

EL APRENDIZAJE INTERCULTURAL EN ENTORNOS VIRTUALES DE COLABORACIÓN

MARGARITA VINAGRE LARANJEIRA*
Universidad Autónoma de Madrid

RESUMEN. *El uso de las nuevas tecnologías como instrumentos de mediación en los intercambios de colaboración intercultural ha sido objeto principal de estudio durante los últimos diez años. Una gran variedad de autores señalan que este tipo de intercambios puede fomentar no solo el desarrollo de la competencia lingüística sino también intercultural. En este artículo presentamos los resultados de un intercambio telecolaborativo entre estudiantes de la Universidad Nebrija en Madrid y estudiantes de Dublin City University durante un semestre del curso académico 2006-2007. Los estudiantes colaboraron electrónicamente a través del correo electrónico empleando su lengua materna y la lengua extranjera para interactuar con un compañero. Los datos se recogieron mediante una triangulación de instrumentos que incluía el contenido de los mensajes de correo electrónico, los diarios de aprendizaje, los incidentes críticos y los cuestionarios de auto-evaluación. El análisis cualitativo de los datos parece indicar que los instrumentos antes mencionados pueden ayudarnos a describir ciertas evidencias o trazas del desarrollo de la competencia intercultural según el modelo de Byram (1997; 2000).*

PALABRAS CLAVE. *E-learning, telecolaboración, entornos virtuales de aprendizaje asíncrono, competencia comunicativa intercultural, intercambios en línea.*

ABSTRACT. *The use of new technologies as mediation tools in collaborative intercultural exchanges has been the focus of much research over the last ten years. A considerable number of authors have shown the importance that this type of projects may have in facilitating the development of intercultural competence among participants. This article describes how aspects of intercultural communicative competence can be fostered and assessed in on-line collaborative projects. In this respect, we present the findings of an on-line exchange carried out by the Department of Applied Languages at Nebrija University in Madrid and Dublin City University during one semester of the academic year 2006-2007. Students collaborated electronically by e-mail and exchanged personal, linguistic and socio-cultural information. Data was gathered from a triangulation of instruments, such as e-mail*

content, language learning diaries, critical incidents, essays, compositions and self-evaluation questionnaires. Our findings seem to suggest that the instruments mentioned above can help us to describe some evidence of development of intercultural competence as presented in Byram's model (1997; 2000).

KEY WORDS. *E-learning, telecollaboration, asynchronous virtual learning environments, intercultural communicative competence, on-line exchanges.*

1. INTRODUCCIÓN

La competencia intercultural como objeto de aprendizaje en la clase de lengua extranjera ha ido adquiriendo una importancia creciente desde los años 90. Byram (1997: 3) sugiere que el éxito de la comunicación no depende de la eficacia del intercambio informativo, sino del establecimiento y mantenimiento de las relaciones con otros. Por este motivo, la competencia intercultural o “the ability to understand and relate to people from other countries” (Byram 1997:5) se ha convertido en un objetivo importante en la enseñanza de la lengua extranjera. Gracias al advenimiento de Internet, ahora es posible contar con una serie de instrumentos síncronos y asíncronos (el correo electrónico, los chats, wikis, foros, blogs, la video conferencia, skype, etc.) que pueden resultar de gran eficacia para el desarrollo de la competencia intercultural en la clase de lengua extranjera. En el caso concreto de este estudio, hemos empleado las tecnologías (el correo electrónico) como herramientas de mediación en proyectos de telecolaboración entre estudiantes que son lingüística y culturalmente distintos. Por telecolaboración entendemos la interacción en línea entre los aprendices de una lengua y los hablantes nativos de la misma que se involucran en la realización de tareas colaborativas, debates o en un intercambio cultural con el objetivo de aprender la lengua y aspectos de la cultura del otro. Ware (2005: 64) lo define como “a form of network-based language teaching that links students using Internet-mediated communication tools” y según Belz (2003: 68) hablamos de telecolaboración cuando estudiantes de lenguas en contextos institucionales que están internacionalmente dispersos emplean herramientas de comunicación de Internet con el fin de mejorar y desarrollar a) la competencia lingüística de la lengua extranjera y b) la competencia intercultural.

En los últimos años, un número representativo de autores ha explorado cómo distintos tipos de intercambios en línea pueden contribuir al desarrollo de la competencia intercultural de los participantes (Warschauer & Kern 2000; Furstenberg, Levet, English & Maillet 2001; Liaw 2006; Vinagre 2008). Autores como O’Dowd (2003), analizaron el potencial de la comunicación mediada por ordenador para el aprendizaje intercultural e intentaron identificar aquellas características de un intercambio por correo electrónico que conducen al desarrollo de la competencia intercultural. Belz (2003) identificó las diferencias que producían tensiones en los distintos modos de comunicarse de los participantes y que impedían el aprendizaje intercultural. Müller-Hartmann (2000) analizó el papel de las tareas en tres proyectos de colaboración por

correo electrónico y sus conclusiones enfatizan la importancia de adoptar un enfoque en la forma en aquellos proyectos de telecolaboración cuyo fin es el desarrollo de la competencia intercultural. Vinagre (2008) analizó la interacción social y el uso de las estrategias de cortesía en un intercambio intercultural español-inglés por correo electrónico y sugiere que la abundancia de estrategias de cortesía positiva presente en los intercambios de colaboración en línea facilita la creación de un *espacio social seguro* (Kreijns, Kirschner, Jochems, & Van Buuren, 2004) que a su vez promueve el desarrollo de la competencia intercultural.

Todos los estudios arriba mencionados se han centrado en el análisis de distintos aspectos del aprendizaje intercultural en entornos en línea. Sin embargo, la evaluación de la competencia intercultural es compleja y la investigación aún escasa. Por este motivo en este artículo presentamos los resultados relativos al desarrollo de la competencia intercultural de los participantes en un intercambio colaborativo español-inglés entre la Universidad Nebrija de Madrid y Dublin City University durante un semestre del curso académico 2006-2007.

El objetivo principal de este proyecto consistía en promover el aprendizaje de la lengua extranjera a través de la interacción con hablantes nativos y en establecer una comparación entre dos culturas y modos de vida diferentes como punto de partida para comprender la *lenguacultura* del otro. Este término fue acuñado por Agar (1994) para reflejar el hecho de que la lengua y la cultura están inextricablemente unidas, es decir, la lengua está conformada por la cultura y la cultura lo está por el uso de la lengua:

Language, in all its varieties, in all the ways it appears in everyday life, builds a world of meanings. When you run into different meanings, when you become aware of your own and work to build a bridge to the others, “culture” is what you’re up to. Language fills the spaces between us with sound [sic]; culture forges the human connection through them. Culture is in language, and language is loaded with culture...whenever you hear the word *language* or the word *culture*, you might wonder about the missing half... “Languaculture” is a reminder, I hope, of the necessary connection between its two parts. (Agar, 1994: 28, 60).

Pretendíamos por tanto averiguar si los participantes en este intercambio eran capaces de apreciar y aprender de la *lenguacultura* del otro. Para conseguirlo necesitaban ir más allá de sus puntos de vista personales y ser capaces de crear un ‘tercer espacio’ (Bhabha 1992: 58) “...[which] has the potential both of revealing the codes under which speakers in cross-cultural encounters operate, and of constructing something different and hybrid from these cross-cultural encounters”. El tercer espacio, “rather than seek to bridge differences and aim for the universal, [...] seeks to create a dialogic context in which the vital necessity to continue the dialogue ensures a mutual base to explore the sometimes irreducible differences between people’s values and attitudes.” (Kramsch 1996: 7).

En las próximas secciones se examinan en detalle el modelo de Competencia Comunicativa Intercultural (CCI) de Byram (1997) y las directrices para evaluar la expe-

riencia intercultural (Byram 2000). Hemos adoptado el modelo de Byram en este estudio debido a su gran aceptación entre los investigadores y profesores de lenguas, como directriz representativa para la evaluación de la competencia intercultural en proyectos telecolaborativos (Belz 2003; O'Dowd 2003; Liaw 2006; Vogt 2006).

2. ¿QUÉ ES LA COMPETENCIA COMUNICATIVA INTERCULTURAL?

Byram (1997) propone un modelo de Competencia Comunicativa Intercultural (CCI) que incluye los componentes lingüístico, sociolingüístico, discursivo e intercultural –es decir, las competencias parciales sugeridas por Van Ek (1986: 35) en su modelo de competencia comunicativa– junto con los factores que intervienen en la competencia intercultural. Así, el modelo está formado por cinco principios interdependientes o saberes (*savoirs*): a) actitudes, b) conocimiento, c) destrezas de descubrimiento e interacción y d) destrezas de interpretación y relación. La interacción entre estas cuatro categorías debe conducir a una quinta, el saber relacionarse (*savoir s'engager*). Este último componente (conciencia cultural crítica) subyace a todos los demás ya que se basa en la comparación y la evaluación, destrezas fundamentales para cualquier persona que quiera convertirse en un verdadero comunicador intercultural. A continuación incluimos la propuesta de Byram (1997):

	Habilidades Interpretar y relacionar (<i>savoir comprendre</i>)	
Conocimiento De uno mismo y del otro; De la interacción individual y social (<i>savoirs</i>)	Educación Conciencia cultural crítica (<i>savoir s'engager</i>)	Actitudes Relativizarse a uno mismo Valorar al otro (<i>savoir être</i>)
	Habilidades Descubrir y/o interactuar (<i>savoir apprendre/faire</i>)	

Tabla 1. *Modelo de competencia comunicativa intercultural.*

2.1. Actitudes

Según Byram (1997:33-34) las actitudes de curiosidad y apertura son precondiciones y resultados anticipados de la competencia intercultural, ya que el éxito de la comunicación intercultural depende del establecimiento y mantenimiento de buenas relaciones sociales. Además, “a readiness to suspend disbelief and judgement with respect to other’s meanings, beliefs and behaviours” and “a willingness to suspend disbelief belief in one’s own meanings and behaviours” son cruciales para garantizar que los efectos negativos que los malentendidos culturales, las ideas preconcebidas y los estereotipos pueden tener en la interacción cultural, se minimizan o mitigan a fin de mantener una relación amistosa con el otro. La

importancia de estas actitudes es evidente en los proyectos de colaboración en línea, en los que la eficacia del aprendizaje colaborativo depende, en gran manera, “on strategic conflict avoidance and strategic construction of co-operative social interaction” (Vinagre 2008: 1031).

2.2. *Conocimiento*

Byram distingue entre el conocimiento declarativo y el procedimental “of social groups and their products and practices in one’s own and in one’s interlocutor’s country, and of the general processes of societal and individual interaction” (1997: 58). El conocimiento declarativo se refiere a los hechos y a la información relacionada con esos grupos sociales, mientras que el conocimiento procedimental se refiere a la información sobre el proceso de interacción. El conocimiento declarativo, que está siempre presente en cierto grado, no es suficiente y necesita complementarse con el conocimiento procedimental, es decir, información sobre cómo actuar en circunstancias específicas. Claramente, la comunicación intercultural eficaz va más allá de reunir hechos acerca de la cultura propia y del otro y depende en gran manera de la capacidad del aprendiz para desarrollar “underlying understanding, metacognition, and the ability to reflect one’s own thinking and respond to experience” (Byram 1997: 90). Todo conocimiento, sin embargo, es relacional, es decir, se adquiere cuando se socializa con los grupos sociales propios.

2.3. *Destrezas de interpretación y relación*

Byram (1997: 61) define estas destrezas como “[the] ability to interpret a document or event from another culture, to explain it and relate it to documents or events from one’s own”. Por tanto, las destrezas de interpretación y relación se refieren a la capacidad de recurrir al conocimiento previo para interpretar correctamente el significado de un producto cultural específico. Este conocimiento puede haberse adquirido a través de la educación formal u otros tipos de educación y es probable que sea un conocimiento aplicado conscientemente. Estas destrezas se distinguen de las destrezas de descubrimiento e interacción en que no es necesaria la interacción con un interlocutor sino el trabajo con documentos.

2.4. *Destrezas de descubrimiento e interacción*

Byram define las destrezas de descubrimiento e interacción como “[the] ability to acquire new knowledge of a culture and cultural practices and the ability to operate knowledge, attitudes and skills under the constraints of real-time communication and interaction” (1997: 61). Según este autor, estas destrezas también se refieren a “la habilidad de reconocer fenómenos significativos en un entorno extranjero y obtener sus significados y connotaciones y las relaciones con otros fenómenos” (1997: 38). El descubrimiento, por tanto, suele ocurrir a través de la interacción social y estas destrezas están unidas a la habilidad para preguntar y responder a preguntas de aprendizaje profundo, a la comunicación no-verbal y a los fenómenos de cortesía.

Los componentes del modelo de Byram (1997) y sus directrices para la evaluación de la experiencia intercultural (Byram 2000) nos servirán como parámetros para evaluar

el desarrollo de la competencia intercultural en los proyectos de aprendizaje colaborativo en línea como veremos en las próximas secciones.

3. DESCRIPCIÓN DEL PROYECTO

Durante el primer semestre del curso académico 2006-2007 organizamos un intercambio entre diez estudiantes de la Universidad Nebrija en Madrid y diez estudiantes de Dublin City University. El perfil académico de los aprendices de ambas universidades era similar. Los estudiantes tenían entre diecinueve y veintiún años de edad, con la excepción de dos estudiantes que eran un poco mayores. Los estudiantes de ambas universidades estudiaban lenguas extranjeras (inglesa y española respectivamente) como asignatura obligatoria de sus licenciaturas en Lenguas Aplicadas y su nivel de competencia en la lengua extranjera se situaba entre un nivel intermedio y avanzado. Los estudiantes trabajaron colaborativamente en un intercambio por correo electrónico. El intercambio en línea y todo el trabajo asociado al proyecto¹ equivalía a un 20% de la nota final de los estudiantes en las asignaturas de lengua inglesa y española respectivamente.

El primer paso consistió en asignar un compañero a cada uno de los veinte estudiantes, tarea que se llevó a cabo eligiendo parejas de estudiantes de niveles de competencia similar en la lengua extranjera. Una vez emparejados, los estudiantes tenían que intercambiar un mínimo de dos mensajes de correo electrónico a la semana y tratar una serie de temas que incluían información personal (edad, familia, mascotas, hobbies, tiempo libre, estudios, trabajo, el lugar donde viven, el lugar de dónde son, amigos, etc.) costumbres y tradiciones, música, películas de cine y programas de televisión, el sistema educativo, el uso de frases hechas y expresiones coloquiales, estereotipos, la comida, las fiestas, los deportes, la historia y la política. Además de la correspondencia por correo electrónico se pidió a los estudiantes que escribieran un diario de aprendizaje² sobre su experiencia en línea y que realizaran dos tareas; cada día tenía que intercambiar información, discutir y preparar un tema para una presentación oral de fin de curso sobre uno de los temas tratados con el compañero a través del correo electrónico y además escribir juntos una redacción, mitad en español y mitad en inglés en la que debían presentar sus opiniones sobre algunos puntos ricos (*rich points*) de ambas culturas. Puntos ricos son términos con una pesada carga cultural que indican que dos *lenguaculturas* o sistemas conceptuales han entrado en contacto y pueden causar malentendidos culturales. Ejemplos de puntos ricos son las corridas de toros o la caza del zorro, entendidas por algunos como ejemplos de bravura y coraje mientras que otros las consideran como deportes crueles. Siguiendo a Neuner (2003), en el proyecto se decidió seguir un enfoque intercultural que se centrara en la discusión de experiencias interculturales, la discusión de estereotipos y la negociación del significado.

4. METODOLOGÍA

Para realizar la evaluación del desarrollo de la competencia intercultural se llevó a cabo una triangulación de instrumentos que incluía el análisis cualitativo de los mensajes

de correo electrónico, de los incidentes críticos que ocurrieron durante la interacción, de los diarios de aprendizaje y de los cuestionarios de auto-evaluación. Como ya mencionamos anteriormente, adoptamos los criterios de Byram (2000: 4) para la evaluación de la experiencia intercultural con algunas modificaciones basadas en Byram (1997), como parámetros para el análisis de los datos. En una entrevista, Michael Byram comentaba lo siguiente con respecto a la evaluación de la competencia intercultural:

Although I have written about assessment for the reasons that we all know, i.e. that what isn't tested isn't taught, nonetheless there are problematic aspects of assessment and we can't be sure what the answers are. Particularly about attitude. Assessing skills is OK, assessing knowledge is OK, assessing the ability to evaluate is OK, but not assessing values or attitudes. That's where there are problems of a moral nature, as well as a technical nature. (Bandura, 2003)

A pesar de las dificultades obvias señaladas por el autor, la aplicación de sus directrices nos facilitó poder encontrar, si no evidencia del desarrollo de todos los elementos que componen la competencia comunicativa intercultural, al menos trazas de que este desarrollo se puede producir en estos entornos virtuales de aprendizaje. Los criterios facilitados por Byram (2000: 4) y su descripción se presentan a continuación:

- a) *Interés por conocer el modo de vida de otras personas y por presentar la cultura propia a otros*
 - Me interesan las experiencias de la vida diaria de otras personas, en especial aquellos aspectos que no suelen presentarse a los de fuera a través de los medios de comunicación.
 - Estoy interesado en las experiencias diarias de una variedad de grupos sociales dentro de una sociedad y no solo de la cultura dominante.
- b) *Habilidad para cambiar de perspectiva*
 - Me doy cuenta de que soy capaz de entender otras culturas cuando miro las cosas desde otro punto de vista y cuando miro mi propia cultura desde la perspectiva de otros.
- c) *Conocimiento de la cultura propia y ajena para la comunicación intercultural*
 - Conozco algunos hechos importantes sobre la vida de la otra cultura y sobre el país, el estado y la gente.
 - Sé cómo iniciar una conversación con personas de la otra cultura y cómo mantenerla.
- d) *Conocimiento sobre (el proceso de) comunicación intercultural*
 - Sé cómo resolver los malentendidos que surgen cuando la gente no es consciente del punto de vista de la otra cultura.
 - Sé cómo descubrir información nueva y aspectos nuevos de la otra cultura por mí mismo.

5. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El análisis del contenido de los mensajes de correo y de los diarios de aprendizaje reveló ejemplos de las cuatro categorías mencionadas en las directrices de Byram (2000)³. El análisis lo realizó la autora de este estudio y una becaria de investigación. En la tabla 2 aportamos ejemplos de entradas en estas cuatro categorías:

<i>Criterio</i>	<i>Ejemplos tomados de los textos de los estudiantes⁴</i>
a) Interés por conocer el modo de vida de otras personas y por presentar la cultura propia a otros	<p>“Es interesante aprender sobre la lengua que las personas usan en realidad porque es diferente de la del idioma he aprendido en mis libros. Yo se que hay muchas expresiones en inglés diferentes en las DIFERENTES partes del país. Un ejemplo es en Massachussets, toda la gente dice “wicked” para decir “muy muy”, en California ellos dicen “hella”, pero en Nueva Jersey decimos “mad”; personalmente yo digo “crazy” para expresar esto.”</p> <p>“Quizá tenemos algo en común. Me refiero al hecho de que los irlandeses hemos sido conquistado por los ingleses y ustedes por los moros, no es verdad? [...]How has the invasion of the ‘Moros’ influenced life on your people? Have you adopted any of their customs? Have you ever studied Arabic at school or visited your neighbouring country? Are you interested in their music? Do you appreciate their humour?”</p>
b) Habilidad para cambiar de perspectiva	<p>“The image you described or Irish people is pretty funny and of course is not true, as the Spanish prototypes are not true either in most cases. I think that living in a global and a multicultural world is silly to continuous believing in topics or prototypes. Each country has a mix of people from several countries which make false the prototypes. What do you think?”</p>
c) Conocimiento de la cultura propia y ajena para la comunicación intercultural	<p>“Tanto Irlanda como España son los países del origen católico. En los 6 condados del norte del país las personas no quieren ser llamadas irlandeses. Es la misma de las personas de catalan, no.? La mayoría de la gente de esta zona del país quieren ser separadas del resto del país. Es a causa de un acontecimiento inmenso en la historia de este país [...]”</p> <p>“Además de aprender una segunda lengua, se aprende una nueva cultura. No solo tienes capacidad de hablar la segunda lengua, sino también comienzas a participar en sus hábitos, como yo por ejemplo, a las tres cada día pego una siesta ;)”</p>

<p>d) Conocimiento sobre (el proceso de) comunicación intercultural</p>	<p>“What do you think about these preconceived ideas? You can say what you think about Spain, I am not going to get mad or anything like that...[...] if you want you don't have to talk about your country you can talk about Ireland, but I will prefer if you talk about yours because I could learn lots from your point of view...”</p> <p>“[...] What is your impression of bullfighting-is it not such a cruel art?”</p> <p>[...] Entiendo que no comprendas el sentido de los toros. Sinceramente, yo soy española pero tampoco le veo sentido. No entiendo que la matanza de un animal sea motivo de diversión pero para mucha gente no significa eso, es algo más intenso, una tradición que ven desde niños y que la viven y sienten con gran intensidad. Espero que te haya ayudado en algo esta información pero como ya te he dicho antes, no a todos los españoles nos gustan los toros.”</p>
---	--

Tabla 2. Ejemplos de la categorización del contenido de los correos electrónicos según los criterios de Byram (2000:4).

Los resultados del análisis revelan ciertos datos interesantes. Por ejemplo, la mayoría de los ejemplos encontrados (205) pertenecen a la categoría a) Interés por conocer el modo de vida de otras personas y por presentar la cultura propia a otros. Este interés puede inferirse de las preguntas detalladas que los participantes hacen a sus compañeros. Nos referimos aquí a preguntas que van más allá de interrogarles superficialmente acerca de sus estudios o sus hobbies. El gran número de ejemplos en esta categoría (más de la mitad de todos los ejemplos encontrados) puede deberse al hecho de que se pidió a los estudiantes que discutieran una serie de temas relacionados con sus culturas respectivas, temas que después debían comparar y contrastar. Para poder realizar esta tarea, los estudiantes debían buscar información (en documentos, libros, Internet) e intercambiar información con sus compañeros. Este proceso podría explicar la abundancia de preguntas sobre la cultura y el país del otro después de introducir un tema concreto relacionado con la cultura. La mayoría de las preguntas se contestaron y otras preguntas que se desarrollaron como consecuencia de una conversación o intercambio comunicativo también son indicativas de un interés real en la cultura del compañero:

En respuesta a tus preguntas sobre si se algo o no de la Armada española, el caso es que sí. Se hundieron en la costa oeste de Irlanda, en Sligo si no me equivoco. [...] En cuanto a si la gente de la zona parece española, lo dudo! Tienen la piel pálida, ojos azules y aspecto irlandés con acentos fuertes del oeste. Puede que te resulte difícil entenderles. ¿En qué lugar de España es más fácil entender a los hablantes nativos, no solo por su acento sino también por su diálogo y el modo en que emplean las palabras?

Otro aspecto lingüístico que también muestra este deseo de descubrir diferentes perspectivas en la cultura del compañero es la presencia de preguntas como “¿Puedes decirme cómo son los españoles, qué hay de verdad en lo que dice la gente y qué es falso?” y “¿Qué piensas acerca de estas ideas preconcebidas?” Además, comentarios como “Estoy muy interesada en intercambiar opiniones contigo”, “Quisiera saber mucho tus ideas” y “Me gustaría conocer tu opinión” también fomentaron las respuestas de los compañeros con respecto a la cultura propia y ajena. Por último, los estudiantes emplearon términos como “curioso”, “curiosidad”, “curiosas” y expresiones como “me intriga” que reflejan actitudes de curiosidad y apertura, precondiciones para el éxito de la comunicación intercultural y evidencia de aprendizaje intercultural.

La segunda categoría con mayor número de ejemplos (74) fue c) Conocimiento sobre la cultura propia y ajena para la comunicación intercultural. En esta categoría necesitamos distinguir dos tipos de conocimiento, el declarativo y el procedimental, mencionados anteriormente. El conocimiento declarativo, que es factual, se refiere a información sobre la gente, el país, el estado del compañero mientras que el conocimiento procedimental se refiere a información acerca del proceso de interacción, es decir, cómo entablar una conversación con personas de otras culturas.

Se encontraron numerosos ejemplos de conocimiento declarativo. Muchos estudiantes habían visitado el país del compañero antes de empezar el intercambio y habían pasado temporadas en el país extranjero, bien de vacaciones o como estancias integradas en sus programas de estudio. Los estudiantes también buscaron información en libros y en Internet cuando tenían que tratar ciertos temas, por ejemplo historia y política, y no sabían mucho acerca de ellos (ni sobre el país propio ni del compañero). Este aspecto es importante, ya que se pidió a los estudiantes que compararan y contrastaran el modo de hacer en ambas culturas y este tipo de yuxtaposición factual (y el aprendizaje que puede derivarse) requiere un vasto conocimiento declarativo sobre la cultura propia y del otro. En este sentido, los estudiantes mostraron interés por aprender acerca de la cultura propia para poder ofrecer información al compañero, además de mostrarles cuánto sabían sobre la cultura extranjera. En un caso concreto, el estudiante extranjero estaba orgulloso de mostrar al compañero cuánto se parecía a los españoles:

Me encantan los deportes y la música española (de Lolita a Alejandro Fernandez). He vivido en las isla Canarias, Barça, Girona [...]. Hay un montón de cosas que me gustan de España por ejemplo el ritmo de vida, el idioma, la gente extrovertida y el ambiente de los bares ;) [...] Además de aprender una segunda lengua, se aprende una nueva cultura [...] I think that you begin to get more involved in their habits, public holidays and customs. You start to notice when it's el día de San Juan for example and things like that, no?

Como acabamos de mencionar, en el proyecto se pidió a los estudiantes que comparasen y contrastaran las dos culturas a pesar de que autores como Guest (2002: 154) sugieren que hay ciertos problemas asociados a este tipo de análisis de la cultura extranjera. Este autor menciona que en este tipo de estudios se corre el riesgo de sobre-sim-

plificar la riqueza y variedad de una cultura y de reducirla a una caricatura. Además, también se pueden fomentar los estereotipos “used to exacerbate adversity, and not to encourage mutual respect” y representar erróneamente una cultura reduciéndola a categorías estáticas y simples proposiciones. Estos aspectos pueden dificultar que se logre un entendimiento más profundo de las complejas realidades subyacentes. Como alternativa, Guest (2002: 157) sugiere que deberíamos:

[...] focus on the properties of individuals of character types rather than cultures at large. The linguistic dynamics should be adjusted according to the nature of the interaction (individual/small groups), and not in order to conform to an abstract, generalised, formula ('culture'). Thus, instead of an overtly cultural approach it would seem that the method more sympathetic to psychological or small-scale interactive models would ultimately be both more accurate and productive.

Es necesario, por tanto, apartarnos del aprendiz como observador separado de una cultura (entendida como estática y monolítica) e ir hacia un aprendiz que está involucrado activamente en el aprendizaje de una cultura que es dinámica, a través de las perspectivas de los individuos que pertenecen a esa cultura. Éste es precisamente el enfoque que se ha adoptado en este estudio ya que los estudiantes, cuando colaboran en línea, trabajan en situaciones interactivas a pequeña escala con individuos de la cultura extranjera. En estos intercambios interculturales, los estudiantes contrastan y comparan distintos temas culturales para obtener generalizaciones que servirán como punto de partida para discusiones posteriores. Así, los estudiantes comentan “cuánto se parecen” o que “ambos son iguales”, generalizaciones que son relevantes cuando la cultura se entiende como un concepto relativo. Una vez alcanzado este punto, pueden proseguir con la discusión de la cultura como pertenencia a un grupo y analizar la variación individual, en la cultura como individuo y en la cultura disputada. Así,

When an individual learns another language, or moves to live in another country, culture may be contested within the individual, as differing belief systems, ideas and values meet head to head, and are compared and contrasted both consciously and unconsciously through feelings of disquiet and uncertainty. [...] This is one reason why learning a language can be such a profound and worthwhile experience, because one's core beliefs and values may be challenged, reoriented and reset (Levy, 2007:108-110).

En nuestro caso, a través de la comparación y contraste de las dos culturas, se pretendía que los estudiantes observaran las similitudes y diferencias y buscaran explicaciones al origen de las mismas al tiempo que cuestionaban sus puntos de vista sobre la cultura propia y ajena.

En lo que respecta al conocimiento procedimental, se observó que algunos de los ejemplos en los que los estudiantes mostraban su capacidad para entablar una conversación con los hablantes de la lengua extranjera estaban unidos a su conocimiento del proceso de comunicación intercultural (i.e. como resolver los malentendidos en la interacción social,

categoría d) en la tabla 2). Esto se hizo más evidente en el análisis de los incidentes críticos, definidos por Cushner y Brislin (1996) como situaciones relacionadas con un malentendido intercultural. Estos incidentes son especialmente interesantes en los intercambios colaborativos en línea, ya que el éxito de dichos intercambios depende, en gran manera, de la interacción social que se establece entre los participantes y los malentendidos suponen un problema para dicha interacción. Como sugiere Vinagre (2008: 1031), los estudiantes que en los proyectos de colaboración en línea están dispuestos a enfatizar la cooperación y amistad entre los compañeros ayudan a crear un entorno muy sociable “characterised by effective working relationships, strong group cohesiveness, trust, respect and belonging, satisfaction, and a strong sense of community” (Kreijns, Kirschner, Jochems y Van Buuren, 2004: 157). Por tanto, si los estudiantes consiguen crear un entorno social amistoso caracterizado por el respeto, la confianza y el interés real por el compañero, las posibilidades de que se interrumpa la comunicación por un malentendido se reducen y las oportunidades de aumentar el aprendizaje lingüístico e intercultural aumentan. Esto se debe, en parte, a que los estudiantes se relajan y sienten que pueden realizar preguntas y comentarios al compañero que evitarían si el encuentro fuera presencial. A continuación incluimos un extracto del intercambio comunicativo entre dos estudiantes en el que un incidente crítico podría haber tenido consecuencias nefastas para el intercambio de esta día de no haber sido porque ellas desarrollaron una relación de amistad previa a este episodio:

- H1. El otro día pregunté a una compañera si me podía decir algo sobre vosotros, los irlandeses. Me dijo que tenáis fama de beber mucho, de no ducharos a menudo, de no limpiar con frecuencia la casa y de que las chicas irlandesas son muy atrevidas con los chicos. Yo no se si será verdad o no pero espero que no te ofenda.
- H2. Regarding what you heard from your friend about the Irish, of course it's not true, and your friend sounds a bit ignorant to be honest. Of course something like that would be offensive, it was just a list of insulting things. It is true that the Irish drink a lot, but of course we bathe regularly and clean our houses. I hope you can see the absurdity of your question. Also, you said “Creo que en Irlanda como en otros sitios de Inglaterra...”. Just as a cultural note, never call the Irish English. England had oppressed the Irish for 800 years, and many Irish would take that as the biggest offence of all. I understand if you didn't know, which is why I have explained these things.
- H1. I'm sorry much from the other day, what I said about Irish. I didn't think that I upset you. I asked my classmate because I wanted to know something about you, but I see that it wasn't a good idea. But I said you that you will tell me things about Irish and for this reason I asked. Excuse me.
- H2. Sí, te diré como los Irlandeses. Una cosa que tu compañera dició que es cierto es que los Irlandeses beben mucho, en general. Pero, como todas lugares en el mundo, cuando beben con moderación, no es una problema. No sé si la gente beben mucho más de la gente de otras países. Mis amigos y yo bebemos en la casa antes de ir a la discoteca, pero no me agrada mucho de las discotecas (¿es la frase correcta?). Prefero una conversación buena con una bebida agradable- en inglés decimos “over a nice quiet pint”. [...]

There were a few mistakes in the email you sent me. You wrote "I'm sorry much from the other day", but you should say "I'm very sorry for the other day".(By the way, don't worry about it. It was just a misunderstanding I suppose. But negative things are hard not to be taken in a bad way, so I just wanted to make you aware that the things your classmate said were not true at all. Will we put it behind us?)

El comentario realmente ofensivo de la estudiante española podría haber puesto en peligro el intercambio de esta pareja, ya que la estudiante irlandesa podría haber reaccionado ofendiéndose y terminando la interacción. Sin embargo, la situación no se agravó porque la estudiante irlandesa se dio cuenta de que en los comentarios de la española no había malicia (solo ignorancia) y que sentía haberlos hecho. En su intercambio comunicativo se podía apreciar que habían establecido un vínculo de amistad y es probable que esta buena relación previa fuera el motivo por el que, una vez aclarada la situación, la parte ofendida se ofreciera a olvidar el incidente.

La categoría b) Habilidad para cambiar de perspectiva, presentó el menor número de ejemplos (38). Una explicación plausible para este dato podría ser que los estudiantes estaban interesados en ofrecer información sobre la cultura propia, pero sin que este intercambio de información conllevara necesariamente un cambio de perspectiva. Al igual que en el estudio de O'Dowd (2003: 124), algunos estudiantes querían corregir errores en las representaciones y luchar contra los estereotipos cuando pensaban que su cultura no se había percibido de manera apropiada o estaba mal representada. Sin embargo, también encontramos estudiantes que eran capaces de descentrar y cambiar de perspectiva. Esto quedó reflejado fundamentalmente en los diarios de aprendizaje en los que se animaba a los estudiantes a reflexionar sobre la cultura propia y del compañero:

[My partner] asked me in her last e-mail about "Los Sanfermines". I do not like bullfighting, so I did not know a lot about it, but I looked for information to be able to explain to her about this festivity. This way I also learnt a little bit about my own culture.

Today, [my partner] wrote me three e-mails...in the first one she explicated me her opinion about bullfighting, after my explanation about "Los Sanfermines". In short, she has the same opinion as I have. She does not understand why the animals has to suffer before they die. She qualifies it as cruelty this kind of "art".

Today I realize that there is a big rejection against bullfighting in foreign countries. I think it is normal because it is an act of cruelty with the animals. Here we live with it since we are babies, so it is more common. Although, as I said before, I do not like it and I do not understand it. Therefore, I totally understand that foreigners do not understand it neither.

(Tres entradas del diario de aprendizaje de una estudiante).

En otros casos, los estudiantes aportaron algunas conclusiones basadas en una reflexión seria:

Creo que hay mucho prejuicio y ideas preconcebida en esta mundo. Por ejemplo creo que muchas personas creen que los irlandeses beben mucho bebidas alcoholica cuando son

en países diferente...esta idea es bastante verdad pero hay mucho personas irlandeses que viajan para ver las personas diferente, la cultura diferente y las vidas diferente de las personas de la país. I think such judgements are unfair...but we must expect that this is where the world is at today and I feel it is only through such discussion similar to which we are undertaking that progress and understanding will be achieved.

Como puede verse en los ejemplos anteriores, algunos estudiantes emplearon los diarios de aprendizaje como instrumentos de auto-reflexión. Sin embargo, la mayoría de los estudiantes se limitaron a incluir las palabras nuevas que habían aprendido o los errores que les había corregido el compañero con ánimo de reciclarlos en mensajes posteriores. La comparación y reflexión sobre aspectos culturales fue mínima⁵.

La categoría d) Conocimiento del proceso de comunicación intercultural, cuando se define como 'Sé cómo descubrir nueva información y nuevos aspectos de la otra cultura por mí mismo' fue difícil de identificar aisladamente, ya que los ejemplos de esta categoría tendían a aparecer unidos a la categoría a) Interés por conocer el modo de vida de otras personas. De igual manera 'Saber cómo resolver los malentendidos que surgen cuando uno no es consciente del punto de vista de otra cultura' (categoría d) también parecía estar unido a una habilidad para descentrar, ya que esta capacidad para ver las cosas desde un punto de vista diferente y de mirar la cultura propia desde la perspectiva del otro, claramente facilitó poder resolver los malentendidos que surgieron en la interacción comunicativa.

Además de los datos obtenidos del contenido de los mensajes de correo electrónico y los diarios de aprendizaje, también se obtuvieron datos a través dos cuestionarios de auto-evaluación (pre- y post-proyecto)⁶ especialmente diseñados para determinar el conocimiento que los estudiantes tenían sobre la cultura y las personas con las que iban a trabajar durante el intercambio. Se ofreció a los estudiantes la posibilidad de que contestaran a los cuestionarios en la lengua extranjera o materna (para facilitarles que pudieran aportar respuestas más elaboradas) y se presentaron como una herramienta para estimular la reflexión seria y aumentar la concienciación intercultural del aprendiz. Ambos incluían preguntas abiertas y cerradas y en la pregunta 14 del cuestionario post-proyecto se les pidió además que evaluaran su propia experiencia en el proyecto y aportaran la información que consideraran pertinente. Los datos obtenidos de las respuestas de los estudiantes a los cuestionarios nos permitieron evaluar si el proyecto había sido una experiencia positiva para los participantes, no solo desde el punto de vista lingüístico sino también desde una perspectiva cultural. Así, el 90.9% de los estudiantes consideraron el intercambio como altamente positivo y todos consideraron que les había ayudado a desarrollar su conocimiento cultural. Incluimos a continuación algunos de los comentarios de los estudiantes acerca de su experiencia en el proyecto:

I did not know any Americans before this exchange, so the only points of reference I had were films and series. Now I understand many of their forms of behaviour. Even so, I think I still need to learn more about them in order to understand them better.

A teacher at school once told me that ‘if you generalise you are always wrong’, and that is what I have discovered with tandem. I have found that many of the stereotypes and preconceived ideas I had about the Irish are not true. There is more to their food than fish and chips and hamburgers, as I thought.

During this semester [with the project] I also found interesting to discover that although many of us have travelled and lived in other countries we still believe many stereotypes and make all kind of generalisations about other countries and cultures. This is not a “Spanish” behaviour I was surprised to notice that even well educated people (people who travel, who read a lot, etc) have this tendency to believe this stereotypes and sometimes even create them.

En los dos primeros comentarios, los estudiantes muestran ser más conscientes de la inexactitud de los estereotipos, mientras que el tercer comentario se refiere a aspectos fundamentales del aprendizaje intercultural. Aunque estos comentarios distan mucho de referirse al *tercer lugar* que se pretende conseguir en la comunicación intercultural, sí muestran indicios claros de desarrollo de la competencia intercultural de los estudiantes a través de intercambios de telecolaboración.

6. CONCLUSIÓN

Uno de los objetivos de este proyecto consistía en promover y evaluar el desarrollo de la competencia intercultural de los participantes que trabajan colaborativamente en intercambios en línea. Este entorno de aprendizaje ofrece a los estudiantes una oportunidad única de contrastar las prácticas y productos culturales propios y de otros hablantes y de reflexionar sobre ambas culturas para poder así mantener discusiones significativas con los hablantes de la lengua extranjera. Los participantes también consiguieron comunicarse con fluidez y colaborar de modo eficaz y esto se reflejó no solo en que consiguieron realizar las tareas con éxito sino también en las respuestas a los cuestionarios y en los positivos comentarios realizados sobre el intercambio.

Según Byram y Fleming (1998:8), los hablantes interculturales son aquellos que pueden “establish a relationship between their own and the other cultures, to mediate and explain differences – and ultimately to accept that difference and see the common humanity beneath it”. En este estudio los participantes han tenido la oportunidad de convertirse en hablantes interculturales, ya que tenían que comunicarse regularmente a través del correo electrónico a fin de tratar una serie de temas culturales y llevar a cabo varias tareas de manera conjunta con el objetivo de comparar ambas culturas.

Aunque las herramientas empleadas nos ayudaron a encontrar evidencias de que los estudiantes ejercitaron la competencia intercultural en algunas categorías (i.e. interés por conocer el modo de vida de otras personas y por presentar la cultura propia a otros y conocimiento de la cultura propia y ajena para la comunicación intercultural), esto no sucedió con otras (i.e. habilidad para cambiar de perspectiva). Así, aunque los estudiantes mostraron un interés genuino en la cultura del otro y se alegraron de poder facilitar

información al compañero sobre la cultura propia, la mayoría no consiguió descentrar, es decir, relativizar la cultura propia para poder mirar la cultura ajena y propia con objetividad. Los resultados del análisis muestran que, en la mayoría de los casos, los estudiantes no cambiaron de perspectiva ni consiguieron integrar la perspectiva del compañero en la suya propia. Una explicación plausible para esta falta de evidencias de descentramiento podría ser el miedo a ‘dejar mal’ la cultura propia frente a los de fuera y a un deseo de ‘defenderla’ de posibles malinterpretaciones. Desgraciadamente, este tipo de comportamiento impidió que los estudiantes llevaran la comunicación intercultural un paso más allá.

Para proyectos futuros puede ser interesante comprobar si la afirmación de Liaw (2006:60) es cierta. Este autor sugiere que este tipo de entorno de aprendizaje “is conducive to the development of knowledge and attitudes of intercultural competence but not necessarily to the development of empathy and (meta) intercultural skills”. Aunque la conexión entre este desequilibrio y la naturaleza mediada del entorno de aprendizaje es obvia, es importante llegar a descubrir cómo fomentar el desarrollo de actitudes de competencia intercultural en los participantes, de manera que podamos averiguar si el aprendizaje telecolaborativo facilita (o no) el desarrollo de la empatía y de las habilidades (meta) interculturales. Para lograr este objetivo pensamos aplicar la metodología Cultura (<http://cultura.mit.edu>), ya que su objetivo principal consiste en promover un enfoque centrado en los datos a fin de aumentar la objetividad de los estudiantes, fomentar el descentramiento y facilitar la comprensión de ‘la otredad’. La importancia del diario de aprendizaje como instrumento que facilita la auto-reflexión debe explicarse en detalle en las sesiones introductorias y es necesario dedicar tiempo a analizar ejemplos de diarios de aprendizaje realizados por participantes en proyectos anteriores, de modo que los estudiantes comprendan su utilidad para el propio proceso de aprendizaje.

Por último, al igual que mencionan otros investigadores (Belz, 2003, 2007; Furstenberg, et al., 2001; O’Dowd, 2003; Warschauer & Kern, 2000), los resultados de este proyecto demuestran los beneficios que, para el aprendizaje intercultural, puede suponer el uso de las nuevas tecnologías y los entornos virtuales. Es importante, sin embargo, integrar las actividades en línea en las clases presenciales para ofrecer así a los participantes oportunidades adicionales que faciliten la discusión y la reflexión de los temas tratados durante el proyecto.

NOTAS

* Correspondencia a: Margarita Vinagre Laranjeira, Departamento de Filología Inglesa, Universidad Autónoma de Madrid, Avda. Francisco Tomás y Valiente, 1, Cantoblanco, 28049 Madrid. E-mail: margarita.vinagre@uam.es

1. Los estudiantes tuvieron que escribir un diario de aprendizaje, preparar una presentación oral y escribir un ensayo sobre uno de los temas culturales discutidos con el compañero durante el intercambio.

2. Se facilitó a los estudiantes las siguientes directrices con respecto al diario de aprendizaje:
Writing a diary about how your tandem exchange develops is essential, since it will help you evaluate how much you are learning and will allow you to make decisions regarding your own learning.
In your diary, you can write about ALL aspects concerning the exchange, but three aspects should be considered regularly and described in detail:
 - *Vocabulary*: Make note of the new words you learn, either from your partner or from the use of the dictionary.
 - *Errors*: Make note of the errors your partner corrects for you and write down a few sentences with the corrected version so that it is easier for you to avoid them in the future.
 - *Culture*: What aspects related to your partner's culture and way of life have you learned about? Compare them with your own and give your opinion briefly.The diary must be handed in at the end of the semester since it will be used to assess your language learning progress.
3. Las directrices de Byram (2000) incluyen además de las mencionadas una quinta: "ability to cope with living in a different culture" que no hemos tenido en cuenta por no ser aplicable en este proyecto.
4. Los extractos de los mensajes de correo electrónico y diario de aprendizaje se incluyen como aparecen en su versión original, sin correcciones.
5. Véase nota 2.
6. Ambos cuestionarios se incluyen en el anexo 1.

REFERENCIAS

- Agar, M. 1994. *Language Shock: Understanding the Culture of Conversation*. New York: William Morrow.
- Bandura, E. 2003. "The concept of intercultural competence". Interview with Prof. M. Byram, *Symposium on Intercultural Competence and Education for Citizenship*, School of Education, University of Durham, UK.
- Bhabha, H. K. 1992. "Post-colonial authority and post-modern guilt". *Cultural Studies*. Eds. L. Grossberg, P. Nelson y P. Treichler. London: Routledge. 56-66.
- Belz, J. 2003. "Linguistic perspectives on the development of intercultural competence in telecollaboration". *Language Learning and Technology* 7 (2): 68-117. [Documento de Internet disponible en <http://llt.msu.edu/vol7num3/belz/>]
- Belz, J. 2007. "The development of intercultural communicative competence". *On-line Intercultural Exchange: An Introduction for Foreign Language Teachers*. Ed. R. O'Dowd. Clevedon: Multilingual Matters. 127-166.
- Byram, M. 1997. *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Byram, M. & Fleming, M. (eds.) 1998. *Language Learning in Intercultural Perspective. Approaches through drama and ethnography*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Byram, M. 2000. "Assessing intercultural competence in language teaching". *Sprogforum* 18(6): 8-13. [Documento de Internet disponible en <http://inet.dpb.dpu.dk/info-dok/sprogforum/Espr18/byram.html>]
- Cushner, K. y Brislin, R.W. 1996. *Intercultural Interactions: A Practical Guide*. London: Sage.

- Furstenberg, G., Levet, S., English, K. y Maillet, K. 2001. "Giving virtual voice to the silent language of culture. The Cultura project". *Language Learning and Technology* 5 (1): 55-102. [Documento de Internet disponible en <http://llt.msu.edu/vol5num1/furstenberg/default.html>]
- Guest, M. 2002. "A critical 'checkbook' for culture teaching and learning". *ELT Journal* 56 (2): 154-161.
- Kramersch, C. 1996. "The cultural component of language teaching". *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 1 (2). [Documento de Internet disponible en http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg_01_2/beitrag/kramersch2.htm]
- Kreijns, K., Kirschner, P., Jochems, W. y Van Buuren, H. (2004). "Determining sociability, social space, and social presence in (a) synchronous collaborative groups". *Cyberpsychology & Behaviour* 7 (2): 155-172.
- Levy, M. 2007. "Culture, culture learning and new technologies". *Language Learning and Technology*, 11(2): 104-127. [Documento de Internet disponible en <http://llt.msu.edu/vol11num2/levy/>]
- Liaw, M. 2006. "E-learning and the development of intercultural competence". *Language Learning and Technology*, 10 (3): 49-64. [Documento de Internet disponible en <http://llt.msu.edu/vol10num3/liaw/>]
- Müller-Hartmann, A. 2000. "The role of tasks in promoting intercultural learning in electronic learning networks". *Language Learning and Technology*, 4(2): 129-147. [Documento de Internet disponible en <http://llt.msu.edu/vol4num2/muller/default.html>]
- Neuner, G. 2003. "Socio-cultural interim worlds in foreign language teaching and learning". *Intercultural Competence*. Ed. M. Byram. Strasbourg: Council of Europe Publishing. 15-62.
- O'Dowd, R. 2003. "Understanding the 'other side': intercultural learning in a Spanish-English e-mail exchange". *Language Learning and Technology*, 7(2):118-144. [Documento de Internet disponible en <http://llt.msu.edu/vol7num2/odowd/default.html>]
- Van Ek, J.A. 1986. *Objectives for Foreign Language Learning 1: Scope*. Strasbourg: Council of Europe.
- Vinagre, M. 2008. "Politeness strategies in collaborative e-mail exchanges". *Computers & Education*, 50 (2008): 1022-1036.
- Vogt, K., 2006. "Can you measure attitudinal factors in intercultural communication? Tracing the development of attitudes in e-mail projects. *ReCall* 18 (2): 153-173.
- Ware, P., 2005. "'Missed' communication in online communication: Tensions in a German-American telecollaboration". *Language Learning and Technology* 9 (2): 64-89. [Documento de Internet disponible en <http://llt.msu.edu/vol9num2/ware/>]
- Warschauer, M. y Kern, R., eds. 2000. *Network-Based Language Teaching: Concepts and Practice*. New York: Cambridge University Press.

ANEXO 1

SELF-EVALUATION QUESTIONNAIRE 1 (PRE-PROYECTO)

1. Why are you studying English? What are your goals in studying English?
2. How long have you been studying English?
3. How would you describe your language proficiency / level up until now?
4. How would you rate your interest in learning the English language and discovering English-speaking culture, especially American culture?
5. Do you have any English / American friends or family? Do you practice English with them?
6. How would you describe your experience of and contact with American people and culture before starting this class?
7. What do you think of American people? Describe any ideas or opinions that you have about them.
8. What do you think of American culture? Describe any ideas or opinions that you have about it.
9. What do you think of the English language? What ideas or social status do you associate with it?
10. What kind of benefits do you expect to obtain from an exchange such as this?
11. Do you like computers and the Internet?
12. Are you familiar with their use?
13. What do you think about the use of computer and Internet technology in language learning?
14. What are your expectations of this course?
15. How do you think the use of e-mail and the Internet can help to fulfil your expectations on this course?
16. What topics do you think would be interesting to discuss on a course such as this? Please suggest topics.
17. What do you think will be required of the two parties involved in this project (students over here and in the other country) in order to make an Internet exchange such as this actually work?

SELF-EVALUATION QUESTIONNAIRE 2 (POST-PROYECTO)

1. Has this exchange enhanced in any way your desire to learn English?
2. How would you now rate your interest in getting to know American people and their culture?
3. In what ways has this exchange influenced your increasing or decreasing interest in getting to know American people and their culture?
4. Consider your opinions regarding American people and their culture before the exchange took place. Has the exchange changed your ideas about Ameri-

- can people and their culture in any way (even in a small way, in view of the short duration of the project)
5. Has this exchange helped you to improve your linguistic and cultural knowledge?
 6. How would you describe the progress you have made in your linguistic learning?
 7. What aspects have you enjoyed the most and benefited the most from during the exchange?
 8. If you have any other comments regarding those aspects you liked the most or benefited the most from, please include them here.
 9. What topics did you enjoy the most or find most useful?
 10. What topics did you find it easiest to talk about?
 11. If you have any suggestions regarding other topics that may be of interest for the exchange, please include them here.
 12. Did you encounter any of the following problems?
 - problems with e-mail
 - technical problems with the chat
 - technical problems with the web site
 - my partner did not answer me
 - my partner did not write to me with the required frequency
 - our relationship was too cold and superficial
 - I had difficulties understanding him
 - the language required for the exchange was above my level of English
 - instructions were not clear
 - please include any other difficulties you may have encountered
 13. If there are any other aspects you consider to be unsatisfactory, please describe them here
 14. Please evaluate your experience with the e-mail exchange, the chat and the group web site. Please make any additional comments, suggestions and complaints regarding their usefulness and user-friendly features
 15. What sections of the group web site did you like the most or find most interesting? Please tick N/A if you did not use this feature
 16. In general would you describe the exchange as a positive or negative experience or neither one or the other?
 17. If your experience was negative, do you think it would have been different if your partner's attitude towards the exchange had been more active/cooperative?
 18. Do you think you invested sufficient interest and effort in order to make the exchange work?
 19. Do you believe that the success or failure of the exchange depended on the work you did?

20. Could you please suggest some ideas or activities that might improve the exchange experience in the future?
21. Are you going to keep in contact with your exchange partner after completing the course or do you plan to take part in any other similar exchange programme?