo</i>
24. Estoy satisfecho con el programa Auxiliares en general.	1	2	3	4	5
25. Durante el programa, me sentí conectado con otros e inmerso en la cultura española.	1	2	3	4	5
26. Sentí que había una fuerte unión y una buena red de contactos en el grupo de auxiliares.	1	2	3	4	5

	<i>Completamente en desacuerdo</i>	<i>Des-acuerdo</i>	<i>Indeciso</i>	<i>De acuerdo</i>	<i>Completamente de acuerdo</i>
63. Creo que existe una buena comunicación entre el Ministerio de Educación y las escuelas individuales con respecto al programa.	1	2	3	4	5
64. Creo que fui emparejado bien con la escuela y su respectiva región.	1	2	3	4	5
65. Creo que el Ministerio de Educación fue útil en proveer sugerencias que podrían mejorar mi experiencia en general.	1	2	3	4	5

	<i>Completamente en desacuerdo</i>	<i>Des-acuerdo</i>	<i>Indeciso</i>	<i>De acuerdo</i>	<i>Completamente de acuerdo</i>
42. En general estuve satisfecho con mi experiencia en la escuela.	1	2	3	4	5
43. Estuve satisfecho con mi horario semanal.	1	2	3	4	5
44. Sentí que mis habilidades fueron utilizadas.	1	2	3	4	5
45. Mis compañeros de trabajo fueron cordiales y respetuosos conmigo.	1	2	3	4	5
46. Tuve encuentros culturales positivos con mis compañeros trabajo.	1	2	3	4	5
47. Tuve encuentros culturales positivos con mis estudiantes.	1	2	3	4	5
48. Estuve satisfecho con el área donde fui colocado.	1	2	3	4	5
49. Estuve satisfecho con mis responsabilidades.	1	2	3	4	5
50. Solamente tenía que realizar trabajos que estaban enlistados en el folleto de Auxiliares.	1	2	3	4	5
51. Me sentí cómoda y preparada creando y llevando al cabo los planes de lección.	1	2	3	4	5
52. Tuve una relación cómoda y amigable con mi coordinador directo de inglés.	1	2	3	4	5

53. El personal me informaba de los días festivos, viajes y días de asueto con antelación.	1	2	3	4	5
54. Aprendí más español en el sitio de la práctica.	1	2	3	4	5
55. Mejore mis habilidades de enseñanza como resultado de la práctica.	1	2	3	4	5
56. Aproveche la mayoría de las oportunidades que tuve para aprender más acerca del sistema escolar español y de la cultura en general.	1	2	3	4	5
57. La escuela fue útil en proveer sugerencias y ayuda.	1	2	3	4	5

78-80. ¿Tienes algunas sugerencias para futuros asistentes, maestros de idiomas o el programa en general? Por favor escríbelas abajo si tienes algunas.

*¿Pueden los futuros asistentes prepararse de otra manera?*

Los auxiliares indicaron su preparación anterior para la estancia: su escolaridad en la lengua, los contactos en España que habían hecho de antemano y las conexiones que hicieron con otros auxiliares. Además, mencionaron lo que hubieran hecho para prepararse lingüística, cultural y emocionalmente. También, nombraron las expectativas que tuvieron antes del inicio del programa y si se lograron o no.

	<i>Completamente en desacuerdo</i>	<i>Des-acuerdo</i>	<i>Indeciso</i>	<i>De acuerdo</i>	<i>Completamente de acuerdo</i>
17. Pienso que mis profesores y maestros de español me prepararon bien lingüísticamente para comunicarme en español mientras estuviera en otro país.	1	2	3	4	5
18. Creo que mis profesores y maestros de español me enseñaron acerca de importantes fenómenos culturales que son útiles para vivir en España durante un periodo prolongado.	1	2	3	4	5
19. Frecuentemente utilizaba la página de Facebook de Auxiliares para preguntas antes del viaje.	1	2	3	4	5
20. Asistí al seminario previo y me	1	2	3	4	5

resultado muy útil.					
21. Hice contactos con otros auxiliares en mi región antes de salir de mi país.	1	2	3	4	5

76. Piensas que podrías haberte preparado por ti mismo de una manera diferente para esta experiencia (lingüística, cultural, emocionalmente, etc.)? Si piensas que sí, ¿cómo?
77. Por favor nombra algunas expectativas que podrías haber tenido antes del programa acerca de ti mismo, otros, España, los estudiantes, los maestros y la experiencia en general y si las cumpliste o no.

#### 2.4 Recopilación de datos: Entrevistas

Todos los participantes en las entrevistas eran de distintas regiones de los Estados Unidos. Las entrevistas, que duraron entre 25 y 55 minutos, fueron realizadas en inglés acerca de varios temas relacionados con su experiencia. La siguiente tabla menciona los pseudónimos de los participantes, la región de España donde estaban ubicados y si renovaron su participación en el programa o no.

	<b>Nombre</b>	<b>Título en Español</b>	<b>Región en España</b>	<b>Tipo de Escuela</b>	<b>Renovación del Programa</b>
1	Ángela	Sí	Valladolid	ESO	No
2	Verónica	No	Sevilla	ESO	No
3	Austin	Sí	Pontevedra	ESO/ Bachillerato	Sí
4	Leah	Sí	Sevilla	Primaria/ESO	Sí
5	Virginia	Sí	Sevilla	ESO	No
6	Jessica	Sí	Madrid	Primaria	Sí

*Tabla 1: Perfil de los entrevistados*

La mayoría de ellos se había especializado en español y estuvo en escuelas secundarias mientras uno de ellos estuvo en una escuela primaria. Además, la mitad de los encuestados renovó el programa.

### 2.4.1 Las preguntas de las entrevistas

Para la entrevista, la investigadora hizo varias preguntas abiertas sobre varios temas relacionados a la práctica y experiencia en general. Los participantes hablaron sobre los aspectos positivos y negativos de la experiencia, el alojamiento, la interacción social, la adaptación cultural y la experiencia de los centros educativos. Además, se intentó explorar si había información que los participantes quisieran haber sabido antes del programa, si se hubieran preparado en una manera diferente o si hubieran hecho algo diferente para aprender más español. También, ofrecieron sugerencias para futuros asistentes, profesores de español en países anglófonos y el programa en general. Por último, la investigadora les preguntó si percibían alguna mejora en la lengua y conocimiento cultural y si querían seguir aprendiendo la lengua (la lista completa de preguntas se incluye en el Apéndice 2). Aquí se pueden ver las preguntas en relación a los temas principales de este estudio:

*¿Perciben los participantes en el programa de Auxiliares de Conversación mejora lingüística de la L2?*

3. ¿Mejóro su español? Si fue así, ¿cuánto mejoró en cuanto a la comprensión oral, el habla, la escritura o lectura?
5. ¿Cómo diría que su interacción social con la gente en la cultura o la falta de ella afectó su crecimiento en el idioma español?
6. Por favor hableme acerca de su participación con otros asistentes que hablaban inglés, español, hablantes de español nativos de otros países y de otros emigrantes internacionales durante su experiencia. ¿Se asoció con un grupo más que otro? ¿Por qué sí o por qué no? ¿Cómo piensa que eso afectó su progreso en español?
7. Hábleme acerca de su situación de vivienda. ¿Con quien vivió? ¿Estuvo satisfecho? ¿Su situación de vivienda le permitió mejorar en el idioma español? ¿Por qué sí o por qué no?
11. Pensando en su experiencia, ¿le hubiera gustado hacer algo diferente para mejorar su español o para adaptarse mejor a la cultura? ¿Su nivel de español se encuentra donde le gustaría que estuviera después de haber vivido en España por ocho meses o más?
12. ¿Opina que sus estudios de español en su país lo prepararon adecuadamente para la experiencia?

*¿Perciben mejora en conocimiento cultural?*

4. De acuerdo a muchos estudios, se conocen cuatro etapas de choque cultural: emoción, insatisfacción, aceptación y adaptación. La etapa de emoción es una etapa de “luna de miel” donde todo acerca de la nueva cultura es estimulante. En la etapa de insatisfacción, la persona se frustra de los hábitos y las costumbres de la cultura que son diferentes a las suyas. Durante la fase de aceptación, la persona empieza a desarrollar una rutina y acepta los aspectos positivos de la cultura y reconoce los aspectos que necesitan mejorar en el país de origen. Durante la fase de adaptación, la persona se siente como en casa en la nueva cultura y empieza a favorecer ciertos comportamientos sobre los que podría encontrar en la cultura original del individuo (<http://www.kwintessential.co.uk/cultural-services/articles/cultureshock-stages.html>). ¿Podría decir que pasó por estas cuatro etapas? Si fue así, ¿podría hablarme del proceso que experimentó?
5. Si paso por estas etapas, ¿se podría decir que estas etapas del choque cultural y su adaptación a las costumbres sociales le permitieron participar más o menos en la cultura? ¿Como diría que su interacción social con la gente en la cultura o la falta de ella afectó su crecimiento en el idioma español?
6. ¿Ha cambiado su perspectiva hacia los hablantes nativos de español? ¿De qué manera?
13. ¿Piensa que su conocimiento general de la cultura de España y de otros países hispanohablantes mejoró como resultado de esta experiencia? ¿Cómo piensa que mejoró? ¿Quiere continuar mejorando? ¿Tiene algún comentario adicional?

*¿Cuáles son los factores que llevan a una experiencia positiva al hacer una práctica en el extranjero?*

1. ¿Por qué decidió participar en el programa? ¿Fue colocado en un área rural o urbana?
2. ¿Hubo algunos aspectos positivos de su tiempo en España con el programa de Auxiliares? ¿Hubo algunos aspectos negativos o retos que enfrentar?
6. Por favor hábleme acerca de su participación con otros asistentes que hablaban inglés, español, hablantes de español nativos de otros países y de otros emigrantes internacionales durante su experiencia. ¿Se asoció con un grupo más que con otro? ¿Por qué sí o por qué no?
7. Hábleme acerca de su situación de vivienda. ¿Con quien vivió? ¿Estuvo satisfecho? ¿Por qué sí o por qué no?
8. Hábleme acerca de la escuela en que fue colocado, los maestros, los estudiantes y las clases en las que ayudó. ¿Quedó satisfecho con su experiencia? ¿Tuvo una buena relación con los maestros y los estudiantes?

*¿Es necesario organizar de manera diferente los programas en el extranjero para fomentar más satisfacción y mejora en conocimiento cultural y adquisición de la L2?*

12. ¿Tiene algunas recomendaciones para el programa de Auxiliares en términos de preparación y apoyo para los participantes en esta experiencia? ¿Hay algo que le hubiera gustado haber sabido con anticipación?

10. Conociendo lo que sabe ahora acerca de España y de vivir en el extranjero, ¿haría algo diferente para prepararse para este programa? ¿Existe algo que le hubiera gustado saber de antemano que no sabía?

## 2.5 Conclusión

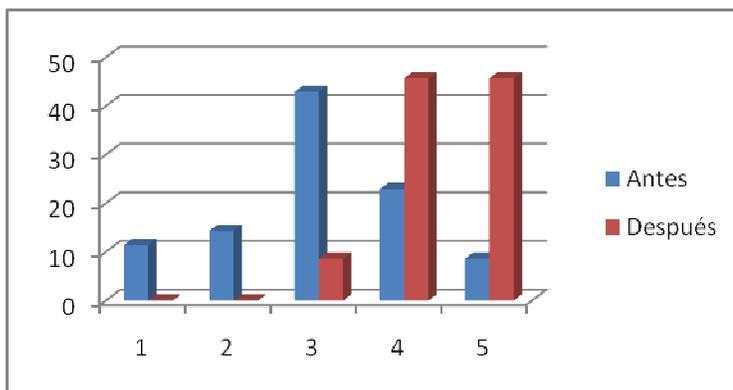
Este estudio investiga las percepciones de los participantes en el programa Auxiliares de Conversación por medio de encuestas y entrevistas. La metodología se diseñó para recibir tanto respuestas cuantitativas como perspectivas cualitativas. Los hallazgos de los cuestionarios y entrevistas dan un vistazo a las experiencias lingüísticas y culturales, percepciones del programa y sugerencias para fortalecer futuras prácticas internacionales.

## CAPÍTULO 3: RESULTADOS DE LAS ENCUESTAS

Este capítulo analiza los datos de las encuestas en cuanto a las percepciones y sugerencias que ofrecieron los participantes. Se explora las motivaciones de los participantes, aspectos de la mejora lingüística y cultural, las redes sociales, preparación para el programa, experiencia en la escuela y evaluación del programa.

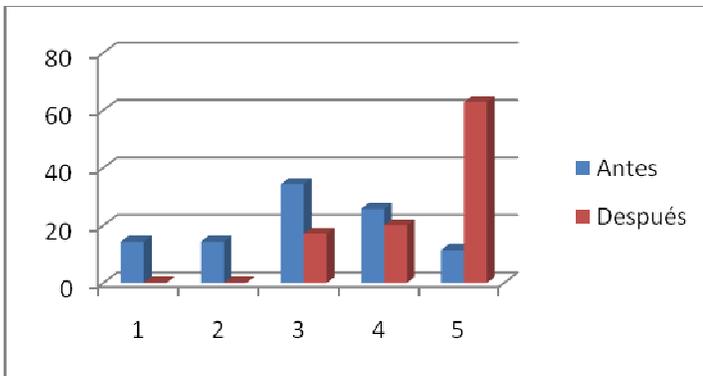
### 3.1 Percepciones de mejoría lingüística

Todos los participantes indicaron una mejora en varias áreas de su competencia lingüística, en el habla, escritura, comprensión oral, lectura y uso de vocabulario. Las áreas con más mejora indiscutiblemente fueron en la expresión y comprensión oral. Casi todos estuvieron de acuerdo en que su dominio del idioma había mejorado. El siguiente gráfico demuestra la mejora en la expresión oral antes y después del programa:



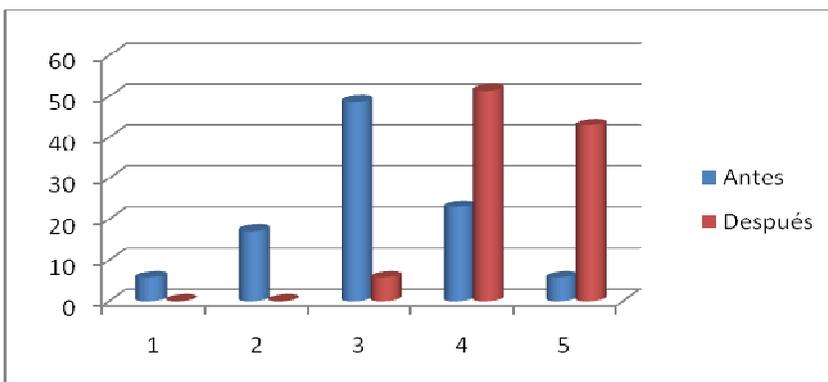
*Gráfico 2: Percepción de mejoría en habilidades conversacionales*  
N=35

En la comprensión oral se ve una mejora tremenda. Los resultados demuestran que la mayoría de los participantes se evaluó con un tres al inicio del programa y que al final del programa la mayoría se calificó con un cinco (60%):



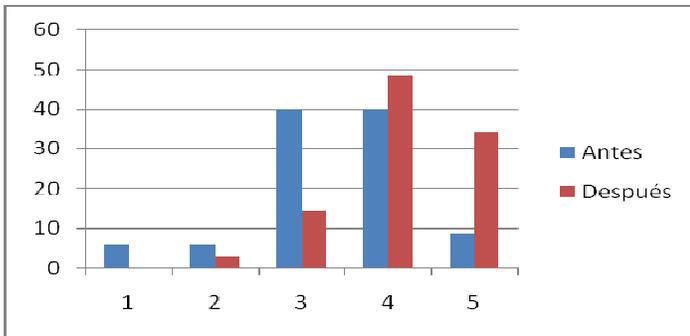
*Gráfico 3: Percepción de mejora en comprensión oral*  
N=35

También se percibe progreso en el uso del vocabulario. Antes del programa, la mayoría se calificó con un tres sobre cinco de su vocabulario. Sin embargo, al final, el 50% estaba de acuerdo y el 40% estaba muy de acuerdo en que habían mejorado (90%):



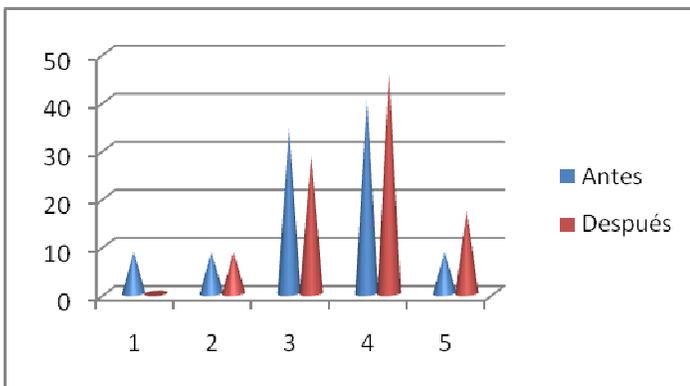
*Gráfico 4: Percepción de mejora en el uso de vocabulario*  
N=35

En cuanto a la comprensión de lectura también percibieron una mejora significativa, como se muestra en el siguiente gráfico:



*Gráfico 5: Percepción de mejora en la lectura*  
N=35

El área en el que se percibe menos progreso es en la escritura porque no hubo muchos cambios en los porcentajes de cada categoría:



*Gráfico 6: Percepción de mejora en la escritura*  
N=35

Los auxiliares opinaron que mejoraron bastante su competencia lingüística. Las áreas en las que se percibe una mejora notable han sido la comprensión oral, las habilidades conversacionales y el uso de vocabulario. Los datos demuestran que los participantes percibían que mejoraron en sus destrezas en la lectura y un poco en la escritura.

En cuanto a las actividades que hubieran podido haber hecho durante el programa para mejorar aún más su español, la mayoría indicó que debería haberse asociado con más españoles, haber asistido a más intercambios y haber tomado clases en la lengua.

Treinta y cinco personas contestaron la pregunta pero algunos pusieron dos o más posibilidades:

Haberse asociado con más españoles	10
Haber ido a más intercambios	8
Haber tomado clases en la lengua	7
Haberse comunicado más en español	3
Haber estudiado independientemente	5
Haber tomado clases particulares	4
Nada	2
Inválido	2

*Tabla 2: Actividades lingüísticas que se podría haber realizado*  
N=35

Aunque creen que deberían haber pasado más tiempo con hispanohablantes, su confianza para expresar sus necesidades y emociones y su asociación con españoles mejoró bastante:

#### **Antes**

	1	2	3	4	5
Confianza en expresar necesidades y emociones	11,9%	16,4%	11,9%	26,9%	<b>32,8%</b>
Confianza en hablar con hablantes autóctonos	12,1%	24,2%	10,6%	25,8%	<b>27,3%</b>
Pasar tiempo con hablantes autóctonos	21,2%	<b>33,3%</b>	4,5%	21,2%	19,7%

*Tabla 3: Confianza lingüística y asociación con hispanohablantes antes de la experiencia*  
N=35

#### **Después**

	1	2	3	4	5
Confianza en expresar necesidades y emociones	0%	0%	0%	40%	<b>60%</b>
Confianza en hablar con hablantes nativos	0%	0%	11,4%	31,4%	<b>57,1%</b>

Pasar tiempo con hablantes nativos	0%	5,7%	2,9%	31,4%	<b>60%</b>
------------------------------------	----	------	------	-------	------------

*Tabla 4: Confianza lingüística y asociación con hispanohablantes después de la experiencia*  
*N=35*

Algunos elaboraron sus ideas sobre lo que hubieran podido haber hecho de manera distinta:

Even though I am an advanced speaker, studying 15 to 30 minutes a day could help me. By studying, I mean reading, watching the news, or actually studying from a book.

I could have taken a private class or a class in an academy. I read on my own and I made an effort to meet Spanish people but to learn vocabulary you need to study, no rely on other people to teach you in casual interactions.

Spend even less time with native English speakers and speak more Spanish with my Spanish friends.

La primera cita menciona que el hecho de estudiar independientemente solamente de 15 a 30 minutos hubiera hecho un cambio enorme en sus destrezas. La segunda persona mencionó que tomar una clase formal le hubiera servido mucho porque dependía mucho de la ayuda de la gente en situaciones informales. La tercera persona mencionó que asociarse menos con anglófonos y más con españoles la hubiera ayudado a tener más éxito en la lengua.

### 3.2 Percepciones de mejoría cultural

Los auxiliares experimentaron un gran aumento en su conocimiento cultural, un 34,3% estuvo de acuerdo y un 65,7% estuvo fuertemente de acuerdo en que su conocimiento de la cultura española se incrementó como resultado de la experiencia. Por lo tanto, un 100% confirmó que experimentaron mejora:

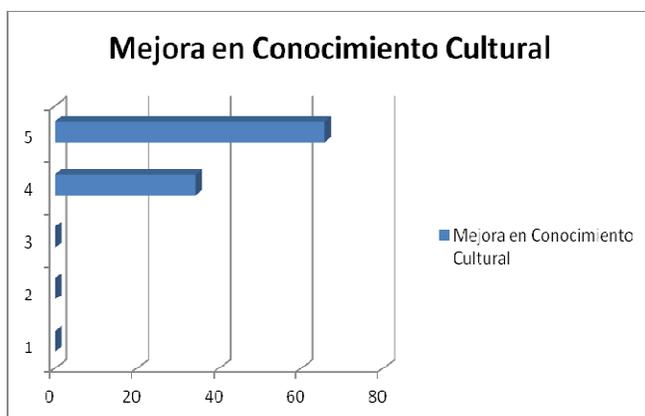


Gráfico 7: *Percepción de mejora en conocimiento cultural*  
N=35

Asimismo, los participantes contestaron otras preguntas comparando su conocimiento antes y después del programa sobre costumbres que pueden tener impacto en su vida diaria y en el uso de la lengua y varias creencias culturales y opiniones que pueden variar entre las regiones de España y su país de origen. La siguiente tabla mide sus percepciones en estas áreas antes y después del programa:

#### Antes

	1	2	3	4	5
Entender las costumbres	10,4%	16,4%	11,9%	<b>44,8%</b>	16,4%
Reconocer las variaciones de las creencias culturales	3,0%	11,9%	19,4%	<b>38,8%</b>	26,9%

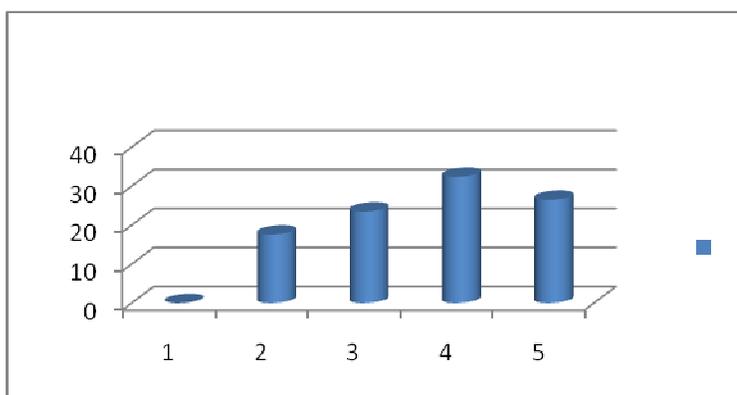
Tabla 5: *Percepciones de conocimiento cultural antes de la experiencia*  
N=35

#### Después

	1	2	3	4	5
Entender las costumbres	0%	0%	0%	45,7%	<b>54,3%</b>
Reconocer las variaciones de las creencias culturales	0%	0%	2,9%	37,1%	<b>60%</b>

Tabla 6: *Percepciones de conocimiento cultural después de la experiencia*  
N=35

En total, los participantes opinaron que tenían buen dominio de temas culturales. Sin embargo, antes del programa, muchos no se asociaban lo suficiente con hispanohablantes. Aunque todos opinaron que mejoraron en cuanto a su competencia cultural, no todos se sentían integrados o parte de la cultura. De los que contestaron (34), ocho estaban indecisos si se sentían parte de España: seis no estaban de acuerdo, once estaban de acuerdo y nueve estaban fuertemente de acuerdo:



*Gráfico 8: Sentimiento de Pertenecer en la Cultura*  
N=35

Aun así, la mayoría todavía se sintió parte de la cultura. La siguiente tabla demuestra aspectos a la cultura sobre los que les fue difícil ajustarse al principio:

El horario/la siesta	12
Sin desafíos	6
La burocracia	5
Comunicarse bien en español	5
Diferencias con la atención al cliente	4
El clima	3
La salud/estar resfriado	3
Establecerse con alojamiento	3
Formar amistades con la gente	3
Modo de vivir "sin prisa"	3
El aislamiento de su pueblo	2

La crisis económica	2
La manera directa de comunicarse /diferencias en el uso de modales	2
Las fiestas	1
Los estándares de limpieza en el hogar	1
El conservadurismo de la gente en el sur	1
Las preferencias de comida	1
El uso de lenguas regionales	1
El humo	1
El espacio personal	1
Los acentos	1
El papel de la mujer	1

*Tabla 7: Aspectos difíciles de la cultura*  
N=57

La mayoría de los desafíos tenían que ver con el horario (la siesta, horas de comer), la burocracia, la atención al cliente y la comunicación en español. Muchos no encontraron desafíos. Para algunos, estas experiencias les sirvieron para adaptarse y utilizar más español para asociarse más con la gente. Algunos explicaron cómo estos retos les ayudaron cultural y lingüísticamente:

Any challenges that I did encounter only served to better my Spanish, whether it was my *abono* becoming deactivated or looking for something specific at a supermarket—every challenge was an opportunity to improve.

These challenges aided me, at first. I was very put down and discouraged, but it showed how much I have to learn. Now every new word I learn is an accomplishment, and I am watching my language improve.

They made me more confident to speak Spanish because it was necessary to speak the language correctly in order to fix major problems.

I had to step up and get over my shyness. Though my Spanish is not that great, it was better than my other friends, so I had to get my act together so that I could help them as well.

Los que elaboraron más en sus respuestas indicaron que esos desafíos sin duda les sirvieron para mejorar su español, investigar y buscar objetos específicos que necesitaban, solucionar problemas y ayudar a otros que no tenían el mismo dominio lingüístico. Como dice la primera persona, cada desafío era una oportunidad para mejorarse y, citando también a la segunda persona, cada palabra aprendida es un logro. Hubo, sin embargo, algunos aspectos difíciles durante su adaptación cultural:

Recognizing the differences above has helped me greatly improve my Spanish pragmatics. The only negative result is that I let them upset me easily, as I try hard not to.

The smoking has made house parties difficult, and the lack of inclusiveness has not made me feel welcome.

It forced me to argue and ask questions but when I got really frustrated, I found I couldn't express myself.

La primera persona consideró que había mejorado bastante en la pragmática pero a veces dejaba que la gente la molestara. La segunda persona mencionó que su hábito de fumar le hacía el asociarse con la gente le resultara algunas veces difícil, no se sentía bienvenida. Para la tercera persona, los desafíos la ayudaron a preguntar e investigar muchos aspectos de la vida allí pero cuando se frustraba veía que se le dificultaba expresarse de la misma manera que en inglés.

Como resultado de su adaptación cultural, los participantes llegaron a apreciar muchos aspectos de la cultura española. Las cosas que les interesaron de España en cuanto a la cultura, fueron los diferentes modos de pensar que tenían los españoles, el no preocuparse tanto como los americanos y también las diferencias y similitudes entre varias regiones de España. Se puede ver en las siguientes explicaciones que los participantes escribieron:

How content they are with life no matter what happens, ‘no pasa nada’ seems to be the general Spanish attitude no matter the hardships they are facing. They are so tranquil and just enjoy life to its fullest!

I knew the regions of Spain were diverse and distinct, each having their respective culture apart from the central/general idea of “Spain” as a cohesive whole. However, these differences really came to life when I actually had the opportunity to visit several distinct regions and autonomous communities I had only heard of.

### 3.3 Redes Sociales

La mayoría de los encuestados (73,8%) vivió con compañeros de piso internacionales y un 32,8% vivió con anglófonos. Un 72,1% indicó que tenían estrés en su experiencia con el alojamiento. Un 65,6% de ellos dijo que tenía que viajar más de 30 minutos al trabajo cada día.

Además, los auxiliares se asociaron más con anglófonos que con otros hispanohablantes. El siguiente gráfico demuestra la dinámica de las redes sociales que tuvieron durante su estancia con los dos grupos:

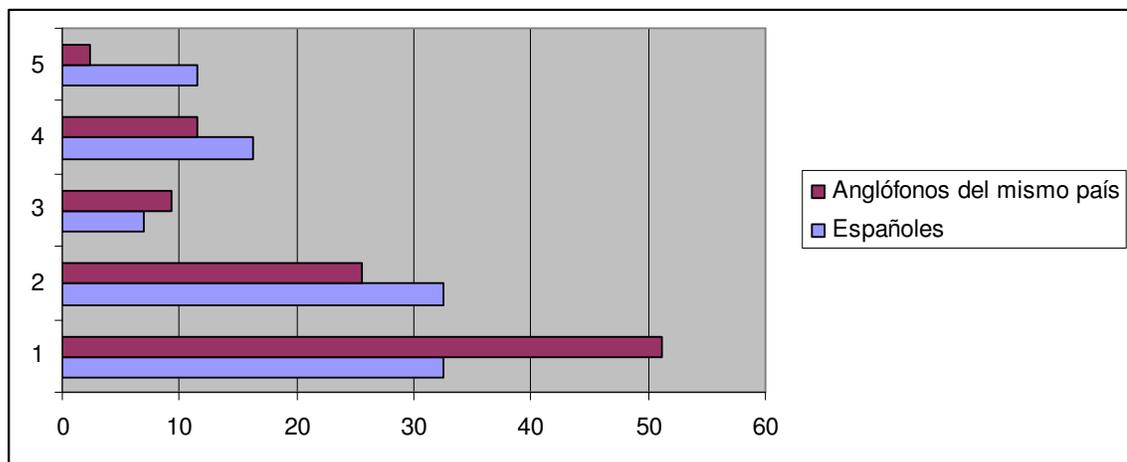


Gráfico 9: Redes sociales

N=43

Algunos de los participantes explicaron por qué se relacionaron más con anglófonos y menos con los españoles. Uno mencionó que valoraba más una conexión verdadera con la gente y que podía tener mejor amistad con un inmigrante que con españoles. También, indicaron que tener que mantener conversaciones largas podía causar ansiedad o frustración:

I felt like I made more friendships with foreigners, whether they were native-English speakers or from Latin America. I felt like they understood my adjustment of living in another country more than the Spaniards. Since I was living there for a long period of time, I wanted a true emotional connection with people vs. a half friendship with people just to improve a little more in the language.

Extremely long and complicated conversations between Spaniards obviously helped improve my Spanish but caused a large amount of anxiety and frustration.

### 3.4 Preparación anterior y expectativas para la experiencia

Un 36,5% de los participantes indicó que creía que los profesores de su país de origen los habían preparado bien culturalmente para la experiencia y un 47,4% creía que estaban bien preparados lingüísticamente.

Los datos indican que los participantes hicieron algunos contactos con otros auxiliares de antemano pero no hicieron un esfuerzo para hacer contactos locales de la región antes del viaje. Un 58,8% de los participantes hicieron contactos con otros auxiliares antes de la práctica mientras que un 50% indicó que no hicieron un esfuerzo especial en conseguir bastantes contactos en España de antemano. Un 81,2% de los participantes indicó que frecuentaban la página de Facebook para recibir respuestas a sus preguntas antes del viaje. Un 63,5% opinó que no consideraba útil el pre-seminario:

	1	2	3	4	5
<i>Asistí al pre-seminario y lo percibí útil</i>	<b>30,2%</b>	<b>33,3%</b>	27,0%	7,9%	1,6%

*Tabla 8: Aspectos del pre-seminario*  
N=63

Algunos comentaron las expectativas iniciales que tenían antes del programa y si se lograron o no. Un participante tenía la expectativa de que las normas de la escuela fueran las mismas que en su experiencia en los Estados Unidos, aunque se dio cuenta que no podía utilizar los mismos métodos de docencia en la escuela en España que usaba en su país de origen. Otra persona esperaba usar varias actividades didácticas con los alumnos y logró hacerlo, llevando a cabo una experiencia positiva. La persona que escribió el tercer comentario indicó que no tenía expectativas de antemano por lo tanto no se desanimó.

Culturally, I expected things to be the same[,] at least in the school (ie. discipline, teaching methods, etc.) [which] was not the case. I learned you can't take a certain way of teaching that [is] standard and works in one country and expect it to work in another.

My best experience here has been in the schools. I told the teachers the first week that I really enjoy preparing and teaching lessons (games, songs, etc.). Thankfully, most of the teachers let me teach some or all of the class period! The children are the best part—very eager and enthusiastic about learning English.

I honestly had no idea what to expect and to just come into it with an open mind[,] and I think it worked out pretty well. Without expectations I was unable to be disappointed.

Algunos auxiliares tenían expectativas acerca de la organización del programa en general. Deseaban tener un rol más definido en el aula porque algunos profesores no sabían utilizar a los auxiliares. Un comentario también menciona la expectativa de haber

participado en un programa más estructurado pero que tampoco entendía su rol en el aula porque la el centro educativo se enteró que llegaba el auxiliar una semana antes del inicio del programa. Además, querían más información del Ministerio acerca de las normas gubernamentales sobre la inmigración, como se ilustra en las citas siguientes:

I expected the position of the *auxiliar* to be better understood and to be better taken advantage of by the teachers. Often the teachers did not know what to do with us or did not have innovative ways to work us into the classroom dynamic.

I expected the program to be more structured. For example, I expected my schools to know why I was there and have a clear plan or set of guidelines for me. Instead I was told that they have no idea what I would be doing, and that they had just received word that I would be coming the week before I arrived, and that I should just do my own thing.

I expected a lot more information from the Ministerio about Spanish governmental customs and processes, specifically regarding visas, residency, etc. I have felt very alone in these processes.

Otros participantes escribieron acerca de sus expectativas iniciales. Uno esperaba tener más oportunidades de hablar español en España, pero se asociaba con otros auxiliares y daba muchas clases particulares en inglés. La segunda persona esperaba que en el sur de España hubiera más calor en el invierno. Sin embargo, hacía mucho frío, sobre todo dentro de la casa:

I expected to speak a lot of Spanish, but it turns out I have had to make an intentional, committed effort to do so. I spend a lot of time teaching English at school and at private classes, and it is easy to hang out all the time with other English speakers. In addition, many Spanish speakers I've met want to speak English [with] me [...]

[...] for some reason I thought the south of Spain would be warm[,] but in the winter it is absolutely freezing, above all inside the house. I wish I had known that before I came—I would have brought warmer clothes.

Algunos escribieron sobre lo que hubieran hecho para prepararse mejor para la experiencia. Creen que deberían haber llegado con más dinero, mucho más de los \$1.000

para establecerse ya que no bastaban para el depósito del piso y el alquiler del primer mes. Otra persona no creía que hubiera que hacer nada para prepararse más, solamente prepararse mentalmente para ajustarse a cualquier situación en cualquier momento:

I could have saved more money. The suggested \$1,000 “to get started” isn’t nearly enough when the exchange rate is so bad. The first month’s rent and the deposit and deposit being approximately around 600-800 Euros, bringing \$1,000 would likely be gone with nothing left to get through the first month (or more) without being paid.

It’s definitely a “learn as you go” situation, given the limited organization of the program. You have to take things as they come at you. Most auxiliaries I spoke to had extremely different experiences because there seems to be little uniformity in the schools. You can’t really prepare much, unless it’s to mentally prepare yourself to be able to adjust to any given situation at any given time.

### 3.5 Experiencia en la escuela

Según los datos, la mayoría de los auxiliares estuvo satisfecha con la experiencia en las escuelas, 79,3%. Afirmaron que estaban satisfechos con su horario semanal y pensaban que sus habilidades estaban siendo bien utilizadas. Sus compañeros de trabajo y los otros profesores eran muy cordiales y respetuosos y tuvieron buenas experiencias culturales con ellos. Además la mayoría indicó que estaban satisfechos con sus responsabilidades, con el área donde estaban ubicados y que tuvieron experiencias culturales positivas con los alumnos.

La mayoría de los participantes se sintió cómoda y preparada para crear y ejecutar los planes de lección y tuvo una buena relación con su coordinador del programa del inglés. La mayoría de los profesores la comunicaban sobre los días festivos, viajes escolares y días importantes de descanso de antemano. Los auxiliares aprendieron más español en la escuela y la mayoría cree que mejoró sus destrezas didácticas por la

práctica. Expresaron también que el centro educativo realizó un buen trabajo al proveer sugerencias. La mayoría de los participantes utilizó las oportunidades para aprender más del sistema escolar español y en general de la cultura de la escuela.

El área con mayor mejora fue en las habilidades de enseñar. La gran mayoría, un 88,2%, percibió mejora. Además lo sorprendente es que solamente un 38,1% de los participantes tenían experiencia didáctica previa, entonces esta experiencia les sirvió para mejorar su currículo y añadir destrezas adicionales. El siguiente gráfico demuestra las percepciones que tuvieron acerca de varios aspectos de su experiencia en la escuela:

	1	2	3	4	5
Aprendí más sobre la enseñanza	3,9%	3,9%	3,9%	54,9%	33,3%
Mejoré mi español en el centro.	11,5%	17,3%	13,5%	44,2%	13,5%

*Tabla 9: Percepciones de mejora en las destrezas laborales*  
N=52

### 3.6 Evaluación del Programa

Según las percepciones de los encuestados, hay varias partes positivas del programa Auxiliares de Conversación. Por ejemplo, un 68% de los participantes sintió una fuerte cohesión entre los auxiliares en las varias regiones y un 70,3% de ellos se sintieron conectados con otros e inmersos en la cultura. Un 65,1% estaba satisfecho con el servicio que brindaba el Ministerio de Educación en colocar a los auxiliares en las respectivas regiones y centros educativos.

Casi la mitad de los participantes se sintió satisfecha con el programa en general, un 47,6% (un 38,1% de acuerdo y un 9,5% fuertemente de acuerdo). Solamente un 4,8% estuvo fuertemente en desacuerdo y un 25,4% en desacuerdo. Un 22,2% estaba indeciso.

Aunque muchos estaban satisfechos, un 72,1% pensó que no había bastante comunicación entre el Ministerio de Educación y las escuelas individuales respecto al programa. El siguiente gráfico demuestra las percepciones que tenían los auxiliares de los servicios que brindaba el Ministerio de Educación, calificando cada área de una escala de uno a cinco, uno siendo lo más bajo:

	1	2	3	4	5
Comunicación entre los centros y Ministerio de Educación	<b>46,5%</b>	25,6%	14%	14%	0%
La utilidad de las sugerencias del Ministerio	<b>48,8%</b>	23,3%	20,9%	4,7%	2,3%

*Tabla 10: Evaluación del programa*  
N=43

La asignación de los auxiliares a los centros en sus regiones de preferencia es un área de bastante satisfacción, pero, según los encuestados, unas áreas que se podrían mejorar son proveer sugerencias útiles y comunicarse más con las escuelas acerca del papel del auxiliar. La mayoría de los 67 participantes indicó que decidió renovar otro año, un 58,2%. Los auxiliares que dieron razones para renovar su participación en el programa mencionaron lo siguiente:

Sin razón	2
Viajar	2
Indecisos	2

Crédito con la universidad	1
Disfrutar España	1
Dificultad encontrar otras posibilidades	1
Satisfecho con el pago	1

*Tabla 11: Razones para renovar el programa*

*N=10*

Las principales razones para no renovar eran de las siguientes:

Desorganización del programa	9
Programa no requerido	2
Finanzas	2
Hacer un Máster	2
Querer regresar a su país	1
Ninguna razón	1
Dificultad con la burocracia	1

*Tabla 12: Razones para no renovar el programa*

*N=18*

También, explicaron en más detalle por qué no habían renovado su contrato. Indicaron que tendrían que cambiar varios aspectos de la organización del programa y hacerlos más eficaces para considerar el puesto otra vez, ya que la organización dificultaba la eficacia en las escuelas y en el trabajo de los auxiliares. Muchos de los auxiliares estaban frustrados con aplazamientos de los pagos y los trámites con la Oficina de Extranjeros.

Se puede leer lo siguiente:

I respect and am grateful for the opportunity to be in Spain, however the auxiliaries and the schools are given so little direction and information on what the goals of the program are and how to effectively utilize our presence in the classroom that in essence the program ends up being either ineffective or burdensome on both the *auxiliares* and schools. I would do this again if there was a serious change in organization and preparation [...]

[...] many participants have been consistently frustrated with payment delays and having to jump through hoops to comply with the Oficina de Extranjeros. [...] I face returning and having an illegal status in the country, regardless of the fact that I complied with all the directions of the government and program coordinators.

### 3.7 Sugerencias

Los participantes en el estudio ofrecieron varias sugerencias a auxiliares futuros, a profesores españoles participando en el programa con los auxiliares y para el programa en sí. La siguiente cita menciona que el auxiliar tendrá que aprender y repasar español antes de la estancia y buscar oportunidades para mejorar sus habilidades en la lengua: vivir con españoles, ir a intercambios y tomar clases—cualquier cosa para estar inmerso en el idioma. Otra persona dice que hay que llegar con más dinero de lo recomendado o “necesario” para tener una buena experiencia. Se ve lo siguiente:

You may be surprised that you will have to find opportunities to speak Spanish here. You will speak English at your school and with you American/British friends. So learn as much Spanish as you can beforehand. When you arrive, live with Spanish roommates, arrange intercambios and take classes—anything to immerse yourself in Spanish.

Bring more money than you expect to need.

Los participantes también ofrecieron sugerencias para el programa en general. Destacaron la importancia de tener más organización y expectativas más definidas en el programa e informar más a los que están involucrados en el programa: las escuelas, los profesores y los asistentes. Además, recomendaron tener más contacto con la Oficina de Extranjeros, en cuanto a los documentos y procesos requeridos:

More organization, more information, more contact with the *Oficina de Extranjeros* to be better informed on what documents and processes are required. More contact with the schools and clearer expectations of the teachers and language assistants.

The schools should receive a list of things to discuss with the auxiliary upon arrival, which the bilingual coordinator could be responsible for. This would include housing, how to get paid, what to do if you are sick, etc. It would be helpful to have these things formalized so you don't have to find them out one by one.

Otras ideas, fueron brindar más entrenamiento, instrucción y apoyo a los profesores españoles para poder utilizar mejor a los auxiliares en las clases y advertir a los nuevos asistentes que puede que no reciban su primer pago hasta diciembre. Indicaron que los centros con fondos insuficientes no deben participar en el programa. Además, opinaron que el Ministerio debería proveer más oportunidad de contacto entre los auxiliares, como una pequeña fiesta o almuerzo para poder conocerse individualmente. Estas ideas se muestran en las siguientes citas:

Also, provide more training for the native Spanish teachers in how to use the auxiliares in the classroom. I feel like some teachers don't see the opportunity in having us in the classroom with them.

Warn students that they might not get paid until December. Do not allow schools with insufficient funds to participate in the program.

To provide instruction/guidance to teachers in schools on how to best utilize assistants[,] as a lot of the time, teacher[s] had not idea what to do with me!

Anything you can do to help us meet each other would be great! I made some friends at the orientation session, but following it with a cocktail party or lunch would give us a chance to meet each other.

Los participantes, asimismo, ofrecieron sugerencias para los profesores que trabajan con los auxiliares anglófonos. Indicaron que los profesores pueden utilizar más al auxiliar en el aula, darle al auxiliar más oportunidades de trabajar con los alumnos y de escuchar la pronunciación individualmente. Además opinaban que los profesores deben

hacer que escuchen tanto el inglés americano como inglés británico para tener más conocimiento:

Take advantage of your assistants and work as closely with them as [possible]. We are eager to do as much as we can and help, to be creative and have fun.

Try to include the assistant more, and let the students practice individually with the assistant. Also, listen to the assistant, and let them speak in American English, even if you teach [British] English. That way the students can broaden their understanding to[o].

### 3.8 Conclusión

Los auxiliares que participaron en este estudio opinan que experimentaron muchos logros en su competencia lingüística, cultural y laboral (de enseñanza). La mayoría de los desafíos que experimentaron les sirvieron para perseverar y mejorar sus habilidades de habla. Aunque experimentaron mucha mejora lingüística, indicaron que habría sido mejor asociarse con más españoles y menos anglófonos, haber ido a más intercambios de lengua y haber tomado una clase en el idioma. Además ofrecieron muchas sugerencias para el programa y los profesores, especialmente expectativas definidas del rol del auxiliar y el uso más activo del auxiliar en clase.

## CAPÍTULO 4: RESULTADOS DE LAS ENTREVISTAS

Este capítulo resume el contenido de las entrevistas. Las entrevistas fueron realizadas en inglés sobre varios temas relacionados a esta experiencia. La siguiente tabla menciona los pseudónimos de los participantes, la región de España donde estaban ubicados y si renovaron el programa o no.

	<b>Nombre</b>	<b>Título en Español</b>	<b>Provincia</b>	<b>Tipo de Escuela</b>	<b>Renovación del Programa</b>
1	Ángela	Sí	Valladolid	ESO	No
2	Verónica	No	Sevilla	ESO	No
3	Austin	Sí	Pontevedra	ESO/ Bachillerato	Sí
4	Leah	Sí	Sevilla	Primaria/ESO	Sí
5	Virginia	Sí	Sevilla	ESO	No
6	Jessica	Sí	Madrid	Primaria	Sí

*Tabla 12: Perfil de los entrevistados*

Todos los participantes ya habían estudiado en el pasado en España y ya tenían una especialización en español menos Verónica, que era hablante de herencia del castellano. Todos hicieron el programa para mejorar su nivel de español y competencia cultural. Además querían vivir una experiencia única y como resultado del programa, experimentaron un gran crecimiento personal. También, la mitad de los encuestados renovó el programa.

Una mitad vivió en la provincia de Sevilla mientras que la otra mitad vivió en otras regiones norteñas del país. La mayoría de los participantes estuvo en escuelas secundarias con excepción de Jennifer, que estuvo en una escuela primaria. Todos los

centros educativos estaban ubicados en pueblos pequeños pero todos vivieron en la ciudad más cercana.

Realizaron el programa para profundizar sus destrezas laborales—algunos para profundizar su español, otros para explorar nuevos campos. Virginia pensaba que le iba a gustar enseñar y quería experimentar la enseñanza sin comprometerse totalmente a esa carrera. Austin decidió hacer el programa porque era un programa que encajaba con lo que había estudiado. Leah se especializó en negocios, turismo y español y decidió hacer el programa para tener otra experiencia cultural y además para explorar otras posibilidades de empleo.

Este capítulo presenta las opiniones de los entrevistados sobre los aspectos de la mejora lingüística, situación de alojamiento y redes sociales, experiencia en la escuela, mejora cultural y las percepciones del programa. Además incluye las sugerencias dadas y el análisis global de la experiencia.

#### 4.1 Aspectos de mejora lingüística

Los entrevistados indicaron que su español había mejorado bastante aunque todos (a excepción de Ángela) opinaron que también se hubieran beneficiado del estudio académico en la lengua durante la experiencia para mejorar sus habilidades de comprensión de lectura y su escritura. Sin embargo, encontraron algunos desafíos en mejorar su dominio lingüístico. Por ejemplo, cada uno de ellos, menos Verónica, subrayaron que sus habilidades orales (de comprensión oral y habla) mejoraron bastante pero sus habilidades de lectura y de escritura no tanto. Ángela, Verónica y Jessica

dijeron que no mejoraron en la escritura y lectura, mientras Austin, Leah y Virginia dijeron que habían experimentado mejoría en esas áreas porque se esforzaron en ello.

Los que estaban más satisfechos de su competencia lingüística y cultural (Ángela, Leah y Virginia) reportaron haberse asociado más con españoles. Los que parecían más críticos de su nivel no mencionaron que se asociaron con la misma frecuencia con hablantes autóctonos del castellano. Quienes se rodearon más de españoles tenían más paciencia en el proceso de adquisición y más confianza en su expresión oral al final del programa.

Los participantes encontraron desafíos para aprender más español, mencionaron que había tensión cuando querían hablar en español con la gente porque muchos españoles solían responder en inglés para practicar el idioma. Austin mencionó que escuchaba mucho gallego en la calle aunque le solían hablar en español. Además, vivió con americanos, por lo tanto no practicaba mucho el español en casa.

En cuanto a la comprensión y expresión oral, la mayoría de los entrevistados opinó que su español mejoró al tener que usarlo diariamente. Tenían que usar español todos los días en transacciones e ir al mercado y esas actividades les ayudaron a mejorar el español que ya sabían.

Leah, Jessica y Ángela dijeron que sus habilidades cambiaron al pasar de un español neutral a un español muy específico de la región de España, aprendiendo muchos regionalismos y expresiones. Como resultado de su estancia, Leah y Jessica reportaron que ya tienen un español más natural de España que de Latinoamérica. Ángela y Leah atribuyeron su mejora a comunicarse con españoles todo el tiempo, ver mucha televisión y tener una motivación alta. Anteriormente ninguna de las tres entendía totalmente los

programas de noticias pero al final del programa, percibieron entenderlos con más precisión.

Algunos se esforzaron en leer o escribir independientemente y creen haber mejorado sus aptitudes. Virginia leía mucho en español antes del programa y seguía con ese hábito. Austin y Virginia creyeron que mejoraron bastante en la escritura porque escribían varios correos electrónicos al gobierno, los encargados del programa, sus compañeros de piso o a los profesores. Sin embargo, Jessica y Verónica que debieran haber leído más en español porque normalmente solían leer en inglés.

#### 4.2 Redes sociales

Estudiar las redes sociales de los entrevistados es clave para entender las situaciones sociales y percepciones hacia los españoles que los llevaron a su mejora lingüística. Muchos de ellos estaban la mayoría del tiempo o con americanos o españoles. Obviamente, la interacción con anglófonos no ayudaba con la mejora lingüística pero, a pesar de eso, muchos dijeron que sus conversaciones con los americanos les ayudaron a adaptarse a la cultura. La interacción con gente internacional les ayudó a mantener su nivel porque por los menos no hablaban mucho inglés y se sentían menos nerviosos en hablar español. Se puede ver en la siguiente tabla su alojamiento y sus redes sociales principales:

	Compañeros de Alojamiento 1	¿Experiencia Positiva?	Compañeros de Alojamiento 2	¿Experiencia Positiva?	Redes Sociales Principales
Ángela	Español	Sí			Españoles
Verónica	Internacional	No	Internacional	Sí	Anglófonos
Austin	Americanos	Más o menos	Española, italiana	Sí	Primero con los anglófonos y durante el segundo año con los dos

					grupos
Leah	Internacional	Sí	Españoles	Sí	50% anglófonos y 50% españoles
Virginia	Anglófono	No	Español, francés	Sí	Primero con los anglófonos, en el segundo lugar de alojamiento, los dos grupos
Jessica	Española, italiana	Sí			Anglófonos

*Tabla 13: Compañeros de alojamiento*

Solamente Ángela y Jessica empezaron viviendo con españoles. Virginia, Leah y Austin terminaron mudándose con españoles durante la experiencia, la única que nunca vivió con españoles fue Verónica. En cuanto a sus amigos más íntimos durante la experiencia, Jessica y Verónica reportaron que sus redes sociales principales fueron los anglófonos. Austin y Virginia reportaron asociarse principalmente con los anglófonos y con menos frecuencia se asociaron con los españoles.

La asociación fuerte con españoles llevó a mayor percepción de mejora lingüística. Ángela, por ejemplo, percibió tener la mejor experiencia lingüística de todos porque reportó casi no hablar inglés durante sus conversaciones informales y asociarse principalmente con españoles. Tuvo un compañero de piso español que era profesor de lingüística, una experiencia que le llevó a experimentar un crecimiento profundo en la lengua. Ángela reportó mejorar más en el español en el extranjero que en su propio país porque había que ser más sociable en España para poder mejorar, realizar trámites, conocer a gente y explorar nuevos lugares. Por el contrario, Verónica, la que reportó no aprender tanto español, no terminó viviendo con españoles y se asoció principalmente con anglófonos. Admitió que pudiera haberse rodeado de más españoles para mejorar su conocimiento lingüístico de la lengua.

Austin y Virginia vivían con anglófonos al principio del programa por la presión de encontrar un piso rápidamente. Vivir con gente del mismo país les llevó a un ajuste más fácil del choque cultural y las frustraciones eran más llevaderas. Además, todos eran profesores y podían compartir lecciones. Aunque Austin estaba muy cómodo viviendo con americanos le limitó para poder practicar el idioma y algunos días no hablaba en español. Estaba más satisfecho con el segundo alojamiento con una española y una italiana porque por lo menos no hablaba en inglés.

Leah y Verónica creían que cuando uno vive en otro país es importante tener amigos que hablan el mismo idioma porque pueden compartir muchas experiencias entre sí. Además es importante tener una mezcla de interacción para poder tener apoyo durante momentos difíciles o durante el choque cultural. Entonces terminó aprendiendo bastante de la cultura de los dos grupos.

Leah, Ángela, Jessica y Virginia querían sumergirse en la cultura así que hacían muchos intercambios de lengua para aprender más español; iban a reuniones o asociaciones, eventos en bares o restaurantes para reunirse con españoles y gente internacional.

#### 4.3 Preparación previa y expectativas para la experiencia

Los participantes mencionaron que no habrían podido prepararse de otra manera pero que deberían haber planificado el alojamiento con anterioridad. Virginia, Austin y Ángela no sabían por dónde empezar porque no sabían si debían vivir en el pueblo donde se encontraba el centro educativo o en la ciudad más cercana. Después de llegar al colegio, descubrieron que una gran cantidad de profesores vivían en la ciudad más

cercana y que los profesores los podían recoger en el centro de la ciudad y llevarlos al trabajo.

Leah, Austin, Verónica y Virginia mencionaron que para aprender más español, habrían vivido en un lugar con españoles desde el principio. Desafortunadamente por la presión de encontrar algo rápidamente, ni Virginia ni Austin estuvieron totalmente satisfechos con su primera decisión de alojamiento. Cuando Leah, Austin y Virginia se mudaron por esa razón al año siguiente, la experiencia fue más positiva. En total, habrían tenido más paciencia y habrían sido más selectivos para encontrar el lugar ideal donde vivir (algo más cerca de la escuela).

#### 4.4 Conocimiento cultural y adaptación

Todos los entrevistados menos Jessica admitieron haber mejorado en su competencia cultural. Asimismo, todos indicaron que pasaron por momentos de choque cultural, que al final les ayudó a participar más en la cultura y aprender más sobre la lengua. Sin embargo, mencionaron la necesidad de separarse de la cultura durante momentos de frustración y relacionarse con anglófonos o gente de su país para poder superar los momentos de choque cultural. Expresaron que pasaron por la fase de insatisfacción más de una vez, a veces cuando pensaban que aceptaban todo, se enfrentaron a otros aspectos de choque cultural. Cuando pasaban por momentos de insatisfacción, reportaron que a veces querían estar solos o con americanos.

Una vez que superaron los momentos de pudieron entender que todas estas nuevas experiencias fueron necesarias para superarse. Todos reportaron, menos Jessica, que su conocimiento en general del mundo, no solamente de España, incrementó bastante y que

querían seguir aprendiendo más sobre otras culturas. Muchos dijeron que frecuentaban muchos sitios web y leían muchos artículos de varias noticias del mundo.

Todos, menos Austin, admitieron pasar por la primera fase de choque cultural. El hecho de viajar a muchos lugares diferentes, ver la arquitectura e ir a los festivales les ayudó a profundizar su conocimiento. Encontraron durante esa fase que siempre hay mucha historia para descubrir. Sobre todo, durante momentos de entusiasmo tenían muchas ganas de viajar y probar comidas, ir a lugares y esa fase les parecía como estar de vacaciones, algo distinto de la vida real.

Verónica, Ángela y Virginia mencionaron que fue un reto adaptarse al nuevo horario y rutina en España, que era diferente a lo que estaban acostumbradas en los Estados Unidos. La rutina les parecía más lenta porque estaban acostumbradas a que todo fuera más rápido. Por ejemplo, según sus percepciones, la gente solía decir “no pasa nada” cuando llegaban tarde y “Lo dejamos para mañana.”

Además, tenían que planear con antelación cuándo podían hacer las actividades que normalmente podían hacer a la hora que quisieran en los Estados Unidos. Sentían que no tenían la misma flexibilidad e independencia en su horario como antes. Tenían que adaptarse a la rutina española para compaginar su horario con los otros y poder reunirse con sus amigos o intercambios. Lo más difícil mentalmente fue encontrar lo que querían en el supermercado. Los quehaceres simples les resultaban complicados, por ejemplo, no podían hacer compras los domingos.

Leah y Austin estaban frustrados por todo lo que tenían que hacer al llegar. Todo era nuevo: estaban en un nuevo lugar y estaba trabajando con nuevas personas. De repente, tenían que ir a muchas oficinas para trámites y buscar pisos. Al principio, con

esa fase de separación, tener tantas decisiones y obligaciones les agobiaban. A Virginia le fue difícil no estar cerca de sus amigos de los E.E.U.U. Además, le fue difícil no poder tener los mismos pasatiempos que en los E.E.U.U. ¿Cómo podría seguir siendo la misma persona y cuánto debía cambiar para adaptarse a la nueva cultura?

Todos, hasta cierto punto, reportaron experimentar las fases de aceptación y adaptación en el choque cultural. En esas fases, llegaron a aceptar lo que no podían cambiar y llegaron a preferir unas costumbres sobre otras. Por ejemplo, llegaron a aceptar los cambios en el horario y preferir el ritmo de España. Después de haberse acostumbrado a los horarios de ir al supermercado, les gustaba solamente ir de compras durante ciertas horas y ciertos días porque eso les permitía relajarse, especialmente los domingos. Además, se acostumbraron a comer inmediatamente después del trabajo, dormir la siesta y cenar tarde. De hecho, después de unos meses, empezaban a preferir el horario español porque veían que la gente que conocían se preocupaba menos y disfrutaba las cosas más esenciales de la vida. No se preocupaban tanto del trabajo como los americanos.

Virginia reportó pasar por un punto decisivo que le sirvió para salir de la fase de separación a la fase de aceptación. Se fue de España durante las vacaciones navideñas a Irlanda con su mejor amiga para celebrar el año nuevo. Se dio cuenta que estaba luchando internamente y que no podía mantener la misma versión de sí misma en España que tenía en los E.E.U.U., que tenía que aceptar que ella no podía modificar las “reglas” culturales. Ella trataba de mantener dos identidades—mantener las normas culturales de los dos países—de hecho, alguien allí le había dicho que ella tenía la identidad de una americana en otro país y que había que dejar esa identidad. Decidió que debía ser lo más

española que pudiera. Había que dejar de hablar y leer en inglés y esforzarse para poder sacar lo máximo de la experiencia.

Cuando Leah, Verónica y Jessica regresaron a los Estados Unidos, no tuvieron ningún problema de choque cultural inverso porque aceptaban la manera en que sucedían las cosas. Además, mentalmente, podían aceptar las normas de los dos países. Verónica ya estaba lista para regresar (Jessica y Leah iban a regresar para otro año en España pronto). Sin embargo, cuando Virginia regresó a los E.E.U.U. todo fue un ajuste porque había cosas que la incomodaban y que tenía que reevaluar tales como quién era ella en los E.E.U.U. y cómo podía seguir siendo la misma persona.

Cuando Austin regresó a los E.E.U.U. no sabía cómo hablar acerca de sus experiencias negativas. La gente solamente quería oír lo bueno de su experiencia; evidentemente había cosas que no habían salido como él quería, pero no podía hablar de ello. La gente mayor le hablaba como si fuera un héroe valiente que había regresado de un “paraíso magnífico” aunque los dos países tenían más en común de lo que la gente pensaba. Sin embargo, la gente de su generación le entendía más porque muchos de ellos tenían experiencias parecidas en el extranjero.

La mayoría notó varios aspectos de independencia que experimentaban tanto en el extranjero como en su propio país. Mencionaron que el hecho de poder viajar libremente les atraía mucho. Leah, Virginia y Ángela mencionaron hasta cierto punto se sentían más independientes en los E.E.U.U. porque conocían más las normas culturales. Jessica y Verónica comentaron que se sentían tan independientes en el extranjero como en su país porque habían vivido en varias regiones de los E.E.U.U. antes de su estancia en Europa. Austin opinó que definitivamente se sentía más independiente en España.

Virginia, Leah y Ángela mencionaron que en el extranjero estaban forzadas a ser independiente porque estaban solas y no tenían redes de apoyo. En España, tenían que informarse de cómo funcionaban las normas, organizar viajes, o encontrar alimentos no tan comunes. También, se sentían más independientes en España por no estar cerca de su familia. Además, el hecho de comprar sus propios aparatos u objetos de casa (en lugar de sus padres) les hacía sentir muy independiente. Terminaron admitiendo que todo era más fácil en los E.E.U.U. que en España pero que no aprendían tanto viviendo en su país natal. Austin se sentía más independiente en el extranjero al vivir en un piso que pagaba él mismo. En los E.E.U.U., había que buscar empleo o seguir viviendo con sus padres para ganarse la vida. Comentó que cuando alguien vive en otro país, no tiene que depender de las normas o limitaciones de su propia cultura, algo que le atraía mucho.

#### 4.5 Percepción del programa

Todos mencionaron que, gracias al programa, había muchos aspectos de la cultura española que les encantaban y estaban felices de experimentar la cultura y tener la experiencia de vivir en otro país. Además les interesaba ver las diferencias entre los dos sistemas educativos. Austin pensaba que el programa era más adecuado para los que quieren perfeccionar sus habilidades. Leah opina que el programa ofrece una oportunidad muy buena para los niños españoles de tener acceso a hablantes nativos y conversar con ellos. El programa en sí tiene buenísimas metas y es una experiencia valiosa para los niños.

Otro punto positivo que percibieron es que es un programa más largo que un semestre de estudio en el extranjero por lo tanto, se cuenta con más tiempo para

sumergirse en la cultura. Pueden formar relaciones de trabajo con personas hispanohablantes. Jessica dijo que experimentó mucho crecimiento personal e independencia al vivir en una ciudad más grande y planear viajes por sí sola. Tampoco había vivido con personas que no conocía previamente.

Sin embargo, todos mencionaron que percibían desorganización en el programa y falta de comunicación entre las escuelas y el Ministerio de Educación. Pensaban que muchos auxiliares no sabían su papel en el aula, principalmente porque los profesores estaban mal informados sobre el programa. Además algunos mencionaron que los auxiliares necesitaban más apoyo e instrucciones para poder hacer los trámites migratorios, abrir una cuenta bancaria, encontrar alojamiento estable, establecer su vida allí, especialmente los que no sabían mucho de España. Además, dijeron que el Ministerio de Educación tomaba demasiado tiempo en responder a la gente para poder hacer decisiones claves para su experiencia, lo cual causó que ni Austin ni Verónica recomendaran el programa a otra gente.

Además, pensaban que las normas de trabajo debían estar reguladas. Austin, Leah y Virginia se sentían obligados a trabajar más de 16 horas. A veces Virginia, Leah y Austin se sentían frustrados por trabajar demasiado y no recibir pago extra. Muchas veces planeaban en casa y preparaban lecciones para ocho o nueve clases diferentes.

Jessica pensaba que el trabajo en sí no proveía bastante información para los que no hubieran estado en España con anterioridad. Una amiga suya en el programa que sólo hablaba un poco de español y no conocía mucho de España se sentía perdida en el país.

#### 4.6 Experiencia en los centros educativos

En cuanto a sus experiencias en los centros educativos, todos tuvieron experiencias únicas aun compartiendo muchas cosas en común. Algunos indicaron que fue curioso reflexionar sobre las similitudes y diferencias entre las escuelas en los Estados Unidos y España. Otros mencionaron que no sabían cuál debía ser su papel en el aula y que debía haber más organización en la escuela. Todos mencionaron que las normas no estaban muy claras para ellos ni para los profesores de los centros educativos y que necesitaban un rol más definido para tener éxito en la práctica y enseñar mejor a los alumnos. Algunos tenían más trabajo de lo normal mientras una, Verónica, no tenía bastante trabajo. Todos reportaron que los profesores esperaban que tuvieran experiencia didáctica, aunque no era necesaria según el manual.

Virginia, Ángela y Austin reportaron haber aprendido mucho acerca de las similitudes y diferencias con las escuelas en España y los Estados Unidos. Virginia observó que los profesores dejaron libres a los alumnos durante los viajes escolares para pasear solos sin los profesores. Aunque para ella eso fue muy raro al principio, descubrió que allí los alumnos cumplían con las expectativas que les ponían los profesores. Para ella, esa experiencia le dio otra manera de ver cómo puede ser la relación entre profesores y alumnos y cómo la escuela puede ayudar a formar a la persona.

Además, veía que los centros educativos allí no englobaban toda la vida de los alumnos, que, en su opinión, tenían un mejor ambiente. Por ejemplo, en los E.E.U.U. hay muchas actividades extracurriculares, pero en España los deportes y otras actividades se organizaban con otras asociaciones. Aunque no existen las mismas actividades extracurriculares de los E.E.U.U., en España ella veía que los alumnos tenían amigos

verdaderos. Tampoco la escuela acaparaba todo el tiempo de los alumnos y había menos grupos sociales cerrados. Mencionó que todas las diferencias eran sorprendentes e incluso llegaba a ver las ventajas del sistema escolar en España en comparación de los E.E.U.U..

En cuanto a las responsabilidades que tenían en los centros, vieron que las normas no estaban claras, lo cual causó confusión. Algunos pensaban que no los usaban eficazmente mientras otros sentían presión de trabajar más horas de lo debido. Sin embargo, como resultado de la experiencia, Virginia, Ángela y Leah descubrieron que les encantaba enseñar.

Notaron además una falta de comunicación entre directores del programa y directores en las escuelas acerca de las expectativas de los auxiliares. Por la naturaleza del trabajo, los profesores y los auxiliares negociaban y definían su rol en la escuela pero existían consejos conflictivos del Ministerio de lo que se les permitía hacer. Pensaban que había pocas recomendaciones para solucionar problemas. Por ejemplo, Leah no sabía lo que debía hacer cuando se enfermaba porque no le hablaron de los pasos que debía seguir cuando ocurriera. En España había que pedir una nota de doctor para que le dieran la baja. Pero para ella era frustrante porque no veía por qué debía levantarse de la cama cuando se debe descansar. Tampoco recibió su tarjeta de salud a tiempo.

Austin, Virginia y Leah opinaban que tenían que trabajar más horas de lo normal elaborando planes de lección. Además, la experiencia de enseñanza en sí también era un reto porque los profesores esperaban que ella hiciera actividades al azar con poco tiempo de preparación.

Por el contrario, Jessica y Verónica sintieron que no les dieron bastantes responsabilidades. La mayoría del tiempo el segundo año Jessica lo pasaba haciendo laminaciones y dando exámenes orales. Perdía tiempo y como casi no hablaba con los alumnos en inglés, tampoco estaban acostumbrados a su acento cuando daba los exámenes orales. Verónica mencionó que había algunos profesores que la habían ayudado pero que hubieran podido haber hecho un mejor trabajo en involucrarla en el aula. En su opinión, no le daban bastante trabajo, apoyo, ni instrucciones de cómo hacer bien sus actividades. Cuestionaba si los profesores en su escuela habían recibido entrenamiento de cómo utilizarla. Había momentos en que no le comunicaban sobre viajes especiales ni exámenes, por tal motivo tenía que pasar tiempo en el salón de profesores.

Reportaron también que algunos centros no seguían las reglas del puesto. Aun cuando en el manual indica que no se debe estar solo con los alumnos, los profesores querían que Austin estuviera con la mitad de la clase una vez por semana y otro día tomaba la otra mitad para ayudarles en la conversación para maximizar el tiempo. Austin y Leah pensaron que a veces tenían que hablar con los niños en español para manejar mejor el aula. Los profesores les decían que no podían hablar en español para nada, pero a veces era necesario hablar en español en cuanto a la disciplina y con a los profesores si no dominaban bien el inglés. Desde su punto de vista, el programa no parecía organizado porque había reglas que se contradecían.

## 4.7 Sugerencias

Muchos de los auxiliares ofrecieron sugerencias para el programa en general. Por ejemplo, mencionaron varias recomendaciones respecto al programa en cuanto a los trámites de inmigración y el Ministerio de Educación. Lo que más se destaca de esas recomendaciones es que tanto los encuestados como los entrevistados veían la necesidad de mejorar la organización y comunicación entre las partes integrales del programa: el Ministerio de Educación, Oficina para Extranjeros, los profesores en las escuelas y los nuevos auxiliares. En total pensaban que las recomendaciones del manual no eran suficientes ni adecuadas sobre la experiencia.

### *4.7.1 Organización general del programa*

Todos opinaban que el programa podría enfocarse más en facilitar más comunicación entre toda la gente involucrada, los auxiliares entre sí, los profesores y miembros del Ministerio de Educación. Especialmente, opinaban que no había bastantes recursos ni apoyo en el programa para los auxiliares recién llegados, sobre todo con la inmigración. También debería haber expectativas y normas más claras. Tampoco los coordinadores solían responder a preguntas o correos electrónicos. Algunos pensaron que la información en el manual podría ser más franca. Por ejemplo, sería recomendable tener más información de datos de otros años de cuándo los auxiliares recibieron los pagos porque en su segundo año en el programa Austin veía que muchos no habían recibido los pagos los primeros tres meses. El manual recomendaba que los auxiliares llegaran con ahorros para un mes cuando en realidad sus ahorros debían mantenerlos

varios meses. Tampoco había muchas sugerencias sobre pedir días para viajar ni días de enfermedad.

Ellos pensaban que podía haber más vinculaciones con otras asociaciones o universidades. Por ejemplo, como este programa no tenía muchas vinculaciones con universidades era más difícil conocer a otros universitarios. Jessica admitió que muchas veces los programas de estudio en el extranjero estaban más organizados por la vinculación con las universidades y por tener intermediarios entre las dos universidades. Tanto Leah como Jessica creían que deberían de contar con la ayuda de Auxiliares de los años anteriores para brindarles consejos y que a la vez podrían servir como intermediarios entre auxiliares y centros educativos en gestión del programa. El intermediario también podría informarles de sus responsabilidades, algo que sería beneficioso tanto para los auxiliares como para la eficacia del programa en sí.

Todos pensaban que se debería mencionar con más claridad su rol en el aula. Austin opinó que el Ministerio debería comunicar a los profesores de antemano de cómo usar el auxiliar con más eficacia porque los auxiliares podían ser buenos recursos o tener sus habilidades desperdiciadas de acuerdo a la manera en que los profesores los utilizaban. Verónica añadió cada escuela hacía un uso diferente de los auxiliares, algunas eran muy estrictas y otras muy tolerantes al respecto.

La mayoría de los entrevistados no consideraron muy útil el pre-seminario y ofrecieron sugerencias al respecto. Podrían dividir los auxiliares en grupos más pequeños para conocerse mejor durante el seminario lo cual facilitaría la comunicación e ideas didácticas entre los asistentes.

Jessica sugirió que durante los seminarios el programa informara mejor a gente que nunca ha vivido una estancia larga en el extranjero sobre varios temas como adaptación a nuevas costumbres, el choque cultural o que por lo menos recomendara que investigaran esos temas de antemano. Por ejemplo, durante su estancia en México ella había asistido a dos talleres de diversidad, adaptación a nuevas costumbres y choque cultural inverso que la ayudaron a tener menos choque cultural y adaptarse a las nuevas normas en la cultura.

Austin y Jessica pensaron que debería haber más comunicación entre los organizadores del programa y la Oficina de Extranjeros para la renovación de tarjetas. Jessica comentó que a finales de enero acababa de recibir una carta informándola de la renovación de su tarjeta de residencia pero a mediados de febrero la tenía que recoger, cuando ya casi se iba a terminar el programa.

Austin estuvo mal informado tanto por los organizadores del programa como por la Oficina de Extranjeros sobre la renovación de su NIE (su tarjeta de identidad extranjera) para cambiar provincias. Resulta que había una nueva ley ese año por la que tenía que solicitar un nuevo visado y no renovar su NIE. Por estar mal informado, solicitó una renovación, pero la renovación fue rechazada. Le resultó imposible regresar legalmente porque para poder regresar había que esperar un mes o dos por otro visado y pagar otro vuelo fuera del país.

Jessica opinaba que debían tener criterios de selección más rigurosos para escoger a los auxiliares dando preferencia a los que tenían experiencia, ya que los profesores esperaban que ya tuvieran esa experiencia. Además pensaba que debían tener más pruebas del conocimiento lingüístico de español porque conocía a varios que no sabían

nada de español, lo cual dificultaba pasar con éxito la transición cultural y hacer los trámites.

#### *4.7.2 Sugerencias para los auxiliares*

Los entrevistados ofrecieron varias sugerencias a los futuros auxiliares:

1. Que repasen los temas lingüísticos de español y que estén abiertos a varias experiencias (buenas y malas).
2. Que lean con detalle sobre el país y el lugar a donde van a ir de antemano .
3. Que lean las experiencias de otras personas que han estado en el extranjero y del choque cultural, lo cual ayuda a uno a entender los posibles desafíos de antemano.
4. Que obtengan conocimiento de cómo funciona una sala de clase, que se ofrezcan para tutorías, por ejemplo, para prepararse a dar clase.
5. Que estén preparados a adaptarse a cualquier situación.
6. Que se informen acerca de las responsabilidades y pasos a seguir en el momento en que se lleguen a enfermar.
7. Que hagan preguntas sobre las normas del país, que no asuman que las normas son las mismas que en su país de origen.
8. Se tiene que entender hasta qué punto las escuelas pueden exigir responsabilidades a los asistentes y evitar que las escuelas vean al auxiliar como si fuera un profesor y no solo un asistente.
9. Que sean persistentes y asertivos durante la experiencia.

#### *4.7.3 Sugerencias para las universidades de origen*

Todos pensaban que sus estudios de la lengua les habían preparado bien pero de todos modos también ofrecieron varias sugerencias para profesores en su país de origen. Recomendaron enfocarse en la competencia y comprensión oral junto con la comunicación interpersonal. Podrían enseñar temas culturales más amplios, exponer a los estudiantes a una variación de terminología entre varios países latinoamericanos e involucrar cultura de alguna manera u otra en cada lección. Además enfatizaron que es imprescindible hablar con los alumnos de sus propias experiencias internacionales para dejar saber a sus alumnos tanto los logros como los desafíos que podrían experimentar.

#### 4.8 Conclusión

En conjunto, se ve que cada uno de los entrevistados en este capítulo tuvo una experiencia única, dada por sus percepciones individuales, experiencias y estudios previos, motivación y ciertas experiencias en las escuelas donde estaban asignados. Sin embargo, había percepciones que compartían. Todos experimentaron mejora lingüística y cultural, la mayoría admitieron que sus experiencias de choque cultural les ayudaron a participar más en las costumbres de las respectivas regiones. Muchos estaban de acuerdo en que cuanto más se asociaran con españoles, más podrían profundizar lingüística y culturalmente. Todos tenían percepciones comunes del programa y opinaban que el programa podría beneficiarse de mayor coordinación e información tanto a los profesores como a los auxiliares. En general, aprendieron mucho de la experiencia y dieron sugerencias útiles para el programa, para futuros auxiliares y profesores anglófonos en las universidades de origen.

## CAPÍTULO 5: CONCLUSIÓN E IMPLICACIONES DEL ESTUDIO

Por medio de los datos de las encuestas y entrevistas, se pueden extraer resultados sobre las percepciones de la mejora lingüística y conocimiento cultural de los participantes del programa, los factores de esa mejora y sugerencias para la eficacia de futuros programas. Estos resultados son importantes no solamente para este programa sino también para otros programas y demás gente que decida hacer una práctica internacional o individuos que quieran reclutar a nuevos participantes. En este capítulo se resumen los resultados en relación a las preguntas de investigación y se discuten algunas limitaciones de este estudio.

### 5.1 Discusión de las preguntas de investigación

Los siguientes apartados tratan de responder a las preguntas preliminares de investigación:

*Pregunta 1: ¿Los participantes en el programa de Auxiliares de Conversación perciben mejora lingüística de la L2?*

Según las encuestas y las entrevistas, los auxiliares experimentaron una mejora en las cuatro áreas de habilidad lingüística: expresión oral y escrita además de la comprensión oral y escrita. Indicaron una gran mejora en su comprensión oral y habilidades de conversar pero no avanzaron de la misma manera en la lectura o escritura. Avanzar más en lo oral es una consecuencia lógica de no estar obligado a tomar clases ni estar obligado a leer o escribir. Sin embargo, algunos mencionaron que escribían

bastante. Por ejemplo, Austin indicó que redactaba muchos correos electrónicos dirigidos a la Oficina de Extranjería y Virginia comentó que solía escribir correos a sus compañeros de piso. El progreso lingüístico se basa en la motivación intrínseca de asistir a clases, leer o formar amistades con hablantes nativos independientemente (Isabelli-García 2004).

Varios encuestados y entrevistados expresaron que quisieran haber tomado clases formales en el idioma durante su estancia, haberse asociado con más españoles y menos anglófonos, haber ido a más intercambios, haber estudiado independientemente, haber leído más en español, haber visto más películas, etc. El hecho de que varios piensan que se habrían aprovechado más de la experiencia si hubieran tomado un curso en una universidad o academia es consistente con la idea de Opper (1991), que indicó que la combinación de una práctica en el extranjero y un tipo de estudio aumenta no solamente las aptitudes lingüísticas sino también la destrezas laborales.

*Pregunta 2: ¿Perciben mejora en conocimiento cultural?*

Sin duda, tanto los encuestados como los entrevistados indicaron mejora en su conocimiento cultural. Además la mayoría experimentó un mayor entendimiento de las costumbres y variaciones con las creencias culturales entre las regiones de España y su país de origen.

Según los encuestados y entrevistados, el choque cultural les sirvió de ayuda para adaptarse a las costumbres y asociarse más con hablantes nativos a largo plazo ya que se ha comprobado que la perseverancia lleva a más mejora lingüística (Isabelli-García 2004). Aunque reportaron quejas o momentos incómodos en que hablaban más con

anglófonos, todos mencionaron haber llegado a “aceptar” las diferencias sociales que afectaban su horario, hábitos de comer, niveles de energía, o perspectivas sobre la atención al cliente.

*Pregunta 3: ¿Cuáles son los factores que llevan a una experiencia positiva al hacer una práctica en el extranjero?*

Se sabe por lo mencionado anteriormente que experimentaron gran mejora en la competencia lingüística y cultural. Los factores que llevaron a ese éxito parecen ser la motivación, las redes sociales con hablantes nativos, la perseverancia y experiencias previas en otros países. Los factores que llevan a una percepción positiva del programa son las percepciones de la organización del programa, sentimiento de independencia y preparación previa para el viaje.

En cuanto a las redes sociales, varios de los encuestados mencionaron un fuerte deseo de no vivir con anglófonos. Ángela, que vivió con un español desde el principio, indicó que su competencia mejoró exponencialmente por esa convivencia. Austin, que no quería vivir con anglófonos, tuvo que hacerlo por no poder encontrar un piso con estudiantes españoles a tiempo, lo cual fue un obstáculo para mejorar en el idioma porque pasaba mucho tiempo hablando en inglés con sus compañeros de piso.

La asociación con españoles es otro factor que lleva a mejora lingüística y cultural, si están motivados a hablar en español. Por ejemplo, Ángela indicó que floreció en sus habilidades de conversar porque decidió comunicarse con la gente de cualquier tema a pesar de ser tímida. Leah mencionó que benefició mucho de los intercambios de lengua y redes sociales con los españoles aunque no vivió con españoles al principio.

Además, el hecho de asociarse con los españoles ayuda a participar en la cultura. Sin embargo, algunos comentaron que veían ventajas de relacionarse con anglófonos durante los momentos de choque cultural porque pasaban por las mismas experiencias. Virginia además mencionó que aunque conocía a muchos españoles, la mayoría del tiempo quería conversar con ella en inglés.

La perseverancia y la solución de problemas parecen ser otro factor de personalidad que lleva al éxito en una práctica en el extranjero. Por ejemplo, Virginia perseveró en momentos difíciles de choque cultural al principio del programa y después decidió cambiar aspectos del alojamiento y su uso de inglés fuera del trabajo. Por su perseverancia y los cambios que hizo, se benefició de su transformación personal de identidad multilingüística que la llevó a percibir mayor dominio lingüístico.

Además, los momentos decisivos pueden ayudar a los participantes a aceptar aspectos de la cultura que le eran difíciles anteriormente. Por ejemplo, Virginia mencionó un punto decisivo durante su viaje a Irlanda. Antes del viaje, no sentía que pertenecía a España, pero después del viaje, decidió ya olvidar las experiencias negativas e involucrarse al máximo en el país.

Otros factores que llevan a percepciones positivas son la preparación previa, sentimiento de independencia y percepciones de la organización del programa. Muchos de los auxiliares entrevistados piensan que se prepararon bien para el programa, pero opinan que deberían haber buscado más información sobre el alojamiento con anterioridad. Otro factor importante es la organización del programa. Por ejemplo, Verónica no tuvo buena experiencia en la escuela, ni los trámites de inmigración. Austin dijo que el programa en general está bien, menos la falta de comunicación entre la

Oficina de Extranjería y el Ministerio de Educación en cuanto al programa. Por esas razones, ni Austin ni Verónica recomendarían el programa a otros. Sin embargo, Ángela percibió desorganización del programa pero los otros factores de motivación, perseverancia, redes sociales con los españoles y buena experiencia en la escuela eclipsaron cualquier percepción negativa que tuviera de la organización, lo cual no le impidió recomendar con mucho entusiasmo el programa.

*Pregunta 4a: ¿Es necesario organizar de manera diferente los programas en el extranjero para fomentar más satisfacción, mejora en conocimiento cultural y/o adquisición de la L2?*

El programa Auxiliares de Conversación podría beneficiar de otros métodos de organización, entrenamiento y comunicación entre los auxiliares y las escuelas. Aunque las metas del programa son buenas, la mayoría de los encuestados y entrevistados percibían desorganización del programa. Un 100% de los entrevistados y un 72,1% de los encuestados (que contestaron esa pregunta) opinaron que las escuelas no tenían bastante comunicación con el Ministerio de Educación respecto al programa. Algunos mencionaron que ha de haber más entrenamiento o información para los profesores en las escuelas en cuanto a cómo usar al auxiliar eficazmente y su función exacta. Además, pensaban que pueden ofrecer más entrenamiento y/o información a los auxiliares sobre sus responsabilidades, sugerencias para solucionar problemas, información de trámites de inmigración, etc. También, muchos pensaban que el auxiliar debe tener experiencia didáctica porque los profesores esperaban que ya tuvieran esa experiencia.

El hecho de que algunos auxiliares percibían una desorganización del programa o falta de comunicación entre los centros y el Ministerio de Educación no quiere decir necesariamente que haya que hacer cambios. Parte de la percepción puede explicarse por los desafíos a adaptarse a un nuevo calendario y nuevos modos culturales de organización, que a personas de países anglófonos les puede parecer desorganizado. El auxiliar se traslada miles de kilómetros esperando algo más estructurado, más apoyo con los trámites, etc. Si estuvieran más informados, podrían hacer mejores decisiones de antemano, lo cual influye en su experiencia y la enseñanza que brindan a los alumnos españoles.

Los resultados demuestran una desconexión entre las expectativas iniciales de varios de los participantes y lo que experimentaron en cuanto a la organización, un hecho que también encontró Scobling (2011). Parte de esas expectativas pueden tener raíz en sus experiencias previas de estudiar en el extranjero con programas con fuertes vinculaciones entre universidades e intermediarios que les ayudaban paso a paso. Entonces, muchos de ellos esperaban que el manual tuviera más información sobre cómo establecer su vida en España y/o más entrenamiento.

Sería recomendable cambiar algunos aspectos del programa para dar más estructura y apoyo a los auxiliares y profesores a fin de realizar mejor las metas para el programa: proveer una mayor exposición de inglés a escolares españoles y expandir la lengua española por el mundo anglófono. Varios auxiliares, como Virginia y Leah, ofrecieron sugerencias para el programa, entre ellos tener a un intermediario anglófono que ya haya participado en el programa para brindar más apoyo. Además, el director de

la escuela puede tomar el cargo de comunicarse con el auxiliar durante el verano antes de que empiece el curso (Scobling 2011).

También los participantes en el estudio enfatizaron la idea de tener un entrenamiento más informativo al principio del curso para los auxiliares y profesores de acuerdo con las ideas de Henze (2007). Hay un seminario opcional y gratuito en su país de origen y otro antes de que empiece el curso pero muchos mencionaron que no aprendieron mucho de eso. Se puede organizar de manera diferente el seminario en varios talleres para que los auxiliares tengan la oportunidad de hacer más preguntas a los coordinadores del programa y conocer a más auxiliares. Por ejemplo, Virginia dijo que deben separar los auxiliares en grupos más pequeños para se conozcan más y aprendan más sobre el puesto ya que los auxiliares están más interesados en cómo establecer su vida en España y esperan escuchar esa información en la conferencia.

Para aumentar la eficacia, los líderes del programa deberían considerar ofrecer más entrenamiento, o simplemente más información, a los profesores acerca de cómo usar a los auxiliares de una manera estructurada. Por otro lado, para ahorrar dinero, el Ministerio de Educación podría sustituir los seminarios por un curso de internet y proveer más coordinación y vinculación entre las oficinas del gobierno y otras asociaciones culturales. González (1993) subraya que:

A program would do well to encourage students to plan and pursue activities that will force them into social interaction [...] and to help them find such activities by providing names and addresses from a variety of area clubs and organizations (896).

Tener más vinculación con esas clases culturales podría ayudar no solamente a fortalecer el programa, sino también la economía. Puede haber un registro de asociaciones conocidas que ofrecen clases y actividades culturales para cada localidad.

Una mayor vinculación con universidades facilitaría intercambios de lengua con alumnos españoles que quieran aprender inglés, lo cual beneficiará ambas partes. Esos lazos hacen que el programa pueda llegar a ser más eficaz tanto para los auxiliares como para los profesores, alumnos y el Ministerio de Educación.

Además, muchos de los participantes opinaban que las sugerencias que ofrece el Ministerio de Educación del programa no eran suficientes y bastante claras. Por ejemplo, el manual menciona que hay que conectarse con otros auxiliares antes del comienzo del programa, sin embargo, no hay un mecanismo organizado por parte del Ministerio para llegar a esa meta. Se recomienda ir a la respectiva página de Facebook para su región, pero los auxiliares pueden informar mal a los nuevos participantes. Además se podría hacer un registro de los auxiliares y sus respectivas regiones (si los auxiliares dan permiso de dar su correo electrónico), para que los auxiliares puedan saber quiénes están en cada región y ponerse en contacto.

Otro aspecto de la comunicación entre los asistentes tiene que ver con la comunicación con el auxiliar antes de que empiece el curso y con la interconexión de un auxiliar previo en la misma escuela o región con un nuevo auxiliar allí (Scobling, 2011). El Manual recomienda ponerse en contacto con el auxiliar previo de su área, pero no dice cómo se puede lograr eso.

Además, el programa debería ser más selectivo. Se puede otorgar preferencia a candidatos ya con experiencia docente o experiencias previas de vivir en el extranjero ya que solamente 38,1% de los participantes tenían experiencia didáctica. González (1993) mencionó en su estudio que los que tienen mayor éxito, integración y rendimiento ya habían vivido estancias en otros países. También el programa puede ser más selectivo en

cuanto a las escuelas que participen en el programa, por ejemplo, las escuelas que suelen aplazar los pagos o no utilizan bien el auxiliar tendrían que mostrar un plan de mejoría para ser consideradas en el futuro.

La mayoría de los encuestados y entrevistados mencionaron problemas con el alojamiento. Quizás el Ministerio o las escuelas pueden proveer información sobre opciones de alojamiento o agencias o de alquiler.

Al final de la experiencia, es aconsejable dar la oportunidad de los participantes a evaluar el programa en cuanto a sus percepciones de la organización y su satisfacción del programa (Milleret 1990). Los auxiliares podrían evaluar la experiencia y proveer sugerencias útiles al programa en el futuro.

*Pregunta 4b: ¿Pueden los futuros asistentes prepararse de otra manera?*

En cuanto a sugerencias para los futuros auxiliares, se recomienda que hagan más contactos con gente viviendo en la región, que busquen alojamiento de antemano, que sean asertivos y flexibles, que busquen oportunidades de aprender la lengua y la cultura y que tengan expectativas realistas del programa. Primero, los datos de la encuesta revelaron que un poco más de la mitad de los auxiliares percibieron haber hecho bastantes contactos con auxiliares previos o españoles de antemano (57,8%).

Para cualquier estancia en otro país, hay que anticipar buenos y malos momentos y saber que pueden pasar por fases de choque cultural. Una auxiliar, Jessica, indicó que los que no están bien informados sobre qué es exactamente el choque cultural, no entenderán las emociones que experimentarán.

Tanto los participantes del estudio como Scobling (2011) confirmaron la importancia de tomar iniciativa y ser asertivos con sus límites personales en los centros educativos si los profesores no están siguiendo el manual en cuanto a las responsabilidades de los auxiliares. Si un auxiliar no tiene experiencia didáctica, se podrían beneficiar de observar algunas clases antes de salir de su país. Hay que hablar de las dudas y problemas de antemano. Parte del programa es ser flexible y estar más atento a diferencias culturales.

La mayoría de los encuestados y entrevistados estaba satisfecha con la enseñanza previa que recibieron en su país de origen. A pesar de ello, varios de los encuestados ofrecieron sugerencias e ideas para profesores de lengua de las universidades de origen. Virginia mencionó que el uso de películas es muy importante para que los alumnos escuchen más del idioma. Los profesores pueden relacionarse con ellos al hablarles más de sus experiencias internacionales y fomentar el interés por prácticas internacionales y estudio en el extranjero. Varios mencionaron que con más exposición cultural en clase, los alumnos pueden empezar a hacer conexiones entre temas culturales de su país de origen y otros países que hablan la lengua que aprenden. No se puede solamente enseñar temas culturales de un sólo país sino proveer varios materiales didácticos de varios países, resaltando sobre todo diferencias de acentos y terminología. Ángela mencionó que las clases de español que recibió en los E.E.U.U. se enfocaban en el español latinoamericano entonces había muchos nuevos términos que tenía que aprender.

## 5.2 Limitaciones y futuras investigaciones

Hay algunas limitaciones de este estudio. Primero se basa en las percepciones de los auxiliares, que son perspectivas individuales que pueden cambiar de un momento a otro; algunos son críticos mientras otros pueden exagerar su mejora. Algunos pueden haber olvidado algunos hechos importantes que tenían que ver con sus percepciones. Segundo, los participantes completaron el cuestionario y la entrevista después de haber terminado el programa. Se podía haber hecho una comparación de las percepciones de la experiencia antes, durante y después del programa para estudiar más en detalle el choque cultural y factores externos que llevaron a esas percepciones. Otra limitación es el número de respuestas a distintas preguntas del cuestionario que varía del 50% a 100% de los participantes.

En futuras investigaciones, sería interesante estudiar si las percepciones positivas conducen a una mayor mejoría lingüística en vez de tener percepciones negativas. Se puede entrevistar a los auxiliares antes, durante y después del programa para apreciar más detalles de la experiencia. También, sería interesante estudiar en mayor profundidad los momentos de choque cultural y las cosas específicas que les causaban frustración o les agradaban. Además, se podría comprobar la mejora lingüística verdadera de los participantes en cuanto a la gramática o pragmática por ejemplo, mediante un examen y/o entrevista inicial y al final para comparar las percepciones de mejora y la mejora real. Asimismo, se podría estudiar el impacto del programa para las escuelas y si el programa está cumpliendo con mayor eficacia los objetivos de los programas para los alumnos y profesores.

En conjunto, este estudio ofrece un acercamiento al funcionamiento y percepciones de logros lingüísticos y culturales de participantes en una práctica profesional. El programa llevó a percepciones de una mejora lingüística y cultural profunda, que es una de las metas para los auxiliares. Los auxiliares experimentaron momentos de choque cultural, que a la mayoría le ayudó a participar más en la cultura. Los participantes del estudio ofrecieron varias sugerencias importantes para futuros auxiliares, así como para programas de prácticas internacionales.

APÉNDICE 1  
QUESTIONNAIRE—AUXILIARES DE CONVERSACIÓN, 2010-2011

**BACKGROUND INFORMATION**

1. Are you male or female?
  - Male
  - Female
  
2. What is your country of origin?
  - United States
  - United Kingdom
  - Canada
  - Australia
  - Other \_\_\_\_\_
  
3. In which province were you placed in Spain?  
\_\_\_\_\_
  
4. Were you placed in an urban or rural area?
  - Highly Urban
  - Somewhat Urban
  - Somewhat Rural
  - Highly Rural
  
5. What other languages do you speak?
  - French
  - Arabic
  - Italian
  - Japanese
  - Chinese
  - Portuguese
  - Other
  
6. Did you decide to repeat another year?
  - Yes
  - No
  
7. If not repeating this school year, do you plan to do the program again in the future? Why or why not? \_\_\_\_\_
  
8. For the program the 2010-2011 school year, was that your first time in Spain?
  - Yes
  - No
  
9. Have you participated in the program before?
  - Yes
  - No
  
10. Have you studied or lived abroad before?
  - Yes
  - No

11. Why did you choose to participate in the program? Select the top three that apply.

- Improve Spanish
- Teaching experience
- College credit
- Save money
- Travel
- Resume booster
- Other \_\_\_\_\_

**AUTO-EVALUATION OF SPANISH AND CULTURAL AWARENESS BEFORE THE PROGRAM**

	<i>Strongly Disagree</i>	<i>Disagree</i>	<i>Undecided</i>	<i>Agree</i>	<i>Strongly Agree</i>
12. Before this program, I felt confident stating my needs and feelings in Spanish.	1	2	3	4	5
13. Before this program, I felt comfortable speaking with native Spanish speakers.	1	2	3	4	5
14. Before, this program, I understood varying Spanish customs that would impact my daily life and use of the language.	1	2	3	4	5
15. Before the program, I would spend time with native Spanish speakers.	1	2	3	4	5
16. Before the program, I understood and recognized different cultural beliefs and opinions that might differ between varying regions of Spain and my country.	1	2	3	4	5

**PREPARATION FOR THE PROGRAM**

	<i>Strongly Disagree</i>	<i>Disagree</i>	<i>Undecided</i>	<i>Agree</i>	<i>Strongly Agree</i>
17. I think that my previous Spanish teachers/professors prepared me well linguistically to communicate in Spanish while in another country.	1	2	3	4	5
18. I believe that my Spanish teachers/professors taught me certain important cultural phenomena that are useful to live in Spain over a long period of time.	1	2	3	4	5
19. I frequently referred to an Auxiliares facebook page for questions before the trip.	1	2	3	4	5
20. I attended the Pre-seminar and found it useful.	1	2	3	4	5
21. I made contacts with other English assistants in my region before leaving my country.	1	2	3	4	5

22. I made a special effort to make as many contacts as possible in Spain before I left my country.	1	2	3	4	5
23. I had experience teaching English before this internship.	1	2	3	4	5

**EVALUATION—OVERALL PROGRAM**

	<i>Strongly Disagree</i>	<i>Disagree</i>	<i>Undecided</i>	<i>Agree</i>	<i>Strongly Agree</i>
24. I am satisfied with the Auxiliares Program overall.	1	2	3	4	5
25. During the program, I felt connected with others and immersed in Spanish culture.	1	2	3	4	5
26. I feel like there was a strong group cohesion and networking with the English Assistants.	1	2	3	4	5

**EVALUATION—LIVING SITUATION**

27. Did you live with a family or people of another culture?  
 Family                      International Roommates                      English-speaking roommates                      Alone

	<i>Strongly Disagree</i>	<i>Disagree</i>	<i>Undecided</i>	<i>Agree</i>	<i>Strongly Agree</i>
28. I found my apartment/house and family/roommates with ease.	1	2	3	4	5
29. I was completely satisfied with the location and physical condition of where I lived.	1	2	3	4	5
30. My Spanish improved with my roommates.	1	2	3	4	5
31. I was able to afford my rent and other important expenses with the stipend I received.	1	2	3	4	5
32. I had positive cultural discussions with my roommates.	1	2	3	4	5
33. I met a lot of contacts through my roommates.	1	2	3	4	5
34. I felt free to make my own decisions.	1	2	3	4	5
35. I felt settled and at home.	1	2	3	4	5
36. I felt connected to my roommates.	1	2	3	4	5
37. I felt satisfied overall with my roommates.	1	2	3	4	5
38. I was in good health during the program.	1	2	3	4	5
39. I adapted well to the local weather.	1	2	3	4	5
40. My experience was stress-free.	1	2	3	4	5
41. My commute to the internship site was less than thirty minutes.	1	2	3	4	5

**EVALUATION—EXPERIENCE AT INTERNSHIP SITE**

	<i>Strongly Disagree</i>	<i>Disagree</i>	<i>Undecided</i>	<i>Agree</i>	<i>Strongly Agree</i>
42. I was satisfied overall with my experience at the school.	1	2	3	4	5
43. I was satisfied with my weekly schedule.	1	2	3	4	5
44. I felt like my skills were utilized.	1	2	3	4	5
45. My coworkers were cordial and respectful to me.	1	2	3	4	5
46. I had positive cultural encounters with my coworkers.	1	2	3	4	5
47. I experienced positive cultural encounters with the students.	1	2	3	4	5
48. I was satisfied with the local area where I was placed.	1	2	3	4	5
49. I was satisfied with my responsibilities.	1	2	3	4	5
50. I was only asked to do work that was listed in the Auxiliares handbook.	1	2	3	4	5
51. I felt comfortable and prepared creating and executing lesson plans.	1	2	3	4	5
52. I had a comfortable and amiable relationship with my direct English Coordinator.	1	2	3	4	5
53. The staff communicated holidays, fieldtrips, and important days off to me beforehand.	1	2	3	4	5
54. I learned more Spanish at the internship site.	1	2	3	4	5
55. I improved my teaching skills as a result of the internship.	1	2	3	4	5
56. I utilized the majority of opportunities that I had to learn more about the Spanish school system and culture in general.	1	2	3	4	5
57. The school was helpful in providing suggestions and help.	1	2	3	4	5

**EVALUATION—SOCIAL INTERACTION**

58. Who did you associate with more? Please rank with one being the highest and five being the lowest.

- \_\_\_ Spanish nationals
- \_\_\_ Native Spanish speakers from other countries
- \_\_\_ International people from other countries (non-native speakers)
- \_\_\_ Native English speakers from other countries
- \_\_\_ Native English speakers from my country.

**EVALUATION—ADJUSTMENTS TO CULTURAL DIFFERENCES**

59. What aspects of Spanish culture interested you most that you did not know before the program?

---

---

60. Were there any challenges that you faced in adjusting to Spanish culture?

---



---

61. If so, how did these challenges affect your progression in Spanish? How did these challenges aid or impede you?

---



---

**EVALUATION—MINISTRY OF EDUCATION OR THIRD PARTY ORGANIZATION**

62. Through which organization did you apply?

- CIEE
- British Council
- Spanish Ministry of Education
- Other \_\_\_\_\_

	<i>Strongly Disagree</i>	<i>Disagree</i>	<i>Undecided</i>	<i>Agree</i>	<i>Strongly Agree</i>
63. I believe that there is good communication with the Ministry of Education and individual schools regarding the program.	1	2	3	4	5
64. I believe that I was paired well with the school and its respective region.	1	2	3	4	5
65. I believe the Ministry of Education was helpful in providing suggestions that would improve my overall experience.	1	2	3	4	5

**EVALUATION—LEVEL OF SPANISH AND CULTURAL AWARENESS AFTER FINISHING THE PROGRAM**

	<i>Strongly Disagree</i>	<i>Disagree</i>	<i>Undecided</i>	<i>Agree</i>	<i>Strongly Agree</i>
66. I feel confident stating my needs and feelings in Spanish.	1	2	3	4	5
67. I feel comfortable speaking with native Spanish speakers.	1	2	3	4	5
68. I understand varying Spanish customs that may impact my daily life and use of the language.	1	2	3	4	5
69. I spend time with native Spanish speakers.	1	2	3	4	5
70. I understand and recognize different cultural beliefs and opinions that might differ between varying regions of Spain and my country.	1	2	3	4	5
71. My awareness of Spanish culture has increased as a result of this experience.	1	2	3	4	5
72. I feel like I fit into Spanish culture.					

**EVALUATION OF PROGRESSION IN SPANISH**

73. Please rank your Spanish before and after the program on a scale from 1-5 (one being the lowest and ten being the highest):

Speaking, Before	Speaking, After
1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Writing, Before	Writing, After
1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Listening, Before	Listening, After
1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Reading, Before	Reading, After
1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Vocabulary, Before	Vocabulary, After
1 2 3 4 5	1 2 3 4 5

74. Is there anything else you could have done to improve your Spanish more? If so, what could you have done?

---

---

---

**VALUE STATEMENTS**

75. Please rank one of the most important aspects that would lead to the most satisfaction during a time abroad (one being the highest and seven being the lowest):

- \_\_\_ Stable and positive living situation
- \_\_\_ Good overall organization of the internship program
- \_\_\_ Good overall support of the organization in helping with outside decisions, like housing, networking, etc.
- \_\_\_ Intermediate/advanced level of Spanish before the trip
- \_\_\_ Satisfactory instruction about the country from teachers and professors beforehand
- \_\_\_ Accurate pairing of internship site
- \_\_\_ Satisfactory and thorough explanation of expectations and conditions of the internship beforehand

76. Do you think you could have prepared yourself differently for this experience in any way (linguistically, culturally, emotionally, etc.)? If so, how?

---

---

---

**EXPECTATIONS**

77. Please name some expectations you might had, if any, before the program about yourself, others, Spain, the students, the teachers, and experience in general and whether these were met or not.

<i>Expectations Before Program Began</i>	<i>Were These Met?</i>
1.	a.
2.	b.
3.	c.

**SUGGESTIONS**

*Do you have any suggestions for future assistants, language teachers or the overall program? If so, please write below.*

78. SUGGESTIONS FOR FUTURE ASSISTANTS

- 1.
- 2.
- 3.

79. SUGGESTIONS FOR OVERALL PROGRAM

- 1.
- 2.
- 3.

80. SUGGESTIONS FOR LANGUAGE TEACHERS

- 1.
- 2.
- 3.

THANK YOU SO MUCH FOR PARTICIPATING IN THIS SURVEY! YOUR INPUT IS GREATLY APPRECIATED!

APÉNDICE 2  
“AUXILIARES DE CONVERSACIÓN”  
Interview Questions

1. Thank you so much for taking the time to do this interview. Would you be able to briefly tell me where you are from and where you were placed in Spain? Why did you decide to participate in the program? Were you placed in an urban or rural area?
2. Were there certain positive aspects of your time in Spain with the Auxiliares program? Were there any negative aspects or challenges you faced?
3. Did your Spanish improve? If so, how did it improve as far as oral comprehension, speaking, writing, or reading comprehension?
4. According to many studies, there are four known stages of culture shock: excitement, withdrawal, adjustment, and enthusiasm. The excitement stage is a “honeymoon” phase where everything about the new culture is exhilarating. In the withdrawal phase, the individual become frustrated with customs and habits of the culture that is different from his or her own. During the adjustment phase, the person starts to develop more of a routine and accepts positive aspects of the culture and acknowledges aspects that need to be improved in the country of origin. During the enthusiasm phase, the person feels at home in the new culture and starts to favor certain behaviors over what one would find in the individual’s original culture (<http://www.kwintessential.co.uk/cultural-services/articles/cultureshock-stages.html>). Would you say that you went through these stages? If so, would you be able to tell me about the process you went through?
5. If you went through these stages, would you say that these stages of culture shock and your adaptation to social customs allowed you to participate more or less in the culture? How would you say your social interaction with people in the culture or lack thereof affected your growth in the Spanish language?
6. Please tell me about your involvement with other English assistants, Spaniards, native Spanish-speakers from other countries, native English-speakers, and other international expatriates during your experience. Did you associate with one group more than the other? Why or why not? How do you think this may have affected your progression in Spanish? Has your perspective towards native Spanish speakers changed? How so?

7. Tell me about your living situation. Who did you live with? Were you satisfied? Did your living situation allow you to progress in Spanish? Why or why not?
8. Tell me about the school where you were placed, the teachers, the students, and classes you helped with. Were you satisfied with your experience? Did you have a good relationship with the teachers and students?
9. How did you feel arriving back to your country? Did your expectations of how family, friends, and others would treat you coincide with what really happened when you came back? Would you say you felt more independent abroad or back in your home country?
10. Knowing what you know now about Spain and living abroad, would you do anything differently to prepare yourself for this program? Is there anything you wish you would have known beforehand that you did not know?
11. Reflecting back on the experience, would you have done anything differently to improve your Spanish or adapt better into the culture? Is your Spanish where you would like it to be after living in Spain for eight months or more?
12. Do you feel your studies or Spanish in your country prepared you adequately for the experience? Do you have any suggestions for teachers or professors your country of origin to prepare participants better for internships abroad? Do you have any recommendations for the Auxiliares Program in terms of preparing or supporting participants in this experience? Is there anything you wished they would have informed you beforehand?
13. Do you think that your overall cultural awareness of Spain and other Spanish-speaking countries improved as a result of this experience? If so, how do you think you improved? Do you want to continue improving? Do you have any additional comments?

Thank you so much for taking the time to answer these questions. I appreciate the insight that you have provided.

## OBRAS CITADAS

- Anderson, B. G. (1971). Adaptive Aspects of Culture Shock. *American Anthropologist*, (73)5, 1121-1125.
- Block, D. (2007). The Rise of Identity in SLA Research, Post Firth and Wagner (1997). *Modern Language Journal*, (91), 863-876.
- Brown, L. y I. Holloway (2008). The initial stage of the international sojourn: excitement or culture shock? *British Journal of Guidance & Counseling*, (36)1, 33-49.
- Chang, L. (2011). My Culture Shock Experience. *English Education/TESOL*, 403-405.
- Clément, R. (2001). Interethnic Contact, Identity, and Psychological Adjustment: The Mediating and Moderating Roles of Communication. *Journal of Social Issues*, (57)3, 559-577.
- Collentine, J .G. (2009). Study Abroad Research: Findings, Implications and Future Directions. In M. H. Long & C. J. Catherine (Eds.) *The Handbook of Language Teaching*, 218-233. New York: Wiley.
- Díaz-Campos (2004). Context of learning in the acquisition of Spanish second language phonology. *Studies in Second Language Acquisition*. 26(2), 249-73.
- Dolby, N. (2004). Encountering an American Self: Study Abroad and National Identity. *Comparative Education Review*, (48)2, 150-173.
- Feldman, D. C., W. R. Folks y W. H. Turnley (1999). Mentor-Protégé Diversity and Its Impact on International Internship Experiences. *Journal of Organizational Behavior*, (20)5, 597-611.
- Fryer T.B. y J. T. Day (1993). Foreign Language Curricular Needs of Students Preparing for an Internship Abroad. *The Modern Language Journal*, (77)3, 277-288.
- Gadbonton, E. y Trofimovich, P. (2008). The Ethnic Group Affiliation and L2 Proficiency Link: Empirical Evidence. *Language Awareness*, (17)3, 229-248.
- Garson, B. (2005). Teaching Abroad: A Cross-Cultural Journey. *Journal of Education and Business*, 322-326.
- González, A. (1993). Teaching beyond the Classroom: Business internships in Latin America: Issues in cross-cultural adjustment. *Hispania*, (76)4, 892-901.

- Grandin, J. M. (1991). Developing Internships in Germany for International Engineering Students. *Die Unterrichtspraxis/Teaching German*, (24)2, 209-214.
- Hall, M. R. (2007). The Impact of the U.S. Peace Corps at Home and Abroad. *Journal of Third World Studies*, (24)1, 53-57.
- Henze, Y. (2007). A Model for Intercultural Training for Study Abroad in Germany. *Die Unterrichtspraxis/Teaching German*, (40)2, 153-163.
- Hernández, T. (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.
- Isabelli-Garcia, C. (2004). *A Case Study of the Factors in the Development of Spanish Linguistic Accuracy and Oral Communication Skills*. Edwin Mellen Press: New York.
- Isabelli-García, C. (2006). Study Abroad Social Networks, Motivation and Attitudes: Implications for Second Language Acquisition. En Margaret DuFon & Eton Churchill (Eds.), *Language Learners in Study Abroad Contexts* (231-258). Clevedon, GBR: Multilingual Matters Limited.
- Isabelli C. A. y Nishida C.(2005). Development of the Spanish Subjunctive in a Nine-month Study-abroad Setting. *6<sup>th</sup> Conference on the Acquisition of Spain and Portuguese as First and Second Languages*: Somerville, MA.
- Johnston, K. (2011). *Percepciones de desarrollo lingüístico y cultural durante un programa de estudio en el extranjero*. Indianapolis: Tesina, Masters of Arts of Teaching Spanish, Indiana University, Purdue University, Indianapolis.
- Jorge, E. (2006). A Journey Home: Connecting Spanish-Speaking Communities at Home and Abroad. *Hispania*, (89)1, 110-122.
- Kinginger, C. (2003). Alice Doesn't Live Here Anymore: Foreign Language Learning and Identity Reconstruction. En Aneta Pavlenko (Ed.), *Negotiation of Identities in Multilingual Contexts* (pp. 219-242). Clevedon, GBR: Multilingual Matters Limited.
- Lafford, B. y Collentine, J. (2006) "The effects of study abroad and classroom contexts on the acquisition of Spanish as a second language: From research to application." In B. Lafford and R. Salaberry (Eds.) *Spanish Second Language Acquisition: From Research Findings to Teaching Applications*, 103-126.
- Lantolf, J. P. y Pavlenko, A. (2001). Second language activity theory: Understanding second language learners as people. En M. Breen (Ed.), *Learner contributions to language learning: New directions in research* (141-158). London: Longman.

- Ministerio de Educacion (2010). Language and Culture Assistants in Spain Manual, 2010-2011. Gobierno de España, 1-41.
- McCormack, W. (1966). New Directions in Study Abroad: Opportunities for Students in the Professional Schools. *The Journal of Higher Education*, (37)7, 369-376.
- McLachlan, D. A. y J. Justice (2009). A Grounded Theory of International Student Well-being. *The Journal of Theory Construction and Testing*, (13)1, 27-32.
- Moseley, C., S. Reeder y N. Armstrong (2008). The Transformational Nature of Student Teaching Abroad. *Curriculum and Teaching Dialogue*, (10)1, 55-71.
- Milleret, M. (1990). Evaluation and the Summer Language Program Abroad: A Review Essay. *The Modern Language Journal*, (74)4, 483-488.
- Muñoz Hernandez, C. A. (2005). *Usos de Lengua Materna (L1) y Lengua Meta (L2) En Un Contexto De Inmersión Real*. Indianapolis: Tesina inédita, Masters of Arts of Teaching Spanish, Indiana University, Purdue University, Indianapolis.
- Opper, S. (1991). Study abroad: A Competitive Edge for Women? *Oxford Review of Education*, (17)1, 45-64.
- Piller, I. (2002). Passing for a Native Speaker: Identity and Success in Language Learning. *Journal of Sociolinguistics*, (6)2, 176-206.
- Potowski, K. (2007). *Language and Identity in a Dual Immersion School*. Tonawanda, NY: Multilingual Matters Ltd., 224.
- Pyatt, R. A. (1999). Correspondence from Abroad: An Internship in Ireland. *The American Journal of Nursing*, (99)7, 18-20.
- Reeves, R. A. (2007). *El juego lingüístico multilingüe y la narración de identidad: evidencia de diarios de una estudiante de español*. Indianapolis: Tesina inédita, Masters of Arts of Teaching Spanish, Indiana University, Purdue University, Indianapolis.
- Rubinfeld, S. et al. (2006). Second Language Learning and Cultural Representations: Beyond Competence and Identity. *Language Learning*, (56)4, 609-632.
- Sanders, R. F. (2005). Community Based Learning in Rural Guatemala. *Hispania*, (88)1, 182-189.

- Scobling, C. (2011). *El Auxiliar de Conversación como herramienta de motivación en la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjera en la educación secundaria y bachillerato en España*. Universidad Internacional de la Rioja: Trabajo Fin de Máster.
- Segalowitz N., B. Freed, J. Collentine, B. Lafford, N. Lazar y M. Díaz Campos (2004). A comparison of Spanish second language acquisition in two different learning contexts: Study abroad and the domestic classroom. *Frontiers: 10*(4), 21-38.
- Shank, D. J. (1961). The American Goes Abroad. *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, (335), 99-111.
- Shively, R. (2008). Development of Spanish requests and apologies during study abroad. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 13(20), 59-118.
- Taguchi, N (2011). Cognition, Language Contact and the Development of Pragmatic Comprehension in a Study-Abroad Context.” *Language Learning*, (58)1, 33-71.
- Tarone, E. y Swain M. (1995). A sociolinguistic perspective on second language use in immersion classrooms. *The Modern Language Journal*, (79)2, 166-178.
- Teichler, U. y Steube W. (1991). The Logics of Study Abroad Programmes and Their Impacts. *Higher Education*, (21)3, 325-349.
- Younes, M.N. y S. M. Asay (2003). The World as a Classroom: The impact of International study experiences on collage students. *College Teaching*, (51)4, 141-147.