

Intercambio virtual español-portugués: tareas y temas de interacción comunicativa desde la percepción de los estudiantes

Virtual exchange Spanish - Portuguese: tasks and topics for communicative interactions from the students' perception

Mônica Ferreira Mayrink

Universidade de São Paulo

momayrink@usp.br

Benivaldo José de Araújo Júnior

Universidade de São Paulo

beniaraujo@usp.br

Hebe Gargiulo

Universidad Nacional de Córdoba

hebe.gargiulo@unc.edu.ar

Richard Brunel Matias

Universidad Nacional de Córdoba

richardbrunelmatias@unc.edu.ar

RESUMEN

Los intercambios virtuales mediados por tecnología se desarrollan en el campo del aprendizaje de lenguas desde hace más de dos décadas. Actualmente muchas instituciones consideran que esta práctica podría tanto integrarse en el currículo de manera más sistemática como servir de estrategia de internacionalización en casa. En este artículo tomamos como contexto un intercambio virtual entre estudiantes de Letras Español (Universidad de São Paulo, Brasil) y del Profesorado de Portugués (Universidad Nacional de Córdoba, Argentina), para identificar y analizar su percepción sobre la relevancia de los distintos tipos de tareas y temas propuestos para el desarrollo de las interacciones comunicativas. Utilizamos como marco teórico los conceptos de intercambio virtual, competencia comunicativa, competencia intercultural, y la descripción de los tipos y funciones de tareas telecolaborativas. La metodología empleada en el estudio fue la investigación-acción, que nos permitió observar, por un lado, que los/las estudiantes consideraron que la indicación previa de las tareas y los temas de discusión promovieron una interacción más profunda y fluida. Por otro lado, también destacaron la dificultad en elegir el asunto y en desarrollarlo de forma consistente en la interacción de tema libre. Los datos también demostraron la percepción de los/las estudiantes de que las tareas y temas trabajados ayudaron en el desarrollo de competencias comunicativas (principalmente en el nivel lingüístico y sociocultural) e interculturales (conocimiento de estereotipos, aspectos culturales y políticos, costumbres de sus países, etc.).

Palabras-clave: intercambio virtual, tarea, competencia comunicativa, competencia intercultural

ABSTRACT

Virtual exchanges mediated by technology have been developed in the field of language learning for more than two decades. Currently, many institutions consider this practice as an activity that could be integrated more systematically into the curriculum as a strategy for internationalization at home. In this article we take as context a virtual exchange between students of Bachelor's Degree in Hispanic Studies (University of São Paulo, Brazil) and Bachelor's Degree in Teaching Portuguese as a Foreign Language (National University of Córdoba, Argentina) in order to identify and analyze their perception about the relevance of different types of tasks and topics proposed for the development of communicative interactions. As a theoretical framework we use the concepts of virtual exchange, communicative competence, intercultural competence and the description of the types and functions of telecollaborative tasks. The methodology used in this study was action research, which allowed us to observe that, on the one hand, students considered that the previous indication of the tasks and discussion topics promoted a deeper and more fluid interaction. On the other hand, the students highlighted the difficulty in choosing and developing the subject in the free topic interaction. The data also demonstrated the students' perception that the tasks and topics worked on helped in the development of communicative competences (in the linguistic and sociocultural levels, mainly) and intercultural competences (getting to know about stereotypes, cultural and political aspects, and habits of their countries, etc.).

Keywords: virtual exchange, task, communicative competence, intercultural competence

1. INTRODUCCIÓN

Los intercambios virtuales mediados por las nuevas tecnologías se desarrollan en el campo del aprendizaje de lenguas extranjeras desde hace más de 25 años (O'Dowd, 2021). La telecolaboración ha ganado proyección debido a la pandemia COVID 19, cuando, según este autor, muchas instituciones empezaron a considerarla como una actividad que podría integrarse al currículo y que también ya funcionaba adecuadamente como estrategia de internacionalización en casa.

Las experiencias de uso real de las lenguas se han visto favorecidas por las posibilidades de encuentros sincrónicos y asincrónicos que permiten las tecnologías, abriendo el aula a nuevos escenarios de interacción y a nuevos tiempos y espacios de aprendizaje de lenguas y culturas. Lo que eran experiencias no institucionalizadas o proyectos complementarios de la formación, hoy adquieren entidad curricular y se materializan en aulas gemelas (Aranha *et al.*, 2023), en proyectos de intercambios virtuales COIL (*Collaborative Online International Learning*) (Garrison *et al.*, 2000) o en diferentes tipos de actividades colaborativas interinstitucionales (Gargiulo, 2012; Gargiulo *et al.*, 2021; Rubin y Guth, 2022).

En esta línea, la Facultad de Lenguas (FL) de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC) y la Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH) de la *Universidade de São Paulo* (USP) tienen un camino recorrido de más de 10 años en la propuesta de actividades conjuntas para la formación regional en lenguas y la preparación de docentes de lenguas (Mayrink *et al.*, 2014). En 2011 iniciamos un proyecto en línea del que participaron estudiantes de Lengua Española de la carrera de

la USP y Lengua Portuguesa de la UNC, que se desarrolló sobre la plataforma Moodle; en el diseño pedagógico se priorizaron las interacciones asincrónicas en foros de discusión y el trabajo colaborativo, a partir de actividades que llevan a cabo ambos grupos. En los años siguientes, la incorporación de Whatsapp a la propuesta posibilitó fomentar intercambios centrados en el desarrollo de la oralidad y promover una mejora en la pronunciación en las lenguas de estudio (Barbosa, 2020). Más recientemente, y como resultado de los avances tecnológicos, Zoom y Meet son las herramientas que permiten consolidar los intercambios virtuales a través de interacciones orales y escritas de manera sincrónica entre los estudiantes de nuestras instituciones.

Estas actividades responden a una política lingüística de integración regional que se enmarca en las propuestas del MERCOSUR Educativo, el que ya desde 1991, con la firma del protocolo de intención, destacaba la importancia de la difusión y el aprendizaje de las lenguas oficiales (MERCOSUL, 1991; Ribeiro de Souza, 2023). Dentro de este marco de integración regional, tanto en los proyectos iniciales, como en los proyectos actuales, se favorecen aspectos de la internacionalización en casa a través de una comunidad intercultural y plurilingüe de aprendizaje, de naturaleza virtual. Este tipo de intercambios amplía las posibilidades de acceso a experiencias internacionales a mayor número de estudiantes ya que prescinden del desplazamiento físico, a la vez que promueven formas de trabajo colaborativo ubicuo, características de nuestra época.

Los intercambios virtuales USP-UNC pueden presentar las siguientes modalidades:

1. Intercambios comunicativos de español y portugués entre estudiantes del curso de Letras Español (USP) y estudiantes del Profesorado de Portugués (UNC);
2. Intercambios comunicativos en español entre estudiantes del curso de Letras Español (USP) y estudiantes del Profesorado de Español (UNC).

La modalidad de intercambio virtual en que desarrollamos este estudio se define según el primer tipo descrito arriba y se realizó entre estudiantes de Letras Español (USP - Brasil) y del Profesorado de Portugués (UNC - Argentina), a lo largo de seis semanas, entre abril y mayo de 2023.

El objetivo de este trabajo es reflexionar sobre el aporte de las tareas y temáticas previamente definidas para el desarrollo de las interacciones en el intercambio virtual, con formato taller, *Transitando entre línguas e culturas: interações virtuais em português e espanhol*. Particularmente, buscaremos responder a la pregunta *¿Cuál es la percepción de los/las estudiantes sobre la relevancia de los distintos tipos de tareas y temas propuestos a lo largo del taller para el desarrollo de las interacciones comunicativas?*

Para alcanzar nuestro objetivo, inicialmente nos referiremos a algunos conceptos teóricos clave que nos orientarán en el análisis de los datos recogidos durante el intercambio virtual en cuestión. Luego, definiremos la metodología de la investigación, detallaremos el contexto en que se desarrolló el intercambio e indicaremos los diferentes tipos de datos que constituyen nuestro corpus de análisis. Tras describirlos e interpretarlos, presentaremos algunas consideraciones finales sobre los resultados alcanzados.

2. EL INTERCAMBIO VIRTUAL COMO UNA ACTIVIDAD FORMATIVA EN LENGUAS

Al hacer un recorrido por los métodos de enseñanza y las tecnologías que han alcanzado mayor proyección en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras, Tagliante (2006) señala cómo ha ido evolucionando el tipo de tecnología empleada en los métodos, en un movimiento que parte de las tecnologías materiales y las tecnologías corporales¹ y avanza hacia el uso de tecnologías electrónicas analógicas² y las tecnologías digitales³. El método de la Gramática y la Traducción, por ejemplo, utilizaba tecnologías materiales como el libro y la pizarra, y el Método Directo, además de usar intensamente recursos visuales como grabados y carteles (tecnologías materiales), pasa a incorporar las llamadas tecnologías corporales, como los gestos y la mímica. Ya en los métodos Audio-Oral y Audiovisual, por ejemplo, ganan espacio las tecnologías electrónicas analógicas (radio, grabador, proyector y otros) en el aula y los laboratorios de lenguas, que facilitan el trabajo con los ejercicios apoyados en diálogos y en la repetición y transformación de estructuras lingüísticas específicas (*drills*). Con relación al uso de las tecnologías electrónicas analógicas y digitales (radio, televisión, computador, tabletas, celulares, internet), Tagliante (2006) las asocia al Abordaje Accional ya a principios de los años 2000.

El avance de las tecnologías digitales ha tenido un importante impacto en el área de la educación y ha contribuido al desarrollo de metodologías innovadoras (Kenski, 2003, 2012; Moran, 2013, 2015; Mattar, 2017, entre otros). De forma particular, el aprendizaje de lenguas se ha beneficiado del uso de las tecnologías digitales para la implementación de acciones de *telecolaboración* o *intercambio virtual* (Aranha et al., 2023).

El intercambio virtual puede ser comprendido como:

una práctica apoyada en la investigación, que consiste en programas o actividades interpersonales de formación continuada y posibilitada por la tecnología, en la que se desarrollan comunicaciones constructivas e interacciones entre individuos o grupos que están geográficamente separados y/o de orígenes culturales diferentes, con el apoyo de profesores o mediadores. El Intercambio Virtual combina el impacto profundo del diálogo e intercambio intercultural con el amplio alcance de la tecnología digital. (EVOLVE 2019, párrafo 1, apud Oskoz y Vinagre, 2020: 1) ¹

El término *Intercambio virtual*, además de ser más amplio que el de *telecolaboración*, se utiliza actualmente por la comunidad académica en las investigaciones de CALL (*Computer Assisted Language Learning*) (Colpaert, 2020, apud O'Dowd, 2021). Para O'Dowd, el uso de un término más conocido puede contribuir a "promover más colaboraciones inter-comunidades y una mayor sinergia en nuestras investigaciones" (2021: 211) ².

Optamos por referirnos a nuestra experiencia específica como un *intercambio virtual* que se estructura y adopta características de la metodología del (Tele)tándem, ya que se identifica con los principios generales que lo definen (Brammerts, 2001; Telles, 2006) al prever:

1. la *separación de lenguas*: a las dos lenguas - portugués y español - se les atribuye un momento específico de práctica: 30 minutos para cada una;

2. la *reciprocidad*: los dos participantes de la interacción ejercen el papel de tutor de su lengua de dominio y de aprendiz de la lengua meta, buscando su desarrollo lingüístico y cultural y, al mismo tiempo, contribuyendo a que el compañero de intercambio también alcance sus objetivos;
3. la *autonomía*: cada estudiante participante es responsable de las decisiones y organización del propio proceso de aprendizaje, lo que se da, por ejemplo, en la definición de los días y horarios de las interacciones, investigación y selección de materiales que puedan apoyar las conversaciones, la selección de la herramienta de comunicación, en el caso de (tele)tándem, etc.

En nuestro caso, sin embargo, las interacciones entre los estudiantes siguieron pautas de trabajo planificadas por los docentes organizadores del intercambio virtual, a diferencia de aquellas previstas en algunas modalidades de (tele)tándem, en los que la autonomía se extiende, a veces, a la posibilidad de que los estudiantes tengan total libertad para elegir, entre ellos, los temas que serán objeto de conversación en sus encuentros virtuales. La decisión de establecer guiones para el desarrollo de las interacciones se debe al hecho de que, en nuestras experiencias anteriores, algunos estudiantes relataron cierta dificultad en elegir las temáticas que se tratarían durante el intercambio y manifestaron su temor de que hubiese momentos de vacío y silencio en los encuentros.

En lo referido a los objetivos establecidos para el intercambio virtual realizado en 2023 entre los estudiantes de la USP y la UNC, se pretendía que los pares establecieran una relación de colaboración que contribuyera positivamente en su proceso de aprendizaje, dentro de una dinámica conversacional próxima a las situaciones de uso auténtico y natural de la lengua. Dicha dinámica se hace posible debido a que las interacciones no ocurren "frente a un público o en una situación formal –como podría serlo en el aula" (Vassallo y Telles, 2008: 342)³.

En el campo de la didáctica de las lenguas extranjeras, la posibilidad de encontrar contextos reales de uso en el marco del aprendizaje formal ha sido siempre un *desideratum*. La tecnología abrió, en este sentido, el aula y permitió a los estudiantes de lenguas participar como agentes sociales en las prácticas cotidianas propias de los hablantes de la lengua meta. A esta perspectiva, el intercambio virtual suma la posibilidad de aprender de y con otros en una comunidad intercultural que se forma a partir del diseño conjunto de una estrategia pedagógica que involucra estudiantes y docentes de diferentes universidades/países. El alcance internacional de la propuesta impacta no solo en la formación de los futuros docentes de lenguas extranjeras, sino también en la experiencia en interculturalidad y uso de la lengua de la que tanto profesores como estudiantes participan.

2.1 El desarrollo de tareas de apoyo al Intercambio Virtual

Los proyectos que desarrollamos entre docentes del área de español (USP) y portugués (UNC), se enmarcan, principalmente, en una perspectiva intercultural, dentro de los enfoques plurales de enseñanza (Candelier, 2008). El objetivo está en la práctica y el aprendizaje de las lenguas a través del desarrollo de una competencia intercultural. Esta competencia, en el marco de los intercambios virtuales, promueve el conocimiento

del otro, a partir de la comprensión de las formas de ser, de actuar y pensar (Byram, 1997) y en función de una nueva ciudadanía (Tubino, 2004). La interculturalidad, en este sentido, implica el desarrollo de habilidades y actitudes comprometidas en el respeto al otro, a las diferencias, a la diversidad, y promueve espacios de integración, negociación e intersección, erradicando cualquier tipo de etnocentrismo y discriminación (Mendes, 2019; Vinagre y Corral, 2019).

Los intercambios virtuales USP-UNC tienen por objetivo el desarrollo de una competencia intercultural a través de la interacción y la reflexión de lo propio y lo diverso, además del desarrollo de la competencia comunicativa. Esta última, entendida por Hymes (1971) como un conjunto de habilidades y conocimientos que permiten que los hablantes de una comunidad lingüística puedan entenderse, interpretando y usando apropiadamente el significado social de las variedades lingüísticas, adquiere una dimensión ética y política en el marco intercultural. En la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas, el desarrollo de la competencia comunicativa implica reconocer en la comunicación dimensiones que trascienden lo lingüístico e involucran lo discursivo, lo sociocultural, lo estratégico, lo accional, lo pragmático (Canale y Swain, 1980; Celce-Murcia et al., 1995; Consejo de Europa, 2002) y lo intercultural. Esta perspectiva nos ha orientado en el desarrollo de las tareas propuestas para el intercambio virtual que vamos a discutir en este trabajo.

De acuerdo con O'Dowd y Waire (2009: 175), las tareas telecolaborativas pueden ser de dos tipos: informales o estructuradas. Las tareas informales requieren que los estudiantes participen en una interacción que verse sobre temas generales, sobre hobbies o intereses personales, por ejemplo. Por otra parte, las tareas estructuradas demandan la colaboración en la elaboración de un documento o producto específico. Además, algunas tareas telecolaborativas pueden estar claramente centradas en la estructura lingüística, mientras que otras pueden estar dirigidas a propiciar una reflexión sobre aspectos culturales de la lengua extranjera de aprendizaje (O'Dowd y Waire, 2009: 175).

Al investigar sobre los tipos de tareas utilizadas en diferentes experiencias de intercambio virtual, O'Dowd y Waire (2009: 175-178) identificaron tres categorías que reflejan el tipo de actividad comunicativa prevista en cada caso:

- a. *Tareas de intercambio de informaciones*: los estudiantes presentan a sus compañeros de interacción informaciones sobre sus biografías personales, institución de enseñanza, ciudad donde viven u otros aspectos relacionados con su cultura. Estas tareas se pueden utilizar, por ejemplo, como un punto de partida para las interacciones cuando los estudiantes todavía no se conocen. Tareas de este tipo son, en general, "monológicas", y no abren mucho espacio para la negociación de sentidos entre los interactuantes.
- b. *Tareas de comparación y análisis*: exigen que los estudiantes no solo intercambien informaciones entre ellos, sino que también hagan comparaciones y análisis de productos de sus respectivas culturas (por ejemplo, libros, películas, artículos de periódicos, canciones, etc). El foco de estos análisis y comparaciones puede ser cultural y/o lingüístico.

- c. *Tareas colaborativas*: además de intercambiar y comparar informaciones, los alumnos trabajan juntos en la elaboración de un producto o conclusión, lo que se puede hacer en forma de un ensayo o presentación, por ejemplo. Estos tipos de actividades demandan un importante componente de coordinación, planificación y negociación de sentidos, tanto del punto de vista lingüístico como cultural.

Las tareas desarrolladas a lo largo del intercambio virtual *Transitando entre lenguas e culturas: interações virtuais em português e espanhol* se encuadran, mayoritariamente, en las categorías (a) y (b), al incluir la producción de presentaciones personales de los (las) estudiantes, discusiones y análisis de estereotipos y productos culturales de sus respectivos países, entre otras tareas que debían realizar en cada uno de los encuentros virtuales, en duplas. Además de esta clasificación por el tipo de actividad comunicativa prevista, desde la perspectiva pedagógica y promoviendo la actividad interaccional, podemos distinguir en los intercambios tareas semiestructuradas, que orientan el intercambio, y tareas de tema libre en las que los participantes gestionan no solo la interacción, sino también los temas de conversación. En este contexto, consideramos que el diseño de tareas semiestructuradas y la indicación previa de temas y materiales de apoyo podrían funcionar como instrumentos mediadores de las interacciones y la reflexión, y promover una mayor participación y compromiso de los y las estudiantes con el intercambio.

3. ASPECTOS METODOLÓGICOS

3.1. La metodología

Este estudio se inserta en el campo de la Lingüística Aplicada y tiene un corte cualitativo e interpretativista. Según Cavalcanti y Moita Lopes (1991), una investigación cualitativa se caracteriza por: a) ser de naturaleza fundamentalmente exploratoria; b) no exigir hipótesis previas ni categorías rígidas de análisis; c) permitirle al investigador tomar decisiones a lo largo del estudio; d) posibilitar una teorización fundamentada en los datos; e) preocuparse con lo particular. Estas características son inherentes a este estudio, ya que no se parte de una hipótesis cerrada y se entiende que la particularidad del contexto en el que se desarrolló y la mirada analítica de los investigadores señalaron los caminos interpretativos de los datos.

La metodología adoptada fue la de la investigación-acción que, según Thiollent (2009) y Aranda (2011), ha sido utilizada en el área de Educación con el fin de responder a un problema o inquietud relacionada con la práctica pedagógica y de contribuir a la modificación de una determinada situación y producción de nuevos saberes relacionados a esta. Mattar y Ramos (2021: 155) explican que esta metodología presupone:

una orientación hacia la práctica, en la forma de un ciclo que comprende: la identificación de un problema o una área para desarrollo, la planificación de una acción o intervención para transformar la realidad, la implementación del plan de acción y la evaluación y reflexión sobre los resultados. ⁴

Siguiendo los pasos propuestos por Aranda (2011), agregamos a este ciclo una última fase, que reorienta la experiencia de investigación y acción a futuras prácticas. La figura a continuación ilustra la forma como dicho ciclo se aplica a este estudio:

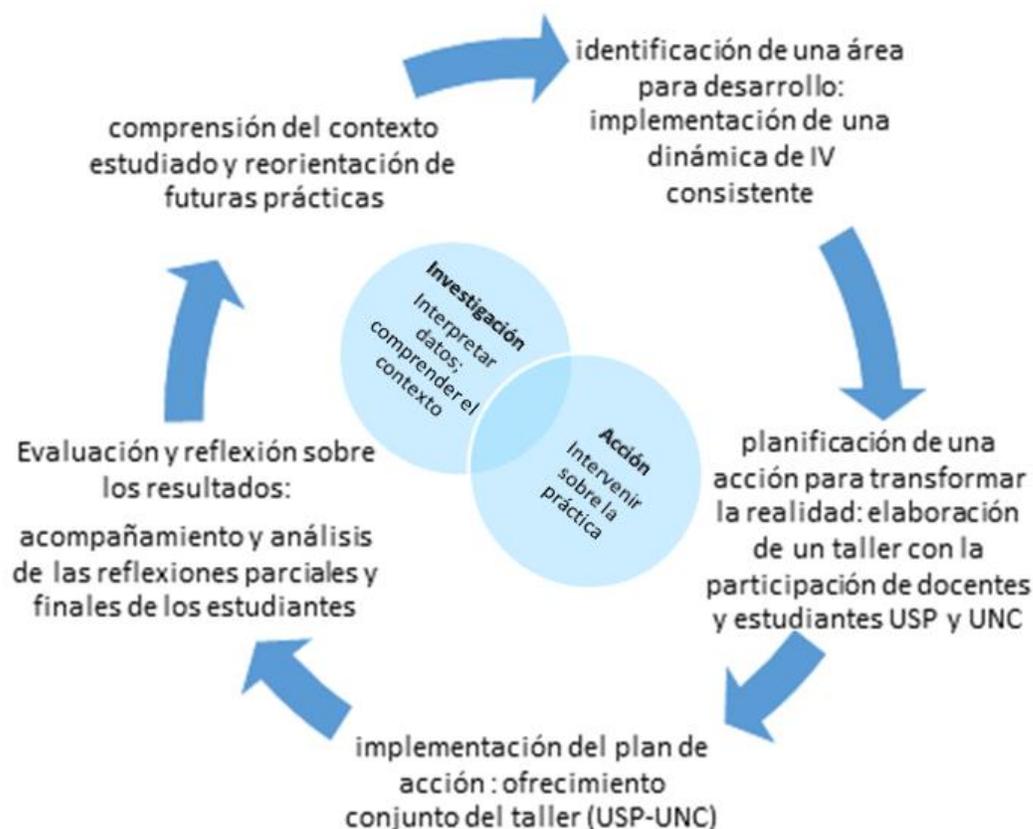


Figura 1: Ciclo de la investigación-acción. Elaboración propia; basado en Aranda (2011) y Mattar y Ramos (2021)

Según mencionamos anteriormente, la realización conjunta de intercambios virtuales entre la USP y la UNC ha pasado por diferentes modelos desde el 2011. En los últimos años, hemos sentido la necesidad de que nuestro proyecto creciera en la dimensión pedagógica, con la elaboración de unas directrices más claras para los estudiantes participantes y la elaboración de tareas e instrumentos que promovieran su reflexión sobre el proceso de aprendizaje en este contexto.

Partimos de este objetivo para planificar y ofrecer un taller virtual que reuniera a estudiantes de español y portugués de las dos universidades, a fin de que participaran en interacciones comunicativas en su idioma de aprendizaje. Al inicio, definimos que dos de los miembros de nuestro equipo (un docente de cada universidad) serían los

responsables de acompañar al grupo de estudiantes en la realización de las tareas del intercambio⁵. De este modo, ambos pudieron solucionar dudas, orientar a los/las estudiantes y tomar decisiones con relación al desarrollo de las tareas, la entrega de sus reflexiones individuales y la negociación de plazos para el cumplimiento de todas las actividades. En conjunto, los/las participantes se involucraron en la dinámica del intercambio virtual, al mismo tiempo en que reflexionaron sobre la experiencia vivida. El análisis de estas reflexiones cierra el ciclo de este proceso de investigación-acción, con la expectativa de colaborar positivamente para la implementación de prácticas futuras de telecolaboración entre ambas universidades y también con otras instituciones.

3.2. El contexto y los/las participantes del estudio

El taller planificado por el grupo de docentes de la USP y la UNC se realizó entre abril y mayo de 2023 (un total de 6 semanas), y contó con el apoyo del *Centro Interdepartamental de Línguas de la Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas de la USP*, en colaboración con la Facultad de Lenguas de la UNC.

Un total de 28 estudiantes participaron en el taller (14 de cada universidad). Los/las estudiantes de la UNC estaban vinculados específicamente a la asignatura Lengua Portuguesa I, ofrecida por la carrera de Profesorado de Portugués de la Facultad de Lenguas y los/las alumnos(as) de la USP cursaban diferentes disciplinas de Letras Español y participaron en el taller por interés propio⁶.

De este grupo de estudiantes, seleccionamos para este estudio los datos que corresponden a la producción de 12 de ellos/ellas: 07 brasileños(as) de la USP y 05 argentinos(as) de la UNC. Los criterios definidos para su selección fueron: a) haber firmado un Término de Consentimiento Libre y Esclarecido, concordando en participar en el estudio; b) haber realizado al menos un setenta por ciento de las tareas del taller. La Tabla 1 indica el perfil de los/las participantes⁷.

Las informaciones aportadas por los/las participantes en las presentaciones que prepararon y subieron al muro de Padlet⁸ (Tarea 1A del taller) y el cuestionario final que les enviamos para recoger datos adicionales revelaron que mientras ninguno de los/las estudiantes de la UNC había realizado intercambios virtuales anteriormente, 04 de los/as 07 estudiantes de la USP sí ya había pasado por esta experiencia.

Otra información relevante sobre su perfil se refiere a las experiencias de viajes de inmersión a países donde se habla la lengua de estudio. Dos de los/las estudiantes de la UNC (Marta y Edgard) vivieron en Brasil y aprendieron la lengua *in situ*, antes de ingresar a la carrera universitaria de formación docente y dos estudiantes de la USP (Clarice y Milene) realizaron intercambios académicos en España, Chile y Argentina.

Estudiante	Universidad	Lengua 1	Edad	Nivel de Proficiencia L2
Camila	USP	portugués	23	B1
Ieda	USP	portugués	22	B2
Catarina	USP	portugués	24	B2
Clarice	USP	portugués	22	C1
Leila	USP	portugués	24	B2
Lucas	USP	portugués	19	B2
Milene	USP	portugués	22	C2
Daniela	UNC	Español	50	A1
Manuela	UNC	Español	33	A1
Edgard	UNC	Español	23	C2
Marta	UNC	Español	43	C2
Margareth	UNC	Español	29	C2

Tabla 1. Perfil de los/las estudiantes participantes de este estudio

El ambiente virtual elegido para el taller fue la Plataforma Moodle de los Cursos de Extensión de *la Universidade de São Paulo*. El uso de la plataforma facilitó la organización del cronograma de las interacciones así como el envío de orientaciones y recursos de apoyo para la realización de las tareas y su posterior registro por parte de los/las estudiantes. La siguiente figura corresponde al espacio de apertura de la sala virtual del taller.

Bem-vindo/a à oficina de Intercâmbio Virtual da USP-UNC!

Esta atividade faz parte de um projeto conjunto de professores da área de Língua Espanhola da USP e de Língua Portuguesa da UNC. Essa parceria tem o objetivo de ampliar os espaços formativos de nossos alunos. Nesta sala virtual você encontrará as orientações para o trabalho, calendário das atividades e espaços para o envio de tarefas. Nossas atividades terão início na semana de 17 de abril e terminarão em 28 de maio.

Aproveite ao máximo as interações com seu/sua colega! Bom trabalho! 😊

¡Bienvenido/a al taller de Intercambio Virtual de la USP-UNC!

Esta actividad forma parte de un proyecto conjunto de profesores del área de Lengua Española de la USP y de Lengua Portuguesa de la UNC. Este trabajo tiene el objetivo de ampliar los espacios formativos de nuestros alumnos. En esta aula virtual encontrará las orientaciones para el trabajo, el calendario de las actividades y los espacios para el envío de las tareas. Nuestras actividades empiezan en la semana del 17 de abril y terminan el 28 de mayo.

¡Aprovecha al máximo las interacciones con tu compañero/a!

¡Buen trabajo! 😊

Figura 2. Espacio de apertura de la sala virtual en Moodle

La sala virtual estuvo organizada por semanas, y en cada semana la estructura respondía a la propuesta del diseño pedagógico que se sintetiza en la Tabla 2.

Fecha	Actividad
14 de abril	Encuentro de apertura - USP/UNC – 17h30 – Meet
17 a 23 de abril SEMANA 1	<ul style="list-style-type: none"> · responder al Cuestionario 1 en Moodle (recogida de datos sobre el perfil del grupo). · realizar la TAREA 1A: <i>Presentaciones</i> (preparación para la primera interacción: colgar en el muro de Padlet una presentación personal). · hacer el primer contacto con su pareja por email para definir horarios y calendario.
24 a 30 de abril SEMANA 2 Interacción 1	<ul style="list-style-type: none"> · realizar la TAREA 1B - TEMA: <i>Presentaciones</i> (leer las presentaciones de los compañeros(as) en Padlet. Tomar nota de las informaciones más relevantes y usarlas como elementos disparadores de la primera conversación). · realizar una interacción sincrónica por videollamada (grabar la interacción). · registrar en un foro/diario de Moodle una reflexión escrita personal sobre la interacción.
01 a 07 de mayo SEMANA 3 Interacción 2	<ul style="list-style-type: none"> · realizar la TAREA 2 - TEMA: <i>Identidades</i> (revisar las preguntas de apoyo, el material disponible en Moodle y otros de su interés relacionados con la temática <i>Identidades</i>. Seleccionar algunos para motivar la discusión durante la interacción. Tomar nota de puntos que sean interesantes para discutir durante el encuentro). · realizar una interacción sincrónica por videollamada (grabar la interacción). · registrar en Moodle una reflexión escrita personal sobre la interacción.
08 a 14 de mayo SEMANA 4 Interacción 3	<ul style="list-style-type: none"> · realizar la TAREA 3 - TEMA LIBRE (elegir un tema de interés común para el encuentro. Seleccionar materiales de apoyo y enviárselos al (a la) compañero(a) para un visionado/lectura/escucha previa. Tomar nota de puntos que sean interesantes para discutir durante el encuentro). · realizar una interacción sincrónica por videollamada (grabar la interacción). · registrar en Moodle una reflexión escrita personal sobre la interacción.
15 a 21 de mayo SEMANA 5 Interacción 4	<ul style="list-style-type: none"> · realizar la TAREA 4 - TEMA: <i>Deseos</i> (revisar las preguntas de apoyo, el material disponible en Moodle y otros de su interés relacionados con la temática <i>Deseos</i>. Seleccionar algunos para motivar la discusión durante la interacción. Tomar nota de puntos que sean interesantes para discutir durante el encuentro). · realizar una interacción sincrónica por videollamada (grabar la interacción). · registrar en Moodle una reflexión escrita personal sobre la interacción.
22 a 28 de mayo SEMANA 6 Interacción 5	<ul style="list-style-type: none"> · realizar TAREA 5 - TEMA: <i>Aprendizajes</i> (revisar las preguntas de apoyo relacionadas al tema <i>Aprendizajes</i> y producir un video de 5 minutos con una reflexión sobre su experiencia personal de aprendizaje en el intercambio virtual. Enviar el video a su dupla para un visionado previo. Ver el video de su compañero(a). Tomar nota de puntos que sean interesantes para discutir durante el encuentro). · realizar una interacción sincrónica por videollamada (grabar la interacción).

- | | |
|--|---|
| | <ul style="list-style-type: none">· responder las preguntas finales de reflexión sobre el Intercambio Virtual.· participar en la reunión de cierre: 28 de mayo, 17h30. |
|--|---|

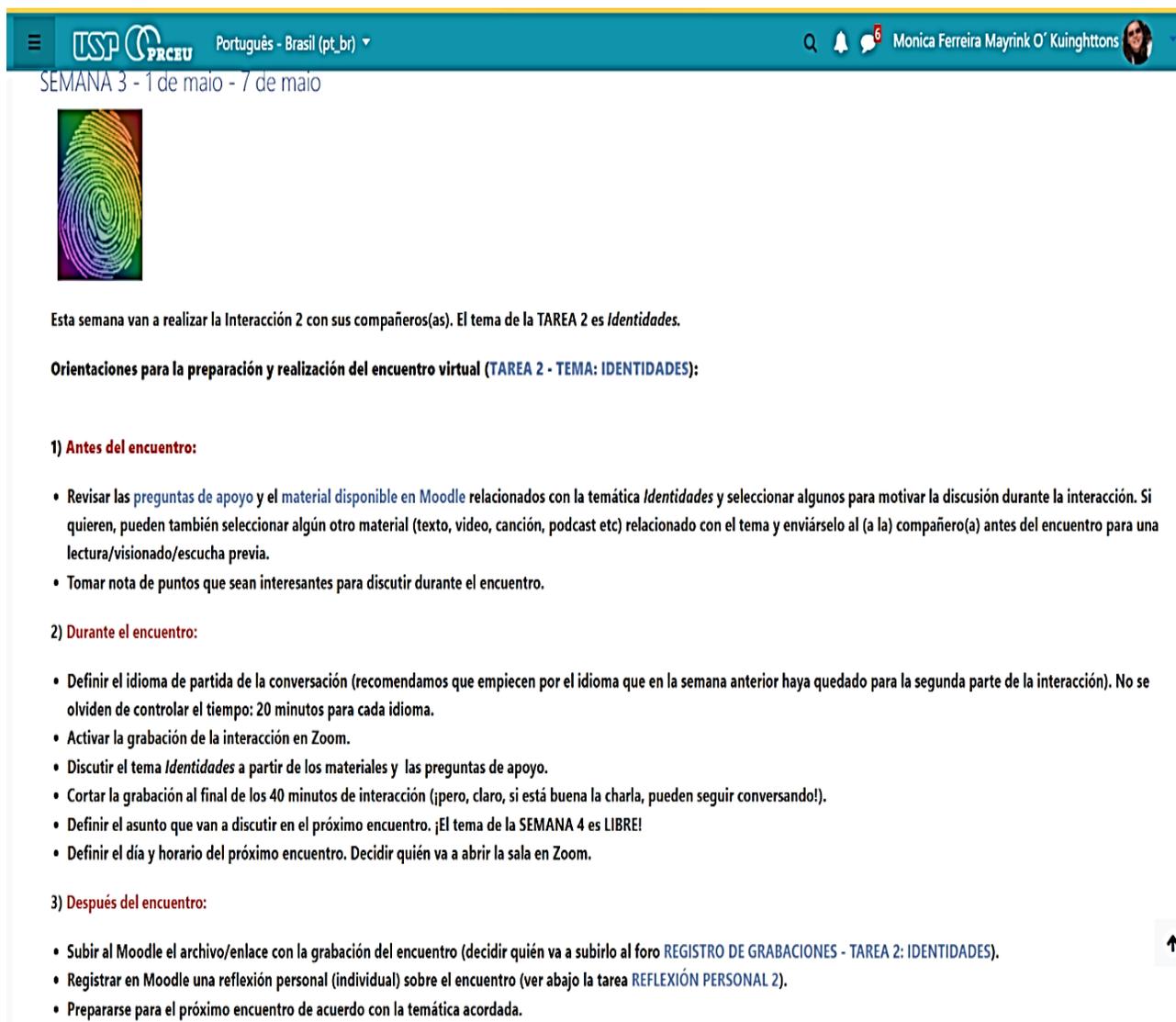
Tabla 2. Organización de las semanas en Moodle

En el diseño pedagógico se previeron cinco tareas en formato de interacción sincrónica entre los pares, una para cada semana (a partir de la semana 2, como se puede ver en la Tabla 2). Nuestro objetivo era que las tareas contribuyeran al desarrollo de la competencia intercultural de los/las estudiantes, al promover el conocimiento del otro, a partir de la comprensión de su forma de ser, de actuar y pensar (Byram, 1997) y el desarrollo de la competencia comunicativa, mediante el reconocimiento, en la comunicación, de dimensiones que trascienden lo lingüístico e involucran lo discursivo, lo sociocultural, lo estratégico, lo accional, lo pragmático (Canale y Swain, 1980; Celce-Murcia et al., 1995; Consejo de Europa, 2002).

Mientras que las tareas 1B, 2, 4 y 5 fueron de base semiestructurada y preveían un guión con preguntas y otros materiales de apoyo para orientar las interacciones, la tarea 3 fue de producción libre. En esta tarea, a través de la negociación los estudiantes debieron gestionar el o los temas de conversación.

Los temas propuestos para las interacciones 1B, 2, 4 y 5 (Presentaciones, Identidades, Deseos, Aprendizajes, respectivamente) fueron definidos a partir de los contenidos del programa de curso de Lengua Portuguesa I - 2023/2024 (UNC)⁹, ya que se trataba de temáticas que los/las estudiantes argentinos(as) participantes del intercambio estaban trabajando como parte del currículum. Como se verá más adelante, dichos temas también dieron pie a intercambios libres que llevaron a una diversidad de otros temas, según los intereses y las experiencias personales de los estudiantes, como, por ejemplo, sus hábitos alimentarios, su rutina en la universidad, la política y la producción musical de sus países.

Para cada semana y tarea específica de trabajo, se presentaban las orientaciones en portugués o español. La figura 3 recupera las instrucciones para la realización de la Tarea 2 (tema: Identidades) e ilustra la forma como se disponían las informaciones en la plataforma.



USP PRCEU Portuguese - Brasil (pt_br) 6 Monica Ferreira Mayrink O' Kuinghttons

SEMANA 3 - 1 de maio - 7 de maio



Esta semana van a realizar la Interacción 2 con sus compañeros(as). El tema de la TAREA 2 es *Identities*.

Orientaciones para la preparación y realización del encuentro virtual (TAREA 2 - TEMA: IDENTIDADES):

1) Antes del encuentro:

- Revisar las [preguntas de apoyo](#) y el [material disponible en Moodle](#) relacionados con la temática *Identities* y seleccionar algunos para motivar la discusión durante la interacción. Si quieren, pueden también seleccionar algún otro material (texto, video, canción, podcast etc) relacionado con el tema y enviárselo al (a la) compañero(a) antes del encuentro para una lectura/visionado/escucha previa.
- Tomar nota de puntos que sean interesantes para discutir durante el encuentro.

2) Durante el encuentro:

- Definir el idioma de partida de la conversación (recomendamos que empiecen por el idioma que en la semana anterior haya quedado para la segunda parte de la interacción). No se olviden de controlar el tiempo: 20 minutos para cada idioma.
- Activar la grabación de la interacción en Zoom.
- Discutir el tema *Identities* a partir de los materiales y las preguntas de apoyo.
- Cortar la grabación al final de los 40 minutos de interacción (pero, claro, si está buena la charla, pueden seguir conversando!).
- Definir el asunto que van a discutir en el próximo encuentro. ¡El tema de la SEMANA 4 es LIBRE!
- Definir el día y horario del próximo encuentro. Decidir quién va a abrir la sala en Zoom.

3) Después del encuentro:

- Subir al Moodle el archivo/enlace con la grabación del encuentro (decidir quién va a subirlo al foro [REGISTRO DE GRABACIONES - TAREA 2: IDENTIDADES](#)).
- Registrar en Moodle una reflexión personal (individual) sobre el encuentro (ver abajo la tarea [REFLEXIÓN PERSONAL 2](#)).
- Prepararse para el próximo encuentro de acuerdo con la temática acordada.

Figura 3. Disposición de las orientaciones de la Semana 3 en el aula virtual de Moodle

Además de las orientaciones para el desarrollo de las tareas, los/las estudiantes también encontraban en la plataforma una serie de materiales específicos (videos, artículos, podcasts, dirección de sitios web) de apoyo a la realización de las interacciones. Estos materiales de consulta les permitían tener referencias comunes para dialogar en los encuentros virtuales, a la vez que promovían la lectura/escucha/visionado en la lengua extranjera o en la lengua materna y activaban estructuras y vocabulario para las futuras interacciones. En la unidad 3, por ejemplo, el tema de la interacción era *Identities* y, además de videos y otros materiales sobre esta temática, se pusieron a disposición de los/las estudiantes preguntas de apoyo (Figura 4), con el objetivo de promover su reflexión antes del encuentro.

IDENTIDADES

Les presentamos una lista de preguntas que pueden facilitar el encuentro sobre el tema *Identidades*. Seleccionen algunas que les parezcan interesantes para discutir las entre ustedes. ¿Qué coincidencias y diferencias hay entre sus países, sus culturas y su forma de pensar?

Para não esquecer: devem usar as duas línguas e falar 20 minutos em cada uma delas.

Devem gravar o encontro. Se preferirem, podem fracionar a gravação em dois vídeos: abrem o Zoom, se encontram, se cumprimentam, clicam em "gravar" e começam a interação. Quando der 20 minutos, podem cortar a gravação, fechar a reunião e abrir outra para terem mais tranquilidade para gravar os outros 20 minutos.

Bom encontro!

Mônica e Richard

1. "O tema **Identidade** nos convoca a pensar sobre diferentes aspectos de nossa forma de ser e estar no mundo e a pensar a convivência, considerando nossas diferenças e semelhanças nos mais variados tópicos de nossa vida social, cotidiana e pessoal" (BRUNEL, 2023). ¿Hay alguna circunstancia específica que te lleve a pensar en tu forma de ser y estar en el mundo? Coméntalo.

2. ¿Qué significa para ti/vos "identidad cultural"? ¿Cómo aplicarías este concepto a tu país/región/ciudad?

3. ¿Existe una identidad brasileña o una identidad argentina? Coméntalo.

4. ¿Identidad y estereotipos se confunden? ¿Qué estereotipos hay sobre Brasil y Argentina? ¿Qué piensas sobre este tema? ¿Qué entienden por estereotipos?

5. ¿En qué aspectos crees que te acercas o te alejas de lo que son los estereotipos construidos sobre tu país/región/ciudad?

6. ¿Qué sabores, paisajes, ritmos, actitudes, rasgos físicos y de carácter asocias con Brasil y Argentina? Coméntalo.

7. ¿Qué aspectos mencionarías al describir tu país y los aspectos culturales que caracterizan a su gente?

8. ¿Qué detalles de la vida brasileña y argentina (específicamente de tu ciudad) consideras que son curiosos/interesantes pero que generalmente las personas de otras ciudades/regiones/países no conocen?

Figura 4. Preguntas de apoyo a la discusión la Interacción 2 (Semana 3)

No obstante, con el objetivo de dar lugar a la autonomía de los/las estudiantes, también se les estimulaba a que buscaran otros textos, videos, canciones, podcasts, etc., que pudiesen contribuir al desarrollo de la interacción. De este modo, podían elegir diversos recursos de su interés, relacionados con su percepción individual del tema en discusión.

Por fin, para cada interacción, los/las estudiantes recibían un conjunto de preguntas orientadoras de una reflexión individual (Figura 5) que debían responder y subir a la plataforma después de cada encuentro.

REFLEXIÓN PERSONAL 2

Tras realizar el segundo encuentro virtual con tu compañero de intercambio, elabora una reflexión personal sobre dicha experiencia. A continuación te sugerimos algunas preguntas que pueden orientar tu reflexión. La puedes hacer en portugués o español.

1. Fecha de la interacción.
2. Tiempo de duración de la interacción.
3. Idioma de partida (indicar el idioma seleccionado para la primera parte de la interacción).
4. ¿De qué manera los materiales sugeridos en la plataforma (pauta de preguntas, videos y otros) auxiliaron en la conducción y desarrollo de la interacción? Comenta tu experiencia.
5. ¿Seleccionaste algún otro recurso o material de apoyo para motivar la interacción con tu compañero(a) (presentación en PowerPoint/Canva u otro recurso; playlist en streaming; podcast; video; acceso a páginas en la web etc.)? Si quieres, pégalos aquí o indica su dirección en la web. Explica el motivo de tu selección y los beneficios en el uso del material.
6. ¿Qué nuevos aprendizajes (palabras nuevas, pronunciación, datos relacionados con la cultura etc.) crees haber construido a lo largo de este encuentro? Coméntalos.
7. ¿Crees haber colaborado con el aprendizaje de tu compañero/a? ¿Cómo? Coméntalo.
8. ¿Cómo evalúas tu participación y desempeño en la interacción (dificultades y logros)? ¿Notas alguna diferencia con relación al encuentro anterior? ¿Hay algo que piensas hacer de una forma diferente en el próximo encuentro? Explica.
9. Comenta brevemente sobre tu desempeño desde el punto de vista afectivo: sentimiento de (in)seguridad, autoconfianza, vergüenza, timidez y otros relevantes. ¿Notas alguna diferencia con relación al encuentro anterior?
10. Otras reflexiones.

Figura 5. Preguntas de apoyo a la reflexión individual sobre la Interacción 2 (Semana 3)

Como parte del proceso reflexivo desarrollado a lo largo de todo el intercambio virtual, en la semana 6 los/las estudiantes respondieron también las siguientes cuestiones orientadas a una visión global sobre el tipo de tareas realizadas y temas tratados:

1. Sobre las tareas que debían realizar en el intercambio virtual: comenta los puntos positivos y negativos relacionados con la dinámica de recibir con antelación las orientaciones acerca de los temas a discutir durante las interacciones y la forma de conducirlos.
2. ¿Qué diferencias observas en el desarrollo de las interacciones que tenían un tema previamente definido frente a la interacción de tema libre?
3. Comenta acerca de la relevancia (o no) de los temas indicados para las interacciones.

Figura 6. Preguntas de reflexión general sobre el Intercambio Virtual (Semana 6)

3.3 La recogida de datos y los procedimientos de análisis

De acuerdo con la descripción del taller presentada en el apartado anterior, a lo largo de las seis semanas de intercambio, los/las estudiantes participaron de un total de cinco interacciones, que corresponden a las diferentes tareas realizadas. Para las cuatro primeras (tareas 1B, 2, 3 y 4), se les dio un guion de preguntas orientadoras de una reflexión individual que debían responder y subir a la plataforma después de cada

encuentro, y después de la tarea 5 (interacción 5), los/las estudiantes grabaron un video en el que reflexionaron de forma más general sobre sus aprendizajes durante el intercambio. Como mencionamos anteriormente, otra actividad reflexiva realizada por el grupo consistió en responder a tres preguntas orientadas a una visión global sobre el tipo de tareas realizadas y temas tratados. Todos estos registros reflexivos constituyen los datos tomados para análisis en este estudio. Asimismo, utilizamos informaciones reunidas mediante la aplicación de un cuestionario al final del intercambio (ver Anexo) para confirmar algunos datos de los/las participantes y ampliar nuestro análisis. La siguiente tabla sintetiza los cuatro tipos de datos analizados (reflexiones escritas, transcripciones de las reflexiones en video, respuestas escritas de reflexión general, cuestionario).

Semana y tarea	Tema de la interacción	Instrumento y tipo de datos
Semana 2: Tarea 1B	Presentaciones	•reflexión 1: reflexión escrita personal sobre la interacción 1
Semana 3: Tarea 2	Identidades	•reflexión 2: reflexión escrita personal sobre la interacción 2
Semana 4: Tarea 3	Tema libre	•reflexión 3: reflexión escrita personal sobre la interacción 3
Semana 5: Tarea 4	Deseos	•reflexión 4: reflexión escrita personal sobre la interacción 4
Semana 6: Tarea 5	Aprendizajes	•reflexión 5: reflexión personal en video sobre los aprendizajes •reflexión 6: preguntas de reflexión general sobre el Intercambio Virtual
Al final del taller	-----	•cuestionario final: informaciones adicionales sobre los/las estudiantes

Tabla 3: Corpus de datos del estudio

El corpus de análisis se encuentra disponible en el aula virtual del taller *Transitando entre línguas e culturas: interações virtuais em português e espanhol*, hospedada en la Plataforma Moodle de los Cursos de Extensión de *la Universidade de São Paulo*.

La lectura, triangulación e interpretación de los datos se hizo a fin de responder a la siguiente pregunta: *¿Cuál es la percepción de los/las estudiantes sobre la relevancia de los distintos tipos de tareas y temas propuestos a lo largo del taller para el desarrollo de las interacciones comunicativas?*

4. ANÁLISIS DE LOS DATOS

A partir del análisis de las reflexiones de los/las estudiantes, sistematizaremos su percepción acerca de la relevancia de las tareas en la dinámica del intercambio y la incidencia, en la interacción, de las tareas semiestructuradas y las libres.

4.1. Las tareas como un elemento mediador y facilitador de las interacciones

En sus reflexiones, los/las estudiantes resaltaron la contribución de las tareas y materiales de apoyo para el desarrollo de las interacciones, al considerarlos como un elemento disparador de la conversación y de su expansión hacia otros temas de interés común. Esta perspectiva también se manifiesta al momento de reflexionar sobre los puntos positivos y negativos de entablar una conversación en base a una pauta previamente definida por los/las docentes responsables del intercambio o en base al desafío de elegir, entre ellos/ellas mismos(as) el tema y sus materiales de apoyo.

4.1.1. Las tareas como guía y punto de partida para otros temas

Conforme indica la tabla 2, el Intercambio Virtual entre los/las estudiantes de la USP y la UNC implicó la realización de diferentes tareas. Para cada una de ellas elaboramos algunas orientaciones específicas con el objetivo de ayudarlos/las a alcanzar un buen ritmo y fluidez en la interacción. Los testimonios de las estudiantes brasileñas Camila y Milene traen evidencias de que los diferentes tipos de apoyo resultaron eficientes para llegar a dicho objetivo:

La tarea 1A nos ayudó a guiar la comunicación y el diálogo fue más fácil de hacer, pues como ya tenía informaciones de mi compañera le hice preguntas basadas en lo que ella puso en padlet. (*Camila, Reflexión 1*)¹⁰

La presentación de la Tarea 1 nos sirvió para tener una idea previa sobre quiénes éramos y con quién hablaríamos, entonces estuvo muy bien. También eso nos ayudó bastante porque teníamos material para romper el hielo e inducir la conversación. (*Milene, Reflexión 1*)

La tarea mencionada por Camila y Milene consistía en la elaboración de una presentación personal que todos/as deberían compartir en un muro de Padlet (Tarea 1A). Se trata, por lo tanto, de una *tarea de intercambio de informaciones* (O'Dowd y Waire, 2009), en la que los/las estudiantes presentaron a sus compañeros/as informaciones sobre su edad, la ciudad donde viven, estudios y gustos personales, entre otras. Conforme se observa en los comentarios de Camila y Milene, la tarea fue eficiente en la preparación de la primera interacción virtual, cuando todavía no conocían a sus compañeras. En este momento, en que prevaleció una conducta "monológica", se abrió espacio para una conversación más proficua entre las interactuantes en la etapa posterior, cuando realizaron la primera interacción (tarea 1B - tema: *Presentaciones*). Por su característica dialógica, la primera interacción, al recuperar los datos compartidos en el muro de Padlet, propició la oportunidad de intercambio y comparación de informaciones.

También desde el punto de vista de la estudiante Ieda las tareas y materiales de apoyo colaboran en el desarrollo de una conversación fluida:

Creo que estructurar las presentaciones y ver los videos fue una buena idea porque nos ayudó a hablar sobre cosas que en un diálogo sin toda esa preparación no serían abordadas. También durante la reunión utilizamos un google documentos

para ojear las preguntas de apoyo y la plataforma Zoom, fueron importantes herramientas que nos ayudaron a conducir el diálogo y recordarnos de las cosas que teníamos que decir. (*Ieda, Reflexión 4*)

Aunque Ieda evalúe positivamente el material de soporte sugerido para la interacción, llama la atención su comentario de que junto con su pareja de intercambio utilizaron las preguntas de apoyo durante la interacción para que no se les olvidara "lo que tenían que decir". Esta afirmación parece sugerir que Ieda y su compañera no se sintieron cómodas en este primer encuentro para derivar la conversación a otros temas, de forma más espontánea y de acuerdo con sus propios intereses, como ocurrió con otros/as estudiantes. El siguiente ejemplo extraído de las reflexiones de la estudiante brasileña Leila y del argentino Edgard, muestran su percepción de que las tareas y materiales de apoyo contribuyeron al desarrollo de una conversación más libre y relacionada con sus propias experiencias:

Como nosso encontro foi no café da manhã, a alimentação também entrou como tópico da conversa. Principalmente os hábitos diferentes de almoço, alimentos, horários. (...) Importante frisar que as perguntas de apoio ajudam a iniciar os assuntos, mas a conversa flui para diferentes rumos de acordo com nossas experiências. (*Leila, Reflexión 2*)

Fue muy positivo porque ambos pudimos aprender más de la cultura del país del otro y saber qué cosas forman parte de la vida cotidiana de los mismos ciudadanos, consideramos que son buenos disparadores estos temas para después hablar con más libertad de otros temas pero que surgieron gracias a ese tópico principal. (*Edgard, Reflexión 2*)

De forma similar, Clarice reconoce el valor de las tareas guiadas (semiestructuradas) como un punto de partida para la conversación al mismo tiempo que abren espacio a otras temáticas y a la posibilidad de compartir nuevos materiales durante la interacción:

Los posts en Padlet ayudaron con ideas de temas para la charla, pero no nos detuvimos mucho en eso, preguntamos curiosidades y esas nos llevaron a otros tópicos. Mientras la charla, no enviamos links de músicas, sitios y recetas en whatsapp. (*Clarice, Reflexión 1*)

Entendemos que, al tomar la decisión de extender la charla a otros asuntos e indicar a su pareja de intercambio nuevos videos, textos y otros recursos, los/las estudiantes responden al principio de la *autonomía* (Brammerts, 2001; Telles, 2006), que caracteriza las interacciones en la modalidad (tele)tándem que, conforme comentamos, inspira la dinámica adoptada en este intercambio virtual. De forma relacionada con la autonomía de los/las interactuantes al conducir la conversación a partir de la tarea inicial, se destaca el desafío asumido por algunos/as de buscar recursos propios que les permitieran hacer aportes originales. El relato de Milene ilustra esta postura proactiva en la búsqueda de nuevos elementos para alimentar la interacción:

Los materiales sí nos ayudaron, pero cuando estaba hablando como que sentía que no debería decir lo mismo que decían los videos, así que se me hizo un poco difícil pensar en cosas extras para no estar repitiendo elementos. *(Milene, Reflexión 2)*

La autonomía se extiende, además, a la iniciativa de algunos/as estudiantes de expandir las interacciones a otros momentos, en diferentes plataformas, como lo comenta Clarice:

Durante la semana, charlamos por whatsapp, sobre nuestros días y sobre la universidad, por eso, empezamos la charla comentando esos temas. El documento de apoyo, con preguntas sobre deseos, nos ayudó a avanzar en la conversación. *(Clarice, Reflexión 4)*

La expansión de la conversación hacia otros temas también puede ser comprendida como una tendencia a conversaciones espontáneas y auténticas; este aspecto fue acertadamente comentado por Leila:

Confesso que de forma geral, os assuntos fluem muito e ao perceber a conversa já encontrou outra direção. Mas não considero como algo problemático, mas sim natural de um encontro. *(Leila, Reflexión 4)*

Por otro lado, no podemos dejar de mencionar que hubo una estudiante (Margareth, de la UNC) que llegó a comentar que la tarea y los materiales de apoyo no fueron de todo útiles para la conducción de la interacción:

Acho que em esta oportunidade a tarefa não auxiliou muito, já que não todos fizeram a apresentação no Padlet, mas o encontro foi muito fluido e não se sentiu a falta de dita tarefa. Não utilizamos material de apoio, mas, no final do encontro prometemos enviar sugestões de podcast e vídeos para ouvir e comentar. *(Margareth, Reflexión 1)*

Sin embargo, como se puede observar, aunque la estudiante reporte no haber utilizado los materiales disponibilizados en la plataforma por los docentes del taller, comenta que tanto ella como su pareja se comprometieron a buscar otros recursos para la próxima interacción, lo que sugiere que, de alguna manera, reconocieron la importancia de contar con dichos apoyos.

4.1.2. Tareas con temas definidos (semiestructuradas) y con tema libre

Según indicamos en la Tabla 2, cuatro de las interacciones sincrónicas de este intercambio se apoyaron en tareas relacionadas con temáticas y materiales previamente establecidos (tareas 1B, 2, 4 y 5) y solamente una se propuso como de tema libre (tarea 3). Las reflexiones elaboradas por los/las estudiantes señalan las diferencias percibidas entre estos dos tipos de dinámicas.

Con respecto al encuentro de tema libre, observamos en los testimonios de los/las estudiantes que hubo un cierto equilibrio entre la elección de temas relacionados a aspectos culturales de sus respectivos países (las actividades de ocio, la música, la

política, la culinaria y el fútbol, entre otros) y asuntos vinculados a los contenidos que estaban estudiando en sus cursos de origen. Las reflexiones de Leila, Catarina y Manuela ilustran cómo funcionó la dinámica con sus pares:

Como essa semana foi de tema livre, começamos em espanhol, e conversamos sobre uma atividade da matéria de português da minha colega, a partir deste ponto, abordamos muito o tema sobre preconceitos mais comuns dentro do Brasil em relação ao regionalismo. Abordamos alguns vídeos de humor que criticam esse preconceito infundado, e conteúdos em português que mostrem algo sobre o assunto. (*Leila, Reflexión 3*)

Dentro do tema livre foi discutido sobre como o racismo é encarado no Brasil. Isto porque a minha parceira estava estudando sobre esse tema em sala de aula, assim conseguimos compartilhar vocabulários e informações de autores como Silvio Almeida em *Racismo Estrutural*. Além disso, conversamos sobre as comidas típicas da Argentina, mais especificamente a comida que não pode faltar no prato dos Argentinos. Descobri que o nosso costume em tomar café na Argentina é substituído pelo mate "chimarrão". Foi uma conversa bem proveitosa e culturalmente enriquecedora, pois também falamos sobre a questão política na Argentina e no Brasil. (*Catarina, Reflexión 3*)

El tema seleccionado por mi fue el de la discriminación racial, porque en la materia de cultura estuvimos estudiando sobre esta temática, y me pareció interesante saber que opinaba mi colega y si ella podía dar certeza que estos hechos aún ocurren. Las preguntas y la interacción fue más espontánea al no tener una orientación previa. El tema seleccionado por mi colega fue la gastronomía Argentina y sus platos típicos, cuáles son las comidas más comunes en los hogares argentinos. (*Manuela, Reflexión 3*)

Como se puede observar en los ejemplos, el tema de los prejuicios y el racismo fue el elemento disparador de la interacción y esta decisión parece demostrar que los/las estudiantes perciben el Intercambio Virtual no solamente como un espacio más que promueve la práctica de la lengua, sino que también lo vinculan al proceso de aprendizaje que se está desarrollando de forma más amplia en sus cursos. Por otra parte, conforme observamos en el relato de Catarina, también en este caso, en que la temática de discusión partía de su propia elección, la charla se desarrolló de manera natural y se expandió a otros asuntos, como suele ocurrir en las conversaciones del día a día (*"Além disso, conversamos sobre as comidas típicas da Argentina mais especificamente a comida que não pode faltar no prato dos Argentinos (...) Foi uma conversa bem proveitosa e culturalmente enriquecedora, pois também falamos sobre a questão política na Argentina e no Brasil"*).

De los ejemplos destacados anteriormente, llama la atención la percepción de Manuela, que consideró que la interacción fluyó de manera más espontánea al no apoyarse en una orientación previa. No obstante, este mismo sentimiento de libertad no parece haber tenido el mismo impacto positivo en otras interacciones, como en el caso de Milene y su compañera:

En realidad no elegimos un tema previamente, lo que nos dificultó un poco la interacción. Lo que pasó fue que estábamos muy ocupadas y, como era tema libre,

pensamos que lograríamos hablar con naturalidad fácilmente, pero eso no fue exactamente lo que sucedió. La conversación sí fluyó, pero nos faltaba tener más direccionamiento; (...) Me parece que esta interacción no nos salió tan bien, claro, estuvo bueno hablar y conocer un poco de la cultura, pero nos faltó un poco de interés (...). Creo que para la siguiente reunión debemos prepararnos un poco más y involucrarnos más en el proceso. *(Milene, Reflexión 3)*

De acuerdo con la estudiante, la falta de una orientación previa dificultó la conducción de la conversación de una manera ordenada y motivadora, lo que sugiere que el buen desarrollo de la interacción está relacionado con la definición de un objetivo claro en base a los intereses compartidos por los/las participantes. Para la estudiante Daniela, la responsabilidad de seleccionar un tema atractivo y motivador para el encuentro representó un desafío para ella y su compañera. En su relato, la alumna evidencia que, junto con su pareja, hicieron diferentes tentativas de encontrar un asunto que fuera de interés mutuo:

La elección del tema de conversación costó pero se dio bien a medida que avanzó la conversación, ella no parecía estar muy interesada en el tema en un principio pero luego encontramos de que hablar. Hablamos de películas que ambas habíamos visto pero no fluyó la conversación, luego tocamos el tema de la pandemia y comentamos lo que vivimos a nivel personal y también general en su país y el mio, fue cuando la conversación fluyó. También hablamos sobre educación y ella demostró interés por el tema. *(Daniela, Reflexión 3)*

Cabe observar que, en este caso específico, los temas que finalmente propiciaron una conversación más fluida tenían conexión con dos contextos directamente relacionados con las experiencias personales de Daniela y su compañera: por una parte, la forma como la pandemia del Covid 19 afectó sus vidas y sus respectivos países y, por otra, su relación con la educación.

Con relación a las tareas con temas definidos (tareas semiestructuradas), el análisis de la percepción de los/las estudiantes indica que estas pueden ayudarlos/las a que salgan del lugar común de discutir temáticas como las comidas, fiestas típicas, el turismo u otros asuntos típicamente asociados a la cultura. En este sentido, cabe destacar los comentarios de Edgard y Camila, que dejan evidente su sorpresa al encontrarse con la propuesta de trabajar con el tema *deseos*:

Recuerdo que cuando nos compartimos la consigna juntos por wsp y tratábamos de pensar qué hablar de los deseos nos pareció súper raro el tema a tratar por la falta de costumbre capaz de hablar de "deseos". Sin embargo a la hora de compartir creo que pudimos pensar en muchas cosas que ambos deseábamos cumplir en algún momento ya sea a corto o largo plazo. *(Edgard, Reflexión 4)*

Além disso, surgiu o tema sobre "ambições" que eu jamais teria pensado em dialogar durante uma telecolaboração por ser algo mais privado. *(Camila, Reflexión 6: Preguntas de reflexión general)*

Frente al desafío de manejar un tema que demandaba un nivel de reflexión más profundo, tuvo especial importancia el proceso que guio a los/las estudiantes hasta este momento y que los/las ayudó a que se sintieran más preparados para enfrentarlo:

O tema sobre ambições/desejos foi o meu favorito e o mais relevante, pois pude me abrir mais com minha dupla. E acredito que os temas selecionados foram bons, pois tivemos que nos apresentar primeiro depois falar sobre nosso país e cultura para depois ter um tema livre, e só depois o tema sobre ambições mostra que tivemos um trajeto crescente que faz sentido quando estamos conhecendo alguém, considero importante durante o teletandem, pois essa trajetória torna a conversa mais fluida. (*Camila, Reflexión 6: Preguntas de reflexión general*)

Las palabras de Camila traducen la expectativa que teníamos los profesores responsables del intercambio virtual de que las interacciones se desarrollaran de forma gradual y que condujeran a los/las estudiantes en un proceso creciente de construcción de su autonomía y su capacidad reflexiva y comunicativa en la lengua extranjera de aprendizaje.

Del conjunto de reflexiones reunidas a lo largo del intercambio, recuperamos, finalmente, las de Daniela y de Edgard, que parecen sintetizar lo mencionado por la mayoría de sus compañeros/as acerca de las diferencias en el trabajo con las tareas guiadas y la de tema libre.

Las diferencias entre tener un tema y no tenerlo son muchas y ambas opciones positivas, cuando el tema fue libre la conversación fue fluida y ya más en confianza, pero también se perdió mucho "concepto" porque uno tiende a irse por las ramas y hablar de muchos temas a la vez, ya que son muchas las cosas que desea hablar, en cambio cuando hablamos de un tema preestablecido pude pensar, averiguar de antemano, y lo que salió en la charla fue más "compacto". (*Daniela, Reflexión 6: Preguntas de reflexión general*)

La asignación de los temas era un detonante, eso estaba bueno. Te obligaba a hablar de más que nada de algo más específico, te sentías un poquito encasillado (...). Pero creo que en sí el enfoque está bueno que sería conectar distintas naciones, distintas culturas a través de la tecnología para aprender de las otras cosas de una forma simple y natural (*Edgard, Reflexión 5: Video sobre Aprendizajes*)

4.2. Las tareas y el desarrollo de las competencias intercultural y comunicativa

Este aspecto fue ciertamente el más explorado en el intercambio virtual, dado que los/las participantes de cada dupla, siendo de nacionalidades y lenguas distintas, demuestran por lo general un esperado y recíproco interés por la cultura y la lengua de sus pares. Cabe destacar que el canje de saberes tanto culturales como lingüísticos se dio de forma asociada en prácticamente todas las reflexiones recogidas, lo que no es de extrañar ya que se partía de uno de esos aspectos y se llegaba al otro, según se ve en la siguiente reflexión:

Edgard y yo nos presentamos (...) charlamos sobre deporte en la universidad, la hinchada de cada una; también hablamos sobre nuestros contactos previos con la

lengua, cómo y dónde practicamos; y también curiosidades sobre nuestra personalidad. Por esos temas, enseñé algunas palabras y expresiones a mi colega y él a mí - por ejemplo: "pelotear" para "jogar bola" y el uso más frecuente de la palabra "aritos" en Córdoba, en lugar de "aretes" y "pendientes". (*Clarice, Reflexión 1*)

Clarice y su compañero empiezan hablando sobre el fútbol, bastante popular y apreciado en ambos países, y en cierto momento pasan del ámbito cultural al lingüístico, cuando discuten el campo semántico relacionado al deporte en ambas lenguas (*pelotear, jogar bola*).

En el terreno de la competencia comunicativa, los aspectos lingüísticos y socioculturales tuvieron una importante proyección. Según los relatos de los/las estudiantes, hubo intercambio de reflexiones generales acerca de las variedades lingüísticas del español y del portugués habladas en Argentina y en Brasil respectivamente. De modo más específico, parte de las consideraciones en los relatos se centró en el nivel fonético-fonológico, con énfasis sobre todo en las diferencias de pronunciación y la diversidad de acentos en los dos sistemas, según lo comenta Milene:

Creo que ahora Marta sabe bastante sobre Brasil, le conté de los diferentes acentos, de la pluralidad cultural y también me parece que, al escucharme hablando portugués, ella puede haber aprendido bastantes elementos curiosos sobre la lengua y su pronunciación - incluso le conté sobre cómo pronuncio yo la j, ya que en mi variedad es aproximante y la que aprende ella es la fricativa velar (...) (*Milene, Reflexión 1*)

En los relatos escritos, excepto por una observación acerca del voseo, no figuran apreciaciones acerca de la morfosintaxis en ambas lenguas. Esta ausencia de una reflexión metalingüística más recurrente y profunda acerca de aspectos lingüísticos puede deberse al hecho de que la mayoría de los/las estudiantes se encuentra en los años iniciales de sus cursos de Letras/Profesorado y todavía no se han apropiado de los conocimientos necesarios a esta reflexión. Esta misma situación la identificó Barbosa (2020), al analizar los datos del Intercambio Virtual USP-UNC realizado en 2017. En dicho estudio, la autora observó, además, que la falta de conocimientos metalingüísticos puede comprometer el tipo de *feedback* que los/las estudiantes dan sobre la producción de sus pares.

En cambio, fue considerable la incidencia de comentarios respecto al aprendizaje del léxico (y de la semántica) y sus particularidades en Brasil y Argentina. En ese sentido, citamos la reflexión de Ieda:

Aprendí sobre las diferencias de significado de las palabras "caprichosa" y "voluntad" entre el español y el portugués. En español utilizamos "caprichosa" para personas que son "mimadas" y en portugués para personas que son "detallistas" aunque en español el último sentido sea utilizado también. Y la palabra "voluntad" en español no puede ser utilizada como en portugués como "tenho vontade de comer pastel" para ese tipo de expresión en español usamos "tengo gana de comer pastel". (*Ieda, Reflexión 4*)

Los registros comprueban, además, el intercambio de vocabulario y expresiones relacionadas con el universo académico y la vida cotidiana en ambos países. Respecto a construir conocimientos lingüísticos a través de las interacciones, Daniela (Reflexión 4) hace una valoración positiva y subraya que se trata de una experiencia de “retroalimentación para ambas colegas” en la que, por medio de aclaraciones recíprocas sobre la pronunciación y el significado de palabras, “ambas aprendemos de una forma más dinámica”.

En la esfera de la competencia intercultural, los datos revelaron la percepción de los/las estudiantes de que las interacciones favorecieron el contacto con la diferencia y la diversidad, a partir de la comprensión de la forma de ser y de actuar de sus pares (Mendes, 2019). Los/las participantes compartieron reflexiones sobre temas variados, desde problemáticas comunes como el racismo hasta manifestaciones particulares en cada país, relacionadas con la cultura y las artes. En ese sentido, la música jugó un papel significativo en las interacciones, según lo expone Ieda en una de sus reflexiones:

(...) Aprendí sobre diferentes géneros musicales como folklore, cuarteto, tango, milonga, cumbia y rock en Argentina. Y conocí nuevos cantantes argentinos como Gilda, Rodrigo Bueno, Ángela Leiva y otros. Creo que pude presentar algunos géneros musicales del Brasil: “chorinho”, “fornó - ritmo baião”, “fandango” y otros. También hablamos sobre algunos cantantes y bandas de rock, fue una conversación muy fluida. (*Ieda, Reflexión 3*)

Cabe resaltar que el intercambio virtual igualmente propició la discusión y la desconstrucción de estereotipos asociados a ambos países. Ieda, por ejemplo, afirma que lo aprendido acerca de las manifestaciones culturales en zonas argentinas lejanas de la capital la hicieron cuestionar la costumbre de “limitar Argentina a solamente Buenos Aires” (Reflexión 3). En la misma reflexión, la participante declara que discutió y relativizó algunos tópicos de la cultura de Brasil, como la idea de que las brasileñas están siempre “en las playas con los cuerpos expuestos” o de que los/las habitantes de San Pablo son obsesionados con el trabajo.

Los videos grabados por los/las estudiantes en la Tarea 4 tenían por finalidad motivarlos a razonar sobre sus aprendizajes a lo largo del intercambio virtual (Reflexión 5). Dichas apreciaciones, y también las respuestas de los/las estudiantes al cuestionario final, corroboran o complementan varias de las percepciones señaladas por los/las participantes en sus relatos escritos anteriores, respecto al desarrollo de competencias comunicativas e interculturales. Acerca de los aspectos lingüísticos, en el nivel fonético-fonológico, aparecieron nuevamente comentarios referentes a la pronunciación, entonación y fluidez. Con relación a la morfosintaxis, observamos, en las grabaciones de los videos, que la reflexión ganó más espacio, con los relatos de los/las estudiantes sobre el aprendizaje del sistema verbal, del uso de preposiciones y de la estructura oracional. Por fin, respecto al léxico, las observaciones de los/las estudiantes se centraron nuevamente en la adquisición de nuevas palabras y/o expresiones. Ejemplificamos con los siguientes fragmentos:

Sinto que toda a semana ter alguém que falava espanhol fluente pra conversar me ajudava a praticar e melhorar a partir de outros meios que não a faculdade.

Me ajudou bastante com a pronúncia de algumas palavras e também algumas partes gramaticais de construção de orações (...), de preposições. *(Leila, Reflexión 5: Video sobre aprendizajes)*

[los encuentros] me parecieron muy provechosos, pude incorporar varias palabras del vocabulario, pude tomar contacto con la lengua portuguesa hablada con un nativo, entonces me sirvió para entrenar la parte auditiva y también me sirvió para poder expresarme en portugués (...) *(Margareth, Reflexión 5: Video sobre aprendizajes)*

Creo que sí incidió porque pude aprender nuevas palabras o expresiones que desconocía. *(Manuela, cuestionario final)*

No podemos dejar de comentar que el hecho de que el español y el portugués sean lenguas tipológicamente próximas fue valorado como un factor positivo para el desarrollo de las interacciones comunicativas durante los encuentros semanales virtuales, sobre todo para la comprensión mútua de vocabulario de la vida cotidiana. Además, la interacción sincrónica ayudaba a subsanar toda y cualquier duda sobre expresiones idiomáticas, palabras con sentidos distintos y problemas de comunicación. Podemos observar esta percepción en las respuestas de Clarice y Manuela a la pregunta "¿En qué medida el parentesco lingüístico entre el español y el portugués influyó en la comunicación con su compañero/a de tándem? Explique brevemente", del cuestionario final:

La similitud de las lenguas influye en la interacción con posibles usos de 'portuñol', pero con la observación del colega hispanohablante es posible hacer la corrección de manera inmediata. *(Clarice, cuestionario final)*

Nos ayudó bastante porque nos podíamos comprender un poco aunque no tuviéramos tanto vocabulario. Pero quizás eso también nos ponga en una situación cómoda, ya que la otra persona nos puede entender en nuestra lengua materna. *(Milene, cuestionario final)*

Con referencia a la competencia intercultural, los videos también trajeron relatos acerca de tópicos/estereotipos culturales (como el carnaval, la samba, la imagen del brasileño siempre alegre) y su matización o deconstrucción; artes (sobre todo la música), costumbres y tradiciones; y la realidad social y política de ambos países. Para ilustrar, recogemos de las transcripciones los siguientes fragmentos:

Foi sensacional porque além de eu entender melhor a cultura do país, eu comecei a entender o contexto econômico atual da Argentina e entender melhor os costumes. A gente conversava muito sobre refeições, sobre grupos familiares. (...) tudo o que é muito difícil você vivenciar se você não ficar muito tempo nesse país. *(Leila, Reflexión 5: Video sobre aprendizajes)*

El intercambio ayudó a derribar estereotipos previos que tenía respecto a lo que uno como argentino cree de los brasileiros, por ejemplo: que los brasileiros son todos alegres, que les gusta sambar, en lo referido a la discriminación racial, todavía hoy en día existe. *(Manuela, Reflexión 5: Video sobre aprendizajes)*

Asimismo, la incidencia de temas relacionados con la cultura en las interacciones llevó a que algunos/as participantes subrayaran la importancia de los recursos de apoyo (audios, videos, textos informativos) en el intercambio virtual: les ayudan a mejor prepararse para las interacciones y a la vez contribuyen a que conozcan más sobre su propio país:

Você me ensinou muito sobre música, eu amei isso, principalmente sobre música argentina. A gente fez uma reunião só pra isso e também pra pensar que a Argentina é muito diferente em cada lugar dela, em cada província. (...) E também pensar um pouco sobre meu próprio país. (...). Tive que pesquisar músicas, entender um pouco do forró, do fandango (...) isso foi muito bom. (*Ieda, Reflexión 5: Video sobre aprendizajes*)

Aprender sobre mim e sobre minha própria cultura também é muito bacana. Foi bem legal refletir sobre meu próprio idioma e minha cultura (*Milene, Reflexión 5: Video sobre aprendizajes*)

Creo que aprendí cosas sobre mi país ya que estuve buscando información para comentar con ella y di con datos que yo no tenía (*Daniela, Reflexión 5: Video sobre aprendizajes*)

En síntesis, el análisis de las reflexiones escritas y de las transcripciones de los videos permite afirmar que los/las participantes evalúan positivamente las interacciones virtuales como forma de desarrollar la competencia comunicativa e intercultural. Para Manuela,

los encuentros son muy enriquecedores en temas educativos y sociales. Ya que es mucho más ameno aprender, por ejemplo, pronunciación o términos nuevos con una persona, que utilizando un diccionario o internet. (*Manuela, Reflexión 1*)

En esta reflexión se refuerza el potencial de la telecolaboración como una herramienta que estimula el intercambio de saberes y la movilización de competencias hacia el aprendizaje recíproco de los/las interactuantes. Además, considerando el conjunto de los ejemplos analizados, observamos que el desarrollo de las interacciones cumplió con el principio de la *reciprocidad* (Brammerts, 2001; Telles, 2006), característico de la modalidad (tele)tándem: ambos/as participantes contribuyeron igualmente a que su compañero/a alcanzara sus objetivos de aprendizaje.

Los registros analizados evidencian que las tareas que buscaban favorecer la comparación y el análisis (tareas 1B, 2, 3, 4) contribuyeron al desarrollo de la competencia intercultural de los/las estudiantes, al promover el conocimiento del otro, a partir de la comprensión de su forma de ser, de actuar y pensar (Byram, 1997). Asimismo, las tareas parecen haber sido eficientes en el desarrollo de su competencia comunicativa, puesto que encontramos en los relatos de los/las participantes reflexiones sobre los aspectos socioculturales y lingüísticos que emergieron de las interacciones.

5. CONSIDERACIONES FINALES

Buscamos en este artículo conocer las percepciones de un grupo de 12 estudiantes (07 brasileños de la Universidade de São Paulo y 05 argentinos de la Universidad Nacional de Córdoba) acerca de la relevancia de las tareas y temáticas orientadoras del Intercambio Virtual *Transitando entre línguas e culturas: interações virtuais em português e espanhol*, realizado entre abril y mayo de 2023.

Al analizar las reflexiones que elaboraron al final de cada interacción y las que presentaron hacia el final del intercambio, observamos diferentes percepciones de los/las estudiantes sobre la relevancia de recibir o no, previamente, orientaciones sobre las tareas y los temas de discusión de las interacciones.

Por un lado, fue común la comprensión de que las tareas semiestructuradas (con tema definido) fueron elementos facilitadores de una interacción más profunda y fluida. Al saber de antemano la temática del encuentro virtual y al poder prepararse mediante la revisión del guión de preguntas de apoyo y la consulta a videos y otros recursos, los/las estudiantes se sentían más preparados para engancharse en la conversación. Asimismo, algunos relataron que esta dinámica les abrió la posibilidad de hablar sobre asuntos que no suelen emerger naturalmente en las interacciones cotidianas (fue lo que ocurrió con las temáticas *Identities* y *Desires*, que los llevaron a investigar y conocer más sobre estos asuntos). No obstante, los/las estudiantes también señalaron que, aunque contaran con una pauta disparadora de la conversación, era frecuente la expansión de la charla hacia otros temas. Desde su perspectiva, esto no se configuró como un problema, sino que enriqueció la interacción, dado que en estas ocasiones la conversación se expandía a temáticas más relacionadas a sus rutinas personales, aspectos de la cultura de sus países y sus experiencias de aprendizaje, entre otros temas.

Con relación a su percepción sobre la interacción de tema libre, algunas estudiantes comentaron su dificultad en elegir el asunto y en desarrollarlo de forma motivadora y consistente, puesto que la tendencia, en este caso, fue la de ser más superficial debido a que se dejaban "ir por las ramas" y "hablaban de muchos temas a la vez", como llegó a destacar la estudiante argentina Daniela. Como mencionamos anteriormente, los asuntos elegidos para la interacción de tema libre comprendieron tanto aspectos culturales de sus respectivos países (música, actividades de ocio, fútbol y otros) como temas relacionados a contenidos que estaban trabajando en sus cursos de origen.

En síntesis, el análisis de la percepción de los/las estudiantes sobre los diferentes tipos de tareas (las de temáticas previamente definidas y la de tema libre) indicó que ambos posibilitaron la construcción colaborativa de conocimientos (inter)culturales de interés mutuo, relacionados con temas más novedosos (identidades, deseos, aprendizajes) y otros vinculados a situaciones de la vida cotidiana de sus países (Argentina y Brasil).

Asimismo, los/las estudiantes reportaron haber ampliado sus conocimientos lingüísticos (aspecto asociado a la competencia comunicativa), gracias a las interacciones con sus pares. La experiencia les facilitó la adquisición de nuevas palabras, de giros lingüísticos propios del portugués y el español, y les permitió mejorar la pronunciación y reflexionar sobre aspectos morfosintácticos, complementando y expandiendo los contenidos trabajados en el interior de sus cursos de origen. La

proximidad del español y el portugués también favoreció la comprensión mutua en las interacciones.

Entendemos que el análisis que aquí presentamos constituye solamente una visión parcial de los resultados alcanzados en la realización del Intercambio Virtual entre nuestros estudiantes y que muchos otros aspectos aún quedan por examinar como, por ejemplo, el impacto de esta actividad en el desarrollo de un sentimiento de mayor seguridad de los/las estudiantes con relación a su competencia comunicativa (con atención a los aspectos lingüísticos, pragmáticos y socioculturales), o la función mediadora de los recursos tecnológicos en las interacciones.

El ciclo de investigación-acción que aquí desarrollamos nos permitió reconocer la importancia de que, en la planificación de intercambios virtuales interinstitucionales, se tome en cuenta la necesidad de ofrecer a los/las estudiantes pautas de discusión ya definidas que sean motivadoras y favorezcan el desarrollo de su competencia comunicativa e intercultural y, al mismo tiempo, de ayudarlos a que crezcan en autonomía para planificar y participar de manera más eficaz en encuentros en que traten de temas de interés propio. De este modo, este estudio nos permitirá reorientar las futuras prácticas de intercambio virtual entre nuestras universidades y podrá también contribuir a que otras instituciones se inspiren en esta experiencia para (re)definir sus proyectos de telecolaboración.

AGRADECIMIENTOS

El presente trabajo se realizó con el apoyo de la *Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES)* - Código de Financiamento 001.

NOTAS

1 En el original: *"a practice e, supported by research, that consists of sustained, technology-enabled, people-to-people education programmes or activities in which constructive communication and interaction takes place between individuals or groups who are geographically separated and/or from different cultural backgrounds, with the support of educators or facilitators. Virtual Exchange combines the deep impact of intercultural dialogue and exchange with the broad reach of digital technology"* (EVOLVE, 2019, párrafo 1, apud Oskoz y Vinagre, 2020: 1).

2 En el original: *"adopting a moniker which was more widely known would contribute to promoting more cross-community collaboration and greater synergies in our research"* (O'Dowd, 2021: 211).

3 En el original: *"em frente de um público ou em situação formal - como poderia ser em sala de aula"* (Vassallo y Telles, 2008: 342).

4 En el original: *"uma orientação para a prática, na forma de um ciclo que abrange: a identificação de um problema ou uma área para o desenvolvimento, o planejamento de uma ação ou intervenção para transformar a realidade, a implementação do plano de ação e a avaliação e reflexão sobre os resultados"* (Mattar & Ramos, 2021: 155).

5 Los docentes que acompañaron el grupo a lo largo del intercambio virtual fueron la profesora Mônica Mayrink, de la USP, que estaba en aquel momento desarrollando su estudio postdoctoral sobre la temática de la telecolaboración en la Universidad Autónoma de Madrid (España), y el profesor Richard Brunel Matias, de la UNC, que era responsable del grupo de estudiantes de Lengua Portuguesa que participó en las interacciones.

- 6 En el caso de los/las estudiantes de la UNC, la participación en el taller no era obligatoria, pero se consideró como parte de la evaluación de aquellos(as) que realizaron el intercambio virtual. En la USP, el equipo de docentes divulgó el taller entre los/las estudiantes de Letras y ofreció 15 plazas para los interesados. El requisito exigido era que los/las estudiantes ya hubieran cursado las asignaturas Lengua Española I y II de su curso (nivel de conocimiento de español equivalente al A2, del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas).
- 7 Todos los/las estudiantes son identificados por nombres ficticios.
- 8 <https://padlet.com>
- 9 Programa disponible en <https://lenguas.unc.edu.ar/uploads/Lengua%20portuguesa%20I%20portugues.pdf>.
- 10 Se han preservado los textos originales de los/las estudiantes sin ninguna corrección lingüística.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aranda, M. D. C. L. T. (2011). *Interações orais online no ensino do francês língua estrangeira: o projeto Cefradis*. [Tese de Doutorado, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo]. <https://doi.org/10.11606/T.8.2011.tde-24082011-141810>
- Aranha, S., Cavalari, S.M.S., & Cunha, J.N.C. (2023). Task Design Within Virtual Exchange: The Case of Institutionally Integrated Teletandem. En Ramos, K.A.H.P, & Carvalho, K.C.H.P. (Eds.), *Language, Culture and Literature in Telecollaboration Contexts* (pp. 1-16). Cham: Springer, Editora UNESP. (eBook) <https://doi.org/10.1007/978-3-031-33830-4>.
- Barbosa, N. H. B. (2020). *A formação de uma comunidade de aprendizagem: presenças em interações virtuais pelo WhatsApp*. [Dissertação de Mestrado, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo]. <https://doi.org/10.11606/D.8.2020.tde-16092020-205731>.
- Brammerts, H. (2001). Autonomes Sprachenlernen im Tandem: Entwicklung eines Konzepts. En Brammerts, H., & Kleppin, K. (Eds.), *Selbstgesteuertes Sprachenlernen im Tandem* (pp. 9-16). Tübingen: Stauffenburg Verlag.
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Canale, M. & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. En *Applied Linguistics*, 1, 1-47.
- Candelier M. (2008). *Marco de Referencia para los Enfoques Plurales de las Lenguas y de las Culturas*. MAREP.- CARAP https://carap.ecml.at/portals/11/documents/carap_version3_es_%2015072010.pdf
- Cavalcanti, M.C., & Moita Lopes, L.P. (1991). Implementação de pesquisa na sala de aula de línguas no contexto brasileiro. *Trabalhos em lingüística aplicada*, 17, 133-144.
- Celce-Murcia, M., Dörnyei, Z., & Turrell, S. (1995). A pedagogically motivated model with content specifications. En *Issues in Applied Linguistics*, 6, 5-35.
- Colpaert, J. (2020). Editorial position paper: How virtual is your research? *Computer Assisted Language Learning*, 33(7), 653–664. <https://doi.org/10.1080/09588221.2020.1824059>.
- Consejo de Europa (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Instituto Cervantes, MECD y Anaya. <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>
- EVOLVE Project Team. (2020). *The Impact of Virtual Exchange on Student Learning in Higher Education: EVOLVE Project Report*. <https://research.rug.nl/en/publications/the-impact-of-virtual-exchange-on-student-learning-in-higher-educ>

- Gargiulo, H. (2012). ¿Qué hacer con la tecnología? El uso de las TIC en las clases de lengua. En Masello, L. (Coord.) *Lenguas en la región. Enseñanza e Investigación para la integración desde la Universidad* (pp. 116-126). Montevideo: Universidad de La República.
- Gargiulo, H., Vasconcelo, B., & Gasso, E. (2022). Internacionalización del currículo en la formación de profesores de lenguas. En RedCIUN (comp), *Buenas prácticas en la internacionalización del currículum en las Universidades Argentinas* (pp. 96-99). Red de Cooperación Internacional de Universidades Nacionales. https://bibliotecadigital.cin.edu.ar/bitstream/123456789/2830/1/Buenas%20pr%C3%A1cticas%20de%20Internacionalizaci%C3%B3n%20del%20Curr%C3%ADculo_RedCIUN.pdf
- Garrison, R.D., Anderson, T., & Archer, W. (2000). Critical Inquiry in a Text-Based Environment: Computer Conferencing in Higher Education. *The Internet and Higher Education*, 2 (2-3), 87-105.
- Hymes, D. (1971). Competence and performance in linguistic theory. En Huxley, R., & Ingram, E. (Eds.) *Language acquisition: Models and methods* (pp. 3-23). New York: Academic Press.
- Kenski, V.M. (2003). Aprendizagem mediada pela tecnologia. *Diálogo Educacional*, 10(4), 47-56. http://paginapessoal.utfpr.edu.br/kalinke/grupos-de-pesquisa/novas-tecnologias/grupos-de-pesquisa/pde/pde/pdf/vani_kenski.pdf
- Kenski, V.M. (2012). *Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação*. Campinas: Papyrus.
- Mattar, J. (2017). *Metodologias ativas para a educação presencial, blended e a distância*. São Paulo: Artesanato Editorial.
- Mattar, J., & Ramos, D. K. (2021). *Metodologia da pesquisa em educação: abordagens qualitativas, quantitativas e mistas*. São Paulo: Edições 70.
- Mayrink, M. F., Gargiulo, H., & Brunell Matias, R. (2014). Aprender lengua, enseñar lengua. Intercambio virtual UNC – USP. En *Actas de las I Jornadas Nacionales y III Jornadas de la UNC: Experiencias e investigación en educación a distancia y tecnología educativa: año 2013* (1ª ed, pp. 240-248). Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba. https://www.academia.edu/103054237/Aprender_lengua_ense%C3%B1ar_lengua_Intercambio_virtual_UNC_USP.
- Mendes (2019). Educação escolar indígena no Brasil: multilinguismo e interculturalidade em foco. *Ciência e Cultura* 4(71), 43-49. <http://cienciaecultura.bvs.br/pdf/cic/v71n4/v71n4a13.pdf>
- MERCOSUL (1991). *Protocolo de Intenções do Mercado Comum do Sul*. Brasília.
- Moran, J.M. (2013). Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. En Moran, J.M., Behrens, M. A., & Masetto, M.T., *Novas Tecnologias e mediação pedagógica* (21ª ed, pp. 11-66). Campinas: Papyrus.
- Moran, J.M. (2015). Mudando a educação com metodologias ativas. En Souza, C. A. de, & Morales, O. E. T. (Orgs.), *Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens* (pp. 15-33). Ponta Grossa, PR: UEPG/PROEX. <http://rh.unis.edu.br/wp-content/uploads/sites/67/2016/06/mudando-a-educacao-com-metodologias-ativas.pdf>.
- O'Dowd, R., & Waire, P. (2009). Critical issues in telecollaborative task design. *Computer Assisted Language Learning*, 22, 173-188. <https://doi.org/10.1080/09588220902778369>.
- O'Dowd, R. (2021). Virtual exchange: moving forward into the next decade. *Computer Assisted Language Learning*, 34, 209-224. <https://doi.org/10.1080/09588221.2021.1902201>.
- Oskoz, A., & Vinagre, M. (2020). Introduction. En A. Oskoz, M. Vinagre (Eds.), *Understanding attitude in Intercultural Virtual Communication* (pp. 1-8). Sheffield, UK: Equinox.
- Ribeiro de Souza, A. (2023) Políticas linguísticas no âmbito do Mercosul Educacional: Contribuições da integração regional para o ensino do espanhol no Brasil. *Estudios lingüísticos e literários*, 74, 97-125.
- Rubin, J. & Guth, S.(Eds.).(2022). *The Guide to COIL Virtual Exchange*. New York: Routledge.

- Tagliante, C. (2006). *La classe de langue*. Paris: CLE International.
- Thiollent, M. (2009). *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez.
- Tubino, F. (2004). Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico. *Rostros y Fronteras de la Identidad*, núm. 151, pp. 1-9 https://red.pucp.edu.pe/wp-content/uploads/biblioteca/inter_funcional.pdf
- Vassallo, M.L., & Telles, J.A. (2006). Foreign language learning in-tandem: Theoretical principles and research perspectives. *The ESpecialist*, 27(1), 83-118.
- Vassallo, M.L., & Telles, J.A. (2008). Aprendendo línguas estrangeiras in-tandem: histórias de identidades. *Rev. Brasileira de Lingüística Aplicada*, 2(8), 341-381. <https://www.scielo.br/j/rbla/a/C3dgRvQ4Wy9MX6LgrnTbLfQ/?format=pdf&lang=pt>
- Vinagre, M., & Corral, A. (2019). Tracing the development of intercultural competence in telecollaborative interaction: An analysis of evaluative language in eTandem exchanges. En Tardieu, C., & Horgues, C. (Eds), *Redefining tandem language and culture learning in higher education* (pp. 95-112). London: Routledge.

ANEXO. CUESTIONARIO FINAL

Intercambio Virtual 2023

Para poder completar el análisis de los datos del intercambio virtual en el que usted participó, le pedimos por favor que complete a la brevedad la siguiente encuesta.

Agradecemos desde ya su valiosa colaboración.

E-mail*

1- Nombre y Apellido*

2- Universidad *

USP / UNC

3- Edad*

4- Lengua materna*

5- ¿Ha realizado otros intercambios virtuales?*

Sí / No

6- Si realizó intercambios virtuales previos, indique cuándo, por cuánto tiempo y en qué lenguas/con qué instituciones. Si no participó de intercambios previos, escriba NO.*

7- ¿Ha realizado intercambios de movilidad académica o viajes por los lugares donde se habla la lengua de aprendizaje? ¿Ha tenido oportunidad de contacto con hablantes nativos en situaciones no académicas con anterioridad? Describa las experiencias.*

8- Indique qué semestre de estudio de la LE cursaba al momento de realizar el intercambio.*

9- ¿Cuál es, a su criterio, su nivel de lengua en la lengua que aprende (Básico / B1 / B2 / C1 / C2)?*

10 - ¿En qué medida el parentesco lingüístico entre el español y el portugués influyó en la comunicación con su compañero/a de tándem? Explique brevemente.

11- ¿Considera que la participación en el intercambio incidió en su competencia comunicativa/intercultural de la Lengua de aprendizaje. ¿Cómo?*