

**UNA EXPERIENCIA DE INTERCAMBIO LINGÜÍSTICO VIRTUAL PARA EL
DESARROLLO DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA**

**UMA EXPERIÊNCIA DE INTERCÂMBIO LINGÜÍSTICO VIRTUAL PARA O
DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA COMUNICATIVA**

**AN EXPERIENCE OF VIRTUAL LINGUISTIC EXCHANGE FOR THE
DEVELOPMENT OF COMMUNICATIVE COMPETENCE**

Ana Maria Diaz FERRERO¹
Isa Margarida Vitória SEVERINO²

RESUMEN: En este artículo exponemos las características y los resultados de aprendizaje de un proyecto de interacción virtual universitaria para el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes de español como lengua extranjera del grado de Marketing, Gestão e Contabilidade, da Escola de Tecnologia e Gestão de Guarda (Portugal) y de los estudiantes de portugués como lengua extranjera del grado de Traducción e Interpretación de la Universidad de Granada (España). Partiendo del hecho de que los intercambios lingüísticos son un marco acelerador en la adquisición de una lengua extranjera y de que el aprendizaje colaborativo fomenta la participación y motivación de los estudiantes, presentamos en este artículo una propuesta didáctica de intercambio lingüístico interuniversitario virtual con el objetivo de conseguir un aprendizaje reflexivo a través de actividades de expresión escrita y revisión textual.

PALABRAS CLAVE: Intercambio lingüístico. Aprendizaje colaborativo. Competencia comunicativa de la LE. Expresión escrita. Revisión textual.

RESUMO: Neste artigo são apresentadas as características e os resultados de aprendizagem de um projeto universitário de interação virtual para o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos de espanhol, língua estrangeira, da licenciatura de Marketing, Gestão e Contabilidade, da Escola de Tecnologia e Gestão de Guarda (Portugal) e dos estudantes de português, língua estrangeira, do curso de Traducción e Interpretación da Universidade de Granada (Espanha). Partindo do pressuposto que os intercâmbios lingüísticos constituem um marco acelerador na aquisição de uma língua estrangeira e que a aprendizagem colaborativa fomenta a participação e motivação dos estudantes, desenvolveu-se uma proposta didática de intercâmbio lingüístico interuniversitário virtual com o objetivo de conseguir uma aprendizagem efetiva através do recurso a atividades de expressão escrita e revisão textual.

¹ Universidad de Granada (UGR), Granada – Espanha. Profesora Titular del Departamento de Traducción e Interpretación. España. Doctora en Filología Románica. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0916-5552>. E-mail: anadiaz@ugr.es

² Instituto Politécnico da Guarda (IPG), Guarda – Portugal. Profesora Adjunta del Departamento de Línguas e Culturas. Doctora en Literatura Portuguesa. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5452-8853>. E-mail: isaseverino@ipg.pt

PALAVRAS-CHAVE: Intercâmbio linguístico. Aprendizagem colaborativa. Competência comunicativa da LE. Expressão escrita. Revisão textual.

ABSTRACT: This article presents the characteristics of an university virtual interaction project for the development of communicative competence for Spanish's students as a foreign language, from the Marketing, Gestão e Contabilidade degree in Escola de Tecnologia e Gestão de Guarda (Portugal), and for Portuguese's students as a foreign language of the degree in Translation and Interpreting at the University of Granada (Spain). Acknowledging the fact that linguistic exchanges result as an accelerating framework for learning a foreign language as well that collaborative learning encourages the students participation and motivation, we present in this article a didactic plan of virtual linguistic exchange to implement interuniversity collaboration between Portuguese and Spanish teachers together with students, aiming for increasing communicative competences, throughout activities of written expression and textual revision that results in activating the awareness of linguistic error and reflective learning.

KEYWORDS: Linguistic exchanges. Collaborative learning. Communicative competence of the LE. Written expression. Textual revision.

Introducción

En 1987 se creó el programa Erasmus, basado en el nombre del humanista Erasmo de Roterdan, que es simultáneamente acrónimo del nombre oficial *European Region Action Scheme for the Mobility of University Student*, y como el propio nombre indica, tiene como objetivo promover el intercambio internacional entre estudiantes de educación superior.

Desde 1987, año en el que participaron en el programa 3200 estudiantes de 11 países europeos (Bélgica, Dinamarca, Alemania, Grecia, Francia, Irlanda, Italia, Países Bajos, Portugal, España y Reino Unido), el programa ha alcanzado un gran éxito. Según consta en el informe elaborado por la Comisión Europea (2017) para conmemorar el trigésimo aniversario de su creación, hasta esa fecha el programa ofreció la oportunidad de estudiar, formarse, trabajar como voluntarios o adquirir experiencia profesional en el extranjero a nueve millones de personas. Actualmente, el programa Erasmus+ ha evolucionado y ofrece una amplia gama de oportunidades para la educación, la enseñanza superior, la formación profesional, la juventud y el deporte:

Erasmus+ se ha convertido en mucho más que movilidad. Los proyectos de cooperación son una herramienta que ofrece a las organizaciones activas en los ámbitos de la educación, la formación, la juventud y el deporte la oportunidad de crear asociaciones, tanto entre ellas como con otros actores, como empresas y autoridades públicas (COMISIÓN EUROPEA, 2017).

El proyecto que presentamos en este artículo tiene como uno de sus principales objetivos implementar lo que propone el programa Erasmus+, o sea, es una experiencia de aprendizaje basada en la cooperación interuniversitaria entre el Instituto Politécnico de Guarda (IPG) de Portugal y la Universidad de Granada (UGR) de España. Se trata de un proyecto de aprendizaje colaborativo virtual para desarrollar la competencia comunicativa en Lengua Extranjera (LE) de los miembros integrantes en el proyecto (español lengua extranjera, ELE, para los estudiantes de Portugal y portugués lengua extranjera, PLE, para los estudiantes de España) a través de actividades de inmersión virtual lingüística que permiten activar el aprendizaje reflexivo y la conciencia lingüística.

Intercambio lingüístico y aprendizaje colaborativo

El uso de nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la enseñanza de lenguas ha permitido poner en práctica programas de intercambio virtuales con resultados similares a los programas presenciales de intercambio lingüístico, que se llevan a cabo durante décadas en el aprendizaje de lenguas.

Como afirma O'Dowd (2018) existen varios términos y definiciones de intercambio virtual, si bien los elementos comunes, según este autor, son la interacción entre estudiantes provenientes de diversos ámbitos tanto desde el punto de vista cultural como geográfico que participan en programas educativos de todo tipo bajo la supervisión de profesores o facilitadores en el proceso colaborativo. Según este autor, el intercambio virtual en la enseñanza de lengua extranjera (LE) se ha llevado a cabo mediante dos modelos: el modelo e-tandem, centrado en fomentar la autonomía del estudiante para continuar su aprendizaje de lenguas en actividades de interacción fuera del aula, y el modelo de telecolaboración intercultural o intercambio en línea implantado a finales de los años 90, orientado a enfatizar los aspectos interculturales y socioculturales de la enseñanza de LE.

Diferentes estudios (ROMAÑA CORREA, 2015; GUADAMILLAS GÓMEZ, 2017) han demostrado la eficacia de estos intercambios como herramienta para mejorar la competencia comunicativa e intercultural; favorecen la interacción con nativos de la LE y permiten el uso real y contextualizado de elementos léxicos, gramaticales y pragmáticos. Además de su efectividad para el desarrollo de la fluidez comunicativa, incrementan la confianza del estudiante y estimulan la motivación para aprender la LE. El aprendizaje colaborativo generado a partir de un intercambio lingüístico crea un ambiente relajado en el aula, fomenta la participación, reduce la ansiedad para hablar la lengua extranjera y aumenta

la motivación y consecuentemente la implicación del alumno y su productividad (CRANDALL, 1999; COSTA; SALOMÃO, ZAKIR, 2018).

El aprendizaje colaborativo consiste en la realización de tareas y actividades didácticas entre los diferentes miembros de un grupo con el objetivo de aprender algo mediante el diálogo y el intercambio de ideas. Ya en 1997, Driscoll y Vergara afirmaban que “El verdadero aprendizaje colaborativo requiere que los alumnos, no sólo trabajen juntos en grupos, sino que cooperen en el logro de una meta que no se puede alcanzar en forma individual” (DRISCOLL; VERGARA, 1997, p. 91). También Carrió Pastor (2007) considera que las características que identifican y diferencian un aprendizaje colaborativo de otros tipos de aprendizaje son:

Orgullo de pertenecer al grupo. El grupo ha de reconocerse como tal y estar convencido de que el reparto de tareas es equitativo.

Heterogeneidad de los componentes del grupo. Ello permite que los distintos puntos de vista de los componentes del grupo generen unas conclusiones más complejas y ricas.

Intersubjetividad de los conocimientos. Los puntos de vista subjetivos se intercambian y discuten hasta obtener uno solo.

Liderazgo individual. Cada miembro del grupo es su propio líder y ha de responder por las cuestiones que le son encomendadas por el grupo.

Aparición y soluciones de los conflictos grupales. Los conflictos que aparecen se solucionan de forma colaborativa entre los miembros del grupo (CARRIÓ PASTOR, 2007, p. 3).

El rol del profesor y del estudiante cambia en este contexto de aprendizaje colaborativo: el profesor se convierte en un mediador o facilitador del intercambio lingüístico, cuya principal función es la de crear y gestionar oportunidades para que los estudiantes puedan interactuar con otros estudiantes (ROMAÑA CORREA, 2015), así como la de “supervisar el trabajo de los equipos, evaluar el nivel de aprendizaje de los alumnos y alentarlos a determinar con qué eficacia están funcionando sus grupos de aprendizaje” (JOHNSON; JOHNSON; HOLUBEC, 1999, p. 4). El estudiante, por su parte, adopta un papel proactivo y participativo de carácter autónomo en el proceso de aprendizaje. De acuerdo con Cardoso:

Os estudantes assumem um papel ativo e interventivo no seu próprio processo de aprendizagem, desenvolvendo competências que lhes serão exigidas no mundo do trabalho, perspectiva oposta à do paradigma mais tradicional, que é baseado num modelo em que os estudantes são passivos reprodutores de conhecimento (CARDOSO, 2020, p. 99).

Aunque existen numerosos estudios de investigación (CARRIÓ PASTOR, 2007; SUÁREZ GUERRERO, 2010; ALARCÓN OROZCO; REGUERO GONZÁLEZ, 2018) que evidencian la eficacia de los sistemas de aprendizaje colaborativo, así como diversas propuestas de innovación didáctica de enseñanza de LE basadas en modelos de interacción (SILIBERTI, 2011; FIGUEIREDO, 2018), son todavía escasas las prácticas educativas de colaboración en la programación docente de la enseñanza de LE. Esta escasez viene motivada quizás por las dificultades institucionales y metodológicas para implementar estas prácticas colaborativas o, en opinión de Alarcón Orozco y Reguero González, (2018, p. 64) por “los miedos, mitos o creencias erróneas acerca de las dificultades que van asociadas a la puesta en marcha de metodologías innovadoras”. Lo cierto es que se trata de un proceso complejo que requiere una organización adecuada para poder obtener los objetivos deseados. De acuerdo con Suárez Guerrero (2010, p. 56) “no basta con agrupar a los alumnos en torno a Internet para que brote la cooperación, [...] hace falta, por ende, reconocer un grado de organización que asegure y oriente la interacción como elemento favorable para la mejora del rendimiento grupal”. Este autor propone un modelo de organización educativa para la interacción cooperativa en contextos de virtualidad basado en un conjunto de categorías pedagógicas. Se trata de cinco categorías y sus respectivas 39 subcategorías que giran en torno a los cinco elementos esenciales del aprendizaje colaborativo establecidos por Johnson, Johnson y Holubec:

1. Interdependencia positiva: El docente debe proponer una tarea clara y un objetivo grupal. Los miembros de un grupo deben tener en claro que los esfuerzos de cada integrante no sólo lo benefician a él mismo sino también a los demás miembros.
2. Responsabilidad individual y grupal: El grupo debe asumir la responsabilidad de alcanzar sus objetivos, y cada miembro será responsable de cumplir con la parte del trabajo que le corresponda.
3. Interacción estimuladora: Los alumnos deben realizar juntos una labor en la que cada uno promueva el éxito de los demás. Al promover personalmente el aprendizaje de los demás, los miembros del grupo adquieren un compromiso personal unos con otros, así como con sus objetivos comunes.
4. Técnicas interpersonales y de equipo: Los miembros del grupo deben saber cómo ejercer la dirección, tomar decisiones, crear un clima de confianza, comunicarse y manejar los conflictos, y deben sentirse motivados a hacerlo
5. Evaluación grupal: Esta evaluación tiene lugar cuando los miembros del grupo analizan en qué medida están alcanzando sus metas y, manteniendo relaciones de trabajo eficaces. Los grupos deben determinar qué acciones de sus miembros son positivas o negativas, y tomar decisiones acerca de cuáles conductas conservar o modificar (JOHNSON; JOHNSON; HOLUBEC, 1999, p. 8-10).

Adaptando estos parámetros esenciales del aprendizaje colaborativo a las necesidades específicas de los estudiantes integrantes de nuestro proyecto y recuperando los planteamientos teóricos de Carrió Pastor (2007), exponemos a continuación las bases del modelo didáctico llevado a cabo para mejorar la expresión escrita en LE. Esta propuesta se basa en la incorporación de actividades de intercambio virtual o telecolaboración dentro de las actividades académicas de asignaturas de PLE y ELE de las carreras universitarias implicadas, haciendo uso de tecnologías de la información y la comunicación de diversa índole y aprovechando las posibilidades que ofrecen los acuerdos universitarios Erasmus+ para la colaboración internacional. Es un proyecto que reúne las bases que identifican un aprendizaje colaborativo, dado que todos los estudiantes tienen un mismo objetivo: mejorar la competencia escrita en LE, y para alcanzarlo “necesitan de un reparto de tareas equitativo” (CARRIÓ PASTOR, 2007, p. 3) consistente en que todos los alumnos escriben en la LE y revisan en su lengua materna (LM). Los alumnos desarrollan un sentimiento de pertenencia al mismo grupo pero, al mismo tiempo, reconocen la heterogeneidad existente por sus diferencias culturales y lingüísticas, lo que favorece la diversidad de puntos de vista durante las interacciones.

Un modelo de aprendizaje colaborativo de corrección grupal: Contexto de aplicación. Descripción de los grupos integrantes del proyecto

El grupo de España está formado por estudiantes de PLE del grado en Traducción e Interpretación de la Facultad de Traducción e Interpretación (FTI) de la UGR. Estos estudiantes reciben una formación como traductores generalistas e intérpretes de enlace en dos lenguas extranjeras. Una primera lengua, llamada lengua B y en la que es imprescindible que tengan un nivel de competencia lingüística B1, según el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (CONSEJO DE EUROPA, 2002), al comenzar la carrera, y una segunda lengua, llamada lengua C, entre las que se encuentra el portugués y para la que no es obligatorio tener conocimientos previos. Así, la mayoría de los estudiantes en el Grado de Traducción e Interpretación de la UGR empiezan su formación lingüística en portugués el primer año de la carrera y las actividades de este proyecto se realizan cuando el estudiante ya ha alcanzado un nivel B1 o B2 de competencia lingüística.

El equipo de Portugal está constituido por estudiantes de ELE (nivel B1 y B2) del grado de Marketing, Gestão e Contabilidade de la Escola de Tecnologia e Gestão del IPG de Guarda. Estos estudiantes reciben una formación de carácter empresarial. En su mayoría son

de nacionalidad portuguesa y estudian la lengua española durante 1 año de la carrera con asignaturas que asocian el aprendizaje de la lengua con la práctica de la contabilidad y del marketing. Al iniciar este grado universitario, los estudiantes suelen tener conocimientos previos de lengua española, ya que la mayoría de ellos la han estudiado al menos dos o tres años en la enseñanza secundaria. Conviene señalar, no obstante, que el hecho de no haber estudiado la LE no suscita en estos estudiantes grandes dificultades en la comunicación, toda vez que por la cercanía del portugués y el español son falsos principiantes. En palabras de Almeida Filho (1995, p. 14-15):

De fato, dentre as línguas românicas o Português e o Espanhol são as que mantêm maior afinidade entre si. [...] Na prática, todo falante do Espanhol já naturalmente conta com conhecimentos e habilidades comuns entre a língua-alvo e a língua de partida, o que lhes permite iniciar a aprendizagem com índice pós-elementar de compreensibilidade do insumo da nova língua.

La proximidad lingüística facilita la comprensión oral y escrita, pero constituye también un arma de doble filo, una vez que puede llevar al alumno a creer que la lengua que va a aprender es muy fácil y minimizar por ello el estudio. “Cuando el alumno no tiene un conocimiento profundo de la LE y desestima las diferencias existentes entre la LM y la LE se deja llevar por las semejanzas y aumenta el riesgo de aparición de interferencias y de fosilización” (DÍAZ FERRERO, 2017, p. 19).

Tanto en el grado de Guarda como en el de Granada el uso del español y del portugués en situaciones reales y con hablantes nativos en el ámbito académico no es muy frecuente, si bien es fácil acceder a información en lengua extranjera a través de las redes sociales o, en zonas fronterizas como es el caso de Guarda, a través de la televisión o la prensa. La comprensión de textos en la LE desincentiva en algunos casos el estudio de la lengua motivado por esa falsa percepción de facilidad. Este es uno de los motivos que nos lleva a considerar que la participación en programas de intercambio lingüístico como el que aquí proponemos influye de forma positiva en el aprendizaje, ya que el alumno lleva a cabo tareas propiamente lingüísticas con compañeros/hablantes nativos.

Interdependencia positiva: Objetivo grupal

De las posibles tareas que se pueden llevar a cabo en intercambios virtuales para el aprendizaje de la LE (debates, redacción de textos, exposiciones orales, entre otros), nuestro proyecto está centrado en una actividad de producción y revisión de textos escritos. Como

explicaremos a continuación, se realizan diferentes actividades individuales y grupales con el objetivo de que cada miembro del grupo domine la técnica de expresión o composición escrita aplicada a la redacción de cartas de presentación y a elaboración de un currículum vitae (CV) tanto en español como en portugués. Se ha optado por esta actividad porque a medio plazo puede constituir una herramienta de gran utilidad para los estudiantes de ambas nacionalidades que pretendan incorporarse al mercado laboral. Los alumnos del Instituto Politécnico de Guarda están orientados al ámbito empresarial y están inmersos en una ciudad fronteriza con el país vecino, España. Por lo tanto, es muy natural que intenten enviar su solicitud a empresas con sede en España. Además, también hay empresas españolas con sede en Portugal, lo que justifica la pertinencia de esta actividad, sin mencionar el impacto de las lenguas española y portuguesa en el mundo. A su vez, los estudiantes españoles, dada su especialización en Traducción e Interpretación, tienen interés en prepararse para responder a solicitudes de empleo en portugués, como puede ser agencias de traducción ubicadas en Portugal, empresas del ámbito editorial o de comercio internacional.

Responsabilidad individual y grupal

Para implementar este proyecto se propone una secuencia didáctica en las que están definidas las tareas que deben asumir los miembros del grupo. Estas actividades están integradas en el proceso de aprendizaje reglado de la formación universitaria de estos estudiantes y se dividen en cuatro fases: Presentación del grupo. Redacción individual de una carta de presentación y del CV personal. Revisión y corrección individual. Corrección grupal y elaboración de un informe final.

La primera fase del proyecto de cooperación consiste en una interacción de toma de contacto con una doble finalidad: por un lado, se presentan todos los miembros del grupo, de forma a conocerse y establecer vínculos afectivos entre ellos. Por otro lado, se crean las parejas o los subgrupos de trabajo y se establecen las fechas y horarios para el envío de los textos y para las interacciones grupales, así como las plataformas y medios que se van a usar para la comunicación tanto por parejas como grupal.

En primer lugar las profesoras presentan la actividad, haciendo referencia a su utilidad en el ámbito del aprendizaje de la LE, así como a corto/medio plazo para el alumno que quiere presentar su candidatura a una vacante de empleo. Explican la estructura que debe tener una carta de presentación y un CV, los objetivos inherentes y los errores a evitar. Son documentos que deben atraer el interés del reclutador, proporcionar información abreviada de

la trayectoria profesional del candidato, describir lo que se puede aportar a la empresa y en ningún caso mostrar ansiedad o desesperación por conseguir el empleo.

A continuación, cada estudiante redacta de modo individual en la correspondiente lengua extranjera su CV y una carta de presentación que estará dirigida a una empresa relacionada con el ámbito de especialidad de su área de estudios. Así por ejemplo, en nuestro proyecto los estudiantes de Guarda redactan en español su CV y una carta de presentación dirigida a una empresa de gestión, marketing o contabilidad ubicada en España, y los estudiantes de Granada redactan en portugués su CV y una carta de presentación para dirigirla a una empresa de traducción de Portugal.

Una vez redactados los dos textos, cada estudiante los envía — respetando la fecha y las TIC establecidas —, al estudiante que actuará como revisor. De este modo, los estudiantes portugueses revisan y comentan los textos enviados por los estudiantes españoles y a la inversa. Para facilitar este proceso de revisión, se elabora una plantilla de corrección con los aspectos que se deben tener en cuenta, como por ejemplo, corrección gramatical; adecuación del léxico, ortografía y puntuación; organización y estructura textual, organización de las ideas, coherencia y cohesión y adecuación al destinatario, entre otros.

Realizada la revisión individual, se seleccionan unos textos para llevar a cabo una exposición y debate grupal a través de videoconferencia. Esta revisión es muy útil, pues permite al autor del texto justificar sus opciones y verbalizar sus pensamientos; al revisor, explicar los motivos por los que ha sugerido correcciones y alteraciones; y a los demás miembros del grupo, comentar las correcciones y aclarar las dudas. Como señala Cassany (2009, p. 61):

Cuando el aprendiente justifica lo que escribió, verbaliza sus pensamientos o explica las dificultades que tuvo, muestra al público (profesor, compañeros) lo que se esconde dentro de su mente y permite que otras personas le ayuden a desarrollar sus procesos de composición.

Por último, cada pareja o subgrupo de estudiantes (portugueses y españoles) redacta un informe final describiendo el proceso de composición escrita, los aciertos y errores detectados en las composiciones y en las exposiciones orales, y se realiza una última interacción para comentar todos estos aspectos en grupo.

Interacción estimuladora

De acuerdo con Arnold (2006), los factores afectivos como la ansiedad, la inhibición, la autoestima o la motivación influyen directamente en el éxito o el fracaso del aprendizaje de una lengua extranjera. Así, por ejemplo, la ansiedad y la inseguridad impiden la participación en el aula, y la autoestima, sin embargo, permite estar más relajado y con una actitud positiva para colaborar. Según esta autora “lo que puede hacer el profesor es asegurarse de que el ambiente de aula propicia las relaciones positivas entre los alumnos” (ARNOLD, 2006, p. 417).

Así pues, a lo largo de todo el proceso de trabajo colaborativo, los profesores deben facilitar el trabajo del grupo e incentivar la creación de un ambiente positivo de cooperación. El compromiso individual de cada miembro del grupo debe estar dirigido a conseguir el éxito de los demás. Para ello es fundamental que cada estudiante comente no solo los errores, sino también los aciertos de los compañeros. De este modo, el elogio público de los aspectos positivos aumenta la confianza de los estudiantes e incentiva la motivación para continuar con el proceso de aprendizaje. Para reducir la ansiedad, Arnorld (2006) sugiere mantener una política sobre la corrección de errores que no resulte amenazante para el alumno sino que proporcione apoyo para ir superando los errores. Por ese motivo, consideramos que el estudiante debe adoptar una actitud de revisor o corrector empático, es decir, debe tratar con respeto y amabilidad a los compañeros y, desde la compenetración, intentar transmitir ánimo y confianza para que el aprendizaje sea más efectivo y evitar los errores en el futuro.

La corrección de los textos de los compañeros y la preparación de la exposición fomenta un aprendizaje consciente y reflexivo sobre la lengua. En este sentido, recuperamos la expresión latina atribuida a Seneca, *Homines dum docent discunt*, que significa que uno aprende, mientras enseña. Transponiendo este pensamiento al proyecto que aquí se configura, los participantes asumen un doble rol: son aprendices de LE y a la vez enseñantes de LM que actúan como revisores. Los estudiantes portugueses ayudan a los estudiantes españoles a superar sus dificultades y viceversa. De esta forma, los alumnos activan la atención al tener que actuar como revisores y evaluadores de los errores de sus compañeros y adquieren una mayor conciencia lingüística de su lengua materna mientras la explican y enseñan a los alumnos que la tienen como LE. Cuando el alumno es simplemente receptor de la información transmitida por el profesor, tiene un papel más pasivo y es más fácil que se produzca la desconexión y se abstraiga del contenido de clase. Si el alumno hace de revisor, tiene que conocer las reglas lingüísticas para poder argumentar las correcciones que deben hacer sus

compañeros, así como conocer las posibles interferencias que puedan surgir entre estas dos lenguas para evitarlas o corregirlas. En suma, se promueve de este modo un aprendizaje informal y dinámico que facilita la asimilación de los contenidos lingüístico-discursivos de modo más natural.

Técnicas interpersonales y de equipo

El aprendizaje colaborativo es más complejo que el competitivo o el individualista “porque requiere que los alumnos aprendan tanto las materias escolares (ejecución de tareas) como las prácticas interpersonales y grupales necesarias para funcionar como parte de un grupo” (JOHNSON; JOHNSON; HOLUBEC, 1999, p. 9). Con el fin de conseguir los objetivos propuestos, a lo largo del proceso de colaboración hay que realizar revisiones para comprobar los aspectos que se deben corregir o rectificar. El intercambio de opiniones de los miembros del grupo permite tomar decisiones para ajustar o regular las actividades, ya sea para mejorar aspectos lingüísticos relacionados con la expresión escrita, para incentivar la participación o la motivación de los integrantes del grupo o para resolver los posibles conflictos o problemas técnicos.

En este sentido, el profesor actuará como facilitador y enseñará las técnicas necesarias para manejar de modo constructivo los conflictos que pueden surgir durante el transcurso del aprendizaje colaborativo, como puede ser el caso de alumnos que presentan excesivo protagonismo, u otros demasiado tímidos que tienen dificultad para participar y exponer sus puntos de vista. En estas situaciones, la actuación del profesor es esencial, de modo a hacer ver que no hay líderes y de este modo estimular la participación de todos los miembros del equipo. Se trata de fomentar la escucha activa y generar una conversación dinámica. Además, en el caso de alumnos con dificultades afectivas para la participación, el aprendizaje colaborativo diseñado en nuestro proyecto promueve la distribución de roles para garantizar la intervención equitativa de los miembros del grupo, lo que posibilita adquirir más seguridad y autoestima y superar con mayor facilidad la timidez.

Evaluación grupal

En esta etapa, los estudiantes elaboran un informe final en el que reflejan la evolución de la actividad desarrollada en parejas y en grupo: las acciones positivas y negativas y propuestas de mejora. En el caso que nos ocupa los estudiantes reflejaron los resultados de

aprendizaje (habilidades y destrezas de expresión oral y escrita adquiridas durante el proyecto), y propusieron alternativas y consejos para evitar los errores detectados en los trabajos de los compañeros, ya sean lingüísticos como léxico inadecuado, uso incorrecto de tiempos verbales o errores ortográficos; textuales como estructura inadecuada de las cartas o del CV; o de interacción como escasa participación por indecisión o timidez.

Este informe contiene un análisis fundamentado del proceso, por lo que constituye una guía o manual de revisión para mejorar la competencia comunicativa en PLE y en ELE y permite tanto a profesores como a alumnos extraer conclusiones o reflexiones valorativas que son de gran utilidad para elaborar ejercicios, hacer revisiones o plantear propuestas de mejora para los próximos años.

Consideraciones finales

A partir de las aportaciones teóricas consideradas en este artículo sobre el aprendizaje colaborativo e intercambios lingüísticos, así como las posibilidades que las TIC ofrecen para el aprendizaje de LE, hemos presentado las bases de un modelo didáctico de aprendizaje colaborativo llevado a cabo entre el IPG de Portugal y la UGR de España para el desarrollo de destrezas lingüísticas y comunicativas.

A lo largo del proceso, ha sido notorio el creciente grado de participación y de entusiasmo de los estudiantes. Si en la fase de presentación del grupo, el alumnado manifestó cierta extrañeza e inhibición, la redacción de la carta de presentación y del CV personal, seguida de la revisión textual, permitió la creación de lazos de confianza y empatía entre las parejas de trabajo.

El proyecto no solo ha permitido mejorar las destrezas relacionadas con la expresión escrita y desarrollar la conciencia del error lingüístico, sino también mejorar la autoestima y la motivación, así como desarrollar habilidades y competencias para trabajar en equipo. Hemos podido comprobar que interactuar con hablantes de la lengua objeto de estudio para llevar a cabo una actividad específica con el rol de revisores influye directamente en el factor motivacional, mejora considerablemente la competencia comunicativa y permite adquirir conocimientos del metalenguaje empleado para la corrección de textos.

A la vista de los argumentos presentados en el presente artículo y de las conclusiones a las que hemos llegado durante el desarrollo de esta actividad, consideramos que los resultados de la propuesta didáctica prueban su eficacia para conseguir los objetivos marcados. Podemos afirmar que se convierte en una herramienta muy útil para desarrollar la competencia en LE,

principalmente los aspectos relacionados con la expresión oral y escrita. Aunque la actividad se centra en ejercicios de composición escrita, el hecho de tratarse de un trabajo colaborativo implica el intercambio lingüístico en parejas y en grupo y en este sentido los alumnos han adquirido mayor destreza oral. De esta forma se ha conseguido que los alumnos participen con más interés y entusiasmo y se ha logrado un aprendizaje reflexivo gracias a la toma de conciencia del error lingüístico y a la percepción de la progresión en la adquisición de la lengua extranjera.

REFERENCIAS

ALARCÓN OROZCO, E.; REGUERO GONZÁLEZ, M. J. La triple función del docente en situaciones de aprendizaje cooperativo. **ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete**, v. 33, n. 2, p 63-75, 2018. Disponible en:

<https://revista.uclm.es/index.php/ensayos/article/view/1576>. Acceso el: 25 jul. 2021.

ALMEIDA FILHO, J. C. de P. Uma metodologia específica para o ensino de línguas próximas?. *In*: ALMEIDA FILHO, J. C. de P. (org.) **Português para estrangeiros interface com o espanhol**. Campinas, SP: Pontes, 1995. p. 13-21.

ARNOLD MORGAN, J. Comment les facteurs affectifs influencent-ils l'apprentissage d'une langue étrangère? **Études de Linguistique Appliquée**, n. 144, p. 407-426, 2006. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/claves/arnold.htm. Acceso el: 25 jul. 2021.

CARDOSO, P. Aprendizagem colaborativa no Ensino Superior: uma experiência em língua estrangeira na área do Turismo. **Revista de Educação a Distância e Elearning**, v. 3, n. 2, p. 97-106, 2020. Disponible en:

https://revistas.rcaap.pt/index.php/lead_read/article/view/21873/16010. Acceso el: 24 jul. 2021.

CARRIÓ PASTOR, M. L. Ventajas del uso de la tecnología en el aprendizaje colaborativo. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 41, n. 4, p. 1-10, 2007.

CASSANY, D. La composición escrita en E/LE. **Monográficos marcoELE**, n. 9, 2009.

Disponible en: https://marcoele.com/descargas/expolingua_1999.cassany.pdf. Acceso el: 25 jul. 2021.

COMISIÓN EUROPEA. **De Erasmus a Erasmus+**: treinta años de historia. 26, enero 2017. Disponible en: https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/es/MEMO_17_83. Acceso el: 30 jun. 2021.

CONSEJO DE EUROPA. **Marco Común europeo de referencia para las lenguas**. Madrid: Instituto Cervantes-Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2002. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf. Acceso el: 27 jul. 2021.

COSTA, L. M. G. *et al.* Telecolaboração transcultural e transcontinental para aprendizagem de línguas estrangeiras: propostas e desafios. **Revista do Gel**, v. 15, n. 3, p. 9-25, 2018. Disponible en: <https://revistas.gel.org.br/rg/article/view/2433/1470>. Acceso el: 23 jul. 2021.

CRANDALL, J. Cooperative language learning and affective factors. *In*: ARNOLD, J. **Affect in language learning**. Beijing: Foreign Language Teaching and Researching Press, 1999. p. 226-245.

DÍAZ FERRERO, A. M. Percepción de distancia lingüística en la adquisición de la lengua portuguesa por hispanohablantes. **Horizontes de Lingüística Aplicada**, ano 16, n. 1, p. 15-40, 2017. Disponible en: <https://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/1485/1309>. Acceso el: 25 jul. 2021.

DRISCOLL, M.; VERGARA, A. Nuevas tecnologías y su impacto en la educación del futuro. Pensamiento Educativo, **Revista De Investigación Latinoamericana (PEL)**, v. 21, n. 2, p. 81-99, 1997. Disponible en: <http://ojs.uc.cl/index.php/pel/article/view/24589>. Acceso el: 26 jul. 2021.

FIGUEIREDO, FRANCISCO. J. Q. de. Aprendizagem colaborativa de línguas estrangeiras: Foco em interações face a face e mediadas pelo computador. **Polifonia**, Cuiabá-MT, v. 25, n. 39.1, p. 165-182, 2018.

GUADAMILLAS GÓMEZ, M. V. Los intercambios virtuales lingüísticos y culturales en Educación Superior: estudio de caso. **Apertura: Revista de Innovación Educativa**, v. 9, n. 1, p. 8-21, 2017.

JOHNSON, D.; JOHNSON, R.; HOLUBEC, E. **El aprendizaje cooperativo en el aula**. Buenos Aires: Paidós, 1999.

O'DOWD, R. From telecollaboration to virtual exchange: state-of-the-art and the role of UNICollaboration in moving forward. **Journal of Virtual Exchange**, n. 1, p. 1-23, 2018. Disponible en: <https://journal.unicollaboration.org/article/view/35567/33147>. Acceso el: 23 jul. 2021.

ROMAÑA CORREA. Y. Skype™ conference calls: A way to promote speaking skills in the teaching and learning of English. **PROFILE Issues in Teachers' Professional Development**, v. 17, n. 1, p. 143-156, 2015. Disponible en: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1051532.pdf>. Acceso el: 28 jul. 2021.

SILIBERTI, A. Propuesta de un modelo de innovación docente aplicado a la enseñanza del italiano como lengua extranjera. **Hekademos, revista eductiva digital**, n. 8, p. 91-102, 2011.

SUÁREZ GUERRERO, C. Aprendizaje cooperativo e interacción asíncrona textual en contextos educativos virtuales. **Pixel-Bit. Revista De Medios y Educación**, n. 36, p. 53-67, 2010. Disponible en: <https://recyt.fecyt.es/index.php/pixel/article/view/61334/37347>. Acceso el: 28 jul. 2021.

Cómo referenciar este artículo

FERRERO, A. M. D.; SEVERINO, I. M. V. Una experiencia de intercambio lingüístico virtual para el desarrollo de la competencia comunicativa. **Rev. EntreLinguas**, Araraquara, v. 7, n. esp. 6, e021138, dez. 2021. e-ISSN: 2447-3529. DOI: <https://doi.org/10.29051/el.v7iesp.6.15379>

Enviado: 29/08/2021

Revisiones necesarias: 13/10/2021

Aprobado: 29/11/2021

Publicado: 28/12/2021