

LA INMERSIÓN VERSUS MOTIVACIÓN EN LA ADQUISICIÓN EFECTIVA DE LA L2

BEATRIZ MARRERO ROMERO

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, España

INTRODUCCIÓN

El estudio del contexto en el que se adquiere o aprende una lengua extranjera ha experimentado un gran cambio en los últimos años. En este artículo vamos a hacer un breve recorrido por los trabajos que han marcado una evolución en este campo, diferenciando la dualidad de inmersión/no inmersión, con el fin último de señalar la importancia de que la motivación se dé en cualquier contexto de aprendizaje si se quiere lograr una adquisición efectiva de la lengua meta. Además, destacaremos que el contexto de inmersión, *per se*, no favorece un éxito en el aprendizaje, como viene a ser la creencia popular, por el hecho de que parece aunar los componentes del entorno natural con los del contexto de clase; ya algunos autores, como DeKeyser (1991) o Freed (1998), hablaban de la complejidad de este proceso y de los factores que pueden influir en él. Además, citaremos un trabajo comparativo que realizamos y que apoya los resultados obtenidos en estudios anteriores.

Por último, concluiremos destacando que para que se dé un aprendizaje efectivo el estudiante debe saber aprovechar las condiciones óptimas del contexto de aprendizaje de una L2, sea cual sea, así como el del papel de la motivación y del profesor en cualquier contexto académico, y hablaremos de las expectativas de futuro en relación con este campo de investigación.

1. EL CONTEXTO DE APRENDIZAJE. LA INMERSIÓN VERSUS NO INMERSIÓN

Parece claro que el contexto donde adquirimos una lengua juega un papel muy importante: el entorno natural es imprescindible en la adquisición de la materna, ya que los aprendices de la L1 están continuamente expuestos a ella, en contacto con el *input*, y sin este y una interacción, la adquisición no tendría lugar; más tarde, ya en relación con el estudio del aprendizaje de las lenguas extranjeras, el contexto social ganó importancia en los orígenes de los estudios, resaltando en los trabajos sobre segundas lenguas en contextos en donde coexistían dos idiomas, como en el francófono y anglófono canadiense, liderados por Gardner (Gardner y Lambert, 1972), que defendía que las actitudes hacia la comunidad de una lengua eran las que generaban la motivación (de tipo u orientación *instrumental* o *integrativa*) y esta, el aprendizaje, en el que los factores afectivos comenzaban a adquirir importancia. Esto se debe a que de alguna manera se intentaba seguir un patrón similar al que se da en un entorno natural, como sucede en la adquisición de la lengua materna.

Más tarde estas teorías dejaron de lado la parte social para centrarse en la instrucción. Así, autores como Dörnyei (Dörnyei, 1994; Dörnyei y Malderez, 1997, 2001; Dörnyei, 2002; Dörnyei y Ushioda, 2009) u Oxford (1994) comenzaron a investigar el contexto de clase junto con los factores afectivos que influían en el aprendiz y que estaban presentes tanto en él como en el profesor, los miembros de la clase y las tareas. El contexto académico parecía suplir así las carencias del social, hasta tal punto de que incluso el propio Gardner, en 2005, años más tarde, dedicó sus últimos trabajos a su estudio. De esta manera empezaron a plantearse otros modelos que partían de las mismas bases (de la teoría psicológica y de la motivación), pero que tenían en cuenta cualquier contexto en el que se diera el aprendizaje, no solo el social. Se empieza entonces a tener clara la importancia de que haya una instrucción, pero que esta se dé en un ambiente que favorezca el aprendizaje, para lo que necesariamente se debe tener en cuenta la afectividad del aprendiz, hasta entonces, poco valorada (Arnold, 2000). Esta incluiría tanto rasgos de la personalidad del alumno, como la motivación que lo llevaría a aprender una lengua meta, ya fuera por razones extrínsecas o intrínsecas, es decir, porque con la primera de ellas se obtenga una recompensa externa al aprendizaje, como premios o castigos, o en el segundo tipo, el intrínseco, que la adquisición en sí misma suponga un logro, es decir,

algo que se desea alcanzar. Además, el estudiante puede ver el aprendizaje de la lengua meta como un medio para alcanzar otros objetivos, como obtener mejoras educativas o laborales, donde hablaríamos de la motivación instrumental, mientras que, en la integradora, el objetivo es el de formar parte de una nueva sociedad (integrarse en ella) a través de la interacción con sus miembros (Gardner y Lambert, 1972). Ellis (1997) también habló de que la motivación podía variar en una persona dependiendo del contexto de aprendizaje, además de la tarea que llevara a cabo y del momento o las circunstancias¹. Así, esta era un fenómeno muy complejo y podía causar tanto el aprendizaje como ser el resultado del mismo. Además, amplió la clasificación que de la motivación había hecho Gardner (Gardner y Lambert, 1972) (instrumental e integradora) e introdujo otras dos: la resultativa y la intrínseca² o de tarea, a la que definió como un tipo de interés intrínseco en la realización de diferentes tipos de actividad. De esta manera, distinguió cuatro tipos de motivación³: instrumental, integradora, resultativa e intrínseca (Ellis, 1997). Por tanto, la motivación está presente en todo el proceso de adquisición, tanto en el aprendiz como en el entorno, pero también destaca la figura del docente, ya que puede jugar un papel muy importante a la hora de motivar, reducir los efectos negativos de la afectividad y potenciar los positivos, dotar al aprendiz de estrategias, hacerlo reflexionar sobre su aprendizaje, convertirlo en un aprendiz autónomo (que dirija, planifique y evalúe su adquisición), proporcionar tareas acordes con el nivel, intereses y estilos de aprendizaje de los alumnos y establecer dinámicas de grupo en las que los miembros de este asuman su rol, se conozcan, se acepten y en consecuencia puedan desarrollar su aprendizaje con éxito (Dörnyei, 1994; Arnold, 2000).

La motivación supone, por tanto, un constructo muy sensible, dinámico y alterable, según los aspectos que entren en juego, ya sean los cognitivos, afectivos, contextuales (de clase, sociales, culturales) e incluso los personales, como la edad o el sexo. Además, partimos de la base de que el papel del contexto académico es fundamental, y en él habría dos tipos en los que los aprendices pueden estudiar la lengua extranjera: el de *inmersión* y el de *no inmersión*.

1 Hablaba del carácter dinámico de la motivación.

2 Este tipo se había estudiado en Psicología en contraposición a la *extrínseca*.

3 Traducción propia.

En el contexto de *no inmersión* la instrucción de la lengua meta se suele dar de una forma no intensiva, generalmente con algunas horas a la semana (entre dos y cuatro) en una comunidad en donde esta no se hable como L1 y se centra más en la enseñanza de la gramática, los alumnos no están expuestos a mucho *input* y este solo proviene del profesor, que en muchas ocasiones no es nativo (DeKeyser, 1991). Así suelen ser los cursos regulares de lengua y cultura que se ofrecen en centros privados, o públicos, como las Escuelas Oficiales de Idiomas; además, sería el tipo de enseñanza que se recibe en los centros no bilingües de Primaria o Secundaria para aprender una lengua extranjera, como inglés, alemán o francés. También dentro de este contexto se encuentra el que integra la lengua meta en las enseñanzas regladas en determinadas asignaturas, por ejemplo en Ciencias Sociales o Matemáticas, denominado en sus siglas en español AICLE⁴, que enseña una serie de contenidos integrados en la lengua meta; este se da en la mayoría de aulas del Sistema Educativo Superior (Secundaria o cursos preuniversitarios) en Europa y ha ganado importancia en los últimos años, sobre todo con los programas impulsados por los Ministerios de Educación en relación con los acordados por el Consejo de Europa en 2001.

Por el contrario, en el contexto de *inmersión* la instrucción se da en un contexto natural, en el que los aprendices reciben la enseñanza de la L2 (generalmente de forma intensiva, con una formación diaria en gramática y destrezas de la lengua extranjera) en el lugar donde esta es materna en la comunidad en la que viven de forma temporal. La estancia aporta de esta manera, en teoría, una alta exposición a la L2 y favorece la interacción con diferentes hablantes y en diferentes contextos (Kasper y Rose, 2002).

Así, el de inmersión se daría, por ejemplo, al estudiar español como lengua extranjera en algún país hispanohablante (en el que el español sea la lengua materna); por el contrario, el contexto de no inmersión implicaría el estudio del español como lengua extranjera en el país de origen del aprendiz, como Estados Unidos o Alemania.

Precisamente los componentes del aprendizaje natural que aúna el contexto de inmersión, en los que el alumno está en contacto con la comunidad de la lengua meta, con la que puede interactuar y que puede proporcionarle gran

4 Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua; en inglés se llama CLIL (*Content and Language Integrated Learning*).

cantidad de *input* de calidad (de uso real) todo el tiempo, además de poderlo recibir también a través del contexto de clase son los que parecen indicar que podría ser el que favorecería una mayor motivación y una adquisición más efectiva de la lengua. Sin embargo, la mayoría de los estudios han demostrado lo contrario.

Algunos autores, entre los que se encuentran DeKeyser (1991) o Segalowitz y Freed (2004), manifestaron que en el contexto de inmersión la adquisición suponía un proceso muy complejo, ya que le afectaban una serie de factores que influían negativamente en el aprendiz. Además, la mayoría de los trabajos publicados tenían como objetivo ver el grado de éxito logrado en la adquisición de las lenguas extranjeras, o de alguna destreza en particular, pero casi ninguno trataba su relación con factores como la motivación.

Después de estos estudios, y hasta hoy, muchos son los autores que se han centrado en el desarrollo de las competencias sociolingüísticas y en la influencia de los factores socioculturales en relación con los logros de los aprendices en el contexto de inmersión: los datos demuestran el impacto del contexto académico en estudiantes norteamericanos en relación con la adquisición de una lengua extranjera, ya sea el español, mayoritaria en relación con el resto, el francés o el japonés y tienen como resultado general que no hay pruebas de que un contexto obtenga mejores resultados que otro en todos los estudiantes, todas las destrezas y niveles en el aprendizaje de lenguas. Parecía haber ventajas en las habilidades morfosintácticas en el contexto de no inmersión (aprendizaje formal) (Segalowitz y Freed, 2004), igualdad en ambos en las fonológicas, mientras que el de inmersión destaca en la adquisición de léxico y habilidades narrativas (Lafford, 2004). Además, se suponen diferencias en las estrategias sociolingüísticas a pesar de que no se llegaron a analizar en estos estudios.

Así, según Collentine y Freed (2004), lo más sorprendente de estos trabajos fue que no hubo diferencias significativas entre los dos contextos, incluso en cuanto a la fluidez oral, el léxico (Collentine y Freed, 2004; Segalowitz y Freed, 2004) o las habilidades fonológicas que estudió Díaz-Campos (2004) citadas en Lafford (2004). Sin embargo, aún quedan muchos estudios pendientes en relación con la influencia del contexto en la adquisición de lenguas extranjeras, sobre todo de los efectos del de inmersión y sus beneficios a largo plazo.

Asimismo, todavía tienen que analizarse las condiciones sociales que lo rodean y afectan, así como las habilidades cognitivas y los aspectos que diferencian ambos contextos de aprendizaje.

Además, dentro del contexto de inmersión, hay dos estudios que reúnen características de ambos. Por un lado, hay unos programas que se llevaban a cabo en Estados Unidos y que eran de inmersión, pero que se realizaban sin salir del país de origen. Estos se denominaban Programas de inmersión en el país de la lengua materna⁵ de los aprendices (*Intensive domestic immersion - IM*), donde se estudiaba la L2 en el país de origen, pero se diferencia del anterior en que se le dedica más tiempo, sería como un *programa intensivo de verano*. El inconveniente es que la interacción no resulta muy natural y no suele darse con hablantes nativos.

Por último, destaca un tipo, denominado de *inmersión parcial tardía* (*Kiel IM Project*)⁶, en el que Wode (Wode, Burmeister, Daniel y Rohde, 1999; Wode, Hansen, Imhoff y Lauer, 2001) impulsó un proyecto de enseñanza de la L2 (principalmente en inglés y francés)⁷ en el que la instrucción se integraba en asignaturas de la enseñanza reglada fuera de las horas de enseñanza de la lengua en sí. Se basó principalmente en analizar el léxico y las habilidades discursivas en alumnos que seguían este programa y los de la enseñanza *tradicional*. Los que seguían la instrucción integrada comenzaron las clases con diez años (grado 5) en cinco escuelas de Secundaria (*Gymnasium*) y en las que se impartían dos asignaturas (de entre Geografía, Historia o Biología) en inglés durante al menos un 30% del tiempo. Como vemos, este sistema aunaría la enseñanza integrada de algunos contenidos con los de la enseñanza de la lengua meta en el contexto de inmersión.

En vista de los resultados positivos se planteó comenzar a aplicarlo más temprano en el sistema educativo, tanto en primaria como en preescolar (Burmeister y Daniel, 2002; Wode et al., 1999). Pareció mostrarse que solo siete meses más

5 Vemos que denominan contexto de inmersión a lo que conocemos como programa o curso intensivo que se realiza sin salir del país de origen.

6 *Schleswig-Holstein Late partial immersion* (IM) dentro del *Kiel IM Project* (que traducimos como *inmersión parcial tardía*).

7 Con intención de llevarlo a cabo con una L3, al que llamó lo que hemos traducido como *Secuencia de doble inmersión* (*Sequential double IM*).

tarde de comenzar el proyecto los estudiantes estaban más dispuestos a hablar en la L2 y necesitaban sentirse menos dirigidos y animados por el entrevistador. Además, su léxico y sus campos léxicos eran considerablemente mayores. Wode et al. (2001) concluyeron con la necesidad de llevar a cabo otros estudios que pudieran contribuir al éxito del programa IM, como estudiar aspectos que se dan dentro del contexto de clase (el lenguaje de los profesores y aprendices...) o fuera de él, como la influencia de los medios (tecnológicos y de comunicación).

Por tanto, los resultados de los trabajos que hemos comentado coinciden en que el contexto de inmersión, que por las condiciones que brinda de una mayor cantidad y calidad de *input* y oportunidades de interacción con los nativos dentro del país de la lengua meta, parecía ser el óptimo para el aprendizaje de lenguas extranjeras no ha respondido a sus expectativas. Sin embargo, se ha pasado de la intuición de que por estas circunstancias favorables era el más recomendable para ser estudiado, a comprobar que el proceso es más complejo de lo que se creía en un principio, ya que influyen otros factores, como los cognitivos del aprendiz y los sociales (como culturales), a los que algunos autores denominaron *fuerzas* (DeKeyser, 1991). Por otra parte, los datos que se han recogido (Freed, 1995) indican que el contexto de inmersión parece favorecer la fluidez oral en los discursos, mientras que el de no inmersión destaca en gramática y morfosintaxis (Isabelli, 2000; DeKeyser, 1986). No resultan sorprendentes si tenemos en cuenta que en el primero se da prioridad a la conversación e interacción con los nativos, y en el aprendizaje formal de clase (no inmersión) la instrucción suele centrarse en la gramática, más que en determinadas estrategias de producción.

Sin embargo, todos los estudios coinciden en que los resultados de los contextos de inmersión y de no inmersión no difieren como para poder afirmar que uno de los dos destaque en todos los estudiantes, niveles o destrezas, a pesar de que cada uno haya podido sobresalir en algún estudio. Asimismo, influyen muchos factores, como los personales, entre ellos la motivación y las estrategias, los de clase, como el profesor, las dinámicas de grupo o los culturales y sociales. Además, hemos visto que, a pesar de que el contexto de inmersión tiene casi un siglo de vida, por ejemplo, en el caso de Estados Unidos, aún queda mucho por estudiar.

2. ESTUDIO COMPARATIVO DEL CONTEXTO DE INMERSIÓN Y NO INMERSIÓN

En nuestro caso realizamos un estudio a cuatrocientos alumnos, doscientos del contexto de inmersión y el resto de no inmersión y, como veremos a continuación, los resultados no difieren en exceso de los que hemos expuesto anteriormente. Asimismo, debemos destacar que nuestro trabajo no trataba de reflejar el dominio alcanzado en la L2 o en alguna destreza en particular, ya que no analizamos su producción, sino precisamente algunos de los factores que afectan al contexto, como son la motivación, el interés, el gusto o actitud positiva hacia los nativos de la comunidad de la lengua meta, las estrategias empleadas y la aptitud para las lenguas.

Llevamos a cabo los dos cuestionarios con dos grupos de informantes:

1. El primero de ellos pertenecía al ámbito universitario: eran estudiantes extranjeros del programa de intercambio europeo Erasmus de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (ULPGC) y con estudiantes alemanes de la Fachhochschule de Kiel (Alemania), que asistían un curso intensivo de un mes en verano.
2. El segundo pertenecía al contexto de *no* inmersión, ya que llevamos a cabo la encuesta con doscientos españoles que estudiaban alguna lengua extranjera, en este caso inglés, alemán, italiano y árabe, en la Escuela Oficial de Idiomas de Las Palmas de Gran Canaria (E.O.I.), en la que seguían cursos de cuatro horas a la semana impartidos por profesores no nativos de la lengua, aunque sí preparados como docentes de la lengua en cuestión.

En relación con si se daba una mayor motivación en los estudiantes del primero de los contextos, el de inmersión de ULPGC con respecto al de no inmersión de la E.O.I., tuvimos en cuenta algunas diferencias que venían dadas por las circunstancias de cada uno de los centros, como la edad, el nivel de estudios o la nota obtenida y hasta por la nacionalidad. Por ejemplo, en la E.O.I. (no inmersión) se da la posibilidad de que los estudiantes sean menores de dieciocho años y no hay límite de edad, con lo que los encuestados de este centro

estaban entre los catorce y los setenta años, a pesar de que destacó el segundo intervalo, el de dieciocho a treinta y cuatro. Sin embargo, en la Universidad (inmersión) solo había estudiantes pertenecientes a esta última franja de edad.

En segundo lugar, el contexto académico de inmersión podía suponer un factor que influyera en los resultados positivos de la adquisición a través de la posibilidad de tener una mayor interacción con los nativos (como en las oportunidades de usar la lengua fuera del aula o la intención de tener más clases de conversación), ya que los estudiantes pueden poner en práctica fuera del aula lo que están aprendiendo con una mayor facilidad. Por último, se daría una diferencia que no la marcaría el hecho de aprender en un contexto académico de inmersión (como contar con aptitudes o estrategias para la lengua), sino que dependería de factores personales y vendría condicionado por la motivación personal, dependiendo a su vez de muchos factores que podrían influir de una u otra forma (positiva o negativa). De esta manera, las circunstancias de cada centro serían las que conformasen el perfil del mismo, como pueden ser la edad, la nacionalidad, el nivel de estudios, la lengua que estudiaban, la nota obtenida, el número de lenguas habladas, el número de países visitados y las razones para hacerlo o las aficiones.

En cuanto a la muestra que obtuvimos, analizamos variables relacionadas con la motivación e interés por la lengua, así como las estrategias de las cuatro destrezas que creían que empleaban los dos grupos de cada centro. A continuación, vamos a resumir las más importantes en relación con la motivación e interés que se mostró por la lengua en los dos contextos de aprendizaje:

1. Interés por la lengua. Como vemos en la gráfica, los resultados son prácticamente idénticos en ambos centros y no se apreciaron diferencias considerables.

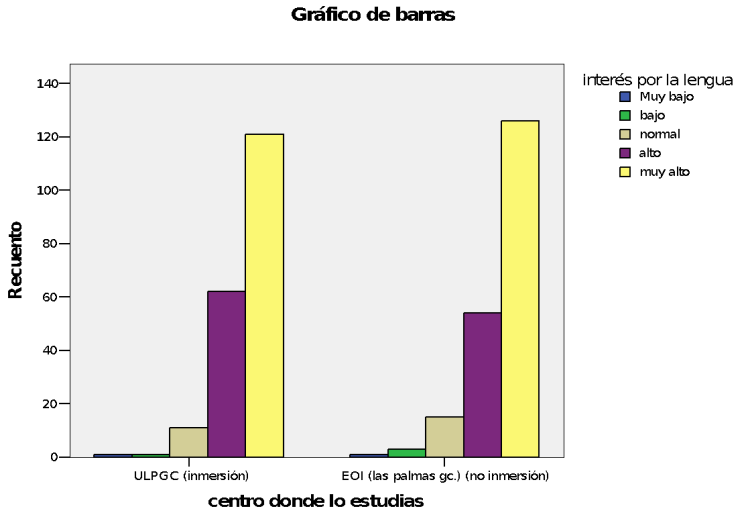


Gráfico 1 - Interés mostrado por la lengua (resultado por contextos)

2. Oportunidades de usar la lengua extranjera fuera de clase. De entre todas las puntuaciones destacó la máxima (muy alto) (48,7%), seguida de las de alto (26,2%) y normal (15,4%). En la ULPGC la respuesta más alta alcanzó un porcentaje de un 51%, muy similar al de la E.O.I. con un 46,4%. Este resultado fue un tanto sorprendente debido a que en el contexto de inmersión los estudiantes tenían más oportunidades de usar la lengua extranjera fuera de clase. Aun así, la puntuación fue más alta en la ULPGC. La siguiente puntuación más alta (4) (alto) en la ULPGC sí fue ligeramente superior, con un 30,4%, a la de la E.O.I., con un 21,9%, con lo que los resultados de la ULPGC fueron superiores, y entre las dos respuestas de mayor puntuación alcanzaron un 80%.

Gráfico de barras

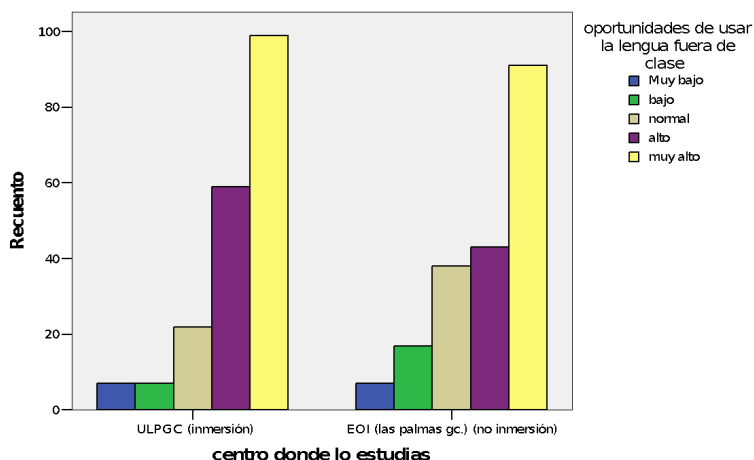


Gráfico 2 - Oportunidades que creen tener para usar la L2 fuera del aula (resultado por contextos)

3. En cuanto a la variable de si les gustaban las clases de la lengua extranjera en el centro en el que las cursaban en el momento de la encuesta, en ocasiones los resultados estuvieron bastante igualados en ambos contextos y en otras uno de los dos destacó. Así, por ejemplo, la ULPGC obtiene un porcentaje muy superior a la E.O.I. en la puntuación más alta (5) pero este último logra el máximo en la puntuación de 4.

Además, como veremos a continuación, muchos de los porcentajes más altos en las puntuaciones también más altas los alcanzó la E.O.I. con lo que no podemos concluir que estas actividades tengan una relación directa con el estudio de la lengua dentro de uno u otro contexto y mucho menos que el de inmersión influya en la motivación, interés o estrategias de los estudiantes de las lenguas extranjeras.

En cuanto al ítem sobre *si les gustaban las clases de la lengua* destacaron en ambos centros los resultados de puntuaciones más altas (4 y 5) y, muy por debajo, se situó la respuesta de normal (3). Los porcentajes obtenidos fueron un 41,7% en *alto* y 41,4 *muy alto* y *normal* un 13,9%.

Gráfico de barras

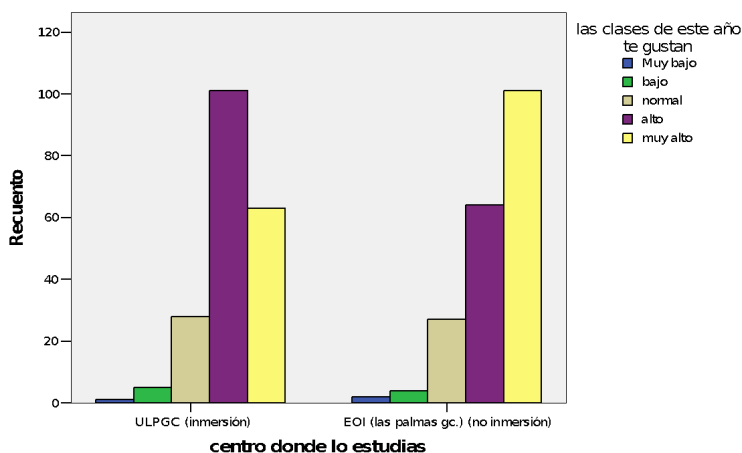


Gráfico 3 - Cuánto les gustan las clases de la lengua meta este curso (resultado por contextos)

4. En la siguiente pregunta les planteábamos las actividades que les gustaba hacer en clase, como *leer, aprender palabras nuevas, ejercicios orales, escuchar canciones, conversación, escuchar grabaciones, estudiar gramática, trabajar con imágenes y películas, tener información sobre la vida del país y otras* y vemos en la gráfica que en la mayoría los resultados entre ambos contextos estaban muy igualados, cuando no era el de no inmersión (E.O.I.) el que superaba al otro.

Gráfico de barras

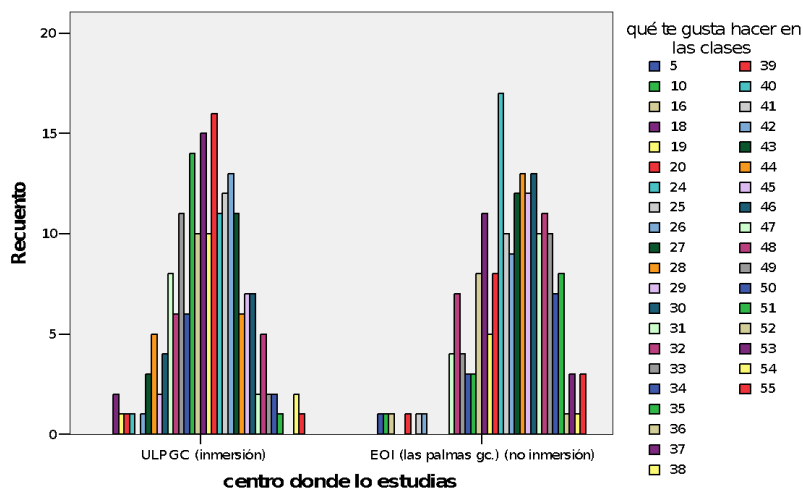


Gráfico 4 - Qué les gusta hacer en las clases (resultado por contextos)

Las variables que obtuvieron una puntuación más alta fueron las de *aprender palabras nuevas, conversación, tener información sobre la vida del país y hacer ejercicios orales*, respuestas en las que en ambos contextos se dieron porcentajes muy igualados, siempre que la E.O.I. no superaba a la ULPGC, ya que en muchas de las respuestas el porcentaje fue mayor, como en las de *conversación, escuchar grabaciones, escuchar canciones o en las puntuaciones máximas de estudiar gramática, trabajar con imágenes o películas o en la información de la vida del país*.

5. En cuanto a la motivación y a las razones que les habían motivado a aprender el idioma, la puntuación máxima que podía obtenerse era de 50 puntos, que solo alcanzó un encuestado, y de la E.O.I. (un 0,3% del total).

Los porcentajes más altos, en torno al 7%, se obtuvieron entre las puntuaciones comprendidas entre los 36 y 39 puntos, dándose las más altas entre los encuestados de la ULPGC con respecto a los E.O.I.

Gráfico de barras

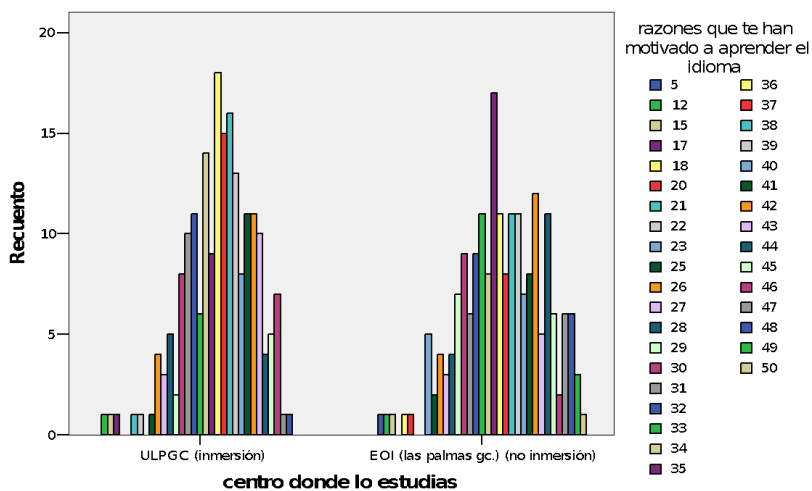


Gráfico 5 - Razones que les han motivado a aprender la L2 (resultado por contextos)

Como vimos en los resultados sobre el interés mostrado por la lengua (gráfico 1), estos eran prácticamente idénticos en ambos centros y no se apreciaban diferencias considerables. Asimismo, los porcentajes fueron muy similares y en muchos casos la diferencia entre ambos contextos era mínima, en otros favorecía al contexto de inmersión de la ULPGC y en otros tantos se inclinaba por el de no inmersión de la E.O.I.

Así, algunas de las variables que obtuvieron puntuaciones más altas fueron las de *aprender palabras nuevas*, *conversación*, *tener información sobre la vida del país* y *hacer ejercicios orales*, respuestas en las que en ambos contextos se dieron porcentajes muy igualados, cuando la E.O.I. no superaba a la ULPGC, ya que en muchas de las respuestas el porcentaje fue mayor, como en las de *conversación*, *escuchar grabaciones*, *escuchar canciones* o en las *puntuaciones máximas de estudiar gramática*, *trabajar con imágenes* o *películas* o en la *información de la vida del país*.

De esta manera, podíamos concluir que el contexto de inmersión no afecta directamente a la motivación o estrategias empleadas en el aprendizaje de una lengua extranjera y que no favorece que estas últimas sean mayores. En

ocasiones, el contexto de inmersión destacaba en las puntuaciones más altas y otras lo hacía el de no inmersión. La mayoría de las veces los resultados estaban muy igualados entre ambos, como en los de la motivación, interés o habilidades.

Sin embargo, sí podríamos afirmar, basándonos en los resultados obtenidos y a pesar de que estos no sean tan contundentes, que obviamente el contexto puede favorecer algunos aspectos del aprendizaje, propios del entorno en el que se da, como pueden ser la actitud positiva hacia *los nativos de la lengua meta*, a los que los estudiantes tienen la oportunidad de conocer y tratar, así como de practicar con ellos todo lo que aprendan dentro del aula. Esto explicaría que destaquen en cuanto a las *estrategias de audición, hablantes nativos, clases de conversación y amigos estudiantes* y, en relación con las *estrategias de escritura, con preguntar a hablantes nativos los errores o corregirlos y aprender de ellos*, al tener la oportunidad de hacerlo en el contexto de inmersión.

CONCLUSIONES

Parece, por tanto, que la diferencia en el éxito en la adquisición de una lengua extranjera no la marcaría el hecho de aprender en un contexto académico de inmersión, dado que el aprovechamiento de las condiciones que este brinda vendría determinado por factores personales (cognitivos o afectivos) o sociales (culturales). Solo en el caso de que estos últimos influyeran positivamente en el aprendiz se podrían aprovechar dichas condiciones y en consecuencia la adquisición de la lengua meta se vería favorecida.

Así, y en contra de lo que podía pensarse, el contexto de inmersión *per se* no proporciona al aprendiz todas las facilidades para adquirir la L2 con éxito, ya que hay una serie de aspectos cognitivos, afectivos, de clase, sociales, culturales... que pueden jugar en contra. La única diferencia es que obviamente en el contexto de inmersión hay más oportunidades (pero que habría que aprovechar) de interactuar con los nativos, mientras que en el de no inmersión tradicionalmente se suele hacer más hincapié en la morfología y gramática, dentro del aprendizaje formal de clase. Sin embargo, parece que estas ventajas se pueden

suplir hoy en día con la tecnología, ya que nos brinda un contacto directo con nativos mediante plataformas como Skype, y un acceso a la lengua y cultura, a través de noticias en directo, series o películas a través de diversos canales.

Por último, el contexto académico, independientemente de que sea de inmersión o no, juega un papel importante en el aprendizaje, ya que puede motivar al estudiante y facilitar tanto su adquisición de la lengua como el acercamiento a la cultura o la curiosidad por ambos, a través de estrategias y de la autoestima y confianza necesaria, siempre que se dé dentro de un ambiente altamente motivador.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arnold, J. (2000). *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.
- Burmeister, P. y Daniel, A. (2002). How effective is late partial immersion? Some findings from a secondary school program in Germany. En P. Burmeister, T. Piske y A. Rohde (Eds.), *An Integrated View of Language Development (Papers in Honor of Henning Wode)* (pp. 499-515). Wissenschaftlicher: Verlag Trier.
- Collentine, J. y Freed, B. F. (2004). *Learning Context and its effects on Second Language Acquisition*. Ámsterdam: Benjamins.
- DeKeyser, R. (1986). *From learning to acquisition? Foreign language development in a U.S. classroom and during a semester abroad* [Tesis doctoral inédita]. Stanford University, California.
- DeKeyser, R. (1991). Foreign language development during a semester abroad. En B. F. Freed (Ed.), *Foreign language acquisition: Research and the classroom* (pp. 104-119). Lexington, MA: D. C. Heath.
- Dörnyei, Z. (1994). Motivation and motivating in the foreign language classroom. *Modern Language Journal*, 78, 273-284.
- Dörnyei, Z. (2001). *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Dörnyei, Z. (2002). The motivational basis of language learning tasks. En P. Robinson (Ed.), *Individual differences and instructed language learning* (pp. 137-158). Philadelphia, PA: John Benjamins. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1075/llt.2.10dor>
- Dörnyei, Z. y Malderez, A. (1997). Group dynamics and foreign language teaching. *System*, 25, 65-81.
- Dörnyei, Z. y Ushioda, E. (2009). *Motivation, language identity, and the L2 self*. Bristol: Multilingual Matters.
- Ellis, R. (1997). *Second Language Acquisition*. Oxford: University Press.
- Freed, B. F. (1995). What makes us think that students who study abroad become fluent? En B. F. Freed (Ed.), *Second language acquisition in a study abroad context* (pp. 123-148). Ámsterdam: Benjamins.
- Freed, B. F. (1998). An overview of issues and research in language learning in a study abroad setting. *Frontiers*, 4, 31-60.
- Gardner, R. C. (1985). The role of attitudes and motivation in Second Language Learning: Correlational and Experimental Considerations. *Language Learning*, 35, 207-227.
- Gardner, R. C. (2005). *Motivation and Second Language Acquisition*. Canadá: University of Western Ontario.
- Gardner, R. C. y Lambert, W. (1972). *Motivational variables in second language acquisition*. *Canadian Journal of Psychology*, 13, 266-272.
- Isabelli, C. (2000). *Motivation and extended interaction in the study abroad context: Factors in the development of Spanish language accuracy and communication skills* [Tesis doctoral inédita]. University of Texas, Austin.
- Kasper, G. y Rose, K. R. (2002). *Pragmatic development in a second Language*. Blackwell: Mahwah, NJ.
- Lafford, B. A. (2004). The Effects of Study Abroad vs. Classroom Contexts on Spanish SLA: Old Assumptions, New Insights and Future Research Directions. En C. A. Klee y T. L. Face (Ed.), *Selected Proceedings of the 7th Conference on the Acquisition of Spanish and Portuguese as First and Second Languages* (pp. 1-25). Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project. Recuperado de www.lingref.com
- Oxford, R. L. (1994). Where are we regarding language learning motivation? *The Modern Language Journal*, 78, 512-514.

- Segalowitz, N. y Freed, B. F. (2004). Context, contact, and cognition in oral fluency acquisition: learning Spanish in at home and study abroad contexts. *Studies in Second Language Acquisition*, 26, 173-199.
- Wode, H., Burmeister, P., Daniel, A. y Rohde, A. (1999). Verbundmöglichkeiten von Kindergarten, Grundschule und Sekundarstufe im Hinblick auf den Einsatz von bilinguaem Unterricht. En *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*. Recuperado de <http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/-wode2.htm>
- Wode, H., Hansen, N., Imhoff, Ch. y Lauer, K. (2001). *Trilingual education in Germany: An European extension of Canadian immersion* [Manuscrito inédito]. Kiel University, Alemania.