

VALLS CAMPÀ, LLUÍS

UNIVERSIDAD DE ESTUDIOS EXTRANJEROS DE KIOTO, JAPÓN

DÍAZ AYUGA, JUAN MANUEL

UNIVERSIDAD DE SEVILLA, ESPAÑA

“MI VECINO JAPÓN”: UN PROYECTO DE INTERCAMBIO INTERCULTURAL EN LÍNEA

INSPIRADO EN EL MODELO *CULTURA*

BIODATA

Lluís Valls Campà (v.lluis@kufs.ac.jp) es doctor en sociología y posee un máster en enseñanza de español como lengua extranjera. Actualmente es profesor titular del Departamento de Estudios Hispánicos de la Universidad de Estudios Extranjeros de Kioto.

Juan Manuel Díaz Ayuga (jmdiazayuga@gmail.com) es licenciado en Filología Hispánica por la Universidad de Sevilla y egresado del máster “La enseñanza del español como lengua extranjera” por la Universidad de Salamanca. Ha trabajado como profesor asistente en el Departamento de Estudios Hispánicos de la Universidad de Estudios Extranjeros de Kioto y en la actualidad trabaja como técnico de investigación en la Universidad de Sevilla.

RESUMEN

Con el objetivo de promover la competencia comunicativa intercultural de los alumnos del Departamento de Estudios Hispánicos de una universidad japonesa, se realizó un proyecto de intercambio intercultural en línea con una escuela de japonés en España. Dicho proyecto se basó en el denominado modelo *Cultura*, aunque se realizaron una serie de adaptaciones para responder a las necesidades y características de los estudiantes y las instituciones participantes. En el presente artículo, se compara el modelo *Cultura* original con el proyecto de intercambio realizado, se describe su implementación y sus resultados, y se plantean medidas para incrementar la eficacia de futuros proyectos de intercambio.

PALABRAS CLAVE: competencia comunicativa intercultural, intercambio en línea, modelo *cultura*, actividades didácticas, universidad japonesa

“MI VECINO JAPÓN” AN ONLINE INTERCULTURAL EXCHANGE PROJECT INSPIRED ON THE *CULTURA* MODEL

In order to foster intercultural communicative competence in students from the Department of Hispanic Studies at a Japanese university, we carried out an online intercultural exchange with a school of Japanese in Spain. Such project was based on the so-called *Cultura* model, although a number of modifications were made to meet the needs and

characteristics of the participating students and institutions. This article compares the *Cultura* model with the exchange conducted between Japanese and Spanish students, describes its implementation and results, and, finally, proposes some measures to improve efficacy of future exchange projects.

KEY WORDS: intercultural communicative competence, online exchange, *cultura* model, teaching activities, Japanese university

1. INTRODUCCIÓN

Para la mayoría de los estudiantes de español en Japón, debido a la lejanía de los países de habla hispana, no resulta posible interactuar con personas de esos países aparte del profesor en el aula. Ello implica que las oportunidades para comunicarse en español y para entrar en contacto con una cultura diferente a la propia quedan muy limitadas, lo cual reduce también la posibilidad de que el estudiante desarrolle una competencia comunicativa intercultural, entendida como la “habilidad de comprender y relacionarse con personas de otros países” (Byram, 1997: 5). Sin embargo, la aparición de internet ha proporcionado la posibilidad de establecer esas interacciones a distancia. En los últimos 20 años, especialmente en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras en los estudios universitarios, se han realizado proyectos de cooperación en línea entre estudiantes de países distintos con la finalidad de desarrollar su competencia comunicativa en la L2 y su competencia intercultural. Estos proyectos a nivel universitario siguen básicamente dos modelos distintos: e-tandem y *Cultura* (O’Dowd, 2007; Vinagre, 2010)¹. En e-tandem se emparejan participantes de ambos países, ya sea de forma individual o en dos pequeños grupos que actúan cada uno como un interlocutor, e intercambian información, discuten y realizan tareas conjuntamente,

principalmente a través del correo electrónico. Aunque el profesor fije las tareas a realizar, la pareja posee una gran autonomía para organizar su trabajo. Un principio fundamental de este modelo es que los participantes se comprometan y colaboren en la misma medida, y que cada una de las lenguas esté presente en sus interacciones aproximadamente al 50%. Por otro lado, en el modelo *Cultura* dos grupos de estudiantes de países diferentes discuten sobre comportamientos culturales en foros en línea a partir de la comparación de textos parecidos de ambas culturas, algunos creados por los propios participantes y otros seleccionados por los profesores, siguiendo instrucciones y unas etapas establecidas por el modelo (O’Rourke, 2007; Suárez y Crapotta, 2007; Vinagre, 2010).

En el Departamento de Estudios Hispánicos de la Universidad de Estudios Extranjeros de Kioto (KUFS), en Japón, desarrollamos un proyecto de intercambio en línea, basado en el modelo *Cultura*, entre los estudiantes de tercer curso de licenciatura y los estudiantes de japonés del Centro Cultural Hispano Japonés (CCHJ) de la Universidad de Salamanca, en España. El objetivo inmediato del proyecto fue proporcionar oportunidades a nuestros estudiantes de interactuar directamente con españoles a través de internet y reflexionar con ellos sobre la cultura y la sociedad española y japonesa, sus diferencias y puntos en común, y buscar explicaciones

¹ Estos autores añaden un tercer modelo, el *eTwinning*, pero como este se ha aplicado únicamente a nivel de educación primaria y secundaria, no lo contemplamos en el presente artículo.

a los comportamientos culturales. Con ello pretendíamos desarrollar la competencia comunicativa intercultural de los estudiantes y sus conocimientos sobre la cultura y sociedad española, desarrollar su competencia lingüística en español hacia un nivel B1 y desarrollar su capacidad de reflexión y argumentación. Por otro lado, los docentes responsables del proyecto pretendíamos experimentar con el modelo *Cultura* en el contexto de ELE en la enseñanza universitaria en Japón. Adoptamos el modelo *Cultura* por dos razones. La primera es la dificultad de realizar emparejamientos entre los estudiantes de ambos lados, ya que previamente desconocíamos el número de participantes en ambas partes y, además, queríamos evitar el riesgo que comportaría el abandono por parte de algunos participantes durante el proyecto. El segundo motivo es que *Cultura* aporta una metodología bien estructurada que permite mayor control del proyecto, pero que a la vez es flexible y puede ser adaptada a diferentes contextos.

En la siguiente sección describimos el modelo *Cultura* y destacamos los elementos que deben adaptarse a las características de los estudiantes y las instituciones participantes. Posteriormente, presentamos con detalle nuestro proyecto, lo contrastamos con el modelo *Cultura* original, exponemos el proceso de implementación y presentamos sus resultados a través de la observación de las intervenciones de nuestros alumnos en las tareas en línea y en las clases presenciales y a través de sus respuestas a un cuestionario postproyecto. Finalmente discutimos la potencialidad del modelo *Cultura* para promover la competencia comunicativa intercultural en los estudiantes universitarios en Japón y cómo perfeccionarlo de cara a futuras experiencias.

2. EL MODELO *CULTURA*

2.1. OBJETIVOS DE *CULTURA* Y COMPETENCIA COMUNICATIVA INTERCULTURAL

El modelo *Cultura* fue creado por Furstenberg, Waryn y Levet en el Massachusetts Institute of Technology (MIT) y fue aplicado por primera vez en 1997 en un curso de francés del MIT (Estados Unidos), realizando un intercambio en línea con un grupo de estudiantes de inglés en el Institut National des Télécommunications (Francia). El origen del modelo se encuentra, por un lado, en el empeño de esas profesoras en crear un método para que los estudiantes de lengua extranjera fueran capaces de comprender elementos “invisibles” – actitudes, valores y creencias— de la cultura de la lengua meta y de la propia, a través de la comparación de elementos de esa cultura y de su propia cultura; y, por otro lado, en la posibilidad de desarrollar discusiones en foros en línea entre estudiantes en diferentes países que proporcionó la difusión de internet (Furstenberg *et al.*, 2001; Furstenberg y Levet, 2010).

La idea básica del modelo es que para descubrir los elementos culturales que ayuden a explicar los comportamientos de personas pertenecientes a culturas diferentes, es necesario comparar los significados de conceptos expresados en sus lenguas, datos estadísticos y sondeos de opinión, y otros materiales cargados de significado cultural (películas, noticias en prensa, etc.), de ambas culturas y reflexionar sobre los mismos. Para que este proceso de descubrimiento y reflexión ocurra es necesario que los estudiantes realicen una serie de actividades en línea y en la clase presencial, que formulen hipótesis para explicar los comportamientos en diferentes culturas, y que discutan con sus compañeros de intercambio para conseguir más información y contrastar sus hipótesis. Para ello el modelo *Cultura* establece unas actividades básicas y sigue una serie

de etapas. Además, la presencia de las dos lenguas de los participantes en el proyecto lleva a que el estudio de la lengua y de la cultura estén integrados mutuamente. Se considera que *Cultura* es adecuado para estudiantes de lengua extranjera de nivel intermedio o avanzado en la enseñanza preuniversitaria y universitaria.

En los 20 años transcurridos desde el inicio de *Cultura*, se han realizado numerosos proyectos de intercambio entre clases de lengua extranjera a nivel universitario, que siguen el modelo o que se inspiran en el mismo². Los principales objetivos de estos proyectos son promover la competencia en la L2 y la competencia intercultural de los estudiantes. El modelo de competencia comunicativa intercultural de Byram se ha convertido en el dominante en este tipo de proyectos. Este modelo considera que dicha competencia, además de la competencia comunicativa en la L2, está compuesta por cuatro elementos (Lewis y O'Dowd, 2016). El primero es la actitud de relativizar la propia cultura y valorar las otras culturas. El segundo son los conocimientos socioculturales sobre la sociedad propia y la de la L2. El tercer componente son las habilidades para interpretar y relacionar elementos de culturas diferentes, descubrir información sociocultural y usarla en la interacción con personas de la otra cultura. El último componente es una conciencia cultural crítica. Las actividades que los estudiantes llevan a cabo en un proyecto *Cultura* están orientadas al desarrollo de todos estos componentes.

² La web de *Cultura* (cultura.mit.edu) tiene archivados datos de 51 proyectos que han seguido el modelo *Cultura* entre 1997 y 2016. Por otra parte, un estudio sobre la difusión de *Cultura* en el mundo en 2011 identificó a 30 responsables de proyectos basados en *Cultura*, casi todos profesores de lenguas extranjeras en universidades (Chun, 2014).

2.2. ACTIVIDADES Y ETAPAS DEL MODELO *CULTURA*

Las actividades de un proyecto *Cultura* se desarrollan tanto en el espacio virtual (en línea) como en el espacio de la clase presencial. En el espacio virtual los estudiantes contestan a una serie de cuestionarios y observan sus resultados, observan datos estadísticos y leen documentos, ven películas, cuelgan imágenes, y discuten en foros. En el espacio de la clase presencial, los estudiantes presentan sus reflexiones sobre los materiales analizados en el espacio virtual y discuten sobre los mismos, además de estudiar la lengua extranjera necesaria para realizar todas las actividades. Las actividades del espacio virtual y el espacio presencial se combinan y apoyan mutuamente a través de las diferentes etapas en las que se desarrolla el proyecto. Seguidamente presentamos las actividades y los materiales de un proyecto *Cultura* genuino a través de sus diferentes etapas³.

Eta 1: Responder cuestionarios en línea

El punto de partida de un proyecto de intercambio *Cultura* son tres cuestionarios que contestan los estudiantes en línea. Estos cuestionarios están escritos en las dos lenguas del intercambio y tienen que ser contestados en la L1. Esta condición es para facilitar que los estudiantes revelen sus valores, actitudes y significados culturales. El primero de los cuestionarios consiste en escribir varias palabras que el estudiante asocia con diferentes conceptos, por ejemplo "libertad", "familia", "trabajo", etc. El objetivo de este cuestionario es revelar qué significados asocian personas con diferente cultura a los mismos conceptos. El segundo cuestionario

³ Este apartado está basado en Bauer *et al.* (2006), Furstenberg (2016), Furstenberg *et al.* (2001), Furstenberg y Levet (2010, 2014), y en la información presentada en la web de *Cultura* (<http://cultura.mit.edu>).

consiste en completar frases del tipo “un buen vecino es...”, “un buen jefe es...”, etc., con la finalidad de revelar valores culturales. Finalmente, el tercer cuestionario consiste en explicar qué haría, o qué pensaría, el estudiante en una situación determinada, por ejemplo, “estás en un supermercado y ves a una madre que da una bofetada a su hijo”. El objetivo de este tipo de cuestionario es revelar las actitudes de los estudiantes ante diferentes comportamientos y situaciones. Se considera que, al ser las respuestas de los propios alumnos, se consiguen dos objetivos; primero, el material que se va a analizar y sobre el que se va a discutir no es algo ajeno a los participantes, sino que es fruto de sus propios pensamientos; y segundo, al ser el foco de atención las respuestas agrupadas de forma anónima, en lugar de la opinión particular de un estudiante, los participantes sienten menos presión y opinan con más libertad. Sin embargo, creemos que estos cuestionarios se deben adaptar a las características de los participantes en el proyecto para evitar preguntas excesivamente abstractas o alejadas de sus experiencias⁴.

Etapa 2: Analizar los resultados de los cuestionarios

Finalizado el plazo para responder a los cuestionarios, se presentan en línea los resultados de las dos partes participantes de forma que puedan ser comparados con facilidad. Estos resultados constituyen la materia prima sobre la que los estudiantes reflexionarán y discutirán en las siguientes etapas. Se recomienda que se presenten los resultados de cada cuestionario de forma espaciada en el tiempo. Por ejemplo, presentar los resultados de la asociación de palabras la primera semana, y dedicar esa semana a las actividades fuera y dentro del aula para trabajar esos resultados; en la segunda semana realizar

⁴ El modelo *Cultura* no fija el número de preguntas que debe poseer cada cuestionario. Este debe ser decidido por los profesores responsables de los dos grupos que participan en el intercambio.

lo mismo con el cuestionario de frases incompletas, y en la tercera semana con el cuestionario de situaciones. En esta fase, en primer lugar, siguiendo las instrucciones proporcionadas por el profesor⁵ los estudiantes analizan de forma individual fuera del aula los resultados de dos o tres casos (por ejemplo tres de las entradas del cuestionario de asociación de palabras) que les interesen, con la finalidad de encontrar las diferencias y similitudes entre las respuestas de los dos países. Realizando esta actividad los estudiantes adquieren también nuevo vocabulario al tener que leer las respuestas del otro grupo en la L2. En segundo lugar, en el aula los estudiantes, usando la L2, en grupos presentan sus resultados, buscan patrones de respuesta y contradicciones entre las respuestas, y formulan hipótesis sobre los motivos culturales de las respuestas. Posteriormente, con ayuda del profesor, se realiza una puesta en común en la que el uso de la pizarra juega un papel primordial para establecer gráficamente relaciones entre los diferentes conceptos culturales (“mapas conceptuales”) que aparecen a través de las respuestas de cada uno de los dos grupos y para establecer hipótesis. En esta fase el aprendizaje de la lengua se centra en las funciones de expresar la opinión, expresar acuerdo, desacuerdo y duda, formular hipótesis, expresar relaciones causales, etc.

Etapa 3: Discutir en foros en línea

El objetivo de esta fase es que los estudiantes adquieran de los participantes del otro grupo mayor información sobre los temas tratados en los cuestionarios y que pongan a prueba las hipótesis formuladas en la fase anterior. En los foros los estudiantes escriben en la L1, de forma que puedan expresar sus ideas con mayor desenvoltura, y leen los comentarios de sus compañeros en la L2. Los

⁵ Por ejemplo, contestar a las siguientes preguntas: “¿Qué conceptos aparecen más frecuentemente en cada cultura?”, “¿Tienen connotaciones positivas, negativas o neutras?”, “Escribe comentarios, hipótesis y preguntas para iniciar las discusiones” (Furstenberg y Levet, 2010).

foros son asincrónicos, de forma que se puede participar en ellos independientemente de la hora y el lugar en el que se esté, y además ello permite tener tiempo para reflexionar antes de escribir. Al leer los comentarios de los compañeros en la L2 se promueve también el aprendizaje de esa lengua. Se abre un foro para cada una de las entradas del cuestionario de asociación de palabras, para cada una de las frases del cuestionario de frases incompletas, y para cada una de las situaciones hipotéticas. Los estudiantes pueden intervenir libremente en diferentes foros, aunque en las instrucciones se les pide que relicen como mínimo un determinado número de intervenciones en los foros ligados a las entradas de los cuestionarios que el alumno había elegido para su análisis. En los foros el profesor no interviene y solo presta apoyo a los alumnos en las clases presenciales. Posteriormente, a medida que avance el proyecto de intercambio, se irán abriendo nuevos foros vinculados a cada uno de los materiales (un foro para cada tema en las bases de datos estadísticos, un foro para cada tema de análisis de las películas, etc). Sin embargo, creemos que la gran cantidad de foros a que puede dar lugar puede resultar un motivo de confusión para los participantes.

Posteriormente a la discusión en los foros, los alumnos, usando la L2, comparten en clase las informaciones que han obtenido en los foros y sus reflexiones sobre las mismas y, al igual que en la fase 2, revisan sus hipótesis sobre los comportamientos culturales. Aquí otra vez el profesor prosigue con su papel de apoyo, tanto estimulando la reflexión sobre los comportamientos culturales como proporcionando el input necesario en la L2.

Etapa 4: Analizar datos en línea

Los estudiantes vuelven al espacio virtual y acceden a estadísticas y sondeos de opinión oficiales sobre diversos temas, los cuales están en la lengua de cada país. Con esta información realizan los mismos pasos que en las etapas anteriores: los analizan individualmente, los

discuten en clase, los discuten en los foros y vuelven a la discusión en clase.

Etapa 5: Analizar películas y otro materiales

Los alumnos realizan el mismo proceso comparando películas de ambos países y otros materiales, como noticias en la prensa, textos escritos en diferentes áreas académicas (antropología, historia, literatura, etc.) de ambos países y escritos en la lengua original.

La Figura 1 resume visualmente el proceso de desarrollo de un proyecto de intercambio *Cultura*. El proyecto se inicia con las respuestas a los cuestionarios, y los participantes alternan consecutivamente la reflexión sobre las respuestas individualmente, en el aula y en la discusión con el otro grupo en los foros (espacios representados por los tres vértices del triángulo), y progresivamente van incorporando el análisis de más materiales al proceso a lo largo del tiempo. Como resultado, se espera que los participantes expandan sus conocimientos interculturales, sus habilidades de descubrimiento y de interpretación, sus actitudes interculturales y su competencia comunicativa en la L2.

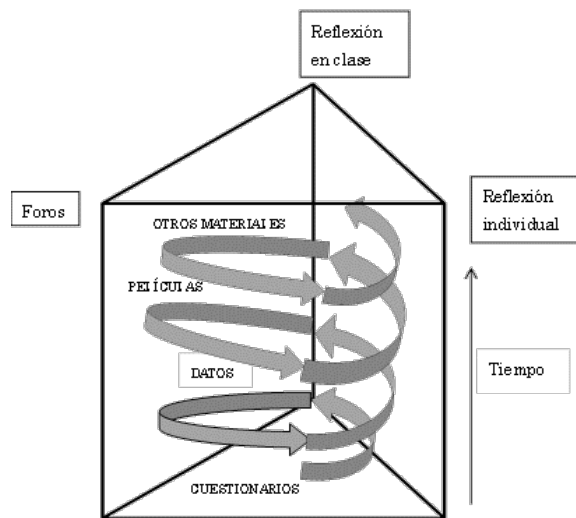


Figura 1: Desarrollo de un proyecto de intercambio *Cultura*

Para evaluar a los estudiantes se propone centrarse más en el proceso que en el resultado, con una combinación de métodos. Estos son la evaluación del contenido de las intervenciones en los foros, la redacción de ensayos y realización de presentaciones en clase sobre alguno de los temas tratados en los foros, y el contenido de un diario en el que el estudiante registra los elementos que va descubriendo, los elementos que le sorprenden, intervenciones en los foros que encuentre interesantes, y sus propias hipótesis para explicar los comportamientos culturales.

Por otro lado, en cuanto a la valoración de los efectos de un proyecto *Cultura* en la competencia comunicativa intercultural de los participantes, las creadoras del modelo no han realizado una investigación sistemática sobre el mismo, sino que sus valoraciones se basan en las observaciones de las clases y los foros, y en las respuestas de los participantes a un cuestionario (Furstenberg *et al.*, 2001).

Según las observaciones de las profesoras, con el análisis de los cuestionarios en línea, los estudiantes descubren los diferentes significados atribuidos a las mismas palabras en las diferentes culturas, y diferentes patrones de comportamiento en las mismas situaciones; son capaces de explicar diferentes comportamientos culturales en las películas relacionándolos con la interpretación de los resultados de los cuestionarios; aprenden a conseguir información de sus compañeros del otro país y a discutir con ellos sobre sus hipótesis en los foros, y ello lleva también a deshacer estereotipos previos; descubren contradicciones entre los diferentes datos (resultados de los cuestionarios, películas, datos estadísticos, etc.), lo cual lleva a la formulación de nuevas hipótesis; todo el proceso implica el análisis de información para construir hipótesis, lo cual promueve no solo el aprendizaje de conocimientos sino también el desarrollo de las habilidades interculturales. Por otro lado, según las respuestas de los estudiantes a un cuestionario a final de curso, estos consideran que han aprendido "aspectos escondidos" de la cultura y han eliminado estereotipos, valoran positivamente la interacción con sus compañeros en los foros, y consideran el método en general positivo, pero para algunos responder a los cuestionarios resulta "aburrido" y escribir ensayos "tedioso" (Furstenberg *et al.*, 2001). Por otra parte, la poca investigación sistemática realizada sobre el efecto en la competencia comunicativa intercultural de proyectos estilo *Cultura* sugiere que estos tienen un efecto positivo cuando se desarrollan en las circunstancias adecuadas (Lewis y O'Dowd, 2016).

2.3. PRINCIPIOS BÁSICOS Y FLEXIBILIDAD DE *CULTURA*

El modelo *Cultura* puede aplicarse de manera flexible para adaptarlo a las necesidades de los participantes en cada proyecto de intercambio. Sin embargo, según el modelo *Cultura* deben seguirse 6 principios básicos para garantizar el éxito de un proyecto de

intercambio (Cultura, 2014; O'Dowd, 2005; Vinagre, 2010). El principio considerado más importante es que los dos grupos participantes en el proyecto sean parecidos en cuanto a nivel de estudios, edades y experiencias de vida. En segundo lugar, los dos grupos deben trabajar con los mismos materiales, el mismo calendario y el mismo compromiso. En tercer lugar, los foros deben ser asincrónicos para permitir la suficiente reflexión. En cuarto lugar, la lengua usada para contestar a los cuestionarios y para intervenir en los foros debe ser la L1, mientras que en el resto de actividades se usa la L2. El quinto principio consiste en que el proyecto debe integrar la parte en línea con las clases presenciales. Finalmente, el proyecto debe desarrollarse a lo largo de un tiempo suficiente, que se recomienda de 8 semanas como mínimo.

Sin embargo, debido a la imposibilidad real de encontrar el grupo compañero "ideal" para un proyecto de intercambio (Furstenberg, 2017), se producen diferencias de currículo, calendario, recursos tecnológicos y posibilidad de implicación de los profesores entre las instituciones participantes, y diferencias de competencia lingüística de los estudiantes, lo cual lleva a que no puedan cumplirse algunos de los principios básicos en muchos casos. Efectivamente, según un estudio sobre las características de los proyectos de intercambio inspirados en *Cultura* realizados en el mundo (Chun, 2014)⁶, en la mayoría de los casos el intercambio constituye solo una actividad del curso, no la actividad central del mismo como en el modelo original, en numerosas ocasiones es solo una actividad extracurricular, y además en muchos casos el proyecto tienen una mayor integración en el curso para una de las partes participantes que para la otra. Según el mismo estudio, solo una minoría de proyectos usan la L1 y la

⁶ Dicho estudio se basa en las respuestas de 18 profesores que han desarrollado proyectos de intercambio basados en *Cultura*. De ellos, 14 trabajaban en universidades, 3 en escuelas de bachillerato y uno en una academia de lenguas, en

L2 en los foros tal como lo establece *Cultura*, mientras que en un tercio de los proyectos las interacciones se han realizado en una sola lengua y en la mitad de los proyectos todos los estudiantes escriben en los foros en las dos lenguas; a pesar de que la mayoría de los proyectos han tenido una duración superior a las 8 semanas, un tercio de los proyectos ha tenido una duración inferior; y, finalmente, más de la mitad de los profesores no han limitado sus intervenciones a las clases presenciales, sino que también han intervenido en los foros para facilitar la discusión y proporcionar *feedback* sobre el contenido y la lengua. A pesar de no cumplirse todos los principios del modelo *Cultura*, los profesores que participaron en dicho estudio consideran que en general su proyecto fue exitoso, y como factores claves del éxito coincidieron en señalar la importancia de la coordinación y planificación con el profesor responsable del otro grupo, la implicación a lo largo del proyecto de los profesores de ambos grupos, y la flexibilidad en la elección de las tareas y formas de interacción de los estudiantes (Chun, 2014).

2.4. ANÁLISIS DE ADAPTACIONES DE *CULTURA*

Debido a la inexistencia de publicaciones que presenten los detalles de experiencias de intercambios basados en *Cultura* en nuestro contexto, es decir, entre estudiantes de Japón y de España, analizamos tres ejemplos de intercambios entre estudiantes de España y Estados Unidos, y Japón y Estados Unidos, como antecedentes para la planificación de nuestro proyecto.

diferentes países y enseñando diferentes lenguas: inglés, francés, español, chino, filipino, alemán, japonés y samoano.

Las profesoras Ros y Vinagre desarrollaron un proyecto de un semestre de duración, en el curso 2007-2008, entre estudiantes de inglés de la Facultad de Lenguas Aplicadas de la Universidad Nebrija (España) y estudiantes de la Facultad de Educación de la Hogeschool Utrecht (Holanda) con el objetivo de promover su competencia intercultural y la competencia en la L2 (Vinagre, 2010). Sin embargo, los estudiantes de Holanda no usaron su lengua materna en las actividades en línea, sino que siempre usaron la L2 (español e inglés), mientras los españoles usaron inglés (L2) y español (L1). Este proyecto constó de cuatro módulos según el tipo de materiales. El primer módulo consistió en los tres cuestionarios antes mencionados. El cuestionario de asociación de palabras constó de 12 palabras⁷, el cuestionario de frases incompletas constó de 14 frases y el cuestionario de situaciones hipotéticas constó de 11 situaciones. El segundo módulo consistió en el análisis de fuentes estadísticas oficiales de España y de Holanda en línea; el tercer módulo constó de películas holandesas y su versión en español; y el cuarto módulo consistió en prensa de ambos países. En lugar de existir un foro para cada entrada de los cuestionarios, se abrió un foro vinculado a cada uno de los módulos. Además, los estudiantes realizaron un trabajo escrito en la L2 sobre uno de los temas discutidos en los foros de los cuestionarios, usando datos del segundo módulo, y realizaron también una presentación en clase sobre el mismo.

El profesor O'Dowd ha organizado desde 2003 varios intercambios basados en *Cultura* entre estudiantes de filología inglesa del Departamento de Filología Moderna de la Universidad de León y estudiantes de español como asignatura optativa en el Departamento de Culturas Hispana y Latinoamericanas del Barnard College de la

⁷ Religión, matrimonios homosexuales, España, Holanda, Europa, la reina/la casa real, los inmigrantes, la emigración, la familia, el matrimonio, el terrorismo, el ahorro.

Universidad de Columbia⁸. A diferencia del modelo original de *Cultura*, este proyecto consta de cuatro módulos temáticos: información sobre uno mismo, actitudes hacia la cultura del otro país, comportamientos sociales, y un módulo dedicado a películas. En cada uno de los módulos los participantes siguen los pasos de *Cultura*, contestando los cuestionarios, discutiendo en los foros y las clases, e incorporando nuevas informaciones a las discusiones a partir de fuentes estadísticas, textos y vídeos relacionados con los temas. Así, por ejemplo en el primer módulo, los cuestionarios están relacionados con la familia, con la vida futura que se desea, con los temas que preocupan al estudiante, con sus gustos y aficiones, etc.; y los datos estadísticos y textos tratan sobre temas como las opiniones y estilos de vida de los jóvenes, y sobre el matrimonio y la familia. El número de entradas de cada cuestionario varía según el módulo. Por ejemplo⁹, en el primer módulo solo hay dos entradas para la asociación de palabras, 7 frases para completar y una situación hipotética. En el segundo módulo hay 7 entradas en el cuestionario de asociación de palabras, dos frases para completar y ninguna situación. Y en el tercer módulo hay dos entradas en el cuestionario de asociación de palabras, 4 frases para completar y 5 situaciones hipotéticas. En cada módulo hay dos foros, uno en español y otro en inglés y los participantes discuten sobre temas diferentes en cada uno de ellos usando la lengua del foro. Ello es una diferencia respecto de *Cultura* y se debe a la necesidad de los estudiantes de León de conseguir una mayor competencia en la L2 para sus requerimientos curriculares y a estimular una mayor motivación para la participación (O'Dowd, 2005). En el módulo de películas hay tres largometrajes: uno americano y otro español que tratan el tema de las relaciones interétnicas, y una película española que trata sobre la juventud. Para

⁸ Los profesores responsables del proyecto en el Barnard College son James Crapotta y Jesús Suárez.

⁹ Según consta en la web del proyecto:

www.columbia.edu/itc/spanish/cultura/index.html, a 21 de agosto de 2017.

cada una de las películas hay, en su lengua original, una serie de preguntas para que contesten los estudiantes, textos y estadísticas relacionados con la película y su tema y un foro de discusión. Otra diferencia con el modelo original de *Cultura* es que en el primer módulo los estudiantes cargan en la web un texto en la L2 presentándose, e imágenes y textos referentes al entorno en el que viven y estudian, con la finalidad de conseguir una mayor cercanía entre los participantes (O'Dowd, 2005).

En cuanto a Japón, analizamos como ejemplo la única experiencia basada en *Cultura* que está bien documentada en la bibliografía a la que hemos podido acceder (Watanabe *et al.*, 2014). En este intercambio participaron por un lado 68 estudiantes de una escuela de bachillerato en Hawái que estudiaban japonés como asignatura de lengua extranjera, y tenían un nivel entre inicial e intermedio bajo. Por otro lado, participaron 74 estudiantes de una escuela de bachillerato japonesa con un nivel de inglés también entre inicial e intermedio. El objetivo del intercambio fue tanto incrementar la competencia intercultural como la competencia en la L2 de los estudiantes. Mientras que para los estudiantes de Hawái el proyecto formaba parte del currículo del curso, para los estudiantes de Japón el proyecto era solo una actividad complementaria sin influencia en las calificaciones del curso. El proyecto estuvo dividido en 5 módulos temáticos (el hogar y la familia, la escuela, la comunidad, la tecnología y los planes para el futuro), y en cada módulo los participantes contestaron a cuestionarios de asociación de palabras y de frases incompletas (entre 6 y 7 palabras y entre 5 y 6 frases por módulo) en la L1, y discutieron en un foro por módulo escribiendo lo máximo posible en la L2, pero pudiendo usar también la L1 (en algunos casos escribieron la traducción a la L2 junto al texto en la L1). En cuanto a los resultados, debido a diferencias del calendario entre los dos países solo se pudieron completar los dos primeros módulos; el elevado número de participantes en el proyecto dificultó las discusiones en los

foros; y, aparte de las primeras intervenciones para presentarse, la participación en los foros fue baja, especialmente por parte de Japón. En relación con esta cuestión, los estudiantes respondieron a un cuestionario posterior que habrían preferido realizar conversaciones informales en lugar de seguir el programa estructurado que se les había impuesto. Igualmente, los participantes llegaron descubrir pocas diferencias entre las dos culturas a partir de los resultados de los cuestionarios, aunque lo hicieron mejor cuando los profesores pusieron en línea vídeos sobre las actividades diarias de las dos escuelas. Además, los participantes americanos escribieron textos largos en inglés en los foros, los cuales resultaron demasiado difíciles para el nivel de los participantes japoneses y no fueron capaces de responder. Por todo ello, los autores concluyen que es necesario realizar mayores adaptaciones a la metodología para el nivel y el contexto de los estudiantes (Watanabe *et al.*, 2014).

De este análisis concluimos que, para adaptar el modelo *Cultura* a las características de los estudiantes participantes en nuestro proyecto, deberemos considerar qué tareas se van a realizar y qué materiales se van a usar, tanto en línea como en clase, para que la actividad sea interesante y posible de realizar para el estudiante, pero que, a la vez, le haga reflexionar sobre la cultura; cómo se va a usar la L1 y la L2 según el nivel de competencia en la lectura y escritura en la lengua meta; cómo se van a organizar los foros teniendo en cuenta el número de participantes; y cómo se va a evaluar a los estudiantes. Además, aunque las diferencias entre los currículos, calendarios y posibilidad de implicación de los profesores de las dos instituciones impide que se cumpla con todas las condiciones del modelo, creemos que realizando algunas adaptaciones es posible realizar el proyecto, aunque no sea en las circunstancias idóneas.

3. “MI VECINO JAPÓN”

En este apartado describimos detalladamente las características de nuestro proyecto, al mismo tiempo que lo comparamos con *Cultura*, indicando qué tipo de modificaciones se han realizado en el modelo original para que se adaptase al perfil y a las condiciones de nuestro contexto. En algunos casos, las adaptaciones responden a un intento de adecuar de forma efectiva el modelo *Cultura* a las necesidades de nuestros estudiantes, mientras que, en otros, se deben a la imposibilidad de cumplir con los requisitos del original.

3.1. DESCRIPCIÓN DEL PROYECTO Y COMPARACIÓN CON EL MODELO *CULTURA*

“Mi vecino Japón”, al igual que *Cultura*, es un proyecto de intercambio intercultural que combina tareas y discusiones en foros asincrónicos en línea con actividades presenciales en el aula. Todo ello con un doble objetivo; por una parte, promover el desarrollo de la competencia intercultural del estudiante (Byram, 1997) a través del intercambio de conocimientos, el contraste de ambas culturas y la formulación de hipótesis sobre comportamientos socioculturales; y, por otra parte, desarrollar la competencia comunicativa en español de nuestros estudiantes hacia un nivel B1, haciendo especial énfasis en su habilidad para argumentar de forma escrita y oral. Nuestro proyecto se basa, así, en el principio básico de *Cultura* de crear oportunidades de interacción entre estudiantes de países diferentes para conseguir un aprendizaje conjunto de la lengua y la cultura, donde el desarrollo de una implica el aprendizaje de la otra.

¹⁰ Debido a que el Centro Hispano-Japonés no forma parte de la enseñanza reglada, entre los participantes de Salamanca se encontraban alumnos de secundaria, estudiantes universitarios y adultos con diferentes perfiles laborales.

En cuanto al número de participantes en el proyecto, este fue de 34 estudiantes en el Departamento de Estudios Hispánicos de la Universidad de Estudios Extranjeros de Kioto y de 27 alumnos en el Centro Cultural Hispano-Japonés de la Universidad de Salamanca. Estos dos grupos estuvieron en contacto durante un periodo de 11 semanas, desde abril a junio de 2016. Consideramos que la duración del intercambio debía respetar el mínimo de 8 semanas establecido por el modelo *Cultura* original, puesto que, de otra forma, los estudiantes no habrían tenido tiempo suficiente de familiarizarse con el funcionamiento del intercambio o de reflexionar sobre temas que, a veces, les eran poco conocidos. Ello cobra especial relevancia si consideramos que esta ha sido la primera vez para ambos grupos en participar en un proyecto de este tipo.

Los estudiantes de uno y otro país, lejos de cumplir con el modelo original, en el que se recomiendan edades y experiencias de vida semejantes, presentaban perfiles diferentes. Mientras que el grupo japonés estaba compuesto por universitarios de tercer curso de licenciatura, de entre 20 y 21 años, el grupo español, más heterogéneo, estaba integrado por alumnos con edades y ocupaciones diversas¹⁰. Asimismo, existían diferencias en el nivel de competencia comunicativa de ambos grupos. Si bien el alumnado de Kioto, al formar parte de un mismo curso universitario, poseía un nivel aproximado de A2+, el nivel de los estudiantes en Salamanca, que no pertenecían a un mismo curso, oscilaba entre quienes tenían un nivel inicial y un nivel intermedio-alto. Este desequilibrio en el nivel de competencia de los estudiantes españoles fue el principal condicionante por el que se decidió utilizar el español como lengua

vehicular de todo el proyecto¹¹. De haber adecuado el intercambio a la distribución de L1 y L2 recomendada por *Cultura*, un gran número de ellos, todavía en un nivel inicial, habría tenido dificultades para comprender en la L2 las reflexiones y materiales del foro.

Existieron, además, diferencias en la forma de integrar el intercambio en el currículo de ambas instituciones, debido, principalmente, a las características de las mismas. Por una parte, el Departamento de Estudios Hispánicos permite cierta libertad a sus docentes en el diseño del programa de las asignaturas. Esto significó que “Mi vecino Japón” se pudiese incluir como actividad central de una asignatura troncal de la licenciatura, denominada “Práctica de español V-1”. La participación en el intercambio no solo era obligatoria en dicha asignatura, sino que, además, todo su programa estaba estructurado en torno a ella, de forma que, para superarla, era necesario involucrarse activamente en el proyecto. Así, los docentes pudimos integrar la labor en línea con clases presenciales de 90 minutos a la semana. Sin embargo, en el Centro Cultural Hispano-Japonés, la modificación de sus cursos o la creación de nuevas asignaturas depende de la demanda que exista por parte de los estudiantes. Por ello, a los profesores del Centro les fue imposible incluir “Mi vecino Japón” en el programa de alguna de sus asignaturas. Este se ofreció, en su lugar, como una actividad extracurricular desprovista de clases presenciales, a la que podían apuntarse estudiantes o antiguos estudiantes de cualquier nivel. Su contribución, que se limitaba al trabajo en línea, no tenía, además, ningún tipo de evaluación o reconocimiento por parte del Centro. Este hecho, como veremos, tuvo sus consecuencias en la baja participación de los estudiantes españoles, así como en la diferente implicación de ambos grupos.

¹¹ El español, sin embargo, no fue la única lengua del intercambio. Algunos estudiantes de Salamanca con un nivel intermedio-alto escribieron sus presentaciones personales en japonés o alternaron el uso de ambas lenguas en algunas intervenciones.

La relación del intercambio con el currículo de cada centro condicionó, a su vez, el grado de implicación de los docentes de una y otra institución. Por una parte, los profesores de Kioto nos encargamos del diseño del proyecto, tanto de su apartado presencial como en línea, de su implementación a través de una plataforma virtual¹², de la monitorización de las discusiones en los foros y de la valoración de la experiencia. En Salamanca, por otra parte, los docentes se ocuparon de difundir el intercambio en su centro, de realizar una sesión orientativa al inicio del mismo, así como de colaborar en el diseño del intercambio.

Por lo que se refiere al diseño del proyecto en sí, este se dividió en un total de nueve módulos. A diferencia de lo que ocurre en el modelo *Cultura* original, en “Mi vecino Japón” la división en módulos no se basa en el tipo de material que se utiliza, es decir, no encontramos módulos sobre cuestionarios de los participantes, películas o noticias en la prensa, sino que tiene un carácter temático, ya que cada uno se centra en un aspecto sociocultural que sea de interés para los estudiantes japoneses y españoles, y que, además, permita establecer comparaciones entre ambas culturas. Todos ellos tuvieron una duración de una semana, a excepción de los dos primeros módulos, que contaron con dos semanas para cada uno, con el fin de que los estudiantes dispusiesen del tiempo suficiente para habituarse a la dinámica del intercambio y resolver posibles dudas técnicas. El primero de ellos estuvo dedicado a presentaciones personales, tanto de alumnos como profesores; el segundo módulo se centró en los estereotipos de ambos países y sus culturas, y en qué imagen tienen unos de otros; el tercero, que proseguía con el tema de los

¹² *Canvas* (<https://canvas.instructure.com/login/canvas>) fue la plataforma que se eligió para el intercambio en línea, debido, principalmente, a su carácter gratuito y a que cuenta con una versión móvil.

estereotipos, estuvo dedicado a la representación que se hace de ambas culturas en el cine y la televisión internacional; el cuarto módulo trató sobre la comunicación no verbal, en especial, el uso de gestos en ambas culturas; el quinto módulo se dedicó a normas y comportamientos socioculturales en diversos ámbitos de la vida; el sexto se centró en la familia y en la relación entre sus miembros; el séptimo módulo estuvo dedicado a los roles de sexo en ambas culturas; el octavo, sobre la cocina en España y en Japón, se dedicó a la reflexión sobre las diferencias entre ambas; y, en relación con el anterior, el noveno módulo estuvo centrado en normas y comportamientos en la mesa en ambas culturas.

Cada módulo cuenta con actividades en línea para ambos grupos, además de tareas presenciales para los participantes en Japón. En el apartado virtual, los estudiantes acceden a una actividad inicial que, una vez realizada, les servirá de base para su interacción en los foros¹³. Así, se incluyeron las siguientes actividades: comparar las respuestas de los estudiantes a un mismo cuestionario, analizar y comparar material audiovisual (películas y vídeos), y crear materiales para compartir en los foros (vídeos y texto). Diseñamos las actividades de forma que, siguiendo el modelo *Cultura*, los estudiantes pudiesen fácilmente observar, comparar y analizar materiales relacionados con aspectos culturales.

Para una mayor aclaración sobre el apartado virtual de nuestro proyecto, en la siguiente tabla se resumen las características del mismo.

TABLA 1. CARACTERÍSTICAS DEL APARTADO EN LÍNEA

MÓDULO	SEMANA	ACTIVIDAD INICIAL	TIPO DE FORO
1. Presentaciones	1-2	Grabar un vídeo	General
2. Estereotipos	3-4	Responder a un cuestionario	Grupal
3. Estereotipos en medios internacionales (películas, series, TV)	5	Ver vídeos	Grupal
4. Gestos y comunicación no verbal	6	Grabar un vídeo	Grupal
5. Normas y comportamientos socioculturales	7	Responder a un cuestionario	Grupal
6. Familia	8	Ver una película	Grupal
7. Roles de sexo	9	Responder a un cuestionario	Grupal
8. Cocina	10	Explicar una receta	Grupal
9. Normas y comportamientos en la mesa	11	Ver un vídeo	Grupal

Sin embargo, como veremos en el siguiente apartado, se adaptaron estas actividades para que se adecuasen al contexto de un intercambio entre estudiantes españoles y japoneses. Por lo que se refiere al tipo de materiales que se emplearon, existen diferencias con respecto al modelo *Cultura* original. En primer lugar, el material que se les ofrecía a los estudiantes para cada tema se limitaba, en general, al incluido en las actividades iniciales de cada módulo; solo en el módulo cuatro, centrado en los gestos, se incluyeron enlaces con información adicional sobre el lenguaje no verbal en uno y otro país, para que se consultase de forma voluntaria. En segundo lugar, se

¹³ Para elegir qué tipo de actividad podía ser el más adecuado para cada tema, nos basamos en la clasificación que realiza O'Dowd (2014: 345-347) de tareas en intercambios virtuales, donde están incluidas, además, las utilizadas en *Cultura*.

evitó incluir como materiales textos que conllevaran demasiado tiempo y esfuerzo para nuestros estudiantes en Japón, como pueden ser los artículos, noticias o páginas web con información estadística que suelen utilizarse en *Cultura*. Esta reducción del material implica, sin duda, que los estudiantes no tendrán una visión amplia sobre cada tema en concreto y que sus oportunidades para establecer comparaciones entre diferentes tipos de materiales será mucho menor. No obstante, atendiendo a su nivel de competencia en español y al esfuerzo medio que se les pide que realicen en el resto de asignaturas, consideramos necesario simplificar este aspecto con el fin de evitar que se desmotivaran con el proyecto o que una excesiva cantidad de material fuese contraproducente para su aprendizaje.

Otra de las diferencias con respecto a *Cultura* se halla en la organización de los foros en línea. En *Cultura*, el número de foros activos se incrementa con cada nuevo material que se incluye, lo que puede dar lugar a un gran número de foros abiertos, creando, así, cierta confusión entre los estudiantes, que difícilmente podrán leer cada comentario de cada foro para seguir la discusión. Por ello, en “Mi vecino Japón”, decidimos limitar el número de foros a uno por módulo y distribuir a los alumnos en seis grupos de entre 9 y 11 estudiantes, que incluían a participantes de ambos países y que se mantuvieron hasta el final del proyecto. Únicamente en el módulo inicial, dedicado a las presentaciones, se utilizó un foro general para permitir que todos los participantes se conocieran entre sí. Consideramos que esta distribución de los foros les facilita la labor de lectura y seguimiento de las discusiones, y les permite establecer una mayor complicidad con sus compañeros de intercambio.

Por su parte, en el apartado presencial del proyecto, los estudiantes presentan en clase la información que han obtenido en los foros, debaten y realizan actividades centradas en la L2, que les facilitan su labor en la plataforma virtual; todo ello de forma semejante al modelo

Cultura original. Sin embargo, existen algunas diferencias en la forma en la que se relacionan los apartados virtual y presencial. Como ya vimos, en el modelo *Cultura* la participación en los foros de discusión está precedida por dos etapas: una en la que se accede a los materiales (cuestionarios, películas, textos), y otra en la que se analizan dichos materiales, primero de forma individual y, seguidamente, de manera colectiva con la ayuda del docente. De esta forma, se les proporciona a los estudiantes más tiempo para comprender los materiales y adquirir más información de cara a las discusiones en foros. Esta fase intermedia, previa al debate en los foros, está ausente en “Mi vecino Japón”.

Durante todo este proceso, el docente tiene un papel facilitador, tal y como se recomienda en *Cultura*. En las clases presenciales, se encarga de orientar a los estudiantes en sus discusiones, de fomentar la reflexión en torno a valores y comportamientos culturales y de guiarlos en su proceso de aprendizaje en la L2. No obstante, a diferencia del modelo *Cultura* original, el apoyo del docente no se limita a las clases presenciales, sino que este interviene en los foros para ofrecer aclaraciones de contenido y de lengua, impulsar el debate en foros con poca actividad, o responder a aquellos estudiantes cuyo comentario ha pasado desapercibido. Consideramos que, lejos de interrumpir el diálogo libre de los participantes, las aportaciones de los profesores pueden servir para impulsar la reflexión o para que el diálogo no se estanque. Por ejemplo, en la siguiente conversación, tomada del módulo sobre roles de sexo, el docente interviene para plantear preguntas que hagan reflexionar a los alumnos sobre la situación laboral de las mujeres en

Japón, donde es común que se limiten a trabajar a tiempo parcial, y la comparen con la situación en España¹⁴:

Profesor

12 Jun 2016 18:53

Me gustaría hacer una pregunta a todos, tanto en Salamanca como en Kioto. Según vuestra experiencia, en vuestro país las mujeres que trabajan fuera de casa ¿normalmente trabajan las mismas horas que los hombres, o hay muchas mujeres que trabajan menos horas (a tiempo parcial, "arubaito"¹⁵...)? Lluís

Estudiante de Kioto 1

12 Jun 2016 19:31

Hola prof. Lluís

Me parece que normalmente las mujeres trabajan menos horas que los hombres como trabajadora por horas en Japón.

Estudiante de Kioto 2

12 Jun 2016 21:54

Hola, profesor Lluís. Creo que en Japón las empleadas regulares trabajan las mismas horas, pero las mujeres que no son las empleadas regulares (como a tiempo parcial) trabajan menos horas.

Estudiante de Salamanca 1

13 Jun 2016 5:15

Hola. Yo creo que en España, las mujeres trabajan a tiempo parcial menos horas que los hombres. Especialmente las mujeres con hijos. Aunque hemos avanzado bastante en la igualdad de roles entre el hombre y la mujer en España, el peso de la conciliación entre vida familiar y vida laboral recae en la mujer.

¹⁴ Reproducimos las intervenciones originales de los estudiantes, sin corregir los errores lingüísticos.

Por lo que se refiere a la evaluación de los estudiantes japoneses, se optó por simplificar la propuesta de *Cultura*, debido a que la realización constante de ensayos y el seguimiento de un diario de trabajo podía resultarles una carga excesiva. Así, se realizó una evaluación continua de su participación en los foros, y del contenido y nivel de competencia comunicativa de sus intervenciones en clase. Al finalizar el intercambio, los estudiantes tuvieron que realizar presentaciones grupales sobre uno de los temas trabajados, donde se valoró su capacidad para establecer contrastes entre ambas culturas, para formular hipótesis que explicasen comportamientos socioculturales, y para argumentar sus conclusiones con datos, ejemplos y materiales del intercambio.

Podemos concluir, por tanto, que las principales diferencias de "Mi vecino Japón" con respecto al modelo *Cultura* original se hallan, por una parte, en la diversidad de perfil de los grupos participantes, en la imposibilidad de integrar el proyecto en el currículo del centro de Salamanca, en la desigual implicación de estudiantes y docentes de ambos países, y en el uso casi exclusivo de una de las lenguas; por otra parte, se han modificado ciertos aspectos del modelo original para adaptarlo a nuestro contexto, como ha sido, por ejemplo, simplificar el tipo de materiales, reducir su cantidad, limitar el número de foros o los métodos de evaluación, permitir las intervenciones de docentes en los foros y modificar las etapas de las que consta el proyecto.

¹⁵ En japonés, "arubaito" se refiere al trabajo temporal por horas.

3.2. DESARROLLO DEL PROYECTO

El trabajo en cada módulo de “Mi vecino Japón” se dividió en cinco etapas que comprendían tanto las tareas en la plataforma virtual como en el aula. El primer módulo, sin embargo, al estar dedicado a las presentaciones, tuvo, como veremos, un desarrollo diferente. Consideramos que el empleo de una misma estructura de trabajo en cada módulo, donde solo varían el tipo de actividades y materiales, facilita que los estudiantes se adapten mejor al funcionamiento de un proyecto nuevo para ellos. A continuación, se describe con detalle en qué consiste cada una de esas etapas.

Etapas 0: Presentaciones

Una vez que se les explica a los estudiantes el funcionamiento del intercambio y de la plataforma virtual, así como los objetivos del mismo, estos pueden acceder al primer módulo y a las directrices generales del proyecto. Son dos las tareas que deben realizar: en primer lugar, ver cuatro presentaciones en vídeo de los profesores y averiguar, dejando comentarios, qué información de cada uno es falsa; en segundo lugar, tomando como ejemplo las presentaciones anteriores, los estudiantes deben grabar la suya, incluyendo algún dato falso, y subirla a un foro general, donde todos pueden preguntar a sus compañeros de intercambio. Con la inclusión del dato falso en las presentaciones, quisimos asegurarnos de que todos sintiesen curiosidad por saber más acerca de sus compañeros. El objetivo de este primer módulo es que los estudiantes establezcan un primer contacto informal con el resto de participantes, lo que facilitará la interacción durante todo el proyecto. Asimismo, los estudiantes japoneses pueden poner en práctica funciones comunicativas como

pedir y dar información personal o realizar hipótesis; exponentes que, sin duda, les serán de utilidad a lo largo del intercambio.

Etapas 1: Actividad inicial

El resto de módulos (2-9) comienza con una tarea en línea que servirá de núcleo para la discusión en los foros. En cada uno, a los estudiantes se les presenta una serie de instrucciones en las que se especifican los pasos que deben seguir para completar la actividad. En el segundo módulo, dedicado a los estereotipos, los participantes deben completar un cuestionario con tres preguntas sobre la cultura meta¹⁶, dos de asociación de palabras: “¿Qué palabras o conceptos asocias con “Japón”/“España”?” y “¿Cómo son los japoneses/españoles? Defínelos con 5 adjetivos”; y una pregunta de verdadero y falso con seis afirmaciones típicas sobre ambas culturas: “Los japoneses casi no tienen vacaciones ni días festivos”, “Los estudiantes japoneses casi nunca llegan tarde a clase”, “Los españoles no suelen dormir la siesta” o “Los españoles no acostumbran a besarse ni abrazarse”. El objetivo de este cuestionario es revelar qué creencias tienen los estudiantes con respecto a la cultura meta. La tarea inicial del tercer módulo, sobre estereotipos en los medios, consiste en el visionado de al menos seis vídeos, de entre 2 y 4 minutos de duración, que los estudiantes escogen de una lista de 16 fragmentos de vídeo tomados de películas y series de televisión extranjeras. Ocho de esos vídeos reproducen una visión estereotipada de la cultura española, como en “Noche y día” (Estados Unidos, 2010), “Como conocí a vuestra madre” (Estados Unidos, 2005-2014) o “Haken no hinkaku” (Japón, 2007); mientras que los ocho restantes muestran una imagen típica de la cultura nipona, como ocurre en “El último samurái” (Estados Unidos, 2003), “Wasabi” (Francia y Japón, 2001) o “Lost in Translation” (Estados Unidos y Japón, 2003). El objetivo de este

¹⁶ Para crear los cuestionarios en línea se utilizó la aplicación “Formularios” de Google Drive (<https://www.google.es/intl/es/forms/about/>).

visionado es que los estudiantes comprueben qué valores e imágenes se asocian a sus culturas en los medios extranjeros, y de qué manera contrasta con la que presentan en el segundo módulo. El módulo cuarto, centrado en los gestos, tiene como actividad inicial la grabación en vídeo, de forma individual o en grupo, de un gesto propio de su cultura, pero sin mencionar su significado, para que sean sus compañeros de intercambio quienes formulen hipótesis sobre el mismo. La finalidad de esta actividad es ofrecer muestras de lenguaje gestual para su posterior contraste en los foros, donde podrán comprobar de qué forma el lenguaje no verbal es tan dependiente de su cultura como el verbal, a pesar de la extendida concepción de los gestos como "lenguaje universal". En el módulo quinto, los estudiantes vuelven a completar un cuestionario, esta vez sobre comportamientos socioculturales, donde deben indicar si consideran "Adecuado", "Inadecuado" o "Neutro" una serie de comportamientos hipotéticos, por ejemplo: "Estás hablando con una persona, pero no te mira a los ojos cuando te habla", "Un estudiante llega tarde a clase y no se disculpa ni explica por qué ha llegado tarde" o "Estás en el tren y alguien se duerme sobre tu hombro". El objetivo de este cuestionario es el de revelar qué actitudes se asocian a un determinado tipo de comportamientos sociales. En el sexto módulo, centrado en la familia, los alumnos ven una película japonesa, "Una familia de Tokio" (2013), que muestra la vida en una familia de Japón. Debido a la extensa duración de la película, no se incluyó un material homónimo del cine español. Sin embargo, consideramos que este visionado cumple con el objetivo que nos propusimos, es decir, que los participantes pudiesen comprobar las relaciones y roles familiares de una familia japonesa "prototípica", para compararlo con su visión de la familia en España y en Japón. La tarea inicial del módulo siete, dedicado a los roles de sexo, es, nuevamente, un cuestionario. Sin embargo, a diferencia de los cuestionarios de los módulos 2 y 5, cuyas respuestas se dividían según la nacionalidad del estudiante, aquí se agrupan, además, de acuerdo con el sexo de los mismos. El

cuestionario consta de 7 preguntas sobre las tareas que desempeñan hombres y mujeres en la pareja y la familia, como por ejemplo, "¿Quién barre, friega y limpia la casa normalmente?" o "¿Quién tiene un trabajo fuera de casa?"; y una pregunta para expresar acuerdo o desacuerdo ante dos afirmaciones: "Si el marido gana suficiente dinero, la mujer no debe trabajar" y "Si nace un hijo, la mujer debe dejar de trabajar". El objetivo de este cuestionario es revelar creencias y valores culturales asociados a los roles de sexo en España y en Japón, que sirvan para establecer contrastes entre ambas culturas, así como una posible diferencia en la concepción que hombres y mujeres tienen al respecto. En el módulo ocho, que gira en torno a la cocina española y japonesa, los estudiantes tienen como actividad inicial la redacción de una receta típica de su ciudad o región. El objetivo de esta actividad es ofrecer muestras sobre la cocina de ambos países, para su posterior análisis y discusión en los foros. Por último, en el módulo nueve, dedicado a las normas y comportamientos socioculturales en la mesa, los estudiantes tienen que ver un fragmento de la película "Mr. Baseball" (Estados Unidos, 1992) en la que se muestra una situación de choque cultural entre japoneses y estadounidenses. Su finalidad es la de revelar comportamientos y hábitos en la mesa presentes en la cultura japonesa, que sirvan de base para su contraste con España.

Etapa 2: Análisis individual

Cuando los estudiantes terminan la tarea inicial de cada módulo, cuentan ya con lo que será la materia prima de las discusiones en los foros: respuestas a los cuestionarios, vídeos, películas o recetas. Antes de su participación en ellos, se les pide a los estudiantes que analicen esos materiales en casa de manera individual, para lo que cuentan con una serie de preguntas a modo de guía. En el módulo sobre la familia, por ejemplo, se les ofrecen las siguientes cuestiones: "¿Qué cosas te han sorprendido de la película?", "¿Qué diferencias encuentras entre España y Japón en las relaciones entre padres, hijos

y abuelos?”, o “¿Qué problemas crees que tienen las familias en Japón y en España?”.

Etapa 3: Discusión en los foros

Como ya se señaló, las discusiones tienen lugar en foros asincrónicos grupales donde, a pesar de tratarse los mismos temas, los estudiantes tienen libertad para debatir el aspecto que más le interese sobre cada uno de ellos. Debido a que cada módulo cuenta solo con una semana de duración, se les pide a los estudiantes que intervengan lo antes posible en su foro, para tener el tiempo suficiente de crear un diálogo lo más significativo posible. Como ocurre en *Cultura*, los foros son claves para el intercambio y la construcción de conocimiento, y para la comprobación y cuestionamiento de hipótesis previas. El trabajo constante de comprensión y producción escrita que se realiza en los foros, así como de argumentación, contribuye, además, al aprendizaje de la L2.

Etapa 4: Discusión en clase

Para los 34 estudiantes de Japón existían dos grupos de clase diferentes, que, sin embargo, seguían la misma asignatura y programa. Cada clase tiene una duración de 90 minutos y consta de dos partes. En la primera mitad, los estudiantes realizan una discusión plenaria en español a partir de sus interacciones en los foros y de los materiales de cada módulo. Para facilitar la discusión, se les pide que, en casa, anoten todas aquellas ideas y reflexiones que les hayan resultado interesantes. Al estar divididos los foros en grupos, el conocimiento de cada alumno se limita a su propio foro, con lo que existe un vacío de información que aumenta su curiosidad. Estos intervienen de forma individual y comentan lo dicho por sus

compañeros, mientras el docente impulsa y guía la discusión, anota en la pizarra las ideas principales que van surgiendo y proporciona el input necesario en la L2. Con el fin de que los estudiantes puedan contar con información objetiva con la que contrastar sus hipótesis, el docente muestra en una pantalla gráficos y datos tomados de fuentes oficiales¹⁷. Una vez finalizada la discusión, en grupos de 3 o 4 estudiantes, se redactan unas conclusiones comunes, que serán colgadas en la plataforma virtual para que los participantes de Salamanca puedan comentarlas o proseguir con el debate.

Etapa 5: Actividades posibilitadoras

La segunda mitad de la clase se dedica, por una parte, a clarificar y comentar las instrucciones del módulo siguiente; y, por otra, a realizar actividades posibilitadoras centradas en recursos comunicativos (gramaticales, léxicos y funcionales) que les serán de utilidad a los estudiantes en las tareas en línea. Por ejemplo, en el módulo dedicado a los estereotipos, se llevaron a cabo actividades centradas en: conceptos clave del módulo como “estereotipo” o “tópico”; léxico sobre adjetivos de carácter y personalidad, con el fin de que los estudiantes pudiesen completar el cuestionario de dicho módulo; o recursos funcionales para pedir y dar la opinión, y expresar acuerdo y desacuerdo, de forma que pudiesen preguntar y responder a sus compañeros de intercambio.

Conforme van sucediéndose los módulos en el tiempo, la labor de los estudiantes se desarrolla en una suerte de ciclo que comprende los apartados virtual (etapas 1, 2 y 3) y presencial (etapas 4 y 5), tal y como se puede comprobar en la Figura 2.

¹⁷ Algunas de las fuentes oficiales utilizadas fueron: la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), el Instituto Nacional de Estadística (INE), el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España, la Oficina de

Estadísticas de Japón o el Ministerio de Salud, Trabajo y Bienestar de ese mismo país.



Figura 2: Ciclo de etapas en "Mi vecino Japón"

4. VALORACIÓN DE LA EXPERIENCIA

En esta sección valoramos los resultados del proyecto considerando tres tipos de datos: cómo han actuado los estudiantes de ambos lados en la parte en línea, es decir en las actividades iniciales de cada módulo y en las discusiones de los foros; cómo se han desempeñado los estudiantes de Japón en las clases presenciales; y finalmente las valoraciones que realizaron los participantes de Japón en un cuestionario que se les pasó una vez terminada la experiencia.

4.1. ACTIVIDADES EN LÍNEA DE LOS PARTICIPANTES

El desempeño de los estudiantes en los foros en línea estuvo condicionado, entre otros factores, por el tipo de actividad inicial. Con

el análisis de las respuestas a los cuestionarios, los estudiantes pudieron establecer fácilmente comparaciones entre creencias, valores y comportamientos socioculturales en ambos países. Por ejemplo, en el Módulo 2, centrado en los estereotipos que tenemos sobre el otro país, se presentaron los resultados de los cuestionarios contestados por ambas partes para que los pudieran comparar antes de iniciar la discusión en el foro (Tabla 2). Este contraste propició, a su vez, la formulación de hipótesis que explicasen dichos resultados, tal y como se observa en este comentario, en el que se compara la imagen que cada cultura tiene de la otra y se presenta una posible explicación de dicha visión estereotipada:

Estudiante de Salamanca (módulo 2)

Yo creo que entiendo por qué los japoneses pueden creer que en España tenemos muchas fiestas: yo, de hecho, tengo la idea (probablemente bajo el estereotipo del Japón obsesionado con el trabajo) de que en Japón tienen menos festivos. Y en realidad en verano sí tenemos dos meses de vacaciones, luego el resto de nuestras fiestas están dispersas durante el año (sea en motivo de Navidad, Semana Santa u otras fiestas locales como las Fallas de Valencia). Supongo que en total por días no debe ser tanto como parece, al menos el calendario de estudiante universitario"

A pesar de que para analizar dichas respuestas no es imprescindible interactuar con otros estudiantes, lo que hizo que algunos se limitaran a describir los resultados, sí es cierto que una mayoría preguntó a sus compañeros de intercambio acerca de sus respuestas (tal como se les pedía en las instrucciones), pues les interesaba conocer la razón de las mismas.

TABLA 2. RESULTADOS DEL CUESTIONARIO SOBRE ESTEREOTIPOS

¿Crees que estas afirmaciones son verdaderas o que son falsas?					
	JAPÓN			ESPAÑA	
	VERDADERO	FALSO		VERDADERO	FALSO
Los españoles no suelen dormir la siesta	13	7	Los japoneses casi no tienen vacaciones ni días festivos	13	11
Los españoles tienen muchas vacaciones y días festivos	16	4	Los japoneses no suelen beber alcohol	5	19
Muchos españoles beben vino todos los días	11	9	En las universidades japonesas es necesario estudiar mucho para graduarse	19	5
En las universidades españolas es necesario estudiar mucho para graduarse	16	4	Los estudiantes japoneses casi nunca llegan tarde a clase	20	4
Los estudiantes españoles muchas veces llegan tarde a clase	8	12	Los japoneses acostumbran a besarse y abrazarse	2	22
Los españoles no acostumbran a besarse ni abrazarse	3	17	A los japoneses les gusta hacer bromas y reírse	17	7

En los módulos en los que se debía grabar y compartir un vídeo, la interacción fue mucho mayor, debido, principalmente, a que cada vídeo contenía un vacío de información (un dato falso o el significado de un gesto) que los estudiantes tuvieron que resolver preguntando a sus compañeros. Por otra parte, el intercambio de vídeos, que podría considerarse como una manera más informal y desenfadada de interactuar, supuso, en realidad, un reto para los estudiantes japoneses, a los que les avergonzaba grabarse en vídeo. Con el análisis de películas y series, los estudiantes pudieron comparar su propia experiencia con la representación que se hace de ambas culturas en cine y televisión. Muchos participantes, sin embargo, se limitaron a una descripción superficial de los vídeos, sin plantear las posibles razones de los comportamientos o imágenes descritos, tal y como ocurre en este mensaje de un estudiante japonés: “Vídeo número 4: Toy story 3. Buzz lightyear español: Es muy hablador. Y baila flamenco”. Con la creación de una receta de cocina los estudiantes tuvieron la oportunidad de intercambiar conocimiento cultural propio de su ciudad o región; sin embargo, debido a que la actividad no precisa de interacción alguna para completarse, una mayoría se limitó al mero intercambio de recetas.

En cuanto a la participación (Tabla 3), en cada foro el número de estudiantes que intervenía en Japón se mantuvo relativamente estable, aunque a nivel individual las intervenciones fueron más irregulares; sin embargo por parte de los estudiantes en España, su participación fue decayendo desde el segundo módulo hasta el módulo 6, pero luego experimentó cierta recuperación. Ello llevó a que, a pesar de que en cada grupo casi en todos los módulos hubo intervenciones de los estudiantes de ambas partes, en algún módulo de algún grupo no hubo ninguna intervención por parte de los estudiantes de España. En concreto, el grupo 4 tuvo que ser disuelto a partir del módulo 6 y los estudiantes de Japón redistribuidos en otros grupos, debido al abandono de los participantes de Salamanca.

En cuanto al número de comentarios en los foros, estos experimentaron una disminución hasta el módulo 6, manteniéndose luego estables. Este hecho se debe sin duda a la disminución del número de participantes de España. El elevado número de comentarios en el módulo 3 no es representativo ya que muchos participantes comentaron cada vídeo en un mensaje diferente en lugar de agrupar sus comentarios en uno solo.

TABLA 3. PARTICIPACIÓN EN LOS FOROS

NÚMERO DE COMENTARIOS EN LOS FOROS										
GRUPO	MÓDULO									Total
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
1		20	42	19	18	19	16	13	15	162
2		11	11	17	10	5	10	11	14	89
3		11	20	21	17	4	6	4	7	90
4		7	26	9	7	—	—	—	—	49
5		7	18	16	9	8	13	13	11	95
6		10	9	16	12	9	7	8	7	78
Total	232	66	126	98	73	45	52	49	54	795
ESTUDIANTES QUE INTERVIENEN AL MENOS UNA VEZ EN EL FORO										
PAÍS	MÓDULO									Media
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
Japón	31	28	31	29	29	29	28	29	29	29,20
España	24	13	11	11	9	4	8	5	7	10,22
Total	55	41	42	40	38	33	36	34	36	39,42

En lo referente al contenido de las discusiones en los foros, consideramos que, en general, hubo un desarrollo de la competencia intercultural de los estudiantes, o, al menos, se observan trazas de la misma en dichas discusiones, puesto que intercambiaron conocimientos sobre comportamientos socioculturales en ambos países y adquirieron información que desconocían sobre la cultura meta en relación con la visión que tienen otros acerca de su cultura,

las diferencias entre normas socioculturales, la familia, los roles de sexo o la cocina. Además, no se limitaron a compartir información cultural, sino que reflexionaron conjuntamente sobre ella, contrastando dicha información entre sí, indagando en los materiales de cada módulo y formulando hipótesis que explicasen diferencias y similitudes culturales. La siguiente conversación tomada del módulo quinto entre un estudiante japonés y una estudiante española es un ejemplo claro de lo anterior. En ella, ambos comentan los resultados del cuestionario sobre si es adecuada la siguiente conducta: “Invitas a alguien a cenar a tu casa. Después de cenar y hablar un tiempo, él o ella dice: “Vaya, es tarde, ya me tendría que ir”, sin embargo, no se va y continúa hablando”. En primer lugar, el estudiante de Kioto, analizando los resultados del cuestionario, presenta posibles razones que expliquen las respuestas de su país:

Estudiante de Kioto (EK): (...) Respecto a nuestra respuesta, opino que la mitad de nosotros han contestado “Inadecuado” porque no solemos sentirnos bien cuando alguien quede en nuestra casa muchas horas, pero ya que eso depende de persona hay 29% de respuestas de Neutro y 20% de respuestas de Adecuado.

En respuesta a lo anterior, la estudiante de Salamanca compara las diferencias de comportamiento de un anfitrión en ambos países y le ofrece a su compañero información adicional sobre las despedidas en España, agregando, a su vez, una muestra de expresiones en español asociadas a esa situación:

Estudiante de Salamanca (ES): Hola EK. Sí, en España es frecuente que las despedidas se alarguen, y desde que alguien dice que se va hasta que se va de verdad, puede pasar mucho tiempo, pero en general no nos parece mal. A veces, somos nosotros mismos los que decimos “¡pero si aún es pronto!”, o algo parecido. (...)

A continuación, su compañero japonés compara la expresión “ ¡pero si aún es pronto!”, que se asocia a un comportamiento cultural en España, esto es, alargar la despedida para que el invitado se sienta cómodo, con otra expresión lingüística japonesa que, de forma indirecta, pretende todo lo contrario:

EK: Hola ES. Gracias por tu respuesta y al saber que vosotros mismos decís las frases como " ¡aún es pronto! ", me he ocurrido una estilo de expresión interesante que dicen que se usa en Kioto y te lo digo. (...) ellos dicen " ¿Por qué no regresar a tu casa después de comer Bubuzuke aquí? (quiere decir "te invito Bubuzuke".). Pero en la práctica, ellos quieren que el visitante se vaya pronto de sus casas. (...)

Ante esto, la participante de Salamanca, para evitar que la reflexión acabe en una comparación superficial que implique que en Japón se despide a los invitados, mientras que en España se les ofrece quedarse más tiempo, introduce nueva información sobre modos indirectos de pedir a un invitado que se marche en España:

ES: Hola EK. Bueno, aquí también a veces estamos deseando que se vayan los invitados y entonces, de una manera indirecta, les indicamos que ya es hora de finalizar la reunión. En todas las lenguas hay expresiones y modos sutiles de decir las cosas indirectamente, sin que los demás se molesten. Es verdad que hay gente que ni aún así se deciden a irse, y entonces, a veces, ¡es necesario bostezar o poner cara de aburrimiento!

Asimismo, el intercambio de ideas entre ambos le sirve para formular una hipótesis de carácter general sobre la cortesía verbal, es decir, que en todas las lenguas parece haber métodos indirectos para formular peticiones sin que esto afecte negativamente al interlocutor.

4

.2. CLASES PRESENCIALES DE LOS ESTUDIANTES DE JAPÓN

Para la valoración del desempeño de los estudiantes en las clases presenciales nos basamos únicamente en las observaciones del docente, puesto que no hemos podido contar con otro tipo de registro como serían, por ejemplo, grabaciones en vídeo de las clases, diarios de aprendizaje de los estudiantes o entrevistas periódicas a los mismos.

De acuerdo con dichas observaciones, la participación y la actitud de los estudiantes en las discusiones y tareas de clase mejoró en general, puesto que lograron desinhibirse cada vez más, pudiendo presentar sus opiniones e hipótesis sin temor a equivocarse o a no concordar con el pensamiento de los demás, un hecho bastante común entre el alumnado japonés. Sin embargo, la participación irregular en los módulos en línea, en los que solo 17 de los 34 estudiantes cumplieron con todas las tareas, provocó que parte del alumnado no supiese cómo intervenir en las discusiones de clase, lo hiciese de forma superficial, o dependiese demasiado de las intervenciones del docente.

Por lo que se refiere al desarrollo de su competencia intercultural, se comprobó que una mayoría logra establecer diferencias y similitudes entre ambas culturas, no percibe esas diferencias de forma negativa y es capaz de argumentar sus hipótesis basándose en el conocimiento obtenido en línea, y no mediante creencias preestablecidas. No obstante, muchos experimentaron dificultades a la hora de interpretar con mayor profundidad comportamientos culturales de España y Japón, por lo que, a veces, sus intervenciones se limitaron a descripciones superficiales y a juicios de valor no argumentados. Muchas de las conclusiones grupales que se colgaron en la plataforma virtual al concluir cada módulo, son buena muestra de lo anterior, ya que, a pesar de que algunos grupos redactaron conclusiones más elaboradas que otros, la mayoría se limitó a realizar

descripciones y comparaciones superficiales de ambas culturas, como en estos dos casos:

Mensaje 1 (módulo 4)

Conclusión sobre los gestos. Nuestro grupo piensa que España usa mas gestos con las manos y cara que Japón, los japoneses solemos hacer gestos con la cara no mucho con las manos.

Mensaje 2 (módulo 5)

Sobre la conclusión de dándose un beso apasionado en la calle, los japoneses tienden a pensar "inadecuado", pero muchos españoles contestan "adecuado"

Esta diferencia depende del costumbre de saludo. Los españoles estan acostumbrados a los besos.

No obstante, cabe señalar que la brevedad y superficialidad de estas conclusiones se debe, en gran medida, a la falta de tiempo en las clases presenciales, puesto que los estudiantes debían acordar en grupo sus conclusiones, decidir cómo expresarlo en español y, finalmente, redactarlo en un breve lapso de tiempo.

En cuanto al desarrollo de su competencia comunicativa en español, se observó que una mayoría logra preguntar y exponer su opinión cada vez con mayor facilidad, aunque, en ocasiones, pueden tener dificultades al argumentar sus ideas. En este sentido, el repertorio lingüístico de los estudiantes es suficiente para desenvolverse en los temas del curso, pero son frecuentes las pausas, las reformulaciones y las peticiones de ayuda a compañeros y docente, en especial en temas complejos como los comportamientos socioculturales o los roles de sexo. Asimismo, existía una diferencia de nivel entre los dos grupos de clase, lo que se tradujo en un ritmo diferente en el desarrollo de los debates.

4.3. VALORACIONES DE LOS PARTICIPANTES

Los participantes japoneses contestaron a final del curso a un cuestionario sobre su valoración del proyecto. A la pregunta "¿Te ha ayudado el intercambio a conocer más cosas sobre el otro país?", el 54,5% contestaron afirmativamente, apuntando como nuevos conocimientos las diferencias de costumbres, hábitos y normas culturales, diferencias en los gestos y diferencias en las relaciones de género de ambos países. Igualmente, las respuestas a la pregunta sobre cómo había cambiado su imagen sobre España mostraron que habían desaparecido algunos de los estereotipos extendidos sobre los españoles, por ejemplo: "No a todos los españoles les gustan los toros", "No todos son alegres y apasionados", "Trabajan más de lo que pensaba", "Hay comidas que no conocía". También el 63,7% de los participantes contestaron que el proyecto les había hecho reflexionar sobre su propia cultura, destacando que habían reflexionado sobre los roles de género y los modales, y que consideran que necesitan conocer más su propia cultura. En cuanto a la competencia lingüística, el 90,9% de los participantes constestaron que con la participación en el proyecto habían mejorado su español, destacando que habían aprendido "nuevo vocabulario, expresiones y gramática", "lenguaje que no se aprende en clase" y "a escribir textos largos".

Sobre las actividades del proyecto, el 54,5% de los participantes destacó que las más interesantes fueron contestar a los cuestionarios y discutir sobre los resultados en los foros. Los motivos que aportaron son que se pueden comparar fácilmente los dos países, que los cuestionarios facilitan la comprensión y que permiten conocer las diferentes opiniones de los participantes. En cambio, discutir a partir de los vídeos realizados por los estudiantes, y discutir a partir de una película, solo fueron elegidas por el 6,1% y el 12,1% de los participantes respectivamente.

Al ser preguntados sobre cuáles fueron los aspectos positivos del intercambio, la mayoría de los estudiantes respondieron que fue la relación y el intercambio de opiniones con los participantes del otro país, y en segundo lugar adquirir conocimientos sobre el otro país y las diferencias con Japón. Por otro lado, como aspectos negativos reportaron principalmente los problemas técnicos con la plataforma (dificultades para subir imágenes, lentitud, dificultad de uso) y la poca participación en los foros por parte de los estudiantes en España. Estos dos aspectos también fueron destacados como los elementos que, si pudieran, cambiarían del proyecto. Otros cambios que harían son ampliar la duración de cada módulo y reducir la cantidad de tareas, estudiar más vocabulario en clase, hacer la participación voluntaria y los temas de discusión libres. En cuanto a los temas que desearían tratar, los más repetidos fueron los deportes, el ocio (las vacaciones, el alcohol, las aficiones, el cine, la música, etc.), y los jóvenes (la vida en la universidad, la moda, etc).

5. CONCLUSIONES

Como hemos visto en los apartados anteriores, a partir de la observación de las intervenciones en las actividades en línea, en los foros y en las clases presenciales, los estudiantes realizaron correctamente las actividades iniciales de cada módulo; luego, basándose en ellas, en los foros preguntaron e intercambiaron información sobre ambas culturas, y, en muchos casos, desarrollaron una reflexión para comparar ambas culturas y explicar los motivos de comportamientos culturales, lo cual en ocasiones llevó también a reconocer y rechazar estereotipos previos. Además, nuestros estudiantes valoraron positivamente la experiencia por la relación que pudieron establecer con españoles, la profundización de los conocimientos sobre las sociedades y culturas española y japonesa, y

por el aprendizaje del español que esa relación implicó. Por ello, creemos que el modelo *Cultura* es un método útil para proporcionar a los estudiantes en universidades japonesas la oportunidad de interactuar directamente con españoles y, con ello, desarrollar su competencia comunicativa intercultural.

Sin embargo, creemos que dicho método debe ser adaptado de forma flexible a las necesidades y posibilidades de los participantes en cada proyecto concreto, aunque ello implique no cumplir al pie de la letra todos los principios establecidos por el modelo. Concretamente, en nuestro proyecto únicamente hemos respetado la mitad de los 6 principios: la duración mínima del proyecto, que consideramos necesaria para que los estudiantes se habituen a una situación, unas actividades y unos temas con los que no están familiarizados; la asincronidad de los foros, la cual es importante especialmente para el estudiante japonés porque requiere tiempo para reflexionar el contenido y la forma de su respuesta (sobre todo en la L2); y la integración entre la parte virtual y la parte presencial del proyecto, que consideramos de gran importancia para su éxito y que solo hemos podido llevar a cabo con los participantes japoneses.

En cuanto a los principios que no hemos respetado, en primer lugar, el uso de la L1 y la L2 tal como se establece en el modelo original de *Cultura* habría hecho inviable nuestro proyecto debido a la enorme dificultad que comportaría para los estudiantes españoles leer comentarios complejos y/o extensos escritos en japonés. Por otro lado, creemos que sí sería factible, y además incrementaría la motivación de los participantes españoles, realizar las actividades iniciales (respuesta a los cuestionarios y realización de vídeos) usando la L1 o la L1 más la traducción a la L2. En segundo lugar, aceptamos que lo ideal sería que ambos grupos de estudiantes fueran similares en cuanto a edad, competencia en la L2, estudios, etc., pero, además de la dificultad para encontrar al grupo ideal, no lo consideramos un

requisito imprescindible tal como nos demuestra el hecho de que la mayoría de los alumnos en Salamanca que participaron regularmente no fueron estudiantes universitarios como nuestros alumnos, sino personas de mayor edad y con empleo. Además, consideramos que la interacción con personas con características diferentes puede enriquecer también el intercambio intercultural. Finalmente, creemos que, efectivamente, tanto el grado de implicación de estudiantes y docentes como la integración de las partes en línea y presencial para los dos grupos son factores fundamentales para el éxito o el fracaso de un proyecto de este tipo, tal y como se insiste en el modelo *Cultura*. Mientras que un esfuerzo desequilibrado puede desmotivar al grupo que más se implique, la ausencia de clases presenciales impide que los estudiantes cuenten con un espacio donde presentar y discutir, con la guía del docente, la información obtenida en los foros. No poder cumplir con este requisito llevó al abandono de una importante parte de los participantes de Salamanca y a una consecuente frustración de los participantes en Japón.

A partir del análisis de nuestra experiencia, creemos que de cara a futuros proyectos de este tipo deberíamos realizar algunas modificaciones en el método. En primer lugar, hemos visto que los estudiantes japoneses requieren de un mayor apoyo en el aula y de más tiempo para la realización de las actividades. Así, siguiendo el modelo original de *Cultura*, antes de iniciar la discusión en cada foro se debería realizar un análisis colectivo de los resultados de la actividad inicial (cuestionarios, vídeos, etc.) y apoyar a los alumnos en la redacción de su primera intervención en el foro, tanto a nivel de reflexión como a nivel de lengua. Igualmente, en la clase posterior al periodo de discusión en el foro, se podrían analizar colectivamente intervenciones de los foros, tanto para estimular una reflexión más

¹⁸ Agradecemos especialmente en este punto las recomendaciones realizadas por el profesor O'Dowd, de la Universidad de León (entrevista personal).

profunda entre los alumnos como para facilitar la comprensión de los mensajes en español¹⁸. Todo ello llevaría a una extensión del tiempo dedicado a cada módulo, que pasaría a ser de dos semanas.

En segundo lugar, creemos que debemos rediseñar algunas de las actividades de forma que resulte indispensable establecer un diálogo real en los foros para conseguir los objetivos de la actividad. Hemos visto que, a pesar de que en las instrucciones de todos los módulos se pedía conseguir más información y opiniones de los participantes del otro país, cuando la actividad no lo ha hecho imprescindible, los participantes han mostrado una tendencia a realizar monólogos en lugar de diálogos.

Finalmente, creemos que, incluso en el caso de que las circunstancias de la institución participante en España no permitan vincular el intercambio a su currículo en condiciones parecidas a nuestra universidad, si los profesores en España tienen la autonomía y la motivación para comprometerse a tutorizar a sus alumnos, y para proporcionar regularmente *feedback* a los profesores en Japón de forma que se puedan realizar las adaptaciones necesarias, un proyecto de este tipo puede resultar una actividad muy enriquecedora para los estudiantes, tanto a nivel de experiencia personal como a nivel de desarrollo de su competencia comunicativa en la lengua extranjera y de su competencia intercultural.

REFERENCIAS

- Bauer, B.; Debenedette, L.; Furstenberg, G.; Levet, S.; Wary, S. 2006. *The Cultura Project*. En: J.A. Belz; S.L. Thorne (eds.) (2006), pp. 31-62.
- Belz, J.A.; Thorne, S.L. (eds.) 2006. *Internet-mediated Intercultural Foreign Language Education*. Boston: Heinle, Cengage Learning
- Byram, R. 1997. *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Bristol: Multilingual Matters.
- Chun, D.M. (ed.) 2014. *Cultura-Inspired Intercultural Exchanges: Focus on Asian and Pacific Languages*. Honolulu: National Foreign Language Resource Center, University of Hawai'i.
- Chun, D.M. 2014. *A Meta-Synthesis of Cultura-Based Projects*. En: D.M. Chun (ed.) (2014), pp. 33-69.
- Cultura. 2014. Are there basic principles that need to be followed? Página web de Cultura. [Consulta 22 agosto 2017] Disponible en: <http://cultura.mit.edu/forum-topic/are-there-basic-principles-need-be-followed>
- Dooly, M.; O'Dowd, R. (eds.) 2010. *Telecollaboration 2.0 for Language and Intercultural Learning*. New York: Peter Lang Publishing Group.
- Furstenberg, G. 2016. *The Cultura Exchange Programme*. En: R. O'Dowd; T. Lewis (eds.) (2016)
- Furstenberg, G. 2017. *Some keys to creating a successful virtual intercultural exchange within a language class*. The APVEA Conference. Princeton University, 25-27 de marzo de 2017.
- Furstenberg, G.; Levet, S.; English, K.; Maillet, K. 2001. "Giving a Virtual Voice to Silent language of culture: The *Cultura* Project". En: *Language Learning & Technology*, vol, 5, núm. 1, pp. 55-102.
- Furstenberg, G.; Levet, S. 2010. *Integrating telecollaboration into the language classroom: some insights*. En: D. Melinda; R. O'Dowd (eds.) (2010), pp. 305-336.
- Furstenberg, G.; Levet, S. 2014. *Cultura: From Then to Now. Its Origins, Key Features, Methodology, and How It Has Evolved. Reflections on the Past and Musings on the Future*. En: D.M. Chun (ed.) (2014).
- Jackson, J. (ed.) 2014. *The Routledge Handbook of Language and Intercultural Communication*. New York and London: Routledge.
- Lewis, T.; O'Dowd, R. 2016. *Online Intercultural Exchange and Foreign Language Learning: A Systematic Review*. En: R. O'Dowd; T. Lewis (eds.) (2016).
- O'Dowd, R. 2005. "Negotiating Sociocultural and Institutional Contexts: The Case of Spanish-American Telecolaboration". En: *Language and Intercultural Communication*, vol. 5, núm.1, pp. 40-56.
- O'Dowd, R. 2007. *Introduction*. En: R. O'Dowd (ed.) (2007), pp. 3-16.
- O'Dowd, R. (ed.) 2007. *Online Intercultural Exchange. An Introduction for Foreign Language Teachers*. Clevedon, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters.

O'Dowd, R. 2014. Intercultural Communicative Competence Through Telecollaboration. En: J. Jackson (ed.) (2014), pp. 340-356.

O'Dowd, R.; Lewis, T. (eds.) 2016. *Online Intercultural Exchange. Policy, Pedagogy, Practice*. New York and London: Routledge.

O'Rourke, B. 2007. Models of Telecollaboration (1): eTandem. En: R. O'Dowd (ed.) (2007), pp. 41-61.

Suárez García, J.; Crapotta, J. 2007. *Models of Telecollaboration (2): Cultura*. En: R. O'Dowd (ed.) (2007), pp. 85-104.

Vinagre, M. 2010. *Teoría y Práctica del Aprendizaje Colaborativo Asistido por Ordenador*. Madrid: Síntesis.

Watanabe, Y.; Tsuji, Y.; Wong, C. 2014. *A High School Japanese and English Intercultural Exchange Project: Design, Implementation, and Evaluation*. En: D.M. Chun (ed.) (2014), pp. 163-180.

FECHA DE ENVÍO: 10 DE OCTUBRE DE 2017

FECHA DE ACEPTACIÓN: 31 DE OCTUBRE DE 2017