

Integración de estudiantes españoles en Turku: comunidad y convivencia intercultural

Emma Raikisto
Trabajo de Fin de Grado
Departamento de Español
Instituto de Lenguas y Traducción
Universidad de Turku
15 de mayo de 2026

The originality of this thesis has been checked in accordance with the University of Turku quality assurance system using the Turnitin Originality Check service.

RESUMEN

Durante la movilidad académica superior, más específicamente el Programa Erasmus+, es importante conocer la importancia que tiene la integración intercultural. Esta investigación de carácter etnográfico tiene como objetivo averiguar cómo los estudiantes españoles Erasmus se integran y relacionan en la Universidad de Turku, Finlandia. Se investiga si los estudiantes españoles tienden a formar grupos o comunidades entre ellos o si establecen relaciones con otros estudiantes internacionales y/o con finlandeses. Con la ayuda de investigaciones previas, teorías y modelos de autores como Byram (2020), Coleman (2015), Susnjar (2012), Brown (2008), Beaven (2005) y Wenger (2000), se investiga en qué medida los estudiantes españoles cumplen los objetivos de la Comisión Europea (2025), que incluyen el fomento de la integración y el entendimiento intercultural entre estudiantes europeos y la promoción del aprendizaje de las lenguas y la diversidad lingüística. Tras analizar factores que influyen en la integración, hábitos de agrupación y prácticas lingüísticas observadas, los resultados muestran que más que nada, el proceso de la integración depende de la motivación y de las actitudes de un individuo, porque, aunque en este estudio la mayoría de los estudiantes españoles Erasmus tienden a quedarse en un grupo grande entre ellos, los hábitos de agrupación no aplican a todos.

Palabras clave: Erasmus, integración, competencia intercultural, etnografía, español, prácticas lingüísticas, comunidad de práctica

Índice

| | | |
|----------|---|-----------|
| 1 | Introducción | 4 |
| 2 | Movilidad académica en Europa y el Programa Erasmus+..... | 7 |
| 3 | Movilidad académica en Europa y el Programa Erasmus+..... | 9 |
| 3.1 | Choque cultural y procesos de adaptación | 9 |
| 3.2 | Lengua como recurso de identidad e integración en la movilidad Erasmus | 10 |
| 3.3 | Lengua y comunidad..... | 12 |
| 3.4 | Patrones de socialización y lengua como vehículo | 13 |
| 4 | Etnografía | 15 |
| 4.1 | Selección de participantes y grupo focal | 15 |
| 4.2 | Observación participante, recogida de datos y consideraciones éticas | 16 |
| 5 | Análisis | 18 |
| 5.1 | Factores que influyen en la integración de los españoles..... | 18 |
| 5.2 | Hábitos de agrupación de los españoles | 21 |
| 5.3 | Prácticas lingüísticas observadas a través de las notas de campo | 23 |
| 6 | Conclusiones | 25 |
| | Bibliografía | 28 |

1 Introducción

Durante el año escolar del 2020 estuve de intercambio en Sevilla, España en el bachillerato, y más tarde en la primavera de 2025, volví a España, esta vez a Granada como estudiante universitaria, participando en el Programa Erasmus+. El Programa Erasmus+ comenzó oficialmente en el año 1987, y desde entonces alrededor de 16 millones de estudiantes han participado en intercambios académicos de este programa (Consejo de la Unión Europea 2025). El programa ha buscado promover el desarrollo de las competencias internacionales, lingüísticas, académicas, profesionales y personales de los participantes, además de fomentar la diversidad, la inclusión, el entendimiento intercultural y, promover el aprendizaje de las lenguas y la diversidad lingüística (Consejo de la Unión Europea 2025)¹.

Muchos estudiantes realizan sus estancias Erasmus en grupos o acompañados de personas de su país de origen. Ser un estudiante internacional implica que es necesario aprender a comunicarse, adaptarse y abrirse a nuevas formas de interacción. Es decir, para alcanzar un cierto grado de comodidad, es aconsejable esforzarse, tanto para el desarrollo personal como para que la experiencia Erasmus sea agradable.

Estas observaciones sirven como punto de partida para el tema de este trabajo, que centra en el análisis de la integración de los estudiantes españoles que realizan una estancia Erasmus en Turku, Finlandia. El enfoque del trabajo se centra en observar si estos estudiantes tienden a formar grupos o comunidades entre ellos o si establecen relaciones con otros estudiantes internacionales y con estudiantes finlandeses. El objetivo es describir y comprender los procesos de integración y convivencia intercultural: en este contexto la convivencia intercultural se refiere a las relaciones, interacciones y comunicación entre personas o grupos de diferentes culturas, entendidas como una forma de intercambio (Níkleva 2009: 30-31).

Ser estudiante internacional implica enfrentarse a numerosos retos, como, por ejemplo, puede ser la primera vez que un estudiante vaya de su casa para un periodo más extenso. Una parte fundamental de la experiencia del programa Erasmus consiste en encontrar un grupo o una comunidad, visto que contar con un círculo de amistades contribuye a que el nuevo entorno se sienta más cercano y acogedor. (Gutiérrez 2009: 101-103). Sin embargo, hacer amistades requiere un esfuerzo, especialmente cuando la lengua del país de destino no es la lengua materna del estudiante. En ocasiones, incluso puede ocurrir que las personas locales no hablen la *lingua franca*, que hoy en día, al menos en el ámbito universitario, suele ser el inglés.

En Finlandia, los estudiantes internacionales desempeñan un papel importante dentro de la vida académica. En la Universidad de Turku, entre los años 2015 y 2024, la cantidad de estudiantes internacionales que ha recibido la universidad oscila entre 2.232 y 3.993, de los cuales entre un tercio y

¹ Programa Erasmus+ 2021-2027: Características importantes de programa Erasmus+. <https://erasmus-plus.ec.europa.eu/es/programme-guide/part-a/important-characteristics-of-the-erasmus-programme> .

hasta la mitad vienen de países de la Unión Europea (Universidad de Turku, 28.1.2025)². Así, el estudio se centra en los estudiantes españoles que participan en el Programa Erasmus+ en Turku, y se lleva a cabo la investigación utilizando un enfoque etnográfico de carácter cualitativo, con el fin de observar las dinámicas de convivencia, comunicación e identidad desde la experiencia de actuales estudiantes españoles Erasmus. Además de entrevistas semiestructuradas, las técnicas empleadas incluyen observación participante y notas de campo. Las preguntas de investigación son las siguientes:

- 1) Cómo se relacionan los estudiantes españoles Erasmus con otros grupos internacionales y/o finlandeses durante su estancia en Turku?
- 2) ¿Qué factores determinan si prefieren permanecer entre ellos o integrarse con otros estudiantes?
- 3) ¿Cómo influyen las prácticas lingüísticas en los procesos de integración de los estudiantes españoles con otros estudiantes españoles?

Cómo hipótesis preliminar, tengo la expectativa que los estudiantes españoles en Turku tienden a formar grupos y comunidades entre ellos, aunque el grado de integración varía según experiencias personales.

Investigar este tema es importante ya que permite comprender cómo los estudiantes españoles se adaptan e integran en un contexto cultural y lingüístico distinto al suyo. Además, los resultados pueden contribuir información útil a las universidades y a los responsables del programa para identificar los factores que facilitan o dificultan la convivencia, la adaptación y la participación intercultural en contextos internacionales. Al situar la investigación en Turku, Finlandia, el estudio ofrece un entorno especialmente interesante, ya que las diferencias culturales, sociales e incluso climáticas³ pueden influir significativamente en las experiencias de convivencia e integración en otro país. Además, es importante destacar que no se ha hecho muchas investigaciones sobre los estudiantes españoles Erasmus desde esta perspectiva en concreto. De hecho, hay bastantes investigaciones sobre universitarios españoles Erasmus y su aprendizaje del L2 (inglés) (Llanes, Tragant, Serrano 2011), y de la experiencia de los estudiantes Erasmus con la comunicación intercultural (Byram 2020; Primorac, Begiz, Grbavac 2024). Además, Yu y Wright (2016: 59-50) muestran en su investigación sobre la adaptación sociocultural, académica y satisfacción de estudiantes de posgrado en Australia que los aspectos más importantes en términos de satisfacción de los estudiantes internacionales estaban relacionados con la interacción con otros estudiantes o con la comunidad local.

La estructura de la presente investigación es la siguiente: en primer lugar, se empieza dando contexto al estudio tratando de la movilidad académica y el Programa Erasmus+. En segundo lugar, la parte

² Opiskelijatietojärjestelmä.

<https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiY2M2NTcwZjQtNWQ1YS00ZWQ0LWEwMDQtZjg1OTJmMWMwOUI0IiwidCI6ImU3ODg5YmJkLTdjZDgtNGVIZS05ZDA3LTE4ZDA1ZjlmNDhjMSIsImMiOiJh9> . Consultado el 18.10.2025.

³ Observaciones de las notas de campo. 25.10.2025.

siguiente consta de cuatro partes, en las cuáles se explican fenómenos como el choque cultural, procesos de adaptación, lengua como recurso de identidad, lengua y comunidad y, por último, los patrones de socialización y la lengua como vehículo. El siguiente apartado trata de la metodología, más específicamente la etnografía, que es el método usado para la recolección de datos de este estudio. La parte que sigue la metodología es el análisis, donde se analizan los datos obtenidos a partir de las notas de campo. Por último, el estudio finaliza con las conclusiones, en las que se reflexiona sobre el proceso y los resultados de la investigación.

2 Movilidad académica en Europa y el Programa Erasmus+

La movilidad académica en Europa constituye uno de los pilares fundamentales de la educación superior contemporánea y se articula principalmente a través del Programa Erasmus+, creado con el objetivo de fomentar la cooperación entre universidades y facilitar la movilidad de estudiantes dentro del espacio europeo. El origen del programa se remonta al año 1987, cuando el Consejo de la Comunidad Europea adoptó una decisión destinada a promover la movilidad de los estudiantes (Consejo de la Unión Europea s.f.)⁴. Desde su creación, el programa Erasmus ha experimentado una expansión exponencial, tanto en número de participantes como geográfica y educativamente. A lo largo de las décadas, el programa ha evolucionado para adaptarse a los cambios sociales y económicos de la Unión Europea, ampliando sus objetivos y consolidándose como una herramienta para la construcción de un ámbito europeo de educación superior.

Un momento significativo en la cronología del programa tuvo lugar en 2017, cuando los jefes de Estado y de Gobierno de la Unión Europea reafirmaron el papel central de la educación y la cultura en el proyecto europeo y subrayaron la necesidad de intensificar la movilidad y el intercambio de la educación superior, en particular mediante el refuerzo y la ampliación del Programa Erasmus+ (ibid.). Entonces, el Consejo Europeo de diciembre de 2017 urgió a los miembros y a las instituciones europeas a ampliar el programa y hacerlo más inclusivo con el fin de aumentar el número de participantes y garantizar el acceso a estudiantes procedentes de contextos diversos. Esta iniciativa se concretó posteriormente en la propuesta de la Comisión Europea de 2018 para el nuevo Programa Erasmus+ correspondiente al periodo del 2021 a 2027, que fue finalmente adoptado por el consejo y el Parlamento Europeo en 2021 (ibid.).

En la actualidad, Erasmus+ se presenta como un programa estratégico que persigue tanto el fomento de la movilidad académica como el desarrollo personal, lingüístico e intercultural de los participantes. (ibid.) Entre las prioridades actuales del programa, la Comisión Europea destaca, en primer lugar, el enfoque inclusivo, orientado a garantizar la igualdad de oportunidades y la participación de personas con discapacidades, problemas de salud, dificultades económicas, obstáculos sociales o geográficos.

En el ámbito de los estudiantes sobre la movilidad internacional, se ha señalado que la experiencia Erasmus constituye un contexto privilegiado para analizar procesos de socialización y aprendizaje en entornos multilingües y multiculturales (Pinar 2016: 90-92). En lo general, estudios sobre la movilidad Erasmus destacan como uno de los principales beneficios del programa las oportunidades de contacto intercultural que ofrece, tal como señala Beaven (2016). No obstante, solamente la participación de los estudiantes en el programa no garantiza automáticamente una integración intercultural sin prestar

⁴ Cronología del programa. <https://www.consilium.europa.eu/es/policies/erasmus-plus-programme/timeline-erasmusplus-programme/>.

atención a factores que influyen en la experiencia Erasmus, como son por ejemplo los factores personales, las actitudes y las habilidades de cada individuo (Kiginger 2009; Jackson 2009).

Desde el punto de vista lingüístico, se ha estudiado y analizado el papel del inglés como *lingua franca* en el contexto Erasmus, en especial en países donde el inglés no es lengua oficial, tal como es por ejemplo Finlandia. Investigaciones como las de Gutiérrez Almarza et al. (2017: 101-103) y Ożańska-Ponikwia et al. (2019: 87-88) muestran que el uso del inglés puede facilitar el contacto entre estudiantes de distintos orígenes, pero, también puede generar dinámicas de exclusión o de agrupación en función del nivel de competencia lingüística y de las actitudes hacia el uso de lenguas extranjeras. Asimismo, una investigación revela que el desarrollo lingüístico, además de depender del tiempo de la estancia en el país de acogida, depende también de la calidad y cantidad de interacciones sociales (Pinar 2016: 88).

Ahora bien, es relevante considerar las investigaciones que se han hecho sobre la experiencia subjetiva de los estudiantes Erasmus centrados en factores afectivos y de actitudes, como la motivación, la ansiedad lingüística y la disposición a comunicarse en una lengua extranjera. Gardner y Lalonde (1985) y Pavlenko (2002)⁵ subrayan que las actitudes hacia el aprendizaje de lenguas y la identidad lingüística están vinculadas con el contexto social en el lugar de la movilidad. Desde una perspectiva intercultural, el modelo de competencia comunicativa intercultural desarrollado por Byram (2020) encaja con la investigación actual. Según Byram (2020: 42-46), la competencia intercultural, sin limitarse al dominio lingüístico, integra actitudes de curiosidad y de manera abierta hacia la alteridad, conocimientos culturales, habilidades de interpretación e interacción y una consciencia crítica. También, Byram (2020: 47, 77-78) destaca, igual que los autores mencionados arriba, que el simple contacto intercultural no garantiza el desarrollo de dichas competencias, ya que el desarrollo puede verse limitado si los estudiantes restringen su socialización a grupos lingüísticamente homogéneos que funcionan como espacios de apoyo afectivo e identitario, pero reducen la exposición a la diversidad cultural.

⁵ Citados por Gutiérrez Almarza et al. 2017. Pp. 74-75.

3 Movilidad académica en Europa y el Programa Erasmus+

Este capítulo analiza la experiencia de la movilidad estudiantil en el marco del Programa Erasmus+ concentrándose en la sociolingüística e interculturalidad. En primer lugar, se examinan los procesos de adaptación que enfrentan los estudiantes en contextos internacionales, con atención al fenómeno de choque cultural. En segundo lugar, se analiza el papel de la lengua como recurso en la construcción de la identidad y en la integración durante la estancia Erasmus. En tercer lugar, se investiga la relación entre lengua y comunidad, introduciendo conceptos y términos clave para mejor comprender el contexto del programa Erasmus y el papel que tienen los estudiantes españoles Erasmus en ese mismo. Por último, se estudian los patrones de socialización y el rol de la lengua como vehículo de interacción, con el objetivo de entender cómo los elementos mencionados influyen en los procesos de integración.

3.1 Choque cultural y procesos de adaptación

Uno de los conceptos centrales para comprender la experiencia Erasmus, y los factores que influyen en ella, es el choque cultural, definido primeramente por el antropólogo Kalervo Oberg como la ansiedad que surge cuando individuos pierden los signos y símbolos sociales familiares y deben orientarse mediante otros desconocidos (Oberg 1954; Hall 1959)⁶. El choque cultural ha sido descrito como una experiencia debilitante para muchos estudiantes, y aunque las instituciones no pueden eliminar completamente sus efectos, una mayor consciencia de este proceso puede contribuir a mejorar el apoyo ofrecido al alumnado internacional (Brown 2008: 78)⁷. Estudios posteriores señalan que el traslado a un nuevo entorno cultural puede formar experiencias estresantes en la vida de una persona y que, en el caso de los estudiantes en movilidad internacional, algún grado del choque cultural resulta prácticamente inevitable (Hamburg y Adams 1967; Coelho 1974; Kim 1988; Berry 1994)⁸.

En el contexto universitario, este choque cultural adquiere una relevancia particular, y lo señala Brown (2008) en su estudio etnográfico con estudiantes internacionales de posgrado. La autora afirma que la llegada a un nuevo entorno académico es percibida con frecuencia – aunque también es necesario señalar que depende de factores personales de un individuo – como una situación difícil al empezar “desde cero”, ya que implica una ruptura simultánea con los referentes sociales, culturales, y lingüísticos habituales (Brown 2008: 76, 79, 80-81). Estas dificultades se intensifican durante las primeras fases de la estancia, cuando los estudiantes deben adaptarse a nuevas normas académicas, estilos de interacción y expectativas institucionales. Por su parte, Buynsters (2012) en su tesis de maestría presenta la teoría

⁶ Citados por Brown (2008: 76).

⁷ Brown (2008) resume y discute investigaciones previas sobre el choque cultural (Torbiorn 1994; Louie 2005; Ryan 2005).

⁸ Citados por Brown 2008: 76).

de la Curva U (figura 1.) introducido por Susnjar (1994)⁹, que conceptualiza la adaptación intercultural como una evolución a lo largo del tiempo.

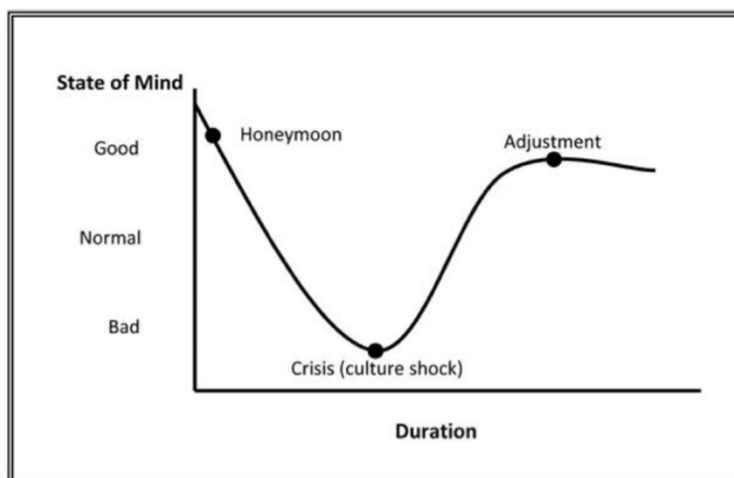


Figura 1 Modelo de la curva U (Susnjar 1994).

Este modelo distingue una primera fase de entusiasmo o *luna de miel*¹⁰, seguida de una fase de choque cultural, caracterizada por frustración, ansiedad y sentimientos de aislamiento. Aquí, el análisis de Buynsters (2012) coincide con lo planteado también por parte de Brown (2008), en cuanto a que las primeras fases de la estancia en un país extranjero suelen asociar con experiencias de estrés derivadas del proceso de adaptación inicial. Posteriormente, después de la fase de choque cultural, se inicia una fase de ajuste o recuperación, que termina en una etapa de adaptación funcional al nuevo entorno (Buynsters 2012: 22). El modelo permite entender que la adaptación de los estudiantes internacionales al nuevo entorno se desarrolla de manera progresiva y a través de distintas etapas.

3.2 Lengua como recurso de identidad e integración en la movilidad Erasmus

En cuanto al contexto de la movilidad académica internacional, compartir una lengua no garantiza por sí mismo la integración social, sino que es el uso de esa lengua en prácticas compartidas lo que facilita la construcción de identidad dentro de un nuevo contexto (Garnder & Lalonde 1985: 16)¹¹. En investigaciones de la movilidad académica superior, se ha observado que las actitudes, la motivación y las creencias acerca del aprendizaje lingüístico influyen en cómo los estudiantes se apropian de una lengua y cómo ésta se integra en la percepción de uno mismo, ajustándose siempre al contexto (Pavlenko 2002: 280-281)¹². Asimismo, estudios sobre la movilidad Erasmus muestran que quienes utilizan más la L2 y participan en interacciones plurilingües y multilingües tienden a tener experiencias más positivas de integración y desarrollo lingüístico, mientras que quienes se limitan a la L1 o círculos homogéneos

⁹ Citado por Susnjar (1994) *Modelo de la curva U*.

¹⁰ Traducción propia de *Honeymoon*.

¹¹ Citado por Ożańska-Ponikwia et al. (2019) pp. 74-75.

¹² Citado por Ożańska-Ponikwia et al. op. cit.

experimentan menor satisfacción, tanto con las competencias lingüísticas como sociales (Gutiérrez Almarza et al. 2017: 100-102; Ożańska-Ponikwia et al. 2019: 76). Lo que se puede deducir de esto es, que la lengua se convierte así en un recurso central en la construcción de una identidad y en el acceso a la socialización que pueden favorecer la integración intercultural (Beaven 2016: 314).

Las investigaciones centradas en estudiantes Erasmus muestran que la integración intercultural está fuertemente relacionada con los patrones de socialización y el uso lingüístico desarrollados durante la estancia en el país de destino, como ya dicho antes en el estudio. En su estudio sobre la competencia comunicativa intercultural, Gutiérrez Almarza et al. (2017: 90-92) observan que los estudiantes presentan diferencias en función de con quién interactúan y en qué lengua en sus interacciones sociales y académicas. En su estudio, igual que en el de Ożańska-Ponikwia et al (2019: 77-78), se muestra que los estudiantes que participan activamente en interacciones con hablantes de otras lenguas y culturas¹³ muestran mayores oportunidades de desarrollo de la competencia comunicativa intercultural (Gutiérrez Almarza et al. 2017: 101).

Byram (2020), que ha desarrollado el concepto de la competencia intercultural, comenta también que el conocimiento sobre los conceptos y procesos implicados en la interacción incluye, por ejemplo, el conocimiento sobre los grupos y sus identidades, así como conceptos como el “prejuicio” o el “estereotipo” y el impacto que estos tienen en las interacciones (47). Asimismo, el autor comenta también alrededor de los mecanismos de toma de turnos (ingl. *turn-taking*) en las interacciones sociales, que pueden variar entre grupos culturalmente diferentes, y las formas en que los individuos expresan las identidades que desean proyectar mediante el uso de variedades lingüísticas, prácticas de plurilingüismo y *translanguaging*.

Por el contrario, aquellos cuya socialización se concentra principalmente en círculos de compatriotas o en el uso recurrente de la lengua materna tienden a limitar su exposición intercultural y lingüística, así afectando directamente a su experiencia de movilidad internacional (Gutiérrez Almarza et al. 2017: 97-100) y, por lo tanto, en el desarrollo de competencias interculturales. En el subepígrafe 3.4 se desarrollan los patrones de socialización más en detalle. Gutiérrez Almarza et al. (2017: 91) también argumentan que la cultura del país de acogida funciona como un espejo ya que ayuda a los estudiantes internacionales a ver su propia identidad cultural desde otra perspectiva y a tomar conciencia de cómo pueden ser percibidos por los hablantes en el país de acogida. Esto sigue lo planteado por Byram (2000)¹⁴, quien sostiene que esta conciencia es la base sobre la cual pueden construirse nuevos conocimientos, modificarse actitudes y desarrollarse habilidades de competencia comunicativa intercultural. Sin embargo, cabe destacar que Byram (2020: 36-37) también argumenta que lo dicho anteriormente es parcialmente erróneo, porque sugiere implícitamente que los estudiantes de lenguas

¹³ Ya sea mediante el uso del inglés como *lingua franca* o de la lengua del país de destino.

¹⁴ Citado por Gutiérrez Almarza et al. (2017). Pp. 91.

extranjeras deberían “modelarse” según los hablantes nativos, ignorando la importancia de identidades sociales y la competencia cultural del estudiante en cualquier interacción intercultural.

Por otro lado, Buynsters (2012: 49) introduce una crítica, un punto de vista y, como otros autores presentados en esta investigación, afirma que “la interacción entre los participantes del programa Erasmus resulta ser un fenómeno transcultural en el discurso intercultural”. En su estudio, el autor presenta un fragmento de una entrevista con una estudiante polaca. La estudiante no había pasado tiempo con un grupo homogéneo, es decir, con otros estudiantes polacos, y se refería a ellos como “ellos” en vez de “nosotros” (op. cit.: 43). Como comenta Buynsters (2012), es un ejemplo de cómo la propia cultura traspasa las fronteras establecidas y se proyecta hacia un nivel intercultural. La consecuencia de esto es que el estudiante no se enfrenta en soledad a la nueva cultura, sino que “tiene apoyo de un nuevo grupo de gente variada que se encuentra en una cultura de trato dinámica e híbrida” (Buynsters 2012: 49).

Coleman (2015) por su parte argumenta que el aprendizaje de una lengua es solo uno de los múltiples resultados de la experiencia formativa de un individuo, especialmente en contextos de inmersión, como es el programa Erasmus. Los estudiantes que participan en programas en el extranjero, además de adquirir mayor competencia lingüística, desarrollan cualidades personales como la confianza, la flexibilidad y la apertura hacia nuevas experiencias. Es decir, el aprendizaje lingüístico forma parte de un proceso más amplio de “transformación personal” (Coleman 2015: 38).

3.3 Lengua y comunidad

En el contexto de la movilidad Erasmus, la lengua funciona como un recurso social que permite a los estudiantes construir vínculos y posicionarse dentro del nuevo entorno académico y social además de la función de la lengua como un instrumento de comunicación (Ożańska-Ponikwia et al. 2019: 74-76). La socialización y el uso de lenguas puede facilitar la integración en ciertos grupos, pero también contribuir a la formación de comunidades. Aunque los estudiantes españoles Erasmus pueden formar parte de distintas comunidades, el concepto de comunidad de práctica, desarrollado por Wenger (2000) resulta clave dentro de esta investigación. Para definir el concepto de comunidad de práctica, el autor señala que, a lo largo de la historia, los seres humanos han formado comunidades que comparten prácticas culturales (ingl. *cultural practices*) derivadas de un aprendizaje colectivo, como ocurre en grupos profesionales, equipos de enfermería o ingenieros. (Wenger 2000: 229) El autor concluye eficazmente, que “participar en estas comunidades de práctica es esencial para nuestro aprendizaje. Es la esencia misma de lo que nos hace a los seres humanos capaces de alcanzar un conocimiento significativo”.

La participación en actividades, tanto académicas como sociales contribuye a la construcción de competencias sociales y de cierto modo integrativas, tales como formas de hablar, rutinas o normas dentro del grupo. (ibid.) Asimismo, las comunidades de práctica pueden entenderse como unos bloques

importantes de un sistema de aprendizaje social. Aunque suene “primitivo”, a través de la interacción cotidiana, los miembros negocian y definen como un conjunto qué significa ser apto en un contexto determinado (ibid.).

En sociología, la organización y las relaciones de grupo proporcionan oportunidades y limitaciones normativas para la formación de creencias, acciones y el desarrollo psicológico individual (Coleman 2015: 41). Mitchell (1969)¹⁵ describe una red ego-centrada caracterizada por el grado de reciprocidad, la intensidad y la durabilidad. Las redes cerradas se caracterizan por vínculos fuertes y densos, pero estos requieren esfuerzo para establecerse y mantenerse. Aunque permiten compartir y construir conjuntamente conocimientos complejos, es posible que no admitan suficientes aportaciones (ingl. *input*) nuevas para el aprendizaje. En este sentido, la densidad y la diversidad de las redes sociales de los estudiantes en movilidad internacional reflejan el grado de su integración social (Coleman 2015: 42).

La noción de la “fuerza de los vínculos débiles” propuesta por Granovetter (1973; 1974)¹⁶ da relevancia para este ámbito que hace referencia a los lazos que se establecen con nuevos conocidos y que contrastan con los “vínculos fuertes” con familiares y amigos. Según Granovetter (1973; 1974), los vínculos débiles resultan fundamentales, porque facilitan la integración en distintas comunidades. Los vínculos fuertes, aunque promueven la cohesión interna, pueden derivar en una cierta fragmentación social. En el contexto de la movilidad académica, como es el programa Erasmus, la dificultad que enfrentan muchos estudiantes para establecer contacto con personas locales responde a factores como la brevedad de estancia o las posibles limitaciones lingüísticas y, al hecho de que tanto los estudiantes internacionales como los “locales” ya forman parte de redes sociales establecidas. (Coleman 2015: 42) Para citar al autor: “si te desplazas al extranjero como un individuo autónomo te liberas de las restricciones que las identidades sociales impuestas por tu entorno previo ejercen sobre ti”¹⁷.

3.4 Patrones de socialización y lengua como vehículo

Desde la perspectiva de la competencia comunicativa intercultural propuesta por Byram (2020: 43-44), la interacción en la lengua meta constituye un espacio donde se articulan actitudes, habilidades y conocimientos necesarios para actuar de manera adecuada en contextos diversos. Entonces, la lengua funciona como mediadora de significados culturales y como instrumento de reflexión crítica sobre las prácticas lingüísticas y, así, la socialización no puede entenderse al margen del uso lingüístico, ya que es en la interacción donde se ponen en “juego” la interpretación de normas sociales, valores y la gestión de malentendidos culturales (op. cit: 44-47). Hay que mencionar, que no se encuentran muchos estudios

¹⁵ Citado por Coleman (2015). Pp. 41.

¹⁶ Citado por Coleman (2015). Pp. 42.

¹⁷ Traducción propia.

sobre los patrones de socialización y, menos en el contexto del programa Erasmus, pero, la autora de este estudio intenta dar información relevante de los pocos estudios que hay.

Para entender mejor que son y cómo funcionan en contextos de la movilidad internacional los patrones de socialización, hay que recurrir a un modelo elaborado por Coleman (2015), quien introduce el modelo de los círculos concéntricos (figura 2).

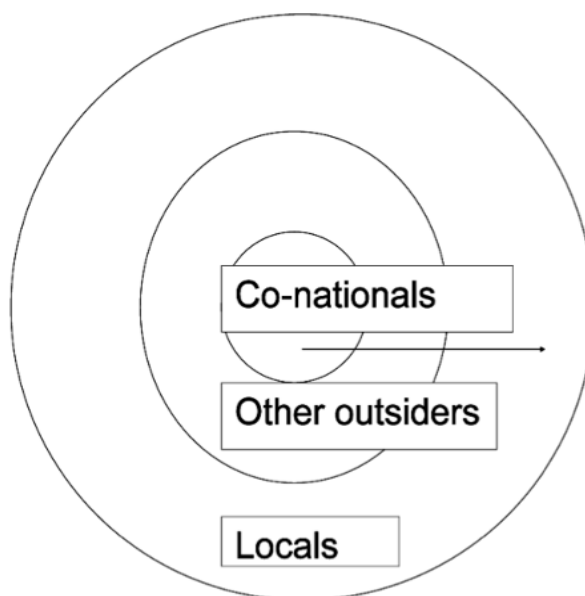


Figura 2 Círculos concéntricos de las redes sociales de la movilidad internacional (Coleman 2015)

La figura 2 representa los patrones de socialización en el contexto Erasmus. Según Coleman (2015: 44-45) los estudiantes comienzan relacionándose principalmente con compatriotas y, con el tiempo, su círculo social puede ampliarse hacia otros estudiantes internacionales y finalmente hacia los “locales” dependiendo de factores como la motivación, las actitudes y la duración de la estancia. Entonces, el modelo también se aplica a los estudiantes españoles Erasmus de este estudio. Asimismo, los círculos concéntricos muestran que la aportación lingüística durante la movilidad varía según el tipo de interacción social (op. cit.: 45-46). En el círculo más céntrico predominan las interacciones en la L1, en el intermedio se recurren tanto a la L2 como a una *lingua franca* y, en el exterior, el contacto con “locales” favorece una mayor exposición inconsciente a la L2. En este sentido, como señala el autor, es más adecuado entender las lenguas como repertorios dinámicos que los hablantes combinan según sus necesidades comunicativas.

4 Etnografía

La presente investigación se desarrolla desde un enfoque cualitativo, cuyo objetivo principal, para recordar, es describir y comprender las experiencias de integración, convivencia e interacción intercultural de los estudiantes españoles que realizan una estancia Erasmus en la Universidad de Turku. En concreto, el estudio adopta el método etnográfico, porque permite observar de manera as interactiva y concreta lo que ocurre en contextos específicos.

La etnografía surgió como método central dentro de la antropología cultural a finales del siglo XIX y ha sido utilizada desde entonces para el estudio de comunidades, identidades y formas de interacción social. (Calabresi 2024: 47)¹⁸ Tradicionalmente, Bronislaw Malinowski¹⁹ se considera en Europa una figura fundamental en el desarrollo de la etnografía como método de investigación, al establecer la observación prolongada y directa como base de análisis. Sin duda, hoy en día también se considera que la presencia del investigador en el campo de investigación puede ser discontinua y que la duración de esta puede cambiar dependiendo de la naturaleza del estudio (Pujadas J. J. et al. 2010: 69).

La elección de un enfoque etnográfico se justifica también por la naturaleza del objeto de estudio, ya que la integración intercultural y la formación de comunidades entre estudiantes internacionales no pueden entenderse únicamente a partir de datos cuantificables, sino requieren un análisis cualitativo de las interacciones, los usos lingüísticos y las experiencias personales (LeCompte y Goetz 1982: 389-390). Investigaciones previas, como las de Kinginger (2009) y Jackson (2009), ha señalado que la cantidad y cualidad de la interacción en contextos de movilidad académica influyen significativamente tanto en el aprendizaje lingüístico como en el desarrollo intercultural de los estudiantes. Asimismo, dado que la lengua desempeña un papel central en las relaciones interculturales, este estudio parte de la concepción de la comunicación como un fenómeno estrechamente vinculado a la cultura y a la identidad (Baker 2016: 6) de los hablantes.

4.1 Selección de participantes y grupo focal

La selección de los participantes al principio resultó ser bastante complicado, ya que los estudiantes internacionales no se encontraban fácilmente localizables en un espacio concreto. Esta situación complicó el acceso directo a posibles participantes, especialmente en los primeros momentos de la investigación. Sin embargo, al final pude llegar a comunicar con tres estudiantes españolas Erasmus que realizaban una estancia Erasmus en la Universidad de Turku. En la parte del análisis, para mantener y asegurar el anonimato del grupo focal, voy a referir a las informantes con los pseudónimos Marta, Paloma y Elena. Ahora bien, es necesario introducir las informantes de este estudio. Marta

¹⁸ En los libros de Rodríguez Puertas, R., Ainz Galende, A. (2024). Manual de sociología y de investigación social. Y Pujadas, J. J. et al. (2010) *Etnografía*. 1a ed., 69-192. Barcelona: Editorial UOC.

¹⁹ Su libro *Argonauts of the Western Pacific* (1922) es considerado ser un obra pionera en el campo de la etnografía. <https://archive.org/details/in.gov.ignca.15655/page/53/mode/2up> .

Paloma y Elena son mujeres españolas universitarias del tercer año de la Facultad de Ciencias de la Universidad de Burgos. Marta es de Burgos, Paloma de Madrid y Elena de Bilbao. Marta se queda en Turku durante todo el año escolar (2025-2026), mientras que Paloma y Elena se quedan solamente para el semestre de otoño del 2025.

La selección de estos participantes responde a un criterio intencional, dado que comparten características relevantes para el objeto de estudio, en particular su nacionalidad y su experiencia como estudiantes de intercambio en un contexto universitario internacional. De este modo, el grupo de participantes, el grupo focal, puede entenderse como un conjunto que expresa determinadas opiniones y actitudes propias de un mismo estrato social y académico (Calabresí 2024: 53). La selección se basó en la premisa de que los participantes aportarían información desde sus experiencias personales sin que se produjera una dominación del discurso por parte de algunos de ellos, permitiendo así una participación más equilibrada y una reflexión más diversa sobre la experiencia Erasmus.

Cabe señalar que, sería deseable que los participantes no mantuvieran relaciones previas entre sí, con el fin de evitar posibles influencias en sus respuestas (op. cit.). No obstante, en el ámbito universitario internacional resulta difícil encontrar estudiantes que no se conozcan entre ellos, especialmente en contextos como el Erasmus, donde las redes sociales y académicas tienden a cruzarse.

4.2 Observación participante, recogida de datos y consideraciones éticas

La etnografía es uno de los principales métodos de investigación social y se asocia con el trabajo de campo (Pujadas et al. 2010: 69). Entre las técnicas utilizadas en este enfoque, Pujadas et al. (op. cit.) distinguen la observación participante, las entrevistas, el análisis de redes sociales y las notas de campo. Asimismo, la observación participante destaca como la técnica principal de la etnografía y casi un sinónimo de ella (op. cit.: 72). En este estudio, la mayor parte de los datos se recogieron mediante notas de campo y entrevistas semiestructuradas realizadas durante el trabajo de campo. Muchas veces, en cuanto a las entrevistas etnográficas, es común y aconsejable grabar las entrevistas durante el trabajo de campo (Pujadas et al. 2010: 73, 103), pero en el caso de este estudio, no resultó ser natural grabar las conversaciones.

El objetivo del investigador es casi sumergir en la cultura, la situación, a las costumbres y la estructura social del grupo que se investiga. Taylor y Bogdan (1992)²⁰ describen que la observación participante en su esencia consiste en la interacción social entre la persona que investiga y los informantes en un lugar, en el que el investigador recoge datos de forma sistemática y no intrusiva. Es decir, el investigador no debe influir en los resultados o dirigir la conversación (op. cit.). Sin embargo, es prácticamente imposible que no influya el rol del investigador de alguna forma.

²⁰ Citado por Pujadas et al. (2010). Véase: S.J. Taylor y R. Bogdan (1992). Introducción a los métodos cualitativos de investigación (31). Barcelona: Paidós.

Los participantes siempre eligieron el lugar dónde nos encontramos y la actividad del encuentro. El trabajo de campo consta de un total de cinco encuentros a lo largo de cinco meses, es decir las notas de campos son recogidas del octubre, noviembre y diciembre del 2025 y, del enero y febrero del 2026. La opción de elegir el lugar y la actividad por parte de los informantes tuvo como objetivo reducir la influencia del rol de la investigadora en el desarrollo de las interacciones. De este modo, se buscó evitar que la presencia de la investigadora o la imposición de un contexto específico condicionaran el discurso de los informantes o dirigieran el contenido de las conversaciones.

Hay que tener en cuenta los principios éticos, ya que el material para la investigación se ha recogido principalmente de los informantes. El investigador interactúa con las personas implicadas, lo que requiere una atención constante a las implicaciones éticas del proceso de investigación (Restrepo 2015: 164-171). En primer lugar, la participación de las informantes fue voluntaria, y todas ellas fueron informadas del objeto del estudio, del estudio en sí y del uso académico de los datos. Las informantes firmaron su consentimiento para que se pudiera usar la información y el material adquiridos durante el trabajo de campo. Asimismo, se garantizó el anonimato de los participantes mediante el uso de datos no identificables, con el fin de proteger su privacidad.

En cuanto al desarrollo de las entrevistas, estas se llevaron a cabo desde una posición de escucha y respeto, evitando dirigir las respuestas o imponer interpretaciones externas. Siguiendo las consideraciones de Restrepo (2015: 168-170), el investigador debe ser consciente de su propia posición y del impacto que su presencia puede tener en el discurso de los participantes, actuando de manera reflexiva durante todo el proceso de investigación. Por último, los datos recogidos fueron tratados de forma responsable y utilizados exclusivamente con fines académicos, teniendo en cuenta que la investigación etnográfica implica un compromiso ético continuo que atraviesa todo el proceso de la investigación (op. cit.: 174-176).

5 Análisis

Esta parte del trabajo está dedicada al análisis de las observaciones recogidas en las notas de campo. A partir de los encuentros, se examinan las prácticas sociales y lingüísticas durante el trabajo de campo, con el objetivo de responder a las preguntas de investigación planteadas en la parte introductoria del estudio. El análisis se basa tanto en situaciones concretas registradas en las notas como en fragmentos de interacción y comentarios expresados por los informantes, siempre preservando el anonimato mediante pseudónimos. Para recordar, los pseudónimos que se utilizan son: Marta, Paloma y Elena.

Como comentado anteriormente, se llevó a cabo un trabajo de campo de cinco encuentros en total a lo largo de cinco meses. También, nos coincidimos varias veces cerca de la universidad, pero en estas ocasiones no tuvimos nada más de tiempo que ponernos al día rápidamente.

En cuanto a las entrevistas, como dicho anteriormente en la parte 4.2, se llevó a cabo unas entrevistas semiestructuradas. Semiestructuradas porque, así sería más fácil y natural ajustar y cambiar el orden de las preguntas a situaciones distintas para que la conversación fluyera. Antes de seguir, hay que comentar las ocasiones en las que las cuatro – es decir, las tres informantes y yo – caminábamos por las calles de Turku. Debido al espacio limitado en las aceras, un grupo de cuatro personas no podía caminar en una sola fila horizontal. Por ello, muchas veces Paloma y Elena caminaban detrás de Marta y de mí, aunque todas participaban en la misma conversación. No se trataba de una decisión consciente, sin embargo, es habitual que las personas que caminan una al lado de la otra interactúen más entre sí.

5.1 Factores que influyen en la integración de los españoles

Dado que la lengua juega un papel importante en el proceso de integración, tal y como señala por ejemplo Beaven (2016: 314) en la parte 3.2, resulta ser más que adecuado empezar por ahí. Como comenta la autora en su investigación, la lengua se convierte en un recurso central en la construcción de la identidad y en el acceso a la socialización que pueden favorecer la integración intercultural. También, es cierto que, en muchos países, igual que en Finlandia, el inglés suele funcionar como una *lingua franca* en ámbitos universitarios. Aun así, la posición del inglés como *lingua franca* no asegura en sí las actitudes que cada individuo tiene hacia ello, además del conocimiento (Gutiérrez Almarza et al. 2017: 101-103; Ożańska-Ponikwia et al. 2019: 87-88) y, esto se puede observar en las notas de campo durante el primer encuentro en octubre del 2025 con los informantes Paloma, Marta y Elena:

Nos introducimos y me empezaron a hablar en inglés ya que Paloma, con quién hablé primero me empezó a escribir en inglés. Les seguí el rollo, y aunque hablaban mucho, noté que quizás eran un poco incómodas o más bien tímidas, o no hablaban tanto que luego hablarían en su lengua materna. Marta sí que parecía ser la que más conocimiento tenía del inglés, y ella hablaba mucho más que Paloma y Elena. Seguían preguntando entre ellas que, si es la palabra correcta de usar en inglés y tal, pero sí que también me sorprendió la cantidad de inglés que hablaban, porque anteriormente por ejemplo en España ha sido más difícil intentar conversar con españoles en inglés. (25.10.2025)

Aquí lo notable es, aunque una hubiera estudiado una L2, que en el caso de los informantes sería el inglés no significa que no hubiera al menos algún grado de ansiedad lingüística a la hora de usar la lengua (Gardner y Lalonde 1985; Pavlenko 2002)²¹. Hay que destacar que, Marta es una persona muy extrovertida, y eso también afectó a la cantidad y calidad de conversaciones que tuvimos. Puede también ser que Marta hablara tanto, que no dejaba hueco para las otras dos a conversar más. También es cierto que era la primera vez que nos veíamos, por lo que el hecho de que Marta hablara más probablemente se debía a que Paloma y Elena estaban nerviosas, lo que es una reacción completamente normal y comprensible en un primer encuentro. En encuentros posteriores, todas las informantes participaron y hablaron de manera igualmente activa. Entonces, cómo dicho en la parte 3.2 de la teoría, los factores personales junto con otros factores tienen efecto a la hora de socializarse e integrarse (Beaven 2016; Byram 2020).

Paloma supuso que no supiera hablar el español, y así utilizó el inglés para comunicarse primero. Me contaron que la adaptación a Finlandia había sido también fácil gracias a que la comunicación en todos los sitios en Finlandia²² era posible comunicarse a través del inglés. Cuando nos vimos, decidí seguir la conversación en el inglés, porque habíamos empezado a conversar en esa lengua. En los primeros momentos del primer encuentro les empecé a comentar y preguntar de asuntos generales para que nos conociéramos un poco: cómo dicho en la parte 4.2 de la metodología, el objetivo del investigador es ver cosas tal y como son y recoger datos de forma no intrusiva (Taylor y Bogdan 1992)²³. Sin embargo, tener una conversación significa que todos que participan en ello, mantienen el discurso para que la conversación fluya. Entonces, cuando empezaron a preguntarme cosas para conocerme mejor, mencioné las veces que he estado en España, y que estudio la lengua española en la Universidad de Turku:

Noté que no hablaban tanto al usar el inglés, y decidí empezar a hablar en español después que les conté que he estado de intercambio y de Erasmus en España y, que estudio español en la universidad. Les ilusionó mucho que pudimos comunicar en español, y esa fue digamos la clave en sacar conversaciones muy importantes. (25.10.2025)

Cómo dicho en la toma de las notas de campo, este cambio resultó ser bastante fructífero en cuanto a las conversaciones y encuentros futuros. Puede ser bastante polémico decir lo siguiente, pero creo que el conocimiento que tengo del español influyó a que me seguían contactando para proponer futuros planes.

Lo mencionado en el párrafo anterior sirve como punto de partida, porque otra cosa que considerar en cuanto a los factores que afectan en el proceso de la integración es la motivación del estudiante como comentado en la parte teórica. Los informantes de este estudio resultaron ser muy activas, y así, motivadas. Por ejemplo, organizaron viajes a extranjeros y dentro del país, participaron en las

²¹ Citados por Gutiérrez Almarza et al. (2017). Pp. 74-75.

²² Al menos en los sitios donde ellas habían estado.

²³ Citado por Pujadas et al. (2010).

actividades, como fiestas y veladas de juegos de mesa organizados por la ESN (Erasmus Student Network) e incluso a fiestas organizadas por la organización estudiantil de estudiantes del español de la Universidad de Turku llamada Mañana ry. También, gracias a las fiestas y las actividades, conocieron a personas finlandesas y otros estudiantes internacionales y, las tres habían empezado a aprender finés. Cada vez que nos veíamos, me enseñaban nuevas palabras y construcciones semánticas que habían aprendido. Aunque nunca lo dijeron en voz alta, pude ver las caras de las tres que estaban ilusionadas por usar el finés y seguir aprendiéndolo cada vez más. Esta toma de las notas de campo muestra cómo habían desarrollado sus competencias lingüísticas:

Estuvimos ya en la caja, yo pedí primero y luego ellas. Las tres saludaron la cajera en finés, pidieron sus cafés en inglés, y dieron las gracias otra vez en finés. Me comentaron luego que siempre intentan hablar algo de finés, aunque no sepan tanto. Por ejemplo, Elena me comentó que siempre saluda y despide en finés. Me comenta también que a ella le gustaría hablar con frases completas, pero aún le cuesta. Le respondí que lo importante es usar la lengua e intentar siempre, aunque sean solo palabras o construcciones cortas. (18.12.2025)

Aunque esta toma solamente menciona por nombre a Elena, la investigadora puede confirmar que Paloma y Marta también se esfuerzan mucho por aprender finés. Lo que se puede deducir de esto que, si se puede comentar que una integración y del mismo modo el desarrollo de las competencias lingüísticas ha sido “exitoso”, las tres podrían ser un ejemplo de ese éxito.

La participación en eventos diferentes o a situaciones de socialización tampoco solamente depende de la motivación, sino también del tiempo. Mientras el tiempo iba avanzando más hacia las vacaciones de Navidad, las tres ya no podían participar tanto en actividades ya organizadas por tener exámenes u otros tipos de tareas que hacer, relacionados por mayor parte con la universidad.

Al hablar del tiempo, es importante mencionar el fenómeno del choque cultural, porque las fases de adaptación y el paso del tiempo se influyen mutuamente. Como se ve en la parte 3.1 de la teoría, el choque cultural, según el modelo de la Curva U de Susnjär (1994, figura 1), puede producir sentimientos de aislamiento y ansiedad a un estudiante en los primeros momentos de la movilidad después de la fase de *luna de miel* (Buynsters 2012: 22). Como dicho, es un factor, que, por lo visto, afecta directamente a la experiencia de la movilidad de un estudiante (Brown 2008: 76). Ni Marta, Paloma o Elena tuvieron problemas con la integración o la adaptación al llegar a Finlandia y, tampoco cuando avanzaba el tiempo. Paloma me comentó lo siguiente en el segundo encuentro cuando yo, Elena y paloma estuvimos jugando juegos de mesa en un bar al lado de la Facultad de Economía de la Universidad de Turku en noviembre:

A Paloma le ha resultado más fácil de lo que pensaba porque la cultura es similar en cierto modo (valores similares en toda Europa), se nota una ideología liberal en general comparando con España. También le da la sensación de que no se ve mal la integración y se siente acogida, no una extranjera, es fácil integrarse. También comenta que a lo mejor las personas no son tan abiertas de primeras como en España, pero no son frías y todos tratan de ayudar si lo necesitas. También hay mucha orden, la gente sigue las reglas y se siente seguro, así que “sé cómo comportarme”. (15.11.2025)

Aunque Marta no pudo asistir esta vez, Elena expresó una opinión que coincidía con la de las otras dos informantes. También durante varios encuentros me comentaban las tres acerca de la pregunta

que, si la integración a Finlandia ha sido fácil o difícil que, la moneda es la misma, todo el mundo ha sido “súper agradable”, y aunque muchas cosas sean diferentes de su país, todos han sido muy comprensibles. Así, las tres confirman que la integración en un país distinto al suyo ha sido más fácil de lo que pensaban antes de llegar a Finlandia. Entonces, la lengua y la interacción social pueden ayudar a los estudiantes a crear vínculos y adaptarse a un nuevo entorno (Ożańska-Ponikwia et al. 2019: 74-76).

Es importante comentar que, para sentirse más como en casa, Marta, Paloma y Elena organizan actividades para hacer juntas. Me comentaban ya en el primer encuentro en octubre del 2025, que, por ejemplo, generalmente cenan juntas, ven películas, pasean y juegan juegos de mesa. Como comentado, la movilidad académica a un país extranjero significa perder los signos familiares - ya sean cosas sociales, culturales y lingüísticos habituales - y es conocido como una situación, donde un estudiante empieza “desde cero” (Brown 2008: 76, 79, 80-81). Pero, las informantes de este estudio llegaron a establecer nuevas rutinas, relaciones y prácticas cotidianas que facilitaron su integración en el nuevo entorno.

5.2 Hábitos de agrupación de los españoles

Creo que fue un accidente, pero un accidente oportuno, que los informantes me contactaron siempre después de que había pasado un mes de la última vez que nos habíamos visto, y esto me ayudó a observar y notar posibles cambios o desarrollos de manera exponencial y sistemática. Por ejemplo, los tres informantes me comentaron en el primer encuentro que mayoritariamente se hacían planes y actividades diferentes (p. ej. juegos de mesa, ver pelis, organizar cenas entre ellos) entre los estudiantes españoles Erasmus, ya que eran tantos. Hay que notar que las tres en ese tiempo habían estado en Finlandia solo durante un mes y pico, y como había muchos otros españoles Erasmus, era más fácil recurrir a las compatriotas. Era la primera vez para todas las tres fuera de casa durante un tiempo prolongado, y hacer planes les ayudó a sentirse más cómodas, aunque también se notaban muy ilusionadas por la nueva etapa en la vida. Elena, en un encuentro antes de que Elena y Paloma se volvieran a España comentó lo siguiente:

Elena había pensado en los principios del intercambio, que se comunicaría más con estudiantes internacionales, pero al final ha conseguido quedar más veces y hacer más planes, como viajes, con españoles. Le ha sorprendido que no se esperaba conocer a tantos finlandeses que tuvieran tan buen dominio del español. (18.12.2025)

Sin embargo, aunque hacían planes y actividades con personas españolas y entre ellas, también pasaban tiempo con personas finlandesas. De esta toma no se puede especificar la cantidad de personas españolas con quienes se han quedado, pero luego, cuando comentando el asunto, me decían las tres que no suelen quedarse con un grupo “grande” que consiste en la mayoría de los estudiantes españoles Erasmus:

En cuanto a los otros españoles según ellas, me dijeron que suelen ir más como en un grupo grande. Ellas sí que están también con los otros, pero generalmente organizan cosas ellas mismas entre sí. Es normal, como dijo Elena, irse con un grupo que solamente consiste en españoles, pero lo malo es que es muy fácil

quedar con ellos y no esforzarse a interactuar o quedar con otros, como justo por ejemplo con otros estudiantes internacionales o finlandeses. Elena sigue que, por justo eso también a ellas les dio mucha ilusión a quedar con una finlandesa. (25.10.2025)

Entonces, según ellas, los españoles se quedan en un grupo “grande”. Para entender esto, el modelo de Coleman (2015) parece ser un buen ejemplo visual para explicar el fenómeno (parte 3.4, figura 2). Los círculos concéntricos muestran, que en el centro se encuentran las compatriotas con quienes los estudiantes empiezan a socializarse en los primeros momentos de la movilidad. Allí colocaría a los estudiantes españoles Erasmus del grupo “grande”, y al exterior, dónde los estudiantes se relacionan con otros estudiantes internacionales e incluso “locales”, colocaría a Paloma, Elena y Marta. Aunque no puede establecerse como un hecho que los españoles del grupo “grande” interactúen exclusivamente entre ellos, las observaciones y comentarios de las informantes sugieren esa tendencia. Es importante recordar que esta tendencia no se aplica de manera uniforme a todos los casos, es decir, tampoco se trata de un aislamiento total, sino que de una inclinación mayoritaria hacia la tendencia de quedar con los compatriotas.

En los encuentros hablamos muchas veces sobre diferencias culturales entre Finlandia y España. Del mismo modo, tanto para la investigadora como para los informantes, el tema resultó fascinante, ya que, al menos desde mi experiencia, este tipo de cuestiones suelen ser de las más comentadas cuando coinciden personas de diferentes culturas. Como argumenta Buynsters (2012: 57), cada tipo de interacción cumple una función en la adaptación, pero, además de la adaptación y función de la situación de socialización, la investigadora de este estudio cree que hablar de, justo, por ejemplo, diferencias culturales muestra conveniencia, interés, importancia, y últimamente es una cosa muy humana de hacer. Igual que la investigadora está interesada de su mundo, también son los informantes del mundo de la investigadora.

Otro ejemplo tomado de las notas de campo del diciembre, en las que las informantes comentaron el viaje a Laponia organizado por la ESN, muestra los hábitos de agrupación:

Me seguían comentando cosas de Laponia, y les pregunté sobre las actividades que se habían. Fueron por ejemplo a conducir la motonieve, caminaron con las raquetas de nieve e incluso hicieron el trineo con huskys, visitaron el papa Noel, así que muchas cosas. Pregunté que con quien habían hecho todos, y me dijeron que mayoritariamente las hicieron ellas tres juntas, pero que el “tiempo libre” lo pasaron con un par de españoles, e incluso con algunos estudiantes internacionales. Los otros españoles pasaron el tiempo mayoritariamente entre ellos. (18.12.2025)

Aquí también, igual que en la toma anterior, el grupo “grande” de españoles tendió a quedarse entre ellos, mientras que los informantes socializaron con otros estudiantes internacionales. Conviene comentar que, el viaje organizado por el ESN es solamente dirigido a los estudiantes internacionales, así que es posible que no haya estado ningún finlandés en Laponia con ellos. Para el grupo “grande” de españoles, la tendencia de quedarse entre ellos parece ser una dinámica que estructura una buena parte de su experiencia cotidiana en la Universidad de Turku, aunque es cierto que no se puede confirmarlo del todo, porque casi toda la información recogida del grupo es de las informantes.

En el material recogido la agrupación entre compatriotas aparece como una práctica predominante. Dicho esto, pude asistir a un evento que fue organizado por el ESN con Marta en febrero del 2026, donde participaron también dos chicos españoles que forman parte del dicho grupo “grande” de los españoles Erasmus, y quedaría corto solamente decir que fue muy interesante.

5.3 Prácticas lingüísticas observadas a través de las notas de campo

El 27 de enero del 2026 asistí al evento de juegos de mesa organizado por la ESN. Marta me había invitado, y me contó que también iban a asistir unos amigos estudiantes españoles Erasmus suyos. Al entrar al bar, primero no los encontré porque había tanta gente, sobre todo estudiantes internacionales. Después de unos diez minutos vi a Marta, y nos saludamos. Al llegar a la mesa, vi a los dos españoles, y nos presentamos rápidamente. Aquí pongo una toma de las notas de campo:

Nos saludamos rápidamente, pero no capté los nombres de ninguno de los chicos. No creo que se presentaron, pero no pasa nada, empezamos a jugar enseguida. Los chicos españoles se sorprendieron de que sabía hablar el español en un nivel bastante alto y nos reímos un poco. Uno de los chicos nos preguntó que cómo conocimos las dos, es decir Marta y yo, y ella le contestó que estoy haciendo el tfg (trabajo de fin de grado) sobre cómo se relacionan e integran los estudiantes españoles Erasmus en la Universidad de Turku y, que una persona en la junta directiva de la ESN compartió mi número de teléfono con Paloma, nos vimos y “nos hicimos amigos”. (27.1.2026)

El comentario de Marta me hizo pensar un poco en cuanto a las relaciones entre los informantes y la investigadora. Claro, nos habíamos hecho “amiguis”, pero aun así me sentía extraña al escucharlo. Es verdad que una investigadora que está haciendo un estudio etnográfico tiene que reflexionar antes, durante y después del trabajo de campo la posición en que está (Restrepo 2016: 168-170). Después de pensarlo un momento en la situación, pensé que tampoco está mal que me considere su amiga, porque eso también significa que como investigadora he “logrado” establecer una relación de confidencialidad, que lo que una etnógrafa siempre busca (Pujadas et al. 2010: 99-101). Empezamos a jugar y pasó quizás una de las cosas más interesantes de este estudio.

Además de nosotros, los chicos habían traído a dos de sus amigos: un búlgaro y un portugués. Esta toma de las notas de campo muestra las prácticas lingüísticas observadas:

Uno de los españoles estaba comentando las reglas del juego primero en inglés, pero como el otro español no estaba de acuerdo con las reglas que puso el otro para el juego, empezó a comentarle cosas en español: “pero bro esto funciona así”, “cállate macho”, “cállate ya”. Hay que decir, que el portugués sabía hablar un poco el español, pero el de Bulgaria no sabía casi nada de la lengua. Es decir, aunque había tres personas de España, muchas veces no era posible para los otros dos participar en la conversación. Marta intentó muchas veces cambiar al inglés, pero me parece que cuando hablaban entre ellos, digo los españoles, solamente utilizaron el español, aunque había sido al menos una muestra de cortesía hablar una lengua que claramente todos pudieran hablar, el inglés. (27.1.2026)

Como muestra la toma, parece que había cas como una línea, y después de pasarla, los chicos españoles se “permitieron” a ellos mismos a empezar a hablar en español. También es posible – aunque esto sigue siendo una especulación – que, si la dinámica del grupo hubiera sido diferente y hubiera habido menos personas españolas, la conversación se hubiera mantenido en inglés, ya que la mayoría del grupo sabía hablar español. Otra toma de las notas de campo muestra, cómo esto afectó a los participantes que no sabían hablar el español:

El portugués y el de Bulgaria al principio seguían preguntando de que estaban hablando los dos, pero lo dejaron después cuando los chicos seguían hablando en español. Claro que, intentaron hablar el inglés los chicos españoles a veces, y Marta cada vez más intentó a cambiar la lengua, pero dominó el español. Entiendo que, cuando hay un grupo mixto dónde por ejemplo la mayoría de las personas son del mismo país de origen, hablarías la lengua materna de tu país o, sentiría raro hablar en otro idioma con tus compatriotas que en la lengua materna. (27.1.2026)

Había un cierto grado de cambio de código en cuanto a las conversaciones acerca del juego. En la toma anterior puede observarse que los chicos intentaron comunicarse en inglés y, además, mostraban un buen dominio de la lengua. Sin embargo, al compartir el español como lengua materna, recurrieron a este idioma en la mayoría de los momentos de la interacción y, a medida que la conversación avanzaba y se volvía más espontánea, el español pasó a ser la lengua predominante. Esto se puede relacionar a lo que comenta Byram (2020: 47) del conocimiento sobre los conceptos y procesos en la interacción. Por un lado, contiene factores, como los mecanismos de toma de turnos (ingl. *turn-taking*), que pueden variar entre grupos diferentes, y las formas en que los individuos señalan las identidades que desean proyectar mediante el uso de variedades lingüísticas.

También es cierto, como comentado antes durante el primer encuentro con Marta, Paloma y Elena, que también se sentían más cómodas cuando el idioma de la conversación cambió al español. Sin embargo, a diferencia de los chicos españoles Erasmus, ellas mantuvieron el inglés como lengua principal de interacción, aunque ocasionalmente recurrieran al español para preguntar o comentar palabras que no recordaban, hasta que supieron que era posible utilizar el español como lengua principal de la conversación. Esto encaja otra vez con el hecho de que la motivación, la situación y el entorno afectan y de cierto modo dirigen la dirección de la situación social o conversación (op. cit.; p. ej. Gardner 2012: 224; Brown 2008: 77).

6 Conclusiones

Este trabajo de fin de grado se ha centrado en el análisis de la integración de los estudiantes españoles que realizan una estancia Erasmus en Turku, Finlandia. Utilizando la etnografía como método cualitativo principal en la recogida de datos, se observó a través de las notas de campo si estos estudiantes tienden a formar grupos y comunidades entre ellos o si se relacionan con otros estudiantes internacionales y/o finlandeses. El objetivo era describir y comprender los procesos de integración y convivencia intercultural. Dando contexto y explicando los modelos alrededor de conceptos como las competencias interculturales, procesos de adaptación, la función de la lengua y hábitos de agrupación se ha podido analizar en qué medida los estudiantes españoles Erasmus cumplen los objetivos de la Comisión Europea (2025), que son, entre otros, fomentar la integración y el entendimiento intercultural entre estudiantes europeos y promover el aprendizaje de las lenguas y la diversidad lingüística.

La primera de las preguntas de investigación es la siguiente: ¿Cómo se relacionan los estudiantes españoles con otros grupos internacionales durante su estancia en Turku?

Cómo hipótesis se introdujo la idea de que los estudiantes españoles en Turku tienden a formar grupos y comunidades entre ellos, aunque el grado de integración varía según experiencias personales. La hipótesis resultó parcialmente correcta, ya que como en la parte del análisis, cuando comentando las notas de campo acerca de los hábitos de agrupación, se pudo ver que había un grupo de españoles que, al parecer se relacionaron mayoritariamente entre ellos. Pero, como visto, las informantes de este estudio resultaron ser motivadas y activas en cuanto a la socialización con otros estudiantes internacionales o finlandeses. Como en el modelo de los círculos concéntricos de las redes sociales de la movilidad internacional de Coleman (2015), se pudo observar que el grupo “grande” de los españoles Erasmus se localizan por mayor parte en el círculo más interior del modelo, significando que su comunidad consiste en compatriotas, mientras que los informantes de este estudio, Marta, Paloma y Elena “lograron” expandir su círculo hasta los finlandeses (véase la figura 2).

La segunda pregunta de investigación es: ¿Qué factores determinan si prefieren permanecer entre ellos o integrarse con otros estudiantes?

En cuanto a la pregunta, los factores que determinan si prefieren permanecer los estudiantes españoles Erasmus entre ellos o integrarse y relacionarse con otros estudiantes depende de factores que influyen en la adaptación a un nuevo entorno, o en este contexto en un país, son mayoritariamente factores personales, es decir, dependen de cada individuo. Estos factores pueden ser el choque cultural (Oberg 1954; Hall 1959), la motivación y las actitudes (Gardner & Lalonde 1985; Pavlenko 2002), competencias interculturales, lingüísticos y contextuales (Beaven 2016; Byram 2020). Como observado, el factor que más influencia tiene es la motivación y las actitudes que afectan directamente a la socialización con otros individuos (Brown 2008: 77; Gardner 2012: 224; Coleman 2015: 42). Según el análisis hecho a través de las notas de campo, otro factor que gana importancia parece ser el esfuerzo personal de los individuos.

La última pregunta de investigación es: ¿Cómo influyen las prácticas lingüísticas en los procesos de integración de los estudiantes españoles Erasmus con otros estudiantes internacionales?

Según lo visto en la parte 5.3 sobre las prácticas lingüísticas observadas, se puede concluir que el uso de las lenguas en este tipo de contextos responde además de criterios de comprensión mutua o cortesía a factores identitarios, relacionales, individuales y situacionales, tal como plantea Byram (2020). Asimismo, Gardner (2012) y Brown (2008) destacan la influencia de la motivación, el contexto y la dinámica grupal en el desarrollo de la conversación. Como en las notas de campo del 27 de enero del 2026 con Marta, dos chicos españoles y los chicos de Bulgaria y Portugal, el cambio progresivo del inglés al español entre los estudiantes españoles Erasmus refleja la función de la lengua materna como un recurso unitario de solidaridad grupal e identitario. Asimismo, se observa que, aunque inicialmente se recurre al inglés como *lingua franca* para favorecer la inclusión, este uso se ve desplazado por el español a cuanto más avanza la interacción.

Tras responder a las preguntas de investigación, conviene comentar las limitaciones de este estudio y posibles futuras líneas de investigación acerca del tema del trabajo. Primero, no es un límite en sí, pero teniendo en cuenta el tamaño del trabajo, tuve que reducir la cantidad de material que incluir en el texto, aunque todavía quedan asuntos que comentar. Así que, en ese sentido, el material obtenido se podría utilizar en futuras investigaciones, quizás ampliando el tiempo de observación, investigar la diferencia entre géneros en la integración, la edad, el tiempo de la estancia, el nivel de educación, grabaciones de las entrevistas y la posible documentación del entorno para mencionar algunos. La etnografía es un campo de investigación, donde al parecer cambiando el punto de vista en cuanto a los variables (como p. ej. afecto o desambiguación, entorno, hábitos, etc.) el trabajo se podría expandir infinitamente.

Aquí abajo dejo dos reflexiones de las notas de campo para concluir el trabajo. La primera es después del segundo encuentro, dónde reflexiono lo afortunada que he sido al encontrar las chicas, y la segunda es del tercer encuentro:

Esta vez no pude recoger tanta información que, a la primera, pero aun así resultó útil ver las dos de las tres. Es sin duda mal usar la palabra “útil” en este contexto, o al menos con su significado más habitual. Más bien debería utilizar la palabra *significante*, porque yo sin duda al menos puedo asistir y me han dejado ver cómo viven, con quién, como se estabilizan y adaptan aquí en un país ajeno a lo suyo, me han dejado verlo de cerca, y lo agradezco muchísimo, aunque tampoco la palabra “muchísimo” justifica suficientemente lo importante y los significativo que ha sido llegar a conocerlas mejor. (15.11.2025)

Tras ver las a las chicas, me quedé pensando mucho en las cosas que vi y de lo que hablamos. Cada conversación me hizo más consciente de la delicadeza de estar ahí. A ver, no solo he estado observando, sino formando parte de vínculos, de confianza, que no son y no deben ser solamente “datos”, sino que son relaciones reales. En ese espacio entre investigadora y amiga, entendí que mi presencia también transforma lo que ocurre, y de eso he estado consciente. Cuando estoy investigando los hábitos o lo que fuera de personas, inevitablemente hay que reflexionar y cuestionarme a mí misma. (18.12.2025)

Quiero expresar mi más sincero agradecimiento a los tres informantes de este estudio, Paloma, Elena y Marta, por su confianza, cercanía y disposición para compartir partes de su experiencia durante su estancia Erasmus.

Bibliografía

Material principal:

Informante 1: “Paloma”, mujer, nacida en 2005, entrevistas en 25.10.2025, 15.11.2025, 18.12.2025.

Entrevistadora: Emma Raikisto

Informante 2: “Elena”, mujer, nacida en 2004, entrevistas en 25.10.2025, 15.11.2025, 18.12.2025.

Entrevistadora: Emma Raikisto

Informante 3: “Marta”, mujer, nacida en 2005, entrevistas en 25.10.2025, 18.12.2025, 27.1.2026, 8.2.2026. Entrevistadora: Emma Raikisto

Material secundario:

Baker, W. (2016). *Culture and language in intercultural communication*, English as a lingua franca and English language teaching: points of convergence and conflict In P. Holmes & F. Dervin (Eds.).

Beaven, A., & Borghetti, C. (2016). Interculturality in study abroad. *Language and Intercultural Communication*, 16(3), 313-317.

Brown, L. (2008). *Language and anxiety: An ethnographic study of international postgraduate students*. *Evaluation & Research in Education*, 21(2), 75-95.

Byram, M. (2020) *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence: Revisited*. Second edition. [Online]. Bristol: Channel View Publications. LUVUT 1 JA 2

Byram, M., Nichols, A., & Stevens, D. (Eds.). (2001). *Developing intercultural competence in practice* (Vol. 1). Multilingual Matters.

Buynsters, M. L. (2012). " *Junto con la gente de fuera se abren las fronteras*"; un estudio acerca del proceso de adaptación intercultural de los estudiantes Erasmus que se encuentran en una 'cultura de trato' (Master's thesis).

Coleman, J. (2015). *Social circles during residence abroad: what students do, and who with*. 33-51. <https://www.eurosla.org/monographs/EM04/Coleman.pdf>

Comisión Europea. *Características importantes del programa Erasmus+*. <https://erasmus-plus.ec.europa.eu/es/programme-guide/part-a/important-characteristics-of-the-erasmus-programme> . Consultado el 18.10.2025.

Comisión Europea. *Objetivos del Programa Erasmus+*. <https://erasmus-plus.ec.europa.eu/es/programme-guide/part-a/priorities-of-the-erasmus-programme/objectives-features> . Consultado el 17.10.2025.

Comisión Europea. *Prioridades del Programa Erasmus+*. <https://erasmus-plus.ec.europa.eu/es/programme-guide/part-a/priorities-of-the-erasmus-programme> .

Comisión Europea. *Programa Erasmus+ 2021-2027*. <https://www.consilium.europa.eu/es/policies/erasmus-plus-programme/> . Consultado el 16.10.2025.

Consejo de la Unión Europea. *Programa Erasmus+*.

<https://www.consilium.europa.eu/es/policias/erasmus-plus-programme/> . Consultado el 16.10.2025.

Fernández, F. M. (1998). *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*. Barcelona: Ariel.

Gardner, R. C. (2012). Integrative motivation and global language (English) acquisition in Poland. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 2(2), 215-226.

<https://pressto.amu.edu.pl/index.php/ssl/article/view/5010/5230>

Gutiérrez Almarza, G., Durán Martínez, R., & Beltrán Llavador, F. (2017). *Approaching Erasmus students' intercultural communicative competence through their socialisation patterns*. *Journal of English Studies*, 15, 89-106.

Jackson, J. (2009). *Intercultural learning on short-term sojourns*. *Intercultural education*, 20(sup1), S59-S71.

Kinginger, C. (2009). *Language learning and study abroad: A critical reading of research*. New York: Palgrave Macmillan. 205-223.

LeCompte, M. D., & Goetz, J. P. (1982). *Ethnographic Data Collection in Evaluation Research*. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 4(3), 387-400. <https://doi.org/10.3102/01623737004003387> (Original work published 1982).

Llanes, À., Arnó, E., Mancho-Barés, G. (2016). *Erasmus students using English as a lingua franca: does study abroad in a non-English-Speaking country improve L2 English?* *Language Learning Journal*, Vol. 44, No. 3, 292-303.

Llanes, À., Tragant, E., Serrano, R. (2011) *The role of individual differences in a study abroad experience: the case of Erasmus students*. *International Journal of Multilingualism*, Vol. 9, No. 3, August 2012, 3018-342.

Níkleva, D. G. (2009). *La convivencia intercultural y su aplicación a la enseñanza de lenguas extranjeras*. *Ogigia: Revista electrónica de estudios hispánicos*, 5: 29-40.

Ożańska-Ponikwia, K., Carlet, A., & Valls, M. P. (2019). *L2 gain or L2 pain? A comparative case study of the target language development among the Erasmus+ Mobility students and at-home Students*. *Theory and Practice of Second Language Acquisition*, 5(1), 73-92.

Primorac, M., Begić, A. & Grbavac, I. (2025). *Erasmus students' experience with intercultural communication*. *Medijske Studije = Media Studies*, suppl.Special Issue, vol. 16, no. 31, pp. 187-201.

Puertas, R. R., & Galende, A. A. (2024). *Manual de Sociología y técnicas de investigación social* (Vol. 164). Universidad Almería.

Pujadas, J. J. et al. (2010) *Etnografía*. 1a ed., 69-192. Barcelona: Editorial UOC.

Restrepo, E. (2015). *El proceso de investigación etnográfica: Consideraciones éticas*. *Etnografías contemporáneas*, 1(1). Pp. 162-179.

<https://revistasacademicas.unsam.edu.ar/index.php/etnocontemp/article/view/395> .

Universidad de Turku, (28.1.2025). Opiskelijatietojärjestelmä.

<https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjojY2M2NTcwZjQ0NWQ1YS00ZWQ0LWEwMDQ0Zjg1OTJmMWMwOWI0IiwidCI6ImU3ODg5YmJkLTdjZDgtNGVlZS05ZDA3LTE4ZDA1ZjlmNDhjMSIsImMiOjh9>

Wenger, E. (2000). *Communities of practice and social learning systems*. *Organization*, 7(2), 225-246.

<https://journals.sagepub.com/doi/epdf/10.1177/135050840072002> .

Yu, B., Wright, E., (2016). *Socio-cultural adaptation, academic adaptation and satisfaction of international higher degree research students in Australia*.

<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13583883.2015.1127405> . *Tertiary Education and Management* 22: 49-64.

Pinar, A. (2016). *Second Language Acquisition in a study abroad context: Findings and research directions*. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 18(2), 83-94.