

Artículo de Investigación

# Aprendiendo inglés fuera del aula: beneficios de las inmersiones lingüísticas en países anglófonos para estudiantes de Secundaria y Bachillerato

## Learning English beyond the classroom: benefits of linguistic immersions in anglophone countries for Secondary and High School students

David Ruiz-Hidalgo: Universidad de Burgos, España.  
[drhidalgo@ubu.es](mailto:drhidalgo@ubu.es)

Fecha de Recepción: 13/05/2024

Fecha de Aceptación: 25/07/2024

Fecha de Publicación: 12/09/2024

### Cómo citar el artículo:

Ruiz-Hidalgo, D. (2024). Aprendiendo inglés fuera del aula: beneficios de las inmersiones lingüísticas en países anglófonos para estudiantes de Secundaria y Bachillerato [Learning English beyond the classroom: benefits of linguistic immersions in anglophone countries for Secondary and High School students]. *European Public & Social Innovation Review*, 9, 1-19. <https://doi.org/10.31637/epsir-2024-754>

### Resumen:

**Introducción:** En la actualidad, vivimos en un entorno diverso y multicultural, donde la importancia de aprender y dominar varios idiomas no solo reside en la capacidad de comunicación, sino también en la comprensión y respeto hacia otras culturas. Esta realidad social demanda que los colegios e institutos de Secundaria ofrezcan estancias de inmersión lingüística para complementar el proceso de enseñanza-aprendizaje de inglés como lengua extranjera. **Metodología:** Este estudio examina, a través de una metodología mixta y descriptiva, tanto los beneficios lingüísticos como los sociales en una amplia muestra de estudiantes de Educación Secundaria y Bachillerato, quienes participaron en un programa de inmersión de corta estancia en diferentes países anglófonos. **Resultados:** Los principales hallazgos confirman que las estancias en el extranjero potencian tanto el aprendizaje del inglés como la adquisición de competencias socioculturales, fundamentales para formar ciudadanos europeos. **Conclusiones:** La investigación, basada en las percepciones de los estudiantes, demuestra que las experiencias en el extranjero no solo mejoran las competencias lingüísticas de los participantes, sino también sus habilidades sociales, proporcionando nuevas perspectivas del mundo multicultural.

**Palabras clave:** estancia lingüística; lengua extranjera inglés; habilidades sociales; multiculturalidad; internacionalización; Secundaria; Bachillerato; países anglófonos.

**Abstract:**

**Introduction:** We live in a diverse and multicultural environment, where the importance of learning and mastering several languages lies not only in the ability to communicate, but also in understanding and respecting other cultures. This social reality demands that secondary schools offer short stays abroad to complement the process of teaching and learning English as a foreign language. **Methodology:** This study examines, through a mixed and descriptive methodology, both linguistic and social benefits in a large sample of Secondary and Baccalaureate students who participated in a short-stay language immersion programme in different English-speaking countries. **Results:** The main findings confirm that language stays abroad enhance both the learning of English and the acquisition of socio-cultural competences, which are fundamental for educating European citizens. **Conclusions:** Research, based on students' perceptions, shows that experiences abroad not only improve participants' language skills, but also their social skills, providing new perspectives on the multicultural world.

**Keywords:** short stay abroad; English as a foreign language; social skills; multiculturalism; internationalization; Secondary; High School; anglophone countries.

## 1. Introducción

Uno de los retos cada vez más relevante en el mundo contemporáneo es la enseñanza bilingüe, donde la internacionalización de los centros escolares y de sus estudiantes es considerada una pieza clave. Las experiencias en el extranjero para jóvenes estudiantes constituyen una valiosa oportunidad para desarrollarse académica y personalmente. La experiencia de inmersión en un contexto culturalmente diferente estimula el aprendizaje y facilita el desarrollo de competencias interculturales necesarias para el siglo XXI.

Tanto vivir como experimentar una estancia corta en el extranjero puede mejorar significativamente las habilidades lingüísticas de los estudiantes (Kinginger, 2013). Sin embargo, esta experiencia trasciende el mero progreso de las competencias comunicativas. Numerosos estudios apoyan las estancias en otros países, ya que facultan a los estudiantes de Educación Secundaria y Bachillerato mejorar sus habilidades interculturales al formar parte de un entorno diferente, donde es necesario adaptarse y comenzar a comprender la diversidad cultural que los rodea (Byram, 2008). Estas experiencias facilitan la comprensión de otras culturas y, además, también ayudan al desarrollo de la identidad personal, ofreciendo a los estudiantes una visión más global del mundo.

La empatía y la tolerancia, habilidades sociales esenciales en la adolescencia, forman parte del amplio abanico de aptitudes que pueden fomentarse y desarrollarse durante las experiencias en el extranjero, especialmente al interactuar con personas de diferentes contextos culturales. Además, estos viajes curriculares al extranjero fomentan el perfeccionamiento de destrezas relacionadas con las interacciones sociales, especialmente las que no suelen enseñarse en el aula (Kinginger, 2013). Estas competencias sociales son, por lo tanto, fundamentales en la formación de una ciudadanía global comprometida con la diversidad y con la inclusión.

La necesidad de comunicación en varios idiomas es crucial en la sociedad actual, siendo esta habilidad la que nos permite abrir una puerta a otras costumbres y culturas, facilitando así la adquisición de conocimientos y permitiéndonos dilatar horizontes donde primen las relaciones sociales, el ocio y las oportunidades laborales en los diferentes estilos de vida (Trigo *et al.*, 2021).

Tanto estudiantes como docentes coinciden en que viajar y estudiar en el extranjero, es una de las mejores formas de aprender una lengua extranjera (Isabelli, 2004; Kuntz y Belnap, 2001; Pellegrino, 1998). Estudiar en el extranjero confora un nivel y tipo diferente de aprendizaje de la lengua meta, así como diversas oportunidades de interacción y exposición a la cultura del país de destino. Diferentes investigaciones señalan cómo el estudio en el extranjero cambia el desarrollo interlingüístico y el dominio competencial general de los estudiantes (Barron, 2006; Díaz-Campos, 2004; Isabelli, 2004; Lafford, 1995; Lafford, 2004).

## 2. Marco teórico y objetivo del estudio

Este artículo se sitúa dentro del campo de la educación no formal de idiomas, enfocándose específicamente en la enseñanza del inglés como lengua extranjera. El objetivo central es examinar los beneficios académicos, lingüísticos y sociales que han obtenido varios grupos de estudiantes de Secundaria tras participar en una inmersión lingüística de corta estancia en países de habla inglesa. La investigación se inicia formulando varios interrogantes:

¿Mejoran notablemente las habilidades orales de los estudiantes que participan en una estancia corta en un país anglófono?

¿Fomentan las estancias de inmersión lingüística el desarrollo de habilidades sociales en los estudiantes, haciéndolos más conscientes de la sociedad multicultural en la que viven?

¿Es necesaria una inmersión lingüística en el país de la lengua meta como complemento al aprendizaje curricular de una lengua extranjera?

### 2.1. *Hacia una educación plurilingüe*

La educación bilingüe comenzó en nuestro país, España, en el año 1996, mediante un acuerdo entre el British Council y el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Durante la década de los años noventa, el interés por el aprendizaje de idiomas se incrementó en Europa, con el objetivo de proporcionar a los estudiantes con las competencias y las estrategias para enfrentar una Europa cada vez más globalizada (Airey, 2009). En consonancia con la importancia de la internacionalización de los centros educativos, la Comisión Europea ha resaltado la relevancia de las movilidades de estudiantes como un catalizador para la transformación de nuestros adolescentes. Los programas Erasmus, promovidos por Europa, impulsan la movilidad internacional de estudiantes para consolidar la cooperación y el entendimiento entre países. La movilidad estudiantil, por ende, deja una huella considerable en su crecimiento personal y en sus posibilidades de empleo, al adquirir competencias interculturales muy significativas en el mundo laboral globalizado (Comisión Europea, 2017). En esta línea, las estancias en el extranjero durante la adolescencia enriquecen académicamente y forman ciudadanos globales competentes y comprometidos con la sociedad.

El enfoque de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras ha evolucionado significativamente en los últimos años. La mejora de la competencia comunicativa en idiomas extranjeros como una necesidad y también una demanda de la sociedad ya era palpable en la LOMCE (2013). En la actualidad, se necesitan estudiantes con las habilidades para desenvolverse en un entorno plurilingüe y multicultural. Otro avance importante en el marco normativo en España es la Ley Orgánica de Modificación de la Ley Orgánica de Educación (LOMLOE, 2020) representando un avance a destacar en el campo de los idiomas, concretamente en el desarrollo de la competencia plurilingüe. La legislación establece nuevos retos en la enseñanza de lenguas extranjeras, especialmente el inglés, en la Educación Secundaria Obligatoria. En respuesta a las demandas actuales y la importancia del inglés como

lengua franca, la nueva legislación destaca la necesidad de fomentar la competencia comunicativa en este idioma a través de la aplicación de métodos pedagógicos actualizados y la promoción de estancias en el extranjero. La inmersión en contextos de habla inglesa permite a los estudiantes de Secundaria aplicar sus conocimientos, mejorar y consolidar sus habilidades lingüísticas y desarrollar sus competencias socioculturales esenciales, especialmente para un futuro laboral donde el dominio de idiomas es crucial.

La inclusión de programas de inmersión o estancias cortas en otros países se ofrece como una herramienta pedagógica efectiva para el aprendizaje de la lengua meta. Estas experiencias, basadas en el aprendizaje no formal de idiomas, en situaciones reales de comunicación, actúan como potenciadores para la adquisición de las diferentes destrezas del idioma. Además, estas experiencias promueven la constante exposición al idioma y la interacción con hablantes nativos, factores fundamentales para la fluidez y el constante perfeccionamiento en el uso de la lengua extranjera. La escuela de hoy en día, por lo tanto, tiene la obligación de responder a estas necesidades y ofrecer a los estudiantes diversas oportunidades de participación con la finalidad de complementar el aprendizaje curricular.

## ***2.2. Las inmersiones lingüísticas como oportunidades de aprendizaje***

Las estancias lingüísticas en el extranjero para jóvenes estudiantes son consideradas una herramienta educativa clave para el aprendizaje de un idioma extranjero. Según Guth y Helm (2010), la inmersión completa en el idioma, que caracteriza a estas experiencias, aumenta tanto el tiempo de exposición como la interacción con la lengua (L2), facilitando una asimilación más eficaz de sus componentes (léxicos, fonéticos y gramaticales). Esta inmersión, conforme a las teorías de adquisición de segundas lenguas, mejora notablemente la competencia comunicativa de los participantes.

Las estancias en países de habla inglesa influyen positivamente en las expectativas de aprendizaje y en la motivación interna de los estudiantes para aprender un nuevo idioma, proporcionando un contexto más real, auténtico y significativo para la utilización de la lengua objetivo. La posibilidad de contacto directo con nativos y la posibilidad de participar en situaciones cotidianas incrementan la autoeficacia y la confianza de los estudiantes, facilitando la asimilación del idioma extranjero y su aculturación. Por lo tanto, estas experiencias actúan como catalizadores hacia un aprendizaje efectivo y más activo de lenguas extranjeras en estudiantes de Secundaria (Godwin, 2016)

La capacidad de hablar y entender es primordial en el aprendizaje de una lengua, pero hay que tener en cuenta muchas más habilidades en el proceso y aspectos tan significativos y esenciales como el contexto social y el componente sociocultural. Estos programas lingüísticos, además de mejorar la competencia comunicativa, ofrecen una nueva perspectiva al estudiante, diferentes metodologías de aprendizaje y contribuyen al desarrollo personal y colectivo (Ruiz-Hidalgo, 2023). Otros autores sostienen que la manera más efectiva de integrar a los estudiantes en una cultura es mediante experiencias reales de comunicación. Además, confirman la importancia de que los estudiantes puedan comprender un idioma aprendido exclusivamente en contextos educativos formales (Mallol y Alsina, 2014). Los programas de inmersión permiten que los conceptos y procedimientos aprendidos se transfieran fuera del aula y se traduzcan en habilidades de comunicación en el mundo real.

### **2.3. Beneficios de las estancias en el extranjero**

Investigaciones previas sugieren que “estudiar en el extranjero es una oportunidad para desarrollar habilidades del lenguaje; además, los viajes al extranjero comúnmente crean un entorno ideal para la adquisición de un segundo idioma, debido a las mayores oportunidades de interacción con hablantes nativos” (Martínez-Martínez, 2020 p. 4)

Algunos estudiosos destacan tanto los beneficios como las desventajas de estudiar en el extranjero. Aprender en un país diferente y en una lengua distinta a la nativa ofrece numerosos beneficios en la adquisición del idioma, pues aprender una nueva lengua constituye un gran logro personal, y la mejor manera de alcanzar una mayor fluidez es en el país de origen (Knight, 2004).

Entre las ventajas, constatamos que el aprendizaje de otro idioma es sumamente positivo para el cerebro. Investigaciones previas indican que las personas competentes en más de un idioma poseen funciones ejecutivas superiores, es decir, ciertas habilidades que no poseen las personas monolingües como la habilidad de filtrar información irrelevante y la toma de decisiones más pragmáticas. Estudiar en el extranjero permite una inmersión completa en un nuevo idioma, siendo esta la forma más efectiva de aprenderlo. Diversos estudios han demostrado que la inmersión lingüística en un entorno donde el inglés es la lengua principal ofrece una exposición continua y práctica al idioma. Esto facilita un aprendizaje más rápido y profundo debido a la necesidad de comunicarse en inglés en situaciones diarias (Collentine y Freed, 2004).

Investigaciones anteriores, realizadas por Pérez-Vidal (2014) han confirmado que, las estancias en el extranjero fomentan las habilidades comunicativas, incluida la expresión y comprensión auditiva, la expresión y comprensión oral, la lectura y la escritura, es decir, las destrezas básicas del idioma. La posibilidad de interacciones y la constante práctica con angloparlantes en diversos contextos mejora la precisión y la fluidez del lenguaje.

Según Byram (1997), las estancias en el extranjero ofrecen una oportunidad única para sumergirse en una nueva cultura, lo que facilita el entendimiento intercultural y promueve la adaptabilidad. Esta experiencia no solo enriquece la comprensión del idioma, sino que también promueve la apertura mental y la tolerancia hacia diferentes formas de vida.

La idea de estudiar en otro país puede ser una excelente opción, aunque algunos autores atestiguan que no hay ventajas o beneficios lingüísticos significativos asociados a las estancias. La interacción con hablantes nativos suele ser limitada, al igual que la duración de los programas, como para esperar efectos lingüísticos a largo plazo. Por otra parte, es necesario indicar que, ciertas estancias, especialmente las de larga duración, pueden desencadenar algunas dificultades, meramente relacionadas con factores psicológicos y la adaptación o choque cultural. El estrés puede afectar negativamente al aprendizaje del idioma y a la experiencia general de estudio en el extranjero (Mori, 2000; Ward, 2004).

## **3. Enfoque metodológico**

Se emplea una metodología mixta de investigación para obtener resultados más completos al combinar el análisis cuantitativo y cualitativo, permitiendo así una comprensión amplia y detallada del fenómeno estudiado.

### 3.1. Muestra de participantes

Los participantes del estudio son concretamente diez grupos de adolescentes desde 1º de ESO (Educación Secundaria Obligatoria) hasta 2º de BACH (Bachillerato). La muestra, abarca edades entre los 12 y los 18 años. La muestra total incluye a 319 estudiantes que participaron en programas de inmersión lingüística de corta estancia en el extranjero, en cinco escuelas internacionales en países de habla inglesa, durante el primer trimestre del curso académico 2022/23. La mayoría de estas inmersiones lingüísticas tuvieron una duración de diez días, a excepción de un grupo que participó durante quince días. Los destinos fueron diversas ciudades en Inglaterra, Irlanda y Malta.

La investigación parte de una encuesta, concretamente un cuestionario de satisfacción *ad hoc*, aplicado anónima y voluntariamente a los distintos grupos de participantes, en una muestra obtenida por la facilidad de acceso a la misma. El cuestionario se proporcionó a los 319 participantes una vez concluida su estancia de inmersión lingüística. Fue contestado por 251 participantes, los cuales lo completaron totalmente, alcanzando una tasa final de participación del 78,68%. La siguiente tabla muestra el porcentaje de participación y la muestra obtenida por cursos.

**Tabla 1.**

*Estudiantes participantes en la investigación*

Participantes	Muestra obtenida	Porcentaje %
1º ESO	12	4,8
2º ESO	9	3,6
3º ESO	83	33,1
4º ESO	98	39
1º BACH	7	2,8
2º BACH	42	16,7
<b>Total</b>	<b>251</b>	<b>100</b>

**Fuente:** Elaboración propia (2024).

Destaca un porcentaje de participación minoritario en 1º y 2º cursos de Educación Secundaria y un porcentaje prioritario en los cursos de 3º y 4º de Educación Secundaria, en la franja de edades entre los 14 y los 16 años. La participación desciende en 1º de BACH y vuelve a ser significativa en 2º de BACH. En la franja prioritaria de participación destacamos que los estudiantes tienen un perfil lingüístico de B1 y B1+, llegando incluso a B2 en algunos casos en el último curso de Bachillerato, según el Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas (MCER), lo que propicia y facilita la adaptación a la inmersión lingüística.

## 3.2. Instrumentos de recogida y análisis de datos

### 3.2.1. Cuestionario aplicado

Inicialmente, se utiliza un cuestionario de escala Likert y un enfoque mixto de investigación, conformado por 26 preguntas relacionadas con la estancia lingüística. La gradación del cuestionario responde a la escala de 1 a 5; correspondiendo 1 a totalmente en desacuerdo y 5 a totalmente de acuerdo. El cuestionario está estructurado en tres partes. La primera parte contiene tres preguntas donde los estudiantes especifican su género, su nivel educativo (curso) y si cursan asignaturas del proyecto bilingüe de su instituto, es decir, si están matriculados en asignaturas no lingüísticas en inglés (DNL). La segunda parte recoge evaluaciones sobre la experiencia de inmersión lingüística: clases de idioma, alojamiento con familia o en residencia, y actividades sociales y culturales en las que participan los estudiantes. La tercera y última parte comienza con tres preguntas cuya respuesta es sí o no, seguidas de valoraciones y opiniones sobre su proceso de aprendizaje como discentes, su motivación y su percepción de las competencias adquiridas (ver resultados). Se completa el cuestionario con dos preguntas finales, dando la posibilidad a los estudiantes de expresar sus preferencias, intereses y sugerencias de mejora de los programas para futuros participantes.

A continuación, se plasman las 16 preguntas correspondientes a los ítems valorados con la escala Likert de 1 a 5:

1. Valora al STAFF<sup>1</sup> acompañante durante la inmersión lingüística
2. Valora a tus profesores del centro escolar durante la inmersión lingüística
3. Valora a los profesores “nativos” de la escuela internacional
4. Valora las clases con los profesores “nativos”
5. Valora las actividades realizadas después de las clases
6. Valora tu *host family*<sup>2</sup>
7. Valora la casa de tu *host family*
8. Valora la comida en tu *host family*
9. Valora las excursiones a las diferentes ciudades
10. Valora los tiempos libres de aprendizaje (tiendas, calles, centros comerciales...)
11. Una inmersión lingüística en el extranjero es necesaria para aprender un idioma
12. Una inmersión lingüística en el extranjero me ayuda a entender otras culturas y costumbres
13. Una inmersión lingüística en el extranjero mejora mis habilidades sociales
14. Una inmersión lingüística en el extranjero me ayuda a entender diferentes acentos (*World Englishes*)
15. Una inmersión lingüística en el extranjero me hace entender mejor el mundo en el que vivo
16. Una inmersión lingüística en el extranjero es muy útil para mi futuro profesional

---

<sup>1</sup> STAFF: profesionales que supervisan la inmersión lingüística: viajes, traslados, clases de idioma, alojamiento en familias, actividades lúdicas y culturales, etc.

<sup>2</sup> Host Family: familias que alojan a los estudiantes y forman parte de la experiencia de inmersión.

**Tabla 2.**

*Análisis de fiabilidad del cuestionario*

		N	%
<b>Casos</b>	<b>Válido</b>	<b>249</b>	<b>99,2</b>
	<b>Excluido</b>	<b>2</b>	<b>,8</b>
	<b>Total</b>	<b>251</b>	<b>100</b>
<b>Alfa de Cronbach</b>		0,765	

**Fuente:** Elaboración propia (2024).

En el contexto de esta investigación se aplicó un análisis de la confiabilidad del instrumento de medición utilizando el coeficiente alfa de Cronbach, a través del software SPSS (tabla 2). El alfa de Cronbach calculado fue de ,765 para 16 elementos, indicando así un nivel aceptable de confiabilidad del instrumento utilizado en este estudio. Este coeficiente refleja la consistencia interna de los ítems del cuestionario empleado, mostrando en qué medida las preguntas relacionadas entre sí miden constructos similares.

Con un valor de ,765 se confirma que las preguntas del cuestionario están suficientemente correlacionadas para medir de manera eficaz las percepciones y opiniones experienciales de los estudiantes con relación a las estancias en países anglófonos.

### 3.2.2. Grupo focal

Posteriormente, para complementar la confiabilidad del cuestionario, se realizó un *focus group* con una muestra de 5 participantes seleccionados al azar, procedentes de los grupos mayoritarios, como parte integral de esta investigación.

El grupo focal se diseñó para proporcionar una comprensión más amplia y cualitativa de las opiniones de los estudiantes relacionadas con sus vivencias en el extranjero. Este instrumento permite observar aspectos que podrían no ser abarcados completamente por el cuestionario cuantitativo. El grupo focal incidió en las 16 preguntas del cuestionario señaladas anteriormente, además de valoraciones y opiniones que surgieron de las motivaciones propias de los participantes.

## 4. Resultados

Los hallazgos del estudio subrayan los beneficios de las estancias cortas en países anglófonos. Es crucial destacar que los estudiantes tienen una percepción muy positiva y favorable sobre su aprendizaje del inglés. Un destacable 90,4% de los encuestados señalaron una mejora en su nivel de inglés, siendo una percepción destacable de los estudiantes participantes.



Además, muchos estudiantes mencionaron que no solo su fluidez verbal se había incrementado, sino también su comprensión auditiva y confianza al usar el idioma en situaciones cotidianas. Esto se atribuye a la constante exposición al inglés y a la necesidad de comunicarse en este idioma durante su estancia en el extranjero.

Es necesario indicar que, en las primeras sesiones de clases en el país anglófono, se realiza un breve test de nivel a los estudiantes, lo cual permite clasificarlos posteriormente en diversas aulas, dependiendo de sus competencias en lengua extranjera, con la finalidad de maximizar el rendimiento lingüístico de la estancia, con clases y actividades enfocadas a los distintos niveles curriculares.

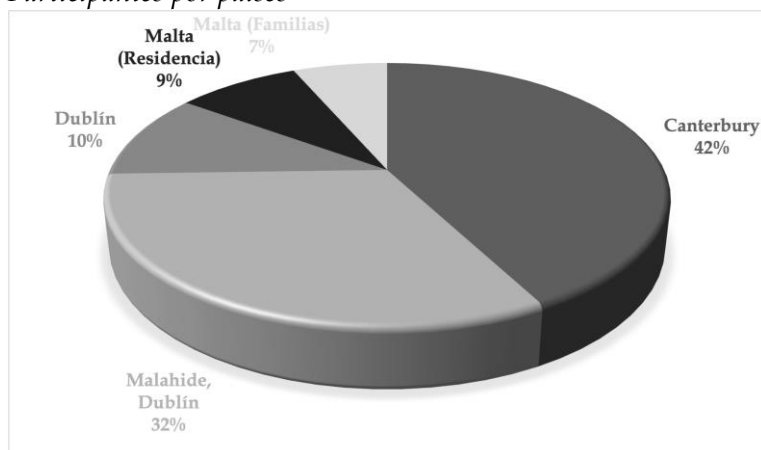
El 100% de los estudiantes señalan en el cuestionario que recomiendan la inmersión lingüística a próximos o futuros estudiantes, sin ser el destino o la escuela internacional vinculante. Esto avala que, las estancias formativas en el extranjero son beneficiosas sin importar el país angloparlante, ya sea en Malta, en la República de Irlanda o en el Reino Unido. No se aprecian en el estudio diferencias significativas en cuanto a los destinos de las estancias, ya que las diferencias radican principalmente en la visión de cada estudiante y en su experiencia personal.

Destacamos que los destinos prioritarios o los destinos habitualmente más demandados por los centros escolares suelen ser, en primer lugar, ciudades ubicadas en el Reino Unido y, en segundo, ciudades ubicadas en Irlanda. En ambos casos, los pueblos y/o ciudades suelen estar cercanos a las capitales, ya que así lo requieren tanto los estudiantes que participan en las estancias como el profesorado acompañante de los diversos colegios e institutos.

La figura 1 indica el número de participantes expresado en porcentajes, en cada destino internacional; en la que tanto Inglaterra (Canterbury) como Irlanda (Malahide o Dublín), alojaron a un mayor número de estudiantes en las estancias.

**Figura 1.**

*Participantes por países*



**Fuente:** Elaboración propia (2024).

El 52,2% del alumnado indicaron que forman parte de la sección bilingüe en su colegio o instituto, mientras que el 47,8% afirmaron no estar inscritos en esta modalidad. Las evaluaciones y percepciones recogidas en el cuestionario adquieren una relevancia especial al considerar este dato. Es decir, las estancias de inmersión lingüística resultan ser efectivas y beneficiosas, sin importar si los participantes cursan otras asignaturas en inglés denominadas DNL, como puede ser Ciencias Naturales o Ciencias Sociales o solo estudian inglés como lengua extranjera en sus instituciones educativas.

Es significativo destacar que tanto los estudiantes bilingües como los no bilingües indicaron mejoras similares en sus habilidades lingüísticas y en su confianza al usar el idioma. Esto sugiere que las experiencias de inmersión proporcionan un entorno de aprendizaje intensivo que puede complementar y potenciar el aprendizaje formal del inglés, ofreciendo oportunidades prácticas para aplicar y reforzar las destrezas adquiridas en el aula ordinaria.

Cabe destacar que los estudiantes que cursan asignaturas denominadas bilingües y participan en proyectos AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenido y Lengua Extranjera), también denominado *CLIL (Content and Language Integrated Learning)*, están más habituados al idioma y sus niveles de expresión y comprensión oral son más elevados, teniendo en cuenta el tiempo real de exposición a la lengua extranjera.

El análisis de los resultados del cuestionario se ha completado con la estadística descriptiva que se expone a continuación, proporcionando una perspectiva más exhaustiva de las respuestas recogidas de los participantes con relación a las 16 preguntas de la escala Likert, donde cada ítem fue evaluado del 1 a 5.

Esta estadística descriptiva, mostrada en la tabla 3, no solo resume las puntuaciones obtenidas, sino que también ofrece una visión detallada de la distribución de respuestas y tendencias observadas entre los participantes del estudio. Todos los ítems son contestados por el 100% de los estudiantes, excepto el número 2, aunque no afecta de forma significativa a los resultados globales.

**Tabla 3.**

*Estadística descriptiva*

Ítem	N	Mín	Máx	Me dia	Desv. estándar	Varianza
1	251	1	5	<b>4,53</b>	1	1
2	249	1	5	<b>4,50</b>	1	1
3	251	1	5	<b>4,30</b>	1	1
4	251	1	5	<b>4,07</b>	1	1
5	251	1	5	<b>4,28</b>	1	1
6	251	1	5	<b>4,24</b>	1	1
7	251	1	5	<b>4,18</b>	1	1

8	251	1	5	<b>3,96</b>	1	2
9	251	1	5	<b>4,27</b>	1	0
10	251	2	5	<b>4,46</b>	1	1
11	251	1	5	<b>4,24</b>	1	1
12	251	1	5	<b>4,67</b>	1	0
13	251	2	5	<b>4,38</b>	1	1
14	251	1	5	<b>4,44</b>	1	1
15	251	1	5	<b>4,15</b>	1	1
16	251	2	5	<b>4,38</b>	1	1
N válido (por lista)	249					

**Fuente:** Elaboración propia (2024).

Según se aprecia en la tabla 3, la media de las respuestas para los ítems varía entre 3,96 y 4,67, lo que indica que, en general, los estudiantes tienen percepciones y experiencias positivas respecto a sus estancias en el extranjero. Las desviaciones estándar para todos los ítems son consistentemente iguales a 1, lo que sugiere una dispersión moderada de las respuestas alrededor de la media. La varianza también se mantiene constante en 1 para la mayoría de los ítems, excepto para el ítem 8 y el ítem 12, donde la varianza es 2 y 0, respectivamente.

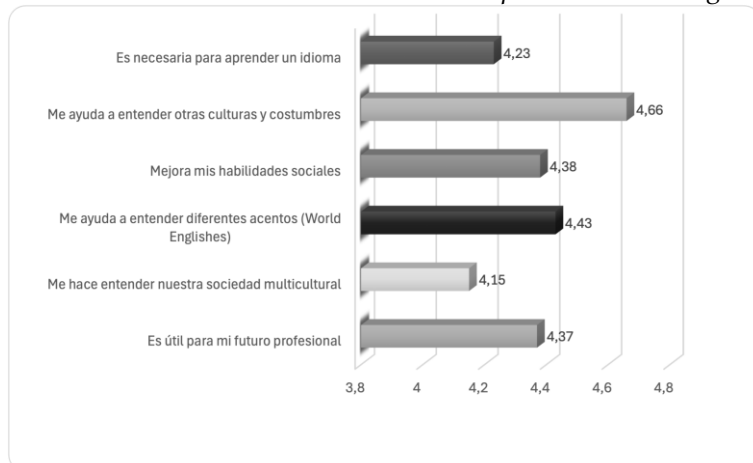
Los valores mínimos y máximos de las respuestas, que van de 1 a 5 para casi todos los ítems, indican el rango completo de las posibles respuestas. Sin embargo, es notable que, para algunos ítems, como el ítem 10, 13 y 16, el valor mínimo registrado es 2, lo que sugiere una menor dispersión en las respuestas negativas.

Estos resultados descriptivos son fundamentales para comprender mejor la distribución de las opiniones de los estudiantes. Por ejemplo, el ítem 12 tiene la media más alta (4,67) y una varianza de 0, indicando un alto nivel de acuerdo con una muy baja dispersión, lo que refleja un fuerte consenso positivo. En contraste, el ítem 8 tiene la media más baja (3,96) y una varianza de 2, sugiriendo una mayor diversidad de opiniones. El ítem 12 corresponde a la opinión de los estudiantes indicando que una inmersión lingüística ayuda a entender otras culturas y costumbres. El ítem 8 corresponde a la valoración sobre la comida en los distintos países anglófonos, con una variedad significativa en las respuestas y coincidiendo con las opiniones del *focus group*.

A continuación, desglosamos los resultados de una forma más pormenorizada con el objetivo de establecer un análisis más profundo.

**Figura 2**

*Valoraciones sobre las estancias cortas en países de habla inglesa*



**Fuente:** Elaboración propia (2024).

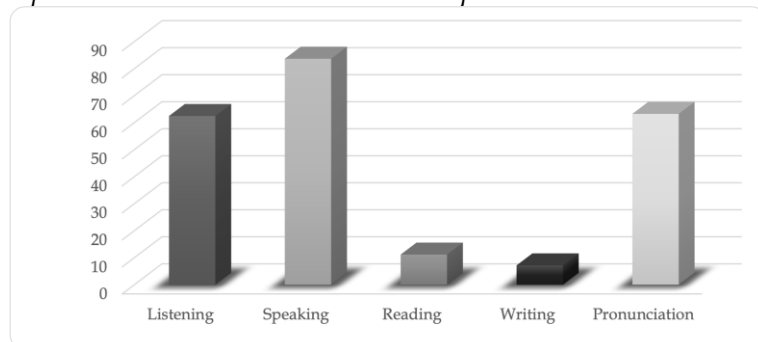
Los resultados que nos proporciona la figura 2 constatan los aspectos más positivos de las estancias cortas. Los participantes destacan estos viajes al extranjero como necesarios e imprescindibles para mejorar en el aprendizaje de un idioma, para integrarse en otras culturas y para entender mejor los acentos de los diferentes angloparlantes. Los participantes también indican que estas estancias mejoran sus destrezas sociales, haciéndoles ser más conscientes de la sociedad actual y serán, sin duda, muy fructíferas profesionalmente.

Un gran porcentaje de estudiantes (87,7%) indicaban, en las preguntas del cuestionario y en el grupo focal, la utilidad de las inmersiones para su futuro laboral. También señalaban, en las preguntas abiertas del cuestionario, su motivación para aprender el idioma relacionada con los estudios que cursarán al terminar la Educación Secundaria y el Bachillerato (en algunos casos concretos).

En estas valoraciones influye, obviamente, la edad del alumnado, es decir, estos planteamientos surgen de los participantes más mayores de los grupos, ya que los participantes de los primeros cursos de Educación Secundaria Obligatoria tienen una perspectiva de futuro más limitada y sus opiniones, en cuanto a la estancia, se focalizan en la comida, la estancia en la familia, las excursiones y los tiempos libres. Teniendo en cuenta estas opiniones y percepciones (figura 2), podemos constatar que los participantes ven el aprendizaje de idiomas como una herramienta significativa en sus vidas, no solo a nivel académico.

**Figura 3**

Opinión de los estudiantes sobre la adquisición de las destrezas (skills)

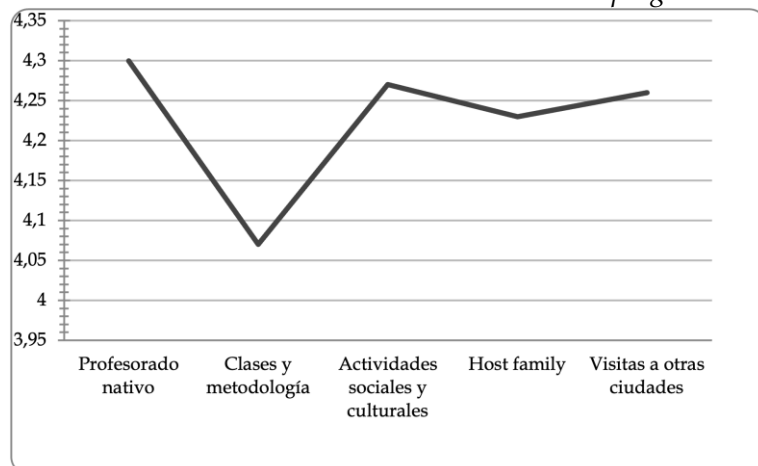


**Fuente:** Elaboración propia (2024)

Los participantes han observado una notable mejora de las habilidades lingüísticas y comunicativas, según indican en la figura 3. Las destrezas que más han progresado, según su opinión y percepción, son el *speaking* y el *listening*, es decir, la capacidad para comprender y expresarse oralmente en el idioma objetivo. Además, la pronunciación también ha sido destacada como un área que experimentó una mejora sustancial durante su estancia. Sin embargo, las habilidades relacionadas con *reading* y *writing*, es decir, la comprensión escrita y la lectura, recibieron puntuaciones más bajas, lo que sugiere que los participantes no experimentaron un avance significativo en estas áreas a pesar de ser igualmente importantes y practicadas durante su experiencia en el país extranjero.

**Figura 4.**

Valoraciones de los estudiantes relacionadas con el programa curricular y social



**Fuente:** Elaboración propia (2024).

Es evidente que las clases académicas (tres horas diarias de lengua extranjera), las actividades culturales y sociales, y el alojamiento están diseñados para mejorar la comprensión y expresión oral de la lengua que están aprendiendo (figura 4). Los estudiantes tienen muchas oportunidades de exposición a la lengua extranjera, en diferentes contextos, lo que hace más productiva la estancia y el aprendizaje en contextos reales y situación comunicativas. Es destacable señalar que la mayoría de los participantes se alojó en familias, lo que hace aún más interesante la estancia y se amplían las posibilidades de comunicación en la lengua no materna. Los participantes tienen una opinión muy favorable sobre el programa social y cultural. Especialmente destacan las visitas y excursiones a ciudades del entorno y el programa de actividades culturales, organizadas en los diversos destinos internacionales. Además, valoran

positivamente la metodología empleada por los profesores nativos, resaltando especialmente las actividades y talleres comunicativos en las aulas y el trabajo cooperativo y colaborativo por proyectos. El profesorado nativo utiliza metodologías activas, implementadas con TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación), en algunos casos, y Aprendizaje Basado en Proyectos o en el Juego. Muchas de las dinámicas comunicativas en las que participan están diseñadas a modo de *quiz*, juegos de preguntas y respuestas en contextos reales (en las calles), visitas interactivas y otras actividades que propician la participación.

Los estudiantes informaron sobre su motivación antes y durante la estancia en las preguntas finales del cuestionario. Aunque las expectativas variaban, todos señalaron mejoras en sus habilidades sociales, fluidez, expresión y comprensión oral. Además, experimentaron una notable reducción de la vergüenza y el miedo a hablar inglés en diversos contextos y registros (en tiendas, autobuses, con el profesorado, etc.).

Las opiniones sobre las *host families*, es decir, sobre los alojamientos de los participantes, fueron generalmente satisfactorias. Sin embargo, la apertura cultural hacia las costumbres y modos de vida, así como conseguir adaptarse a unos horarios muy diferentes, a las rutinas locales constituye un reto. Los estudiantes necesitan diferentes tiempos de adaptación a la cultura local, lo que en algunos casos supone un desafío y un seguimiento por parte de los docentes.

Los resultados del *focus group* han permitido explorar en profundidad las percepciones y experiencias de los participantes sobre sus estancias en el extranjero. Las respuestas obtenidas en el *focus group* confirmaron y respaldaron los hallazgos de la estadística descriptiva. Los estudiantes expresaron opiniones y vivencias que reflejan los patrones observados en los datos cuantitativos, corroborando la consistencia del cuestionario.

La convergencia entre los datos cualitativos y cuantitativos fortalece la fiabilidad de los resultados del presente estudio, proporcionando una visión integral y consolidada de la experiencia estudiantil en estancias internacionales.

## 5. Conclusiones y discusión

La educación internacional bilingüe se globalizó hace décadas. De hecho, “en el mundo hay más individuos bilingües o plurilingües que monolingües” (Álvarez-Cofiño, 2019, p. 36) y, por lo tanto, los niños y niñas educados en una lengua extranjera o segunda lengua es ya más elevado que el de los que son educados en su lengua materna (Baker, 2011).

Sin duda alguna, formamos parte de una sociedad diversa y multicultural, donde ser competentes en otros idiomas es extremadamente importante, no solamente para ser capaces de comunicarnos, sino para comprender y aprender el respeto hacia otras costumbres y culturas. Una sociedad que, desde hace dos décadas, demanda una ciudadanía competente en varios idiomas (Comisión Europea, 1995), requiere que las instituciones educativas ofrezcan a los estudiantes estancias cortas de inmersión que complementen y fortalezcan el aprendizaje curricular del inglés. Investigaciones anteriores sugieren que estas estancias potencian la competencia comunicativa (Freed, 1998) y otras indican que estas experiencias generan una transformación profunda tanto a nivel individual como social (Tanaka y Ellis, 2003). Numerosos estudios respaldan y destacan los aspectos positivos de los intercambios lingüísticos y culturales (Coleman, 1996; DeKeyser, 1991; Pérez-Vidal y Garau, 2011; Rhodes *et al.*, 2012). Estas inmersiones lingüísticas incrementan las habilidades comunicativas, ofrecen una nueva perspectiva de otras culturas y tienen un impacto muy positivo en la autonomía personal y en la capacidad de superación.

Podemos dar respuesta a las preguntas de investigación que iniciaban el artículo. Los estudiantes que participan en una estancia lingüística en un país anglófono, potencian sus competencias lingüísticas y habilidades comunicativas en lengua inglesa, según sus propias percepciones; siendo conscientes de la variedad lingüística en la que están inmersos. Además, los estudiantes que participan en una inmersión lingüística en el país donde se habla la lengua de origen, desarrollan mayores habilidades grupales y sociales. Estos estudiantes pueden integrarse en nuevos contextos y establecer nuevas relaciones sociales que aumentan su motivación y su autonomía personal. Estas estancias en el extranjero pueden incrementar su autoestima, permitiéndoles superar miedos y barreras al comunicarse en otro idioma (Ruiz-Hidalgo, 2023). Por tanto, los estudiantes en programas de inmersión lingüística están expuestos a diversos valores culturales y cívicos, comprendiendo mejor el mundo plurilingüe del que forman parte. Durante su participación en una estancia corta, descubren las formas de vida, las tradiciones y las costumbres de otras culturas, enriqueciéndose tanto a nivel personal como académico.

La comprensión intercultural, las habilidades lingüísticas y el conocimiento que los estudiantes obtienen al estudiar en el extranjero pueden ser experiencias transformadoras que les permitan convertirse en ciudadanos globales y usuarios seguros de una segunda lengua (L2) (Godwin-Jones, 2016). Además, deben ser capaces de encontrar oportunidades para usar el idioma, siendo conscientes de la importancia de sus propios esfuerzos para conseguir el éxito académico en el dominio de lengua (Amuzie y Winke, 2009).

Estudiar en otro país es una experiencia que permite conocer el idioma, la cultura y el conocimiento sobre muchas tradiciones (Martínez-Martínez, 2020), sin obviar que existen factores que facilitan la adaptación cultural del estudiante como interesarse por diversos temas (no solo los académicos), comunicarse con personas de la cultura local estableciendo nuevas relaciones sociales y personales, cooperar con otros estudiantes extranjeros, demostrar esfuerzo y mantener la disciplina, así como adecuarse a las condiciones generales para vivir en otro país (Guzman y Burke, 2003)

La investigación que nos ocupa tiene sus limitaciones. Estas sugieren la necesidad de ampliar la muestra de participantes y validar el instrumento de análisis y recogida de los datos, con el propósito de extender la investigación a un grupo más amplio de individuos. Las futuras líneas de estudio demandan una investigación longitudinal en este campo, en la enseñanza no formal de idiomas, siendo necesario medir con rigurosidad el impacto real de las estancias en el extranjero, ya que suponen un coste económico para instituciones, centros escolares y familias de los estudiantes participantes, además de una compleja organización previa e *in situ*.

Por otra parte, es necesaria una investigación más exhaustiva sobre el rendimiento y avance académico de los participantes, no solo de sus percepciones individuales que responden a la diversidad de experiencias, influidas por las expectativas previas, la realidad experimentada y el contexto individual y social personal de cada estudiante.

## 6. Referencias

Álvarez-Cofiño, A. (2019). El Enfoque metodológico CLIL (Content and Language Integrated Learning) en la Enseñanza Primaria: Estudio Comparativo de su Implementación en un Centro Bilingüe y en un Centro con Sección Bilingüe. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, 13(27), 32-54.  
<https://doi.org/10.26378/rnlael1327335>

- Amuzie, G. L. y Winke, P. (2009). Changes in language learning beliefs as a result of study abroad. *System*, 37(3), 366-379. <http://dx.doi.org/10.1016/j.system.2009.02.011>
- Airey, J. (2009). Estimating undergraduate bilingual scientific literacy in Sweden. *International CLIL Research Journal*, 1(2) 26-35. <https://bit.ly/4ckBSkA>
- Baker, C. (2011). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Multilingual Matters.
- Barron, A. (2006). Learning to Say 'You' in German: The Acquisition of Sociolinguistic Competence in a Study Abroad Context. En M. DuFon y E. Churchill (Eds.), *Language Learners in Study Abroad Contexts* (pp. 59-88). Multilingual Matters.
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Multilingual Matters.
- Byram, M. (2008). *From Foreign Language Education to Education for Intercultural Citizenship: Essays and Reflections*. Multilingual Matters.
- Coleman, J. S. (1996). *A Vision for Sociology*. Falmer Press.
- Comisión Europea (CE). (1995). *Libro blanco sobre la educación y la formación. Enseñar y aprender. Hacia la sociedad del conocimiento*. Oficina de publicaciones de las Comunidades Europeas.
- Comisión Europea (CE). (2017). Legislación de la Unión Europea sobre políticas lingüísticas. <https://bit.ly/3zsiHqF>
- Consejo de Europa (CdE). (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Artes Gráficas Fernández Ciudad. <https://bit.ly/3W6ryXJ>
- Collentine, J. y Freed, B. F. (2004). Learning context and its effects on second language acquisition: Introduction. *Studies in Second Language Acquisition*, 26(2), 153-171. <https://bit.ly/3RO2DG4>
- DeKeyser, R. (1991). Foreign language development during a semester abroad. En B, Freed (Ed.), *Foreign language acquisition research and the classroom* (pp. 104-119). D.C. Heath.
- Díaz-Campos, M. (2004) Context of learning in the acquisition of Spanish second language phonology. *Studies in Second Language Acquisition*, 26(2), 249-273. <https://www.jstor.org/stable/44486771>
- Freed, B. F. (1998). *Second Language Acquisition in a Study Abroad Context*. John Benjamins Publishing Company.
- Godwin-Jones, R. (2016). Integrating technology into study abroad. *Language Learning & Technology*, 20(1), 1-20. <http://dx.doi.org/10125/44439>
- Guth, S. y Helm, F. (2010) *Telecollaboration 2.0: Language, Literacies and Intercultural Learning in the 21st Century*. Peter Lang.



- Guzman, E. y Burke, M. (2003). Development and test of international student performance taxonomy. *Journal of Intercultural Relations*, 27(6), 659-681. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2003.08.006>
- Isabelli, C. A. (2003). Study abroad for advanced foreign language majors: Optimal duration for developing complex structures. *The American Association of University Supervisors, Coordinators and Directors of Foreign Languages Programs (AAUSC)*, 129-145. <http://www.slrpjournal.org/item/186>
- Kinging, C. (2013). *Social and cultural aspects of language learning in study abroad*. John Benjamins Publishing Company.
- Kuntz, P. y Belnap, R. K. (2001). Beliefs about Language Learning Held by Teachers and Their Students at Two Arabic Programs Abroad. *Al-'Arabiyya*, 34, 91-113. <http://www.jstor.org/stable/43192836>
- Lafford, B. A. (1995). Getting into, through and out of a survival situation. En B. F. Freed (Ed.), *Second language acquisition in a study abroad context* (pp. 97-121). John Benjamins Publishing Company.
- Lafford, B.A. (2004). The effect of the context of learning on the use of communication strategies by learners of Spanish as a second language. *Studies in Second Language Acquisition*, 26(2), 201-225. <https://bit.ly/3zzIc9f>
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Boletín Oficial del Estado, núm. 295, de 10 de diciembre de 2013, pp. 97858 a 97921. <https://bit.ly/4cm3llW>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, núm. 340, de 23 de diciembre de 2020, pp. 122868 a 122953. <https://bit.ly/3L5Kakz>
- Mallol, C. y Alsina, M. (2014). Valoración de los estudiantes de bachillerato sobre los beneficios competenciales de un intercambio lingüístico-cultural. *Pulso*, 37, 105-126. <https://doi.org/10.58265/pulso.5190>
- Martínez-Martínez, A. L. (2020). Estudiantes de intercambio y su puntuación TOEFL: antes y después de estudiar en el extranjero. *Con-Ciencia Serrana Boletín Científico de la Escuela Preparatoria Ixtlahuaco*, 2(3), 3-6. <https://bit.ly/45LAI93>
- Mori, S. C. (2000). Addressing the mental health concerns of international students. *Journal of Counseling and Development*, 78, 137-144. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.2000.tb02571.x>
- Knight, J. (2004). An Internationalization Remodeled: Definition, Approaches and Rationales. *Journal of Studies in Higher Education*, 8, 5-31. <https://doi.org/10.1177/1028315303260832>
- Pellegrino, V. A. (1998). Student Perspectives on Language Learning in a Study Abroad Context. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 4(1), 91-120. <https://doi.org/10.36366/frontiers.v4i1.64>

- Pérez-Vidal, C. y Juan-Garau, M. (2011). The Effect of Context and Input Conditions on Oral and Written Development: A Study Abroad Perspective. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 49(2), 157-185. <https://doi.org/10.1515/iral.2011.008>
- Rhodes, G., Biscarra, A., Loberg, L. y Roller, K. (2012). Study abroad as a collective endeavour. *About Campus*, 16(6), 2-10. <https://doi.org/10.1002/abc.20081>
- Ruiz-Hidalgo, D. (2023). Beneficios comunicativos, sociales y culturales de una inmersión lingüística en el extranjero. *Nabe Journal of Research and Practice*. 1-10. <https://doi.org/10.1080/26390043.2023.2277471>
- Tanaka, K. y Ellis, R. (2003). Study-abroad, language proficiency, and learner beliefs about language learning. *JALT Journal*, 25(1), 63-85. <https://doi.org/10.37546/JALTJJ25.1-3>
- Trigo, E., Santos Díaz, I. C. y Jiménez López, G. (2021). Comunicarse en la escuela plurilingüe: la formación en lengua extranjera del futuro profesorado. *Revista Latina de Comunicación Social*, 79, 53-75. <https://www.doi.org/10.4185/RLCS-2021-1497>
- Ward, C. (2004). Psychological theories of culture contact and their implications for intercultural training. En J. Landis, J. M. Bennett y M. J. Bennett (Eds.), *Handbook of intercultural training* (pp. 185-217). Sage Publications.

## CONTRIBUCIONES DE AUTORES/AS, FINANCIACIÓN Y AGRADECIMIENTOS

**Financiación:** Esta investigación no recibió financiación externa.

**Agradecimientos:** A *Nubra Educación y Aventura*, por los datos aportados para poder realizar esta investigación con los estudiantes de Fuenlabrada (Comunidad de Madrid) que han participado en el programa “FuenEnglish”, durante el curso escolar 2022/23.

**AUTOR:****David Ruiz Hidalgo:**

Universidad de Burgos.

Doctor en Educación con la tesis "Metodologías activas y CLIL: aplicación de las TIC en la enseñanza-aprendizaje de la lengua inglesa en contextos sociales, curriculares y formativos integrados". Máster en innovación e investigación educativas. Maestro especialista en Inglés y en Educación Infantil. Experto en CLIL y en Dirección y gestión de centros educativos. Profesor del Departamento de Didácticas Específicas de la Facultad de Educación de Burgos. Amplia experiencia docente en todas las etapas educativas como maestro y profesor bilingüe. Investigador en el campo de la Didáctica del Inglés como lengua extranjera en el ámbito curricular y en la educación no formal, con numerosas comunicaciones orales en congresos nacionales e internacionales, así como publicaciones en revistas especializadas.

[drhidalgo@ubu.es](mailto:drhidalgo@ubu.es)**Índice H:** 4**Orcid ID:** <https://orcid.org/0000-0002-7827-4357>**Scopus ID:** <https://www.scopus.com/authid/detail.uri?authorId=58033170800>**Google Scholar:** <https://scholar.google.com/citations?user=f5s7gIwAAAAJ>**ResearchGate:** <https://www.researchgate.net/profile/David-Ruiz-Hidalgo>**Academia.edu:** <https://independent.academia.edu/RuizHidalgoD>