EVALUACIÓN Y PERSPECTIVAS DE LOS PROGRAMAS DE INMERSIÓN EN LÍNEA DE CORTA DURACIÓN EN LAS UNIVERSIDADES JAPONESAS[1]

ANDRÉS PÉREZ RIOBÓ
Universidad Doshisha
SAORI KOBASHI
Universidad Juntendo
TAKESHI KAKIHARA
Universidad Kwansei Gakuin

Introducción

La pandemia de COVID-19 ha limitado severamente las interacciones que los estudiantes de español residentes en Asia oriental realizaban con los hablantes de dicha lengua que visitaban sus países. Además, durante dos años les negó la oportunidad de viajar al extranjero y aprender la lengua directamente en un entorno de inmersión. En el contexto universitario japonés, los programas de estancias de corta duración (de un mes o menos) en países hispanohablantes son la opción mayoritaria para aprender español en el país de origen y convivir con una familia nativa. Sin embargo, bajo la situación epidemiológica de crisis que empezó a principios de 2020, estos programas fueron primero suspendidos y luego, en algunos casos, transformados a un formato en línea.

En el presente artículo evaluamos los nuevos programas de aprendizaje en un entorno de inmersión en línea que las universidades japonesas ofertan a sus estudiantes como productos sustitutivos de los cursos presenciales en el extranjero. Centrándonos en un programa diseñado en colaboración entre el cuerpo académico Tecnologías de la Información y las Comunicaciones para la Enseñanza y el Aprendizaje UNACAR CA-35 de la Universidad Autónoma del Carmen de México y un grupo de profesores de varias universidades japonesas, señalamos sus puntos fuertes y sus desventajas respecto a los programas tradicionales y, asimismo, analizamos sus efectos lingüísticos y no lingüísticos sobre el aprendizaje. Por un lado, estudiamos los efectos lingüísticos en base a los resultados del examen DELE y, por otro lado, observamos la influencia no lingüística a través de la herramienta BEVI[2] (Beliefs, Events and Values Inventory) y otras encuestas de respuesta abierta. Los participantes realizaron tanto la prueba DELE como la encuesta BEVI inmediatamente antes y después del programa. Por último, consideramos las perspectivas que se abren a estos nuevos programas en un mundo pospandémico.

En el ámbito japonés, la investigación sobre los programas de estudio de lenguas en el extranjero goza de una amplia literatura para el mundo anglófono (para una muestra, véase Hayashi y Suzuki, 2017), pero no es así para el aprendizaje del español, siendo casi inexistente para el caso de estancias cortas de inmersión. Para los programas en línea, podemos citar el estudio de Yuri Yokoyama (2021) que mide el impacto emocional y los cambios en la identidad de los aprendientes en relación con su voluntad de comunicarse (WTC) y postura internacional (IP), proporcionando además recomendaciones para la implementación de experiencias educativas más fructíferas. Nuestro artículo puede considerarse como complementario a su trabajo.

1. Estancias en el extranjero para aprender español y la alternativa de los programas en línea

En el Japón prepandémico, la mayoría de los estudiantes de educación superior que realizaban viajes de estudio al extranjero permanecían en el país de destino durante menos de un mes. A continuación, presentamos los datos referidos a los destinos de España y México, los dos países hispanohablantes que reciben un mayor número de estudiantes japoneses.

[1] Esta investigación ha recibido la subvención número JP20K00790 de la JSPS KAKENHI.
[2] Utilizada en su versión japonesa.

Tabla 1 - Estancias de estudiantes japoneses de educación superior en España y México.[3]

	Menor a un mes	Entre uno y tres meses	Entre tres meses y un año
España (2018)	693	171	413
México (2018)	212	45	105
España (2019)	742	179	432
México (2019)	119	85	122

Los motivos que explican esta tendencia son varios. En Japón no existen convenios transnacionales parecidos al Programa Erasmus de la Unión Europea y las becas que facilitan el movimiento de estudiantes son muy escasas, lo que provoca que los costes de estudiar uno o dos semestres en el extranjero sean frecuentemente inasumibles. Además, existe todavía una cultura de búsqueda de trabajo muy estricta que rige la vida académica. Aunque parezca paradójico, un estudiante que ha estado un año formándose en una universidad extranjera se encuentra a veces en una situación comparativamente peor para acceder al mercado laboral. Esto es así porque durante el tiempo en que ha estado ausente no ha podido participar en la multitud de seminarios y entrevistas que caracterizan el largo proceso que conduce a la obtención de un puesto de trabajo en una compañía japonesa, mientras que el retraso de unos meses en la graduación que a veces provoca la estancia en otro país puede ser visto como una mancha en el currículum.

Debido a todo ello, el principal medio de contacto de los estudiantes japoneses con un entorno de habla hispana son los programas de estancias cortas de menos de un mes en España y, en menor medida, en México. Estos programas se llevan a cabo durante el período vacacional de primavera o verano e incluyen clases de español en la universidad de destino, así como, en muchos casos, un régimen de estancia en una familia de acogida. Un punto original de estos programas en el caso japonés es que van precedidos de una serie de clases de preparación en las que los estudiantes pueden tomar contacto con la realidad del país de destino y sus costumbres, ser conscientes de las diferencias que van a encontrar y prepararse de manera específica para enfrentarse a un entorno de inmersión lingüística. En estas clases de preparación los profesores pueden intervenir para que los participantes aprovechen más a fondo estas experiencias educativas.

La pandemia de COVID-19 causó que estos programas fueran suspendidos en 2020. Según datos facilitados por JASSO, ese año solo fueron once estudiantes japoneses a España y cinco a México. El impacto de su cancelación en el nivel general de español en los aprendientes japoneses es difícil de medir, pero podemos afirmar que muchos perdieron una oportunidad única para vivir en un contexto de inmersión. Para mitigar estos efectos negativos, en 2021 cobró fuerza el formato de programas en línea con la colaboración de las universidades de destino. Aunque la participación fue en la mayoría de los casos baja, se pueden citar las siguientes ventajas en comparación con los programas tradicionales: 1) un costo mucho menor al no tener que pagar viaje ni alojamiento; 2) la posibilidad de compaginar la participación en el programa con el trabajo a tiempo parcial, las actividades extraescolares, etc.; 3) la comodidad de poder participar desde el propio domicilio. A estas ventajas, las universidades añaden la del desarrollo de competencias informáticas y de comunicación en línea. También resaltan el hecho de que en un ambiente pandémico son casi la única manera de que los estudiantes logren una experiencia real de una cultura diferente.

Sin embargo, la lista de inconvenientes que se pueden dar también es larga: problemas con la diferencia horaria, dificultades técnicas, debilidad de los lazos horizontales establecidos entre los aprendientes (Yokoyama, 2021, p. 130), inmersión insuficiente (solo con el profesor nativo), etc. Es necesario señalar que algunas universidades han tratado de enriquecer estos programas añadiendo a las clases de español actividades paralelas de tipo cultural o encuentros en línea con hablantes de español.

[3] Datos facilitados por JASSO (Japan Student Services Organization) en comunicación personal para los años de 2018 y 2019.

2. Diseño de un programa de enseñanza de español en línea entre México y Japón

Hemos realizado nuestro estudio sobre 18 estudiantes que participaron en un curso en línea diseñado por un grupo de profesores de lengua española en Japón[4] y el cuerpo académico Tecnologías de la Información y las Comunicaciones para la Enseñanza y el Aprendizaje UNACAR CA-35 de la Universidad Autónoma del Carmen de México[5]. No es por tanto un curso oficial, sino que se trata de un programa piloto ideado con el fin de proporcionar una experiencia intercultural a los estudiantes que por culpa de la epidemia de COVID-19 perdieron la oportunidad de estudiar en el extranjero.

Participaron estudiantes de grado de cuatro universidades del área de Kansai (uno de primer año, catorce de segundo y tres de tercero), siendo divididos en dos grupos (nivel inicial, diez estudiantes, y básico, ocho). Todos estudiaban español como segunda lengua extranjera en sus respectivas universidades, cursando entre una y tres clases semanales de noventa minutos.

El curso tuvo cuarenta horas de duración a lo largo de cuatro semanas en los meses de febrero y marzo de 2021, entre las 08:00 y las 10:00 de martes a sábado (horario de Japón). Además, los lunes se establecieron sesiones para que los estudiantes pudieran consultar sus dudas con los profesores de Japón. Aparte de las clases en línea con dos profesoras mexicanas de la Universidad Autónoma del Carmen, los estudiantes disponían de un aula virtual de aprendizaje (AVE) de la misma universidad donde cada día tenían que realizar una serie de tareas de repaso.

Por otro lado, con el objetivo de mejorar la competencia comunicativa intercultural de los participantes, se ofrecieron actividades de telecolaboración (Villegas-Paredes, Canto y Rodríguez, 2022) con estudiantes mexicanos de manera sincrónica a lo largo de cuatro sesiones. Estas sesiones de intercambio cultural se realizaron los sábados, íntegramente en español, siguiendo una metodología de trabajo por proyectos. Estos constaban de presentaciones y comparaciones en grupos pequeños sobre diversos aspectos de la vida cotidiana en Japón y México: música, familia, vivienda y comida para los estudiantes de nivel inicial; frente a familia, vivienda, comida y diferencias de género en los dos países para los de nivel básico. También se abrió en paralelo un grupo de Facebook para fomentar la colaboración e interacción de manera asíncrona, en el que los estudiantes subieron comentarios y vídeos sobre los temas propuestos.

3. Efectos en el plano lingüístico

Con el objetivo de medir el progreso lingüístico de los 18 participantes, les realizamos las pruebas de comprensión auditiva y de expresión e interacción orales del examen DELE A1 inmediatamente antes y después de la participación en el programa. Estas son las competencias que más les cuestan a los alumnos japoneses, pues la enseñanza en Japón está muy enfocada en la gramática y la palabra escrita (Sanz *et al.*, 2015, p. 24). Los resultados medios fueron los siguientes:

Tabla 2 - Resultados de la prueba de comprensión auditiva.[6]

	Antes del programa	Después del programa
Nivel inicial	20,4 / 25	22,2 / 25
Nivel básico	23,5 / 25	24,5 / 25

[4] Motoko Hirai de la Universidad Ritsumeikan, Paula Letelier de la Universidad Kansai Gaidai, Takeshi Kakihara de la Universidad Kwansei Gakuin y Andrés Pérez Riobó de la Universidad Doshisha.

[5] Liderado por la Dra. Beatriz Herrera Sánchez y en el que también participa la Dra. Gisela Aquilea Diez Irizar.

[6] Solo pudimos recoger respuestas completas de cinco estudiantes del nivel inicial y seis del nivel básico.

Tabla 3 - Resultados de la prueba de expresión e interacción orales.[7]

	Antes del programa		Después del programa	
	Uso de la lengua	Cumplimiento de la tarea	Uso de la lengua	Cumplimiento de la tarea
Nivel inicial	1,2 / 3	1,3 / 3	1,5 / 3	1,9 / 3
Nivel básico	2,3 / 3	2,3 / 3	2,3 / 3	2,5 / 3

Los valores 25 y 3 de las pruebas de comprensión auditiva y de expresión e interacción orales siguen las pautas corrientes del examen DELE A1.

Los resultados de la prueba de comprensión auditiva muestran una leve mejoría general, aunque lo más destacado es la alta puntuación de ambos grupos incluso antes de comenzar el programa. Estos datos contrastan con otros registrados en 2019 de un grupo de alumnos de características similares que participaron en una estancia de un mes en México y España antes de la irrupción del COVID-19[8].

Tabla 4 - Resultados de la prueba de comprensión auditiva en 2019.

	Antes de la estancia	Después de la estancia
Estudiantes de 1.er año	11,6 / 25	16,8 / 25
Estudiantes de 2.º año	15,1 / 25	21,4 / 25

Debido a la epidemia, en 2021 no se pudo realizar el examen de comprensión auditiva de manera presencial, por lo que se requirió a los participantes que, siguiendo una serie de instrucciones, lo tomasen por su cuenta e informasen de los resultados. Creemos que la ausencia de un examinador provocó que en algunos casos el examen no se llevara a cabo siguiendo las instrucciones dadas, por lo que los resultados no son enteramente fiables.

Por otro lado, la prueba de expresión e interacción orales se realizó delante de los profesores y por tanto los datos son más creíbles. Se aprecia una mejoría moderada de la competencia comunicativa de los estudiantes del nivel inicial. Podemos afirmar que, en el plano lingüístico, un curso en línea tiene efectos positivos sobre las habilidades de los participantes, sobre todo en aquellos con un nivel de competencia más bajo, aunque como era de esperar, sus efectos son más limitados que los de una estancia real, como evidencian los resultados que arrojó el grupo de 2019:

Tabla 5 - Resultados de la prueba de expresión e interacción orales en 2019.

	Antes de la estancia			Después de la estancia		
	Monólogo	Interacción	Holística	Monólogo	Interacción	Holística
Estudiantes de 1.er año	1,2 / 3	0,5 / 3	0,8 / 3	2 / 3	1,75 / 3	2 / 3
Estudiantes de 2.º año	1,7 / 3	1 / 3	1,3 / 3	2,2 / 3	2 / 3	2,2 / 3

Aunque no son datos totalmente equiparables, se aprecia que los estudiantes que efectivamente vivieron en un contexto de inmersión durante un mes mejoraron de manera notable sus puntuaciones, mientras que en el caso del curso en línea la mejoría fue mucho más tenue. Esto es natural si tenemos en cuenta que la estancia en el extranjero conlleva una inmersión en la lengua meta, mientras que en el curso en línea esta se limitó a dos horas de clases diarias y cuatro sesiones de intercambio cultural. De cualquier

[7] Resultados basados en las respuestas de los 18 participantes.

[8] Datos presentados en el 31.er Congreso Internacional de ASELE (2021) dentro de la comunicación "Conocer cómo es la cultura de acercamiento y practicar tanto la realización del elogio como la respuesta a un elogio" (Motoko Hirai, Terao Midori y Andrés Pérez Riobó).

manera, el efecto positivo en el plano lingüístico, sumado a otros méritos del programa señalados por los participantes como la novedad de expresarse únicamente en español durante las clases o la experiencia de poder comunicarse con hablantes nativos, son factores para tener en cuenta al pensar en la posibilidad de mantener y perfeccionar este tipo de programas en un mundo pospandémico.

4. Efectos en el plano no lingüístico

Para medir objetivamente los efectos no lingüísticos de nuestro programa, hemos utilizado la prueba BEVI[9] (Beliefs, Events and Values Inventory), combinándola con otros tipos de encuesta de respuesta libre. En este apartado, primero presentamos las características de BEVI y, después, nos centramos en los resultados de esta prueba.

BEVI es una herramienta para aclarar "quién aprende qué, por qué y en qué circunstancias" (Shealy, 2016). Tras las preguntas sobre los datos personales y la historia de la vida del informante, BEVI intenta visibilizar cómo es el informante antes de un evento y qué ha cambiado después del mismo (*ibid.*). Una de las características de BEVI es que su construcción se basa en teorías psicométricas muy sólidas[10].

BEVI es una encuesta en línea (versión japonesa: https://www.bevi-j.com/) y se puede rellenar desde un móvil. Se necesitan entre 20 y 30 minutos para contestar. El cuestionario consiste en dos partes: 40 ítems para conocer los datos personales y 185 ítems para las preguntas sobre las creencias, los valores, las actitudes y la visión del mundo. Para responder, se debe elegir una entre cuatro opciones (muy de acuerdo; de acuerdo; en desacuerdo; muy en desacuerdo) (Nishitani, 2017). En la primera parte del cuestionario aparece la explicación sobre el tratamiento de los datos personales y solo los informantes que están de acuerdo pueden enviar las respuestas.

El análisis es realizado automáticamente por el programa y el informante puede ver los resultados justo después de enviar las respuestas. Los resultados se enmarcan directamente en una escala global. Es decir, el informante puede saber si su nota obtenida es alta o baja porque en el sistema están almacenados los datos de miles de informantes que han hecho esta prueba anteriormente.

Además de elaborar un informe individual, BEVI permite crear informes comparativos entre grupos distintos. Los datos obtenidos ofrecen la posibilidad de conocer las características de los participantes de antemano, y a partir de ellos desarrollar claves para mejorar el programa en el futuro. Por otra parte, lo difícil de esta herramienta es que los resultados aparecen solamente como valores numéricos y, por lo tanto, es necesario interpretar los cambios observados.

El sistema ordena los datos obtenidos en 7 áreas y 17 escalas (véase Tabla 6).

Tabla 6 - Áreas y escalas en BEVI.

Áreas	**Escalas**
I. Variables formativas *(formative variables)*	1. Acontecimientos vitales negativos (*negative life events*)
II. Satisfacción de las necesidades básicas *(fulfillment of core needs)*	2. Necesidad de cierre (*needs closure*) 3. Satisfacción de necesidades (*needs fulfillment*) 4. Difusión de la identidad (*identity diffusion*)
III. Tolerancia al desequilibrio *(tolerance of disequilibrium)*	5. Apertura básica (*basic openness*) 6. Creencia en uno mismo (*self certitude*)*

[9] Para medir los efectos de estudiar en el extranjero, existen otras herramientas como IDI (Intercultural Development Inventory) o GPI (Global Perspectives Inventory). Veáse Nishitani (2020) para conocer más herramientas, incluyendo las ofrecidas por empresas japonesas.

[10] Está diseñada sin validez aparente, es decir, los informantes no pueden imaginar qué relación tiene una respuesta suya con el resultado. Para nuestro trabajo es oportuno, porque podemos conocer lo que uno siente de verdad. En realidad, en BEVI no hay respuestas correctas, simplemente nos muestra cómo han cambiado los valores del informante antes y después del evento. Además, nos ofrece varias funciones para garantizar la calidad de los informes como, por ejemplo, datos acerca de la consistencia y la congruencia. Hay preguntas de contenido similar planteadas de distintas formas como medio de control. De este modo, podemos confirmar que un informante responde pensando en el significado de las preguntas. El sistema rechaza la prueba cuando uno responde en muy poco tiempo o marca siempre la misma opción. Véase la página de BEVI.

IV. Pensamiento crítico (*critical thinking*)	7. Determinismo básico (*basic determinism*)*
V. Acceso hacia uno mismo (*self access*)	8. Convergencia socioemocional (*socioemotional convergence*) 9. Resonancia física (*physical resonance*) 10. Control de las emociones (*emotional attunement*) 11. Autoconciencia (*self awareness*) 12. Búsqueda de significados (*meaning quest*)
VI. Acceso hacia los otros (*other access*)	13. Tradicionalismo religioso (*religious traditionalism*)* 14. Tradicionalismo de género (*gender traditionalism*)* 15. Apertura sociocultural (*sociocultural openness*)
VII. Acceso hacia el mundo (*global access*)	16. Resonancia ecológica (*ecological resonance*) 17. Resonancia global (*global resonance*)

Fuente: https://thebevi.com/about/scales/ (en inglés). Traducido al español por Saori Kobashi.
Las escalas con * tienen valores invertidos, o sea, los valores más bajos son los más positivos.

Como no podemos tratar todas las escalas por razones de espacio, nos centramos en el análisis de las escalas 15 y 17, que muestran una relación estrecha con los efectos de estudiar en el extranjero. En la página de BEVI encontramos las explicaciones de estas escalas en inglés. A continuación, las presentamos en su traducción al español[11]:

> 15. Apertura sociocultural: progresista/abierta en relación con una amplia gama de acciones, políticas y prácticas en los ámbitos de la cultura, la economía, la educación, el medio ambiente, las relaciones de género/globales, la política. (En ítems, por ejemplo, "Deberíamos intentar comprender las culturas que son diferentes a la nuestra"; "Hay una brecha demasiado grande entre los ricos y los pobres en nuestro país").
>
> 17. Resonancia global: invierte en el aprendizaje/encuentro con diferentes individuos, grupos, lenguas, culturas; busca el compromiso global. (En ítems, por ejemplo, "Es importante estar bien informado sobre los acontecimientos mundiales"; "Me siento cómodo rodeado de grupos de personas muy diferentes a mí").

En nuestros resultados los valores de la consistencia y la congruencia son superiores al 60 % y por ello los consideramos válidos. Para el análisis, comparamos los datos antes y después de participar en el programa.

4.1. Resultados totales

Para empezar, vamos a fijarnos en los datos anteriores al curso observando los resultados totales (Tabla 7).

En la escala 17, antes del curso, encontramos que los datos están concentrados entre el valor 7 y el 9. Esto significa que la mayoría de los informantes muestra interés por el mundo exterior y quiere relacionarse con él, pero algunos, como los del valor 1, no tienen ganas. En la escala 15 los datos están dispersos entre el 1 y el 8. Los alumnos del valor 8 están muy abiertos hacia ideas nuevas y otras culturas. En ambas escalas los valores son variados, es decir, nuestros informantes muestran diferentes niveles de interés y actitud.

Tabla 7 - Resultados totales.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
15. Antes	6 %	0 %	13 %	13 %	19 %	25 %	13 %	13 %	0 %	0 %
15. Después	6 %	13 %	13 %	25 %	13 %	13 %	13 %	0 %	6 %	0 %
17. Antes	6 %	0 %	0 %	6 %	0 %	0 %	44 %	13 %	31 %	0 %
17. Después	6 %	25 %	0 %	6 %	6 %	0 %	13 %	0 %	44 %	0 %

Seguidamente exponemos los mismos datos en forma de gráfico para facilitar la comprensión. En las imágenes 1 y 2 podemos confirmar que los datos están dispersos, aunque en la escala 17 se concentran en los valores 7, 8 y 9.

[11] Traducción al español por Saori Kobashi.

Ahora nos centramos en la escala 15. Cuando comparamos los resultados anteriores y posteriores al curso (Imagen 1 y 3), parece que una parte del valor 8 ha subido al 9, mientras que el resto se ha desplazado hacia valores bajos.

En la escala 17 (Imagen 2 y 4), después del curso se ve que ha aumentado ligeramente el valor 9, pero al mismo tiempo la mayoría de los respondientes se ha escorado hacia la zona de los valores más bajos. BEVI no permite conocer las respuestas concretas de cada individuo dentro del grupo, así que no podemos saber quién ha bajado. Pero, lógicamente, podemos imaginar que una parte de los que estaban situados en los valores 7 u 8 subió, y otra parte de 7 bajó.

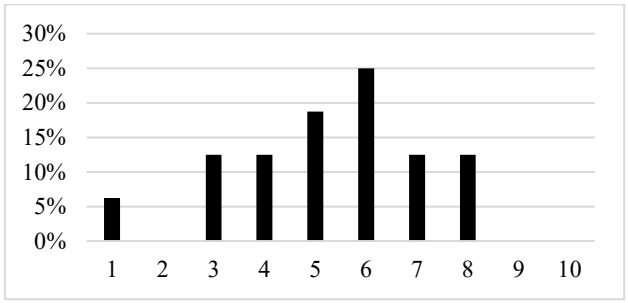

Imagen 1 - 15. Ap. sociocultural (Total, antes)

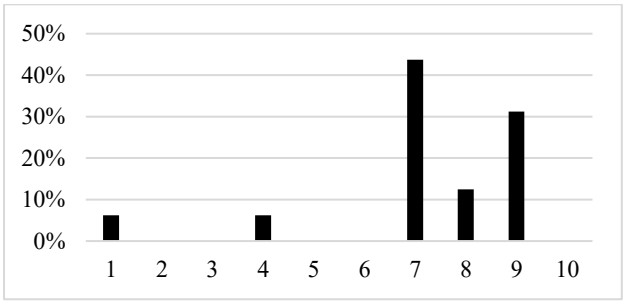

Imagen 2 - 17. Res. global (Total, antes)

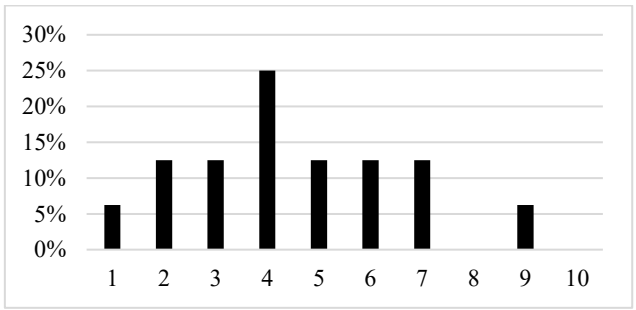

Imagen 3 - 15. Ap. sociocultural (Total, desp.)

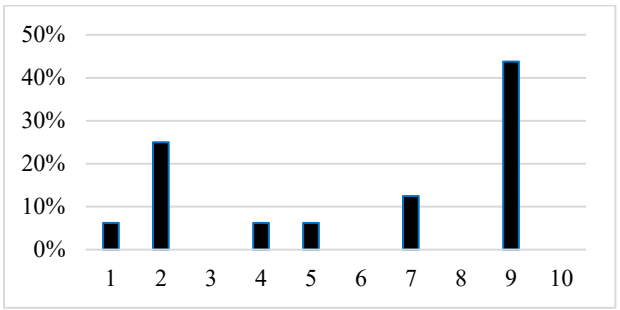

Imagen 4 - 17. Res. global (Total, desp.)

Basándonos en los datos, apreciamos que hay alumnos que han conseguido mejorar los valores después del curso, es decir, han podido disfrutar y tienen más ganas de aprender. Por otro lado, la mayoría ha bajado los valores. Podemos interpretar que para ellos el curso ha sido difícil y duro.

4.2. Resultados desglosados por grupos

A continuación, observamos los resultados desglosados por el nivel de español de los informantes en un grupo de nivel básico y otro de nivel inicial, por lo que su estudio nos permitirá detectar algunas tendencias de manera más concreta. Recordemos que, en el apartado 3 (Tablas 2 y 3), hemos señalado que los dos grupos habían mejorado las notas del DELE ligeramente. Observemos los resultados de BEVI comparando los dos grupos.

En el grupo de nivel básico, de competencia lingüística más alta (Tabla 8), en el ítem 15 los resultados antes del curso están concentrados en los valores 3, 4, 5 y 6, y en el ítem 17 están en los valores 7, 8 y 9, es decir, se trata de un grupo más homogéneo. Por otro lado, en el grupo de nivel inicial, de competencia lingüística más baja (Tabla 9), en el ítem 15 los resultados anteriores al curso oscilan entre los valores 1 y 8, y en el ítem 17, entre los valores 1 y 9.

Con estos resultados, podemos afirmar que los dos grupos muestran características distintas.

Tabla 8 - Resultados del grupo de nivel básico (competencia lingüística más alta).

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
15. Antes	0 %	0 %	17 %	33 %	17 %	33 %	0 %	0 %	0 %	0 %
15. Después	0 %	33 %	0 %	17 %	33 %	0 %	17 %	0 %	0 %	0 %
17. Antes	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	50 %	17 %	33 %	0 %
17. Después	0 %	33 %	0 %	0 %	0 %	0 %	17 %	0 %	50 %	0 %

Tabla 9 - Resultados del grupo de nivel inicial (competencia lingüística más baja).

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
15. Antes	10 %	0 %	10 %	0 %	20 %	20 %	20 %	20 %	0 %	0 %
15. Después	10 %	0 %	20 %	30 %	0 %	20 %	10 %	0 %	10 %	0 %
17. Antes	10 %	0 %	0 %	10 %	0 %	0 %	40 %	10 %	30 %	0 %
17. Después	10 %	20 %	0 %	10 %	10 %	0 %	10 %	0 %	40 %	0 %

Veamos los resultados del grupo de nivel básico. En la imagen 6, que representa la escala 17 antes del curso, los informantes se encuentran concentrados en los valores 7, 8 y 9. En la imagen 5, que representa la escala 15, se localizan entre el 3 y el 6. Si el informante es realmente "extrovertido" hacia el mundo, los valores de los dos ítems serán altos, pero en este grupo los resultados del ítem 15 no se corresponden exactamente con los del 17. Esto quiere decir que, aunque tienen muchas ganas de relacionarse con un entorno nuevo, no están preparados mentalmente. En caso de que los valores del ítem 17 sean altos y los del 15, bajos, puede ser que las personas de este tipo se encierren en su habitación y no salgan cuando estén en el extranjero. Tienen ganas y quieren hacer cosas, pero algo falla y no consiguen lo esperado.

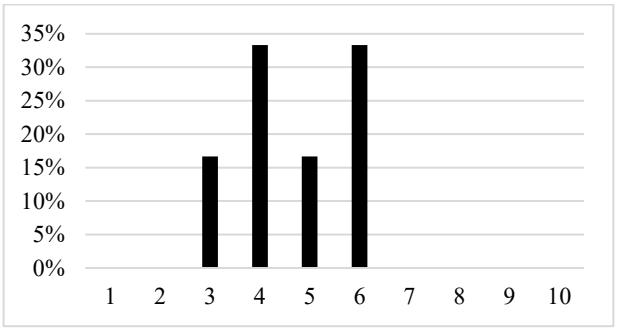

Imagen 5 - 15. Ap. Sociocul. (Niv. alto, antes).

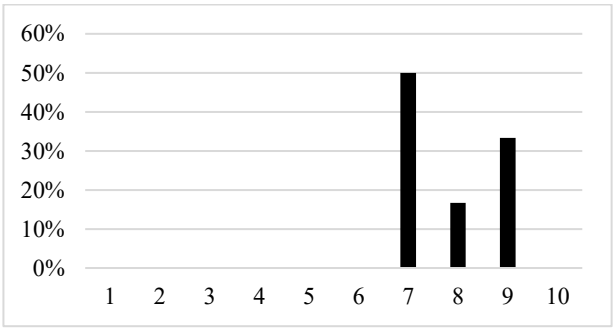

Imagen 6 - 17. Res. global (Niv. alto, antes).

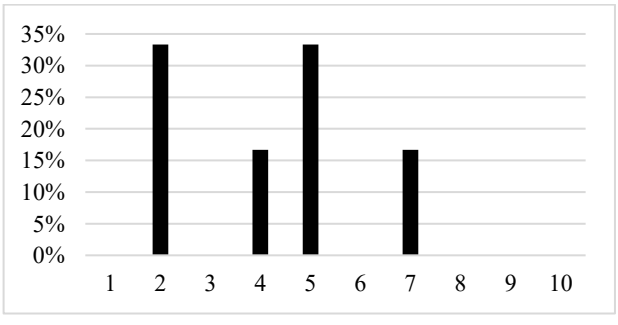

Imagen 7 - 15. Ap. Sociocul. (Niv. alto, desp.).

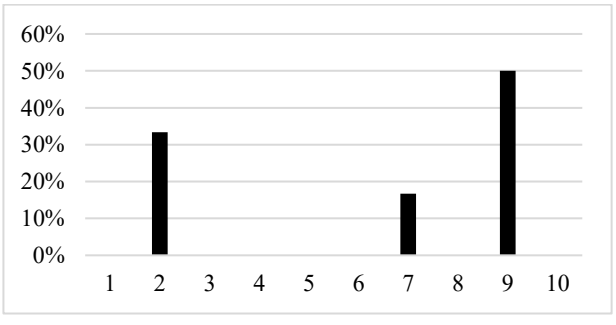

Imagen 8 - 17. Res. global (Niv. alto, desp.).

En las imágenes 5 y 7, en cuanto al ítem 15, se ve claramente que una parte ha subido y el resto ha bajado. En las imágenes 6 y 8 observamos la misma tendencia en el ítem 17. Podemos afirmar que los alumnos que estaban preparados han conseguido mejorar los valores después del curso. Sin embargo, para los alumnos de los valores medios y bajos debe de haber sido un curso muy difícil y duro.

Ahora nos centraremos en el grupo de competencia lingüística más baja. Hemos visto en la tabla 9 que tanto en el ítem 15 como en el 17 los valores eran llamativamente variados. En las gráficas lo

apreciamos claramente. En el ítem 15, la mayoría se situaba en la zona de los valores 5 a 8, pero, tras el curso, una parte subió y el resto se desplazó hacia valores más bajos (Imágenes 9 y 11).

En cuanto al ítem 17, también subió una parte, pero aumentaron los estudiantes con valores bajos (Imágenes 10 y 12). Para ellos debió de ser un curso complicado.

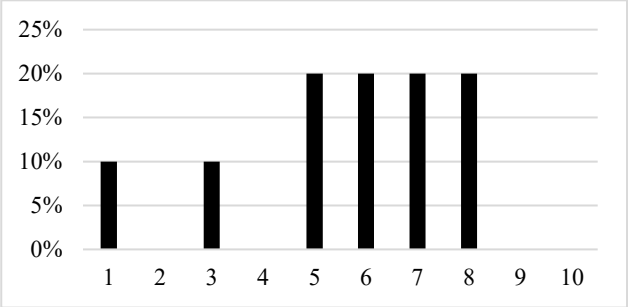

Imagen 9 - 15. Ap. Sociocul. (Niv. bajo, antes).

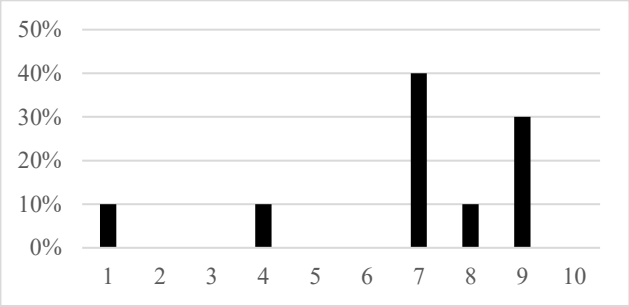

Imagen 10 - 17. Res. global (Niv. bajo, antes).

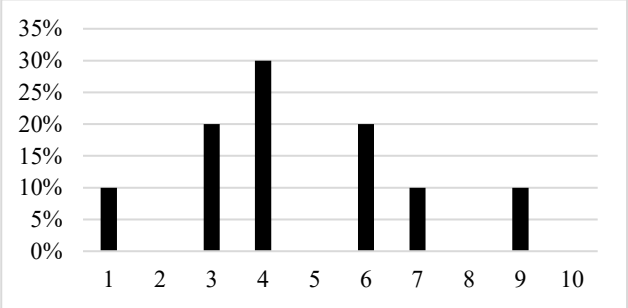

Imagen 11 - 15. Ap. Sociocul. (Niv. bajo, desp.).

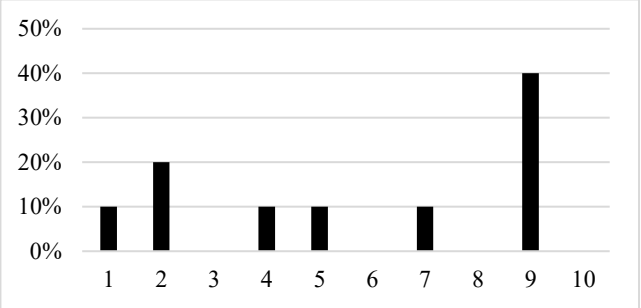

Imagen 12 - 17. Res. global (Niv. bajo, desp.).

De acuerdo con los resultados, nos hemos dado cuenta de que, si se pretende mejorar el aprendizaje de modo integral, no es una buena estrategia centrarnos exclusivamente en la capacidad lingüística. Tanto en el nivel inicial como en el nivel básico hubo alumnos que mejoraron los valores, es decir, algunos de los que tenían desarrolladas las competencias evaluadas por BEVI previamente pudieron aprovechar el curso, lo que no tiene relación con el nivel de español. De hecho, en el nivel básico, aunque la competencia lingüística era mayor que la del otro grupo, había alumnos cuyas competencias respecto a los ítems de apertura sociocultural y resonancia global eran reducidas y no estaban suficientemente preparados.

Con los resultados de BEVI en mano podemos anticipar que, si en alguno de nuestros cursos encontramos grupos de niveles distintos en los ámbitos extralingüísticos que recoge esta encuesta (por ejemplo, un grupo con niveles altos y otro con niveles bajos), una manera de mejorar el programa puede ser realizar intervenciones educativas con el objetivo de fomentar el compañerismo para que los estudiantes puedan así consultarse y ayudarse entre ellos en el caso en que fuera necesario. Asimismo, sería ideal construir un sistema para detectar a través de los datos si alguien necesita algún tipo de ayuda.

Es obvio que los participantes cada año son personas diferentes y, por lo tanto, no podemos saber qué tipo de ayuda y/o intervenciones serán necesarias de antemano. Es solo al obtener los resultados de la prueba por primera vez cuando se puede decidir si se realizan o no intervenciones educativas para fomentar algún aspecto en particular. Mediante estas intervenciones, previas o a mitad de curso, estamos convencidos de que los alumnos podrán aprovechar el programa y aprender de modo más pleno.

Por último, nos gustaría destacar la importancia de recurrir a varias fuentes para conocer la realidad del aprendizaje de los alumnos. Gracias a los resultados de BEVI, hemos podido apreciar un aspecto que no ofrecen los resultados de DELE. Es importante examinar a los alumnos desde varios ángulos para apreciar su evolución.

5. Perspectivas

En este apartado examinaremos las perspectivas de los programas de inmersión en línea de corta duración analizando los resultados de la prueba simulada del DELE A1 y la encuesta BEVI realizados antes y después del programa. Como hemos visto en el apartado 3, se han apreciado avances con respecto a la comprensión auditiva y la expresión e interacción orales. Esto significa que estos programas han tenido efectos positivos en la competencia lingüística tanto oral como auditiva de los estudiantes.

En cuanto a los datos obtenidos en el BEVI, en general no han mostrado avances significativos. De esto podemos deducir que ha habido dificultades en alguna parte, lo que nos ofrece la posibilidad de actuar para mejorar estos programas. Combinando BEVI con otras pruebas se deben encontrar los aspectos que demandan la necesidad de realizar intervenciones educativas adicionales. No obstante, si examinamos los resultados de la prueba BEVI detalladamente, descubrimos que algunos estudiantes que estaban motivados aprovecharon al máximo el programa y mejoraron su competencia intercultural.

En resumen, podemos señalar que los programas en línea pueden ofrecer clases con un efecto bastante similar a las de los programas realizados en los países hispanos en cuanto a la mejora de la competencia de la lengua oral de los estudiantes. Por otra parte, estos programas en línea no pueden reemplazar por completo la experiencia local para mejorar la competencia intercultural, si no se realizan intervenciones educativas adecuadas.

Seguidamente, analizamos los comentarios y las actitudes de los participantes en el programa para obtener una perspectiva más concreta. En la encuesta realizada después del programa hubo estudiantes que señalaron la dificultad de mantenerse concentrados en las clases. Esto se puede deber a varios factores. Por ejemplo, (1) el comienzo de las clases obligaba a madrugar debido a las grandes diferencias de horario que hay entre Japón y México; (2) las dos horas de clases eran demasiado tiempo para que se mantuvieran concentrados; (3) el curso fue demasiado intensivo ya que se realizaba diariamente y (4) el entorno de aprendizaje era malo, ya que implicaba continuar viendo la pantalla durante mucho tiempo, entre otras cosas. Además, varios estudiantes no participaron activamente en las actividades interactivas de Facebook. Esto puede ser consecuencia, por ejemplo, de la complejidad de la lengua escrita o de la falta de un ambiente adecuado para que los participantes se animasen o ayudasen entre sí fuera de clase.

Por último, veamos las perspectivas de los programas de inmersión en línea analizando el contexto japonés para la enseñanza de español en el sistema universitario y las actitudes de los docentes. En general, los profesores universitarios japoneses prefieren las clases presenciales en las aulas. Así que cuando termine la situación extraordinaria de la pandemia, se puede pensar que se acabarán los cursos en línea y se volverán a realizar todos los cursos de manera presencial. Incluso si se decide continuar con los cursos en línea, habrá escasez de coordinadores para continuar este tipo de programas. Dadas todas estas circunstancias, es muy probable que se reanuden los programas de estancias en el extranjero en cuanto se recupere la normalidad. Y si no justificamos la efectividad y la necesidad de este tipo de programas en línea, seguro que se extinguirán fácilmente.

Conclusiones

Para aprovechar al máximo la experiencia de los programas en línea implementados durante la pandemia de COVID-19, proponemos las siguientes mejoras.

Primero, para que sean más eficaces, es imprescindible que aseguremos la participación continua de los alumnos y ofrezcamos clases atractivas que puedan mantenerlos concentrados durante un tiempo prolongado delante de la pantalla. Con este fin, tendremos que hacer esfuerzos para animarlos a que asistan continuamente a las clases en línea, ya que estas siempre corren el riesgo de convertirse en una rutina. Enviar recordatorios a los estudiantes o mensajes motivadores es una de las soluciones, aunque no sea algo innovador.

En segundo lugar, para mejorar la competencia intercultural de los alumnos que participan en los programas en línea, es decir, de aquellos que no pueden viajar al extranjero por diversas razones incluso en tiempos de normalidad, es importante que promovamos los intercambios culturales con los

estudiantes internacionales dentro del campus. También sería aconsejable introducir actividades colaborativas que se desarrollen en foros en línea que complementen las clases regulares.

Por último, es fundamental que pongamos en marcha intervenciones educativas adecuadas para que los alumnos puedan participar positivamente y aprovechar al máximo el programa.

Estas medidas mejorarán no solo nuestro programa en línea sino también las prácticas didácticas de las clases normales presenciales de lenguas extranjeras a nivel universitario. El fomento de intercambios culturales dentro del campus, por ejemplo, sería una solución para ampliar el uso de la lengua meta, en nuestro caso el español, que es uno de los problemas más destacados de la enseñanza de lenguas extranjeras en Japón. Para realizar estas y otras medidas de mejora y mantener los programas de inmersión en línea en tiempos de normalidad, es imprescindible la presencia de coordinadores, personas que cuiden a los alumnos y organicen a los diferentes actores involucrados.

Estamos convencidos de que este tipo de programas pueden ser muy eficientes y gratificantes. Por lo tanto, queremos servirnos de nuestra experiencia para continuar durante los próximos años introduciendo mejoras.

Para concluir, pensamos que este tipo de programas se pueden seguir ofreciendo como nuevas opciones de aprendizaje de idiomas en las universidades, en lugar de descartarlos como una medida provisional durante la pandemia del coronavirus. Lo importante es ofrecer más oportunidades de aprendizaje a todos los estudiantes.

Referencias bibliográficas

Hayashi, C. y Suzuki, R. (2017). 海外語学短期留学がもたらす効果の持続性:学生の言語的・情意的側面に見られる変化 [Un estudio sobre la duración de los efectos de un programa corto de estudio de lenguas en el extranjero en el aspecto lingüístico y afectivo de los estudiantes]. *KATE Journal*, 31 (0), pp. 15-28.

Nishitani, H. (2017). 留学効果の客観的測定・プログラムの質保証 - The Beliefs, Events, and Values Inventory (BEVI-j) [Medir objetivamente los efectos de estudiar en el extranjero, garantía del programa -The Beliefs, Events, and Values Inventory (BEVI-j)]. *RIHE: Enrichment of Education and Research at Hiroshima University through the Top Global University Project*, 137, pp. 45-70.

Nishitani, H. (2020). BEVIを用いた留学効果の客観的測定-客観的データに基づく留学プログラムの質保証 [Medir objetivamente los efectos de estudiar en el extranjero con BEVI - Garantizar la calidad del programa de estudiar en el extranjero basándose en los datos objetivos]. *RIHE: Enrichment of Education and Research at Hiroshima University through the Top Global University Initiative: EBPM and Quality Assurance*, 155, pp. 39-52.

Sanz Yagüe, M., Escandón Godoy, A., Romero Díaz, J., Ramírez Gómez, D. y Civit i Contra, R. (2015). Enseñar español en Japón. Guía sobre algunos aspectos de la enseñanza a japoneses. *Kobe City University of Foreign Studies Annals of Foreign Studies*, 89. http://id.nii.ac.jp/1085/00001826/.

Shealy, C. N. (2016). *Making sense of beliefs and values: Theory, research, and practice*. Nueva York: Springer Publishing Company.

Villegas-Paredes, G., Canto, S. y Rodríguez Moranta, I. (2022). Telecolaboración y competencia comunicativa intercultural en la enseñanza-aprendizaje de ELE: un proyecto de Educación Superior. *Porta Linguarum. Revista Interuniversitaria de Didáctica de las Lenguas Extranjeras. Monográfico*, 4, pp. 97-118.

Yokoyama, Y. (2021). 緊急遠隔教育としてのスペイン語短期オンライン留学参加による情意面とアイデンティ ティの変化 [Programas en línea de corta duración de estudio de español en el extranjero como enseñanza remota de emergencia: cambios en las emociones y la identidad]. *Supeingogaku kenkyu*, 36, pp. 123-140.