

# **APRENDIZAJE HÍBRIDO EN EL AULA ELE: INTERCAMBIOS VIRTUALES PARA EL DESARROLLO DE DESTREZAS ORALES, ESTRATEGIAS PROCESUALES DE APRENDIZAJE Y COMPETENCIAS SOCIOAFECTIVAS<sup>1</sup>**

## ***BLENDED LEARNING IN THE SFL CLASSROOM: VIRTUAL EXCHANGES FOR THE DEVELOPMENT OF ORAL SKILLS, PROCESSUAL LEARNING STRATEGIES AND SOCIO-AFFECTIVE COMPETENCES***

**MARTA GIRALT**

**ALBA PÉREZ**

Universidad de Limerick

### **Resumen**

Los intercambios virtuales (IV) vienen ganando popularidad en la enseñanza del español L2 porque brindan a los estudiantes la oportunidad de involucrarse en experiencias lingüísticas e interculturales auténticas mediadas por la tecnología. Este artículo presentará los resultados de un proyecto de IV con 31 estudiantes universitarios de español orientado al desarrollo de destrezas orales y procedimientos de aprendizaje, en particular las relacionadas con aspectos socioafectivos. Los resultados obtenidos a través del análisis de una actividad de reflexión llevada a cabo por los estudiantes al concluir el IV evidencian que estos perciben una mejora en sus habilidades orales. Las actividades de reflexión incorporadas en las tareas del intercambio han contribuido a su concienciación respecto al uso de procedimientos de aprendizaje relacionados con la planificación, la gestión y el control de factores afectivos, así como la evaluación de su propia experiencia. En cuanto a la valoración de su participación en el IV, los alumnos reflejan en su reflexión final que se sienten mucho más seguros y motivados para continuar practicando la lengua fuera del aula.

**Palabras clave:** intercambio virtual, destrezas orales, estrategias procesuales de aprendizaje, competencias socioafectivas, autoevaluación.

---

1 Correo-e: marta.giralt@ul.ie, alba.p.perez@ul.ie. Recibido: 14-05-2025. Aceptado: 18-11-2025.

«Proyectos de Generación de Conocimiento» del Programa Estatal para Impulsar la Investigación Científico-Técnica y su Transferencia, en el marco del Plan Estatal de Investigación Científica, Técnica y de Innovación 2024-2027

## Abstract

Virtual exchanges (VEs) are gaining popularity in L2 Spanish language teaching because they provide students with the opportunity to engage in authentic linguistic and intercultural experiences mediated by technology. For this reason, this article will present the results of a VE project with 31 university students of Spanish oriented to the development of oral skills and learning procedures, particularly those related to socio-affective aspects. The results obtained through the analysis of a reflection activity carried out by the students at the end of the VE show that they perceive an improvement in their oral skills. The reflection activities incorporated in the exchange tasks have contributed to their awareness of the use of learning procedures related to the planning, management and control of affective factors, as well as the evaluation of their own experience.

As for the evaluation of their participation in the VE, students reflect in their final reflection that they feel much more confident and motivated to continue practicing the language outside the classroom.

**Key words:** virtual exchange, oral skills, procedural learning strategies, socio-affective competences, self-evaluation.

## 1. INTRODUCCIÓN

La enseñanza de lenguas extranjeras sigue siendo un área de notable importancia en los departamentos de Lenguas Modernas en las universidades. Uno de los ámbitos en el desarrollo de la competencia lingüística de los alumnos que suele causar más problemas es el del desarrollo de las destrezas orales (Giralt, Flores y Laribal, 2019). Grupos numerosos de estudiantes y restricciones en las horas dedicadas a la práctica oral no dan lugar a que las clases dedicadas al desarrollo de las destrezas orales sean lo suficientemente efectivas. Muchas veces, los estudiantes de lenguas tienen que esperar un viaje al país de la lengua meta durante su programa de movilidad para alcanzar el nivel lingüístico requerido (Borrás y Llanes, 2021).

Asimismo, otros aspectos paralelos al desarrollo de las destrezas orales son las competencias socioafectivas, estrechamente vinculadas con el desarrollo de la lengua oral. En los últimos años en el área de la enseñanza de lenguas extranjeras (Salomão y da Silva, 2023) y en la enseñanza del español en particular, existe un creciente interés en la investigación de dichas competencias como uno de los pilares para el desarrollo de las habilidades lingüísticas e (inter)culturales.

En este contexto surge el proyecto de intercambio virtual en el que se basa el estudio de este artículo. Debido a las restricciones de práctica oral a las que se ven sometidos los estudiantes de español de segundo curso del programa de Lenguas Aplicadas de la Universidad de Limerick (UL), en Irlanda, se decidió integrar como parte obligatoria del curso un intercambio virtual.

El objetivo principal del intercambio es que los estudiantes matriculados en el módulo de español desarrollen sus capacidades de expresión e interacción oral. Un objetivo secundario es desarrollar las habilidades interculturales y la conciencia cultural para preparar mejor a los estudiantes para los periodos de movilidad académica que son componentes obligatorios de los programas de Lenguas Aplicadas de UL (los estudiantes pasan el cuarto semestre en prácticas en el extranjero y el quinto

semestre estudiando en el extranjero). Así, el intercambio virtual forma parte de la asignatura de español *Spanish Language, Culture and Society 3* del programa de Lenguas Aplicadas de UL. En concreto, el componente de la asignatura dedicado al desarrollo de las destrezas orales y auditivas que se trabajan en el laboratorio.

La primera vez que se incluyó el intercambio virtual en la asignatura *Spanish Language, Culture and Society 3* del programa de Lenguas Aplicadas de la Universidad de Limerick fue en el curso académico 2017-2018. Desde entonces, el intercambio virtual ha ido evolucionando e incorporando distintas modificaciones, pero sigue siendo un componente obligatorio de la asignatura. Para el presente estudio se utilizaron datos del curso académico 2024-2025, con el objetivo de investigar qué impacto tienen las interacciones orales sincrónicas entre nuestros estudiantes de español, que tienen el inglés como L1, y estudiantes de inglés que tiene el español como L1, y que están cursando sus estudios de grado de lenguas modernas en la Universidad Autónoma de Madrid.

Asimismo, las preguntas de investigación de nuestro estudio son las siguientes:

1. ¿Cómo valoran los estudiantes su participación en el IV?
2. Desde la perspectiva de los estudiantes, ¿qué impacto ha tenido el IV en el desarrollo de sus destrezas lingüísticas orales?
3. ¿Cómo perciben el desarrollo de los aspectos afectivos (confianza, motivación, seguridad) y sus estrategias procesuales de aprendizaje después de participar en el IV?

Para ello, el artículo se estructura de la siguiente forma. En primer lugar, revisamos investigaciones recientes sobre el impacto de los intercambios virtuales en la enseñanza de lenguas y en concreto en el desarrollo de las destrezas orales, de aprendizaje y socioafectivas. A continuación se ofrece una visión general del contexto de la investigación dentro del marco del proyecto *SocioEmove*<sup>2</sup>, como uno de los intercambios virtuales que permite a estudiantes universitarios de lenguas extranjeras de España e Irlanda participar en intercambios de seis semanas de duración a través de videoconferencia, utilizando la L1 y L2 de los estudiantes (español-inglés) según el modelo e-tándem/teletandem. Tras esta breve contextualización, presentamos nuestra metodología para la recogida y análisis de datos. Las siguientes secciones del artículo se dedican a mostrar los resultados y a discutirlos. Por último, se concluye con un análisis de las implicaciones de estos resultados para comprender mejor la percepción de las respuestas socioemocionales de los participantes en el intercambio virtual, de sus estrategias procesuales de aprendizaje y el desarrollo de sus destrezas orales. Asimismo, se sugieren orientaciones para futuras investigaciones.

---

2 SOCIEMOVE: DESARROLLO DE HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES EN INTERCAMBIOS VIRTUALES, Ref. PID2023-151087NB-I00, de la convocatoria de ayudas a «Proyectos de Generación de Conocimiento» del Programa Estatal para Impulsar la Investigación Científico-Técnica y su Transferencia, en el marco del Plan Estatal de Investigación Científica, Técnica y de Innovación 2024-2027.

## 2. MARCO TEÓRICO

### 2.1. El uso de IV en el aprendizaje de lengua extranjeras

En los últimos años, se han propuesto diferentes terminologías para referirse a los intercambios virtuales. Siguiendo a O'Dowd (2018), utilizamos intercambio virtual como un término paraguas que representa diferentes prácticas (telecolaboración, intercambio intercultural en línea, e-tándem/teletandem, aprendizaje internacional colaborativo en línea (COIL)), y que implican comunicación e interacción en línea.

Como enfoque pedagógico innovador, los intercambios virtuales ofrecen multitud de posibilidades para intercambios lingüísticos y para el desarrollo de las competencias lingüísticas. Como destacan Whyte y Gijzen (2016: 164), los intercambios virtuales ofrecen oportunidades para la interacción con interlocutores fuera del aula en un contexto comunicativo, situación que puede considerarse en consonancia con las recomendaciones provenientes de la investigación de segundas lenguas (Dooly y Vinagre, 2022). Los intercambios virtuales facilitan un mayor número de oportunidades para que los alumnos se concentren en las formas lingüísticas mientras utilizan la lengua meta, fomentando así su fluidez y precisión (Dooly y Vinagre, 2022: 395).

Además del desarrollo de las habilidades lingüísticas, las investigaciones sobre IV han evidenciado que estas prácticas pueden fomentar al mismo tiempo el desarrollo de las competencias digitales (O'Dowd y Beaven, 2019). Durante los intercambios en línea, los estudiantes pueden interactuar utilizando una gran variedad de plataformas y herramientas: desde plataformas de videoconferencia (*Zoom*, *Microsoft Teams*) hasta el uso de mensajería de texto instantánea en plataformas como *Whatsapp* o redes sociales (*SnapChat* o *Instagram*). Los participantes en un IV tienen que tener y/o desarrollar competencias digitales para mantener la comunicación con sus compañeros. Por último, se ha demostrado ampliamente que la aplicación de intercambios virtuales transnacionales brinda la oportunidad de desarrollar la conciencia y la competencia intercultural (Batardière et al., 2019; Bassani y Buchem, 2019; Helm, 2025). Los alumnos participan en un diálogo intercultural sostenido, y este tipo de interacciones en un entorno diverso puede desafiar las perspectivas individuales mediadas por la cultura y sacar a los alumnos de su zona de confort, lo que es esencial para el aprendizaje intercultural (Helm y Acconcia, 2019).

O'Dowd (2023) esboza las características esenciales de los IV: estos son establecidos y gestionados por los profesores de los alumnos que participan en el intercambio, normalmente con el objetivo de alcanzar las metas de aprendizaje de la asignatura en la que se integra el IV. Las tareas asignadas en los IV están directamente relacionadas con el material del curso, y los profesores los integran en los contenidos curriculares del curso. Los estudiantes suelen recibir una nota final por su contribución al proyecto virtual, que puede estar vinculada a créditos universitarios si el intercambio está integrado en una asignatura del currículo. Existen otros estudios centrados en el español, aunque en su mayoría son escasos, en los que también se exponen y discuten

los fundamentos teóricos y metodológicos de los intercambios virtuales, como el e-tándem y las tutorías en línea (Flores, 2022).

El IV del presente estudio sigue todas estas características. En el apartado 3 de metodología se describe con detalle en qué consistió el intercambio.

## *2.2. El desarrollo de la destreza oral a través de los IV*

Los beneficios de los intercambios virtuales en el desarrollo de la competencia comunicativa y las habilidades orales también han sido objeto de interés y de estudio en los últimos años (Giralt y Jeanneau, 2016; Flores, 2022; Guadamillas Gómez, 2017). Sin embargo, en el ámbito del español la mayoría de las investigaciones se han centrado más en explorar el impacto de los intercambios virtuales en el desarrollo de las competencias comunicativas interculturales y sociolingüísticas (Soler y Juan-Lázaro, 2024; Villegas-Paredes y Gutiérrez, 2022). El análisis del discurso oral y de los procesos sociales, afectivos y cognitivos en las interacciones virtuales sigue estando bastante inexplorado y son pocos los estudios que han podido arrojar luz sobre cómo acontecen los procesos sociales, afectivos y cognitivos durante las interacciones virtuales síncronas en las que participan aprendices de lenguas. Vinagre y Giralt (2019) llevaron a cabo un estudio en el que analizaron las interacciones en línea síncronas de estudiantes de español e inglés como parte de un intercambio virtual basado en reuniones por videoconferencia. Los resultados del análisis del discurso oral de las interacciones de los aprendices aportan resultados preliminares que muestran que el recuento de palabras, los recursos léxicos afectivos y cognitivos aumentaron durante el intercambio para los estudiantes españoles (L2 inglés) mientras que para los estudiantes irlandeses (L2 español) solo los afectivos y cognitivos. En el siguiente apartado, revisamos estudios específicos que se han llevado a cabo en relación al desarrollo de estrategias socioafectivas en IV, poniendo especial atención a los constructos de ansiedad, motivación y autoconcepto.

## *2.3. Los procedimientos de aprendizaje y el desarrollo de estrategias afectivas*

Los procedimientos de aprendizaje son operaciones de movilización, regulación e incremento de los recursos cognitivos, emocionales o volitivos de que dispone el aprendiente (Instituto Cervantes, 2006; Consejo Europeo, 2002). El uso consciente e intencionado de estos procedimientos repercute en una mejora en el uso y aprendizaje de la L2. A continuación nos centraremos en dos tipos de procedimientos cuyo uso estratégico ponen en práctica los participantes en el proyecto del IV en su tarea final de reflexión: la gestión de factores afectivos y el control y evaluación de los procesos de aprendizaje.

### *2.3.1 El desarrollo de las estrategias socioafectivas a través de IV*

Las variables socioafectivas, tradicionalmente menos estudiadas que las cognitivas (Martínez, 2021), han ido cobrando importancia en los estudios sobre



el aprendizaje de una L2 (López-Pérez et al., 2023; Horwitz et al., 1986; MacIntyre y Gardner, 1994). Es más, se argumenta que el tratamiento integral de los aspectos afectivos y los procesos cognitivos es un requisito indispensable para lograr una educación lingüística efectiva (Arnold y Brown, 2000).

Las estrategias socioafectivas se definen como aquellas decisiones y formas de comportamiento que adoptan los estudiantes para reforzar la influencia favorable de los factores personales y sociales en el aprendizaje de la L2. Estas estrategias engloban aspectos como la regulación de las emociones, la motivación, las actitudes y los factores internos que forman parte de la personalidad del alumno (la autoestima, la autoeficacia, el manejo del discurso interno y la autoobservación). También incluyen estrategias que facilitan la interacción y comunicación creciente con hablantes de la lengua extranjera, como por ejemplo hacer preguntas, cooperar con otros y tener empatía por los demás. Tres factores personales que frecuentemente repercuten en la interacción oral son la ansiedad, la motivación y el autoconcepto.

### **Ansiedad**

Horwitz, Horwitz y Cope (1986) identificaron un tipo de ansiedad específica entre los estudiantes de una L2: la ansiedad idiomática. Este tipo de ansiedad puede llegar a afectar a uno de cada tres aprendientes (MacIntyre y Gardner, 1991; Horwitz, Horwitz y Cope, 1986). En particular, la aprehensión comunicativa y el miedo a la evaluación negativa son altamente relevantes para las interacciones orales. La ansiedad se describe como «incapacitante», afectando negativamente el aprendizaje y el rendimiento, especialmente en la comunicación oral (López-Pérez, de la Maya Retamar, Rabazo Méndez, 2023). Los estudios de MacIntyre y Gardner (1994) revelaron que esta emoción interfiere en el procesamiento de la lengua extranjera y genera un bloqueo en la adquisición, reduciendo la autoestima y confianza del alumno (Crookall y Oxford, 1991, citados en Martínez, 2021).

Los beneficios de los IV para la reducción de la ansiedad han sido materia de estudio en numerosas investigaciones. De acuerdo con N. Arnold (2007), la comunicación en línea puede funcionar como práctica para la comunicación oral tanto en términos de habilidades lingüísticas como de destrezas socioafectivas, y potencialmente tener efectos positivos duraderos en la aprehensión comunicativa asociada con la interacción oral en la lengua extranjera. Otros estudios apuntan a los efectos preventivos que los IV pueden tener sobre la ansiedad. Appel y Gilabert (2002) afirman que, de hecho, el aprendizaje en e-tándem reduce la ansiedad al fomentar la familiaridad con hablantes nativos y al aumentar la confianza de los alumnos en situaciones comunicativas en la L2. Fondo y Jacobetty (2020) mencionan el estudio realizado con estudiantes colombianos por El-Hariri y Jung (2015), según el cual estos experimentaron una disminución de su miedo a hablar y aumentaron su autoconfianza al usar la LE. Asimismo, el estudio de El-Hariri (2017), concluye constatando que la ansiedad idiomática disminuye cuando los estudiantes realizan interacciones con participantes en un intercambio virtual, pero en el contexto tradicional de clase en

el que el profesor controla las situaciones comunicativas y existe un componente de evaluación, la ansiedad idiomática sigue estando presente.

La lengua materna de los interlocutores también puede ser una fuente de ansiedad lingüística, como se afirma en el estudio de Jauregi y Melchor-Couto (2017), en el que los estudiantes de secundaria experimentaron niveles más altos de ansiedad lingüística al interactuar con hablantes nativos en comparación con aquellos que interactuaron con hablantes no nativos.

Otras fuentes de ansiedad durante los IV son el choque cultural (Moor, 2007) y el enfrentarse con nuevas herramientas digitales y los problemas técnicos que puedan surgir (Fondo y Jacobetty, 2020).

### **Motivación**

La motivación desempeña un papel fundamental y ampliamente reconocido en el proceso de aprendizaje de lenguas (Arnold y Brown, 2000; Rosas Lobo, 2007). Se define como un impulso interno, emoción o deseo que dinamiza y dirige el comportamiento de un individuo hacia la consecución de los objetivos de aprendizaje de lenguas (Rosas Lobo, 2007). La motivación influye en cómo los estudiantes se perciben a sí mismos, sus capacidades (autoeficacia) y sus relaciones dentro del entorno de aprendizaje, lo que consecuentemente impacta en su rendimiento académico (Zurita y Orgambidez Ramos, 2018).

Para analizar el papel que la motivación puede tener en el aprendizaje efectivo, Arnold y Brown (2000) se apoyan en la distinción entre la motivación extrínseca y la motivación intrínseca. La primera proviene del deseo de obtener recompensas o evitar castigos externos a la actividad de aprendizaje, mientras que la segunda surge del aprendizaje mismo, donde la experiencia es su propia recompensa, impulsada por la curiosidad e interés naturales. Estos autores indican que, si bien la motivación extrínseca puede ser provechosa, el aprendizaje se ve influido de forma más favorable por las orientaciones intrínsecas, las cuales llevan aparejadas mayores posibilidades de éxito y de retención a largo plazo.

Estudios como los de Gennaro y Villarroel Ojeda (2019) avalan el impacto positivo que los intercambios virtuales tienen en la motivación del alumnado, particularmente cuando están respaldados por propuestas didácticas apropiadas (Jauregi, 2013). Los participantes valoran enormemente la oportunidad de interactuar con hablantes nativos (Jauregi, 2013; Torres Ríos, 2016) y de conectar el aprendizaje de lenguas con intereses personales. Además, contribuyen a establecer conexiones personales que pueden ofrecer refuerzo positivo y ayudar a mantener la motivación a lo largo del tiempo (Torres Ríos, 2016).

### **Autoconcepto**

La idea que los alumnos tienen de sí mismos en una situación específica, o autoconcepto, juega un papel central en la conexión, activación de estrategias cognitivas y la autorregulación del aprendizaje (Arnold y Brown, 2000; Zurita y Orgambidez Ramos, 2018; Mercer, 2011). Según Mercer (2011), el autoconcepto tiene una relevancia

especial en el ámbito del aprendizaje de L2 debido al papel destacado que ocupa la lengua como forma de presentarnos a nosotros mismos, de articular nuestra identidad, y al estrecho vínculo que existe entre el lenguaje y el yo. Así, Heyde (1979) demostró en su estudio con alumnos de francés como L2 que la autoestima (valoración que hacemos de nosotros mismos y que deriva del autoconcepto) guardaba relación directa con la experiencia positiva de una tarea de producción e interacción oral.

El autoconcepto engloba una variedad de creencias sobre uno mismo, como la autoeficacia (grado en el que los aprendientes piensan que tienen la capacidad para realizar con éxito una tarea) y la confianza lingüística en L2 (Mercer, 2011).

La idea de progreso y satisfacción al participar en un IV es otro elemento que incide en la valoración que los alumnos hacen de la experiencia. Mercer (2011) destaca la respuesta afectiva positiva que deriva de esta sensación de superación, y en especial, menciona las tareas de autoevaluación como facilitadoras de esta respuesta positiva.

### 2.3.2 Control y evaluación de los procesos de aprendizaje a través de tareas de reflexión y autoevaluación.

La integración de tareas de reflexión y autoevaluación, como diarios, blogs, cuestionarios o autoevaluaciones guiadas, permite a los estudiantes evaluar su propia producción e interacción oral, identificar errores y logros y planificar cómo mejorar (Ramírez Olivares y Gallardo, 2023; Delmaestro, 2010; Torres Ríos, 2016).

Además, la autorreflexión repercute en el dominio afectivo, ayudando a los estudiantes a valorar su motivación y a monitorear sus emociones, particularmente la ansiedad idiomática (Ramírez Olivares y Gallardo, 2023; López-Pérez et al. 2023). Al reflexionar y procesar sentimientos, los estudiantes pueden aumentar su confianza y reducir el filtro afectivo que puede obstruir el aprendizaje (Arnold y Brown, 2000; Delmaestro, 2010; Rosas Lobo, 2007). Esta mayor autoconciencia y regulación tiene un efecto positivo en la autoeficacia de los estudiantes (Rosas Lobo, 2007; Jauregi, 2013), guiándolos desde un estado de dependencia hacia una mayor autonomía y responsabilidad en su propio proceso de aprendizaje (Delmaestro, 2010).

Estudios como los de Torres Ríos (2016) demuestran cómo la incorporación de la reflexión estructurada y la autoevaluación dentro de un entorno colaborativo en línea (como parte, en este proyecto, de los «entornos personales de aprendizaje») permite que los estudiantes sean más conscientes de cómo aprenden.

En los siguientes apartados presentamos el contexto del IV, los participantes y la metodología que se llevó a cabo para el análisis de los datos.

## 3. CONTEXTO DE NUESTRO ESTUDIO

El intercambio virtual que se implementó en la asignatura *Spanish Language, culture and Society 3* del programa de Lengua Aplicadas de UL tiene como objetivo



principal el desarrollo de las destrezas lingüísticas, especialmente las destrezas orales, en consonancia con las competencias interculturales.

El intercambio, de seis semanas de duración, consta de cinco tareas que consisten en una primera tarea de presentación utilizando *Padlet* y tres tareas orales de intercambio síncrono en las que los estudiantes debaten en parejas, a través de *Zoom* o *Teams*, tres temas incluidos en el programa de sus respectivos cursos. Los alumnos realizan las tres interacciones en línea con un compañero asignado de la otra universidad. En estas interacciones conversan sobre temas como el turismo, la tecnología y redes sociales, música, libros y cine. Uno de los objetivos de estas interacciones es que desarrollen su competencia comunicativa, movilizándolo sus recursos lingüísticos en una situación comunicativa real. Los temas culturales que los estudiantes discuten en línea durante estas tres interacciones se debaten primero en clase con el profesor y los compañeros, para pasar después a la discusión fuera del aula con el compañero de la Universidad Autónoma de Madrid. De esta forma, tienen la posibilidad de explorar sus diferencias culturales y si éstas se reflejan en las percepciones de sus compañeros y en las suyas propias sobre los mismos temas.

Finalmente, la última tarea del proyecto es una actividad de autoevaluación que consiste en la grabación de un video y una presentación de PowerPoint, de entre 3 y 4 diapositivas de extensión, en la que los alumnos reflexionan sobre las interacciones y se autoevalúan. Esta tarea está pensada no solo como componente de la evaluación (*summative assessment*), sino como herramienta de aprendizaje (*formative assessment*).

Durante las interacciones el foco del aprendizaje se ha puesto en la movilización de recursos comunicativos y en el desarrollo de estrategias socioafectivas. La tarea final tiene como objetivo continuar con el ejercicio de estas estrategias, además de contribuir al refinamiento de otras habilidades y destrezas relacionadas con otros aspectos del proceso de aprendizaje, como es el desarrollo de estrategias metacognitivas.

#### 4. METODOLOGÍA

Los participantes del estudio son 31 estudiantes de segundo año del Bachelor of Arts de Lenguas Aplicadas y de Artes que estudian español en UL. Los alumnos de nivel B1/B1+ según el MCER participaron de forma voluntaria y dieron su consentimiento para que sus producciones de la tarea de autoevaluación se usaran para la investigación. Asimismo, la recogida de datos y su análisis habían recibido aprobación del comité ético como parte del proyecto *SocioEMove* Developing Socio-emotional Skills in Virtual Exchange.

Los datos que presentamos en este artículo provienen de los instrumentos de autoevaluación que los estudiantes entregaron como tarea final del IV. El total de las 5 tareas formaban el 25 % del curso y eran obligatorias.

En esta tarea final, los alumnos son invitados a realizar una mirada retrospectiva de su actuación, reacciones y conductas durante las interacciones. Se les estimula a identificar y analizar el propio proceso de aprendizaje a través de una

serie de preguntas dirigidas a aspectos procesuales como son la regulación, control y gestión de aspectos afectivos; la planificación del propio proceso de aprendizaje; y a la evaluación y control de la propia producción e interacción oral. Para ello se les facilita una lista de preguntas sobre las que deben basar su reflexión. Estas preguntas pueden ser agrupadas en categorías según las estrategias que persiguen desarrollar: metacognitivas y socioafectivas.

En relación con las estrategias metacognitivas en la tarea final se les invita a analizar y evaluar su propia producción oral. El objetivo es no solo que aprendan a identificar sus propios errores y a clasificarlos («¿Eres consciente de tus errores? Por ejemplo, fluidez en la expresión, comprensión auditiva, la gramática, el vocabulario, etc.»), sino también que valoren sus logros («explica qué aspectos lingüísticos y habilidades de comunicación has mejorado y da ejemplos concretos»). Otras preguntas están destinadas a incitar al alumno a planificar su proceso de aprendizaje («¿Cuáles son tus fortalezas y cuáles son las áreas que debes mejorar?»).

En lo que concierne a los aspectos socioafectivos, las preguntas intentan dilucidar qué emociones positivas y negativas juegan un papel importante en la actividad de interacción en línea, y si esta actividad, a su vez, tiene algún impacto en los factores personales de aprendizaje (motivación, autoconcepto, actitud ante los procesos de aprendizaje futuros): «¿Cómo te has sentido en las interacciones? Explica qué emociones negativas y positivas has tenido. ¿Cómo has gestionado las emociones? ¿Cuáles son tus fortalezas y cuáles son las áreas que debes mejorar? Si has tenido emociones negativas, da ejemplos concretos y explica cómo las has gestionado y superado, o qué crees que puedes hacer en el futuro para superar esas emociones negativas en una situación comunicativa». Otras preguntas de la actividad de autoevaluación van orientadas a la valoración de la experiencia en términos académicos y personales («¿Crees que ha merecido la pena este intercambio virtual? ¿Ha sido beneficiosa personal y académicamente?»).

En definitiva, la actividad de autorreflexión es el colofón de una secuencia de tareas en la que los alumnos han puesto en juego y desarrollado toda su batería de conocimientos y habilidades lingüísticas, interculturales e interpersonales. La autorreflexión permite añadir un aspecto procesual a la actividad que dota al alumno de la competencia para controlar y regular su proceso de aprendizaje y el uso del idioma. De esta manera, mejora su rendimiento e incrementa su capacidad de aprender de forma autónoma, lo que le permite aprovechar al máximo sus propios recursos.

Para el análisis de los videos de autoevaluación, se siguió un enfoque cualitativo a través de un análisis de contenido (Krippendorff, 2018) que permitió clasificar el contenido de los datos de los videos de los estudiantes en diferentes categorías mediante el proceso de comparación constante. Inicialmente, se recopilaban todos los datos y se utilizó un enfoque deductivo para generar los códigos que provenían de las preguntas-guía que habían seguido los estudiantes. Luego se utilizaron y se refinaron en categorías más específicas de acuerdo con el contenido que los estudiantes iban aportando. Tras la audición de los vídeos y la codificación de las categorías, se

identificaron temas comunes e ideas recurrentes, relacionadas con los tres ámbitos en los que se centra el artículo: el desarrollo de las destrezas orales, las estrategias procesuales y el desarrollo de competencias socioafectivas. Para el análisis se diseñaron unas tablas (véase Tab. 1, Tab. 2 y Tab. 3) que fueron completándose para cada uno de los vídeos de los estudiantes. Para la presentación de los resultados se van a seguir las categorías que aparecen en las tablas.

Percepción de los alumnos de las mejoras de las destrezas orales
Valoración de los beneficios lingüísticos Mejora de la gramática y el vocabulario. Pronunciación y entonación
Valoración de las habilidades comunicativas Comprensión auditiva: Mejorar la capacidad de entender y procesar información hablada. Interacción social: Facilitar la participación en conversaciones y la construcción de relaciones.
Otros

**Tab. 1.** Tabla para el análisis de la categoría: competencia oral

Desarrollo de estrategias procesuales de aprendizaje
Conciencia y regulación del proceso de aprendizaje: Identificación de fortalezas y aspectos a mejorar.
Explicación y sistematización: explicar y organizar los problemas que originan los errores.
Reparación: Implementación de estrategias para corregir los errores. Planificación de la gestión de las emociones en futuras interacciones.
Otros

**Tab. 2.** Tabla para el análisis de la categoría: estrategias procesuales

Percepción de los alumnos en el desarrollo de competencias socioafectivas
Autoobservación e introspección: identificación de emociones
Adaptabilidad: gestión de las emociones negativas
Reflexión crítica: valoración del intercambio para el desarrollo personal
Otros

**Tab. 3.** Tabla para el análisis de la categoría: competencia socioafectiva

## 5. ANÁLISIS DE DATOS

### Valoración de los beneficios lingüísticos y de las habilidades comunicativas

El análisis de la tarea de autoevaluación de los participantes muestra claramente que los estudiantes percibieron el intercambio como algo muy beneficioso para el

desarrollo de sus destrezas orales (fluidez, pronunciación, interacción oral), al mismo tiempo que perciben cómo otros aspectos de su aprendizaje de la lengua (vocabulario, frases coloquiales, modos verbales, género y concordancia) se han ampliado o se han fortalecido (ver apéndice 1 con los contenidos de las tablas de análisis). En paralelo, las interacciones en línea han fomentado la confianza y la seguridad en la mayoría de los participantes, quienes han tenido la oportunidad de interactuar oralmente con nativos. La cita que se presenta a continuación constituye un claro ejemplo que refleja cómo la interacción con un nativo es percibida como algo muy beneficioso:

«También, claro, es muy importante hablar con alguien nativo de este (sic.) lengua de que (sic.) se aprende. Claro, aprendí muchas frases y palabras nuevas y coloquiales» (C. MC.)

En cuanto a las habilidades comunicativas los participantes también confirman que el intercambio les ha ayudado en su capacidad para comunicarse con un nativo. Algunas áreas de mejora mencionadas son: 1. Mejora para poder seguir la conversación y ordenar las ideas; 2. Mejora de las habilidades comunicativas ya que en vez de pregunta-respuesta la conversación la desarrollaron de manera más fluida; 3. Más confianza en sus habilidades comunicativas después del proyecto (el contexto de interacción era real e informal y eso ayudó en el desarrollo de las habilidades comunicativas).

Otra cuestión que también aparece en las autoevaluaciones concierne al impacto positivo que el intercambio ha tenido en la comunicación interpersonal, así como otras competencias más transversales como pueden ser la comunicación intercultural y el trabajo colaborativo en grupo. Las citas siguientes de dos de los participantes son un claro ejemplo:

«Este intercambio virtual me ayudó a conocer a mi compañero, ya que compartimos nuestras experiencias, actividades de ocio y *hábitos en nuestra vida*» R.B

«Mi capacidad de conectar con personas de otras culturas ha mejorado. Ahora entiendo más a los españoles, y por ejemplo, sobre su actitud sobre las tecnologías o el turismo» D.C

La toma de riesgos y el salir de la zona de confort es otra idea que también aparece en las reflexiones de los alumnos. Más de un estudiante menciona que el intercambio les obligó a salir de su zona de confort, y que fue precisamente en el momento en el que se vieron obligados a interactuar con un nativo y tuvieron que tomar riesgos lingüísticos y socioemocionales cuando percibieron que su español estaba mejorando y el aprendizaje de, por ejemplo, la pronunciación, la gramática y/o el vocabulario estaba teniendo lugar.

Finalmente, en relación con el desarrollo de las habilidades comunicativas, los alumnos hacen hincapié no solo en los aspectos de la lengua oral y las competencias lingüísticas que han mejorado, sino también en que su participación en el intercambio les ha hecho ser conscientes de las áreas que deben mejorar, como tener más confianza en sus habilidades lingüísticas, hablar con más naturalidad, mejorar la pronunciación y respetar el turno de palabra para no perder el control de la conversación. Todas estas mejoras que los alumnos perciben y la toma de conciencia de lo que deben mejorar son indicios claros de cómo los estudiantes están desarrollando estrategias de procesamiento del sistema de la lengua. De igual forma, el impacto positivo que la

percepción de logro, de mejora y de progresión de aprendizaje tienen en el aprendizaje una evidencia más de cómo el intercambio virtual les está dando confianza, seguridad y toma de acción. El aprendizaje no solo es lingüístico, sino que se expande al área de estrategias de procesamiento y al de las competencias socioafectivas.

### **Desarrollo de estrategias procesuales de aprendizaje**

Las tareas de evaluación ilustran de forma muy clara las áreas de mejora y las fortalezas que los estudiantes sienten haber alcanzado después del IV. Las interacciones en la mayoría de los casos permitieron a los estudiantes ser conscientes de todo lo que podían hacer con su conocimiento lingüístico del español: mantener conversación y tema asegurándose de hacer preguntas sobre lo que no estaban seguros; escuchar y entender todo lo que sus compañeros decían y sus preguntas; mantener la conversación. Por otro lado, el IV les hizo conscientes de los recursos más relacionados con las estrategias de procesamiento del aprendizaje que les ayudaron durante sus conversaciones:

«Cuando me sentía bloqueado, respiraba profundo y seguía con lo que sabía, manteniéndome positivo calmado, y hablando tanto como pudiera» A.N

«He superado el medio inicial y me he adaptado» M.T

«El entusiasmo y mentalidad de crecimiento han sido mis aliados» M.S

«Paciencia y disposición a mejorar» H.B

Los errores que surgieron durante las interacciones les permiten tomar conciencia de que los errores pueden solucionarse, y que fue posible aprender de su intercambio, puesto que interactuar con un nativo podría ayudarle a entender el error y a corregirlo. Así, algunos de los alumnos sintieron que más preparación antes de las interacciones les habría ayudado a cometer menos errores, y que después del intercambio eran mucho más conscientes de los errores que cometen al hablar en español.

Por último, los estudiantes propusieron una serie de estrategias que podrían ser consideradas para planificar su aprendizaje de manera más eficaz y optimizar el aprovechamiento de la práctica con nativos en el contexto del IV. A continuación, presentamos todas las estrategias mencionadas agrupadas en una tabla:

«ESTRATEGIAS PROCESUALES DE APRENDIZAJE»
De planificación
Aprendizaje y ampliación de vocabulario para estar más preparado, especialmente de cara a temas difíciles y mejorar su rapidez de respuesta
Informarse de los temas antes de cada llamada y buscar vocabulario antes de las llamadas para poder sentirse más segura
Repaso de las preguntas y los diferentes temas ante de las interacciones
Escuchar y repetir; escuchar y practicar



Seguir practicando
Después de cada llamada anotar las palabras que dije mal o que olvidé. Trabajar más en el uso de sustantivos y adjetivos femeninos y masculinos.
<b>Durante las interacciones</b>
Tener más confianza en mí
Buscar opciones distintas para poder transmitir mi mensaje.
Tener más paciencia con sí mismo y pedir ayuda sin que le dé vergüenza
Preguntar cuando hay dudas
Hacer preguntas y ser curiosa
Intentar encontrar una manera diferente de decir lo que quería
<b>Tratamiento de los errores</b>
Volver a la grabación y apuntar los errores para así poder corregirlos, además de preguntar en el momento, pedir ayuda, para que la corrección fuera inmediata
Entiendo que cometer errores es normal y quiero mejorar mi confianza al hablar un segundo idioma, intentaré recordarlos y corregirlos en mi tiempo libre, de estudio, o en clase, preguntando a mis profesores
Intentar mantener la calma y preguntarle a mi compañero por los errores que estaba cometiendo,
Parar y corregir sobre la marcha

**Tab. 4.** Estrategias procesuales de aprendizaje que los alumnos mencionan en sus videos de auto-evaluación

### Percepción de los alumnos en el desarrollo de competencias socioafectivas

En lo que se refiere al ámbito socioafectivo, los datos revelan el impacto que el IV tiene en los factores personales y sociales del aprendizaje, en especial en la confianza y en la motivación.

A la pregunta «¿cómo te has sentido en las interacciones? Explica qué emociones negativas y positivas has tenido», nos encontramos con una serie de emociones contrapuestas. Diecisiete estudiantes de los treinta y un participantes se refirieron al nerviosismo, ansiedad, estrés o preocupación. Otros nueve mencionaron otras emociones negativas como la inseguridad, incomodidad, frustración y, en menor medida, la vergüenza.

Las razones principales que desatan todas estas reacciones son el desconocimiento personal del compañero, el miedo a no entender a un hablante nativo, la falta de confianza de los alumnos en su propia competencia comunicativa y la creencia de que el nivel de competencia de la L2 de los compañeros era mayor.

«Antes de la primera llamada me sentí un poco nerviosa e insegura porque no conocía a mi compañera, no sabía qué esperar. No sabía si era simpática, si era tímida, si hablaba mucho o no. Y... también tenía dudas sobre mi nivel de español. Sabía que tenía que hablar 10 minutos en español, que es mucho. Y tenía miedo que no podía (sic.) expresarme bien en español» T.G

«Antes de empezar, me sentí un poco preocupado. Nunca he tenido la experiencia de hablar el español para de [sic] 10 minutos con una persona de España y no he tenido mucho [sic] experiencia hablando el idioma con personas nativos [sic]» M.S.

«Si tengo que ser honesta, pensé que iba a ser juzgada por mi fluidez en el idioma ya que yo sé que mi nivel del idioma no es tan alto y avanzado como el de Elisa, claramente» A.M.

Otra de las emociones destacadas por los alumnos antes y durante las sesiones es la inseguridad y falta de confianza.

«En el primer lugar [sic] que necesito mejorar es la confianza. Cuando hablo en español puedo ser [sic] un poco nervioso y estoy preocupado por decir cosas mal...» D.M.

Solo un alumno identificó como fuente de ansiedad la tecnología.

«También estaba estresada [...] porque teníamos que rehacer el primer video porque no se había grabado y eso me quitaba toda espontaneidad» L.C.

Por otro lado, los sentimientos negativos mencionados por estos 17 estudiantes van seguidos en 9 casos por atenuantes positivos, como son la certeza de que este desafío derivará en una mejora formal de la L2, la curiosidad por comunicarse con un nativo y el deseo de hacer nuevos amigos. Adjetivos como emocionado/a, curioso/a, ilusionado/a, entusiasmado/a aparecen como contraparte de las emociones negativas, demostrando que los alumnos encuentran la actividad motivadora a pesar de las emociones negativas que genera.

«También estaba orgulloso el fin [sic] de cada llamado porque lo hice lo mejor posible, hice preguntas y salí de mi zona de confort» L.C.

«Pero, por otro lado, también estaba emocionada. Estaba emocionada de [sic] conocer a una nueva chica, y posiblemente hacer una nueva amiga, y también tenía ganas de mejorar mi español» (T.G.)

«Estaba muy emocionada para [sic] hablar de [sic] una persona española. [...] (el intercambio ha tenido) muchos beneficios personales como para [sic] conocer a alguien de España y para [sic] hacer una nueva amiga» L.H.

«Mi experiencia fue muy positiva porque me permitió interactuar con un hispanohablante, y también me dio confianza en mi habilidad en [sic] la lengua» R.B.

Dos estudiantes mencionan elementos más extrínsecos a la tarea como fuente de motivación: el impacto de la tarea en la evaluación final y la relación con necesidades y metas en la vida real.

«También estaba muy estresada porque no quería sacar malas notas» L.C.

«Voy a vivir en Barcelona el semestre que viene, así que está muy bien para conocer cómo los españoles vivir [sic]»

A la pregunta «si has tenido emociones negativas, da ejemplos concretos y explica cómo las has gestionado y superado, o qué crees que puedes hacer en el futuro para superar esas emociones negativas en una situación comunicativa», tres alumnos evidenciaron la puesta en práctica de estrategias de relajación progresiva, en particular, el uso de ejercicios de respiración.

«Me sentí nervioso, pero respiraba profundo y seguía con lo que sabía» R.B.

Otros recurrieron a la petición de ayuda directa o indirectamente. Por ejemplo, algunos buscaron apoyo en la actitud positiva del compañero de intercambio.

«Estaba muy nervioso porque a veces pienso que mi nivel de español no es tan bueno, pero los estudiantes son muy amables y divertidos» D.M.

Otras intervenciones reflejan un intercambio de sentimientos y emociones entre los interlocutores.

«Y también Adriana era una chica muy amable y siempre me tranquilizó, siempre tenía una actitud positiva, y esto me ayudó a tranquilizarme y sentirme menos frustrada y más segura» T.G.

«Cuando estamos en línea, hablamos para [sic] los pocos minutos antes de grabar la conversación. Esto me ayuda mucho para sentirme más relajado y pronto para la tarea» M.S.

Algunos alumnos demuestran tener una conciencia clara sobre el proceso de aprendizaje en el que están inmersos, creando un diálogo interno que les ayuda a superar el miedo a cometer errores y los anima a aventurarse en la tarea comunicativa.

«Supongo que estaba un poco intimidado porque el nivel de inglés de los estudiantes de Madrid está mucho más mejor [sic] que mi nivel de español. Así que a veces me siento un poco...cómo se dice... estúpido, pero entiendo esto es parte de aprender la lengua» D.M.

La identificación del interlocutor como un igual es otro elemento que aparece como parte de este diálogo interno para la gestión de la ansiedad, miedo y falta de confianza.

«Para enfrentar mis miedos iniciales, tuve que recordar que ambos estábamos en la misma situación, ambos estábamos practicando un segundo idioma» T.G.

«Cuando [mi compañera de intercambio] me dijo que era [sic] preocupado antes de las conversaciones también, me sentí más calmo porque supe que éramos [sic] en el mismo barco» M.S.

A pesar de las emociones negativas iniciales, la experiencia de participar en el IV contribuyó a un cambio positivo significativo en el aspecto afectivo. A la pregunta «¿crees que ha merecido la pena este intercambio virtual? ¿ha sido beneficiosa personal y académicamente?» la mayoría de los alumnos respondieron de forma positiva.

Para empezar, las valoraciones se centraron en la oportunidad de haber participado en interacciones auténticas y significativas con nativos y el impacto que estas interacciones han tenido en su competencia lingüística y en factores personales como la motivación y autoconcepto.

«También, claro, es muy importante hablar con alguien nativo de este [sic] lengua de que [sic] se aprende. Claro, aprendí muchas frases y palabras nuevas y coloquiales» C. MC.

«Mi experiencia fue muy positiva porque me permitió interactuar con un hispanohablante, y también me dio confianza en mi habilidad en [sic] la lengua» R.B.

«Estaba muy emocionada para [sic] hablar de [sic] una persona española. [...] (el intercambio ha tendido) muchos beneficios personales como para [sic] conocer a alguien de España y para [sic] hacer una nueva amiga» L.H.

Por otro lado, el IV ayuda a los alumnos a reducir emociones negativas como la ansiedad o el miedo a interacciones orales futuras.

«Si, en mi opinión el virtual exchange ha valido la pena. Ha hecho la idea de hablar en español menos intimidante» L.C.

Las ideas de confianza, mayor seguridad y comodidad hablando la L2 aparecen en dieciséis de las treinta y una valoraciones del proyecto.

«Creo que he mejorado la confianza, y pienso que hablando [sic] con los estudiantes en tiempo real mejorar [sic] mi fluidez» D.M.

«A lo largo del intercambio mi confianza aumentó mucho. Vi que podía expresarme en español bastante bien, y me llevé muy bien con Adriana» T.G.

«He mejorado y tengo mucha más confianza hablando en español que he tenido [sic] antes de este intercambio» K. O'T.

Como puede evidenciarse en los datos presentados, el IV tiene un impacto significativo en la autoimagen y autoeficacia de los participantes. A continuación, discutiremos los resultados.

## **6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES**

La participación en el IV fue percibida de manera muy positiva y favorable por los estudiantes ya que pudieron identificar cómo algunos aspectos de su lengua oral y su competencia lingüística había mejorado. Estos resultados coinciden con la vasta mayoría de estudios que exploran el desarrollo de las competencias lingüísticas a través de intercambios virtuales (Giralt y Jeanneau, 2016; Dooly y Vinagre, 2022), y en concreto de las destrezas orales (Flores, 2022; Guadamillas Gómez, 2017). Desde el punto de vista de las teorías socioafectivas, la toma de confianza que los alumnos mencionan en repetidas ocasiones es un factor que generalmente incrementa la motivación (Bénabou y Tirole, 2002). Junto a esta toma de conciencia del desarrollo de las destrezas comunicativas y lingüísticas, los estudiantes perciben que sus habilidades interculturales e interpersonales también se han visto afectadas de forma positiva. Al igual que en los estudios de Batardièrre et al (2019) y Helm (2025), nuestro estudio deja entrever que el desarrollo de la conciencia y las competencias interculturales son áreas de desarrollo cuando los aprendices de lenguas participan en un intercambio virtual. Es más, los participantes en el IV de nuestro estudio afirman sentir que salen de su zona de confort, lo cual coincide con la idea que Helm y Acconcia (2019) mencionan como factor esencial para el aprendizaje intercultural.

En cuanto al desarrollo de las estrategias procesuales de aprendizaje, los resultados muestran claramente cómo los aprendices toman conciencia de sus estrategias de aprendizaje, de planificación, de tratamiento de errores, y muestran iniciativa para futuras acciones para fomentar y fortalecer su aprendizaje.

En cuanto a la implicación de factores socioafectivos en las tareas del intercambio virtual, podemos confirmar que son dos. Por un lado, juegan un papel importante en el desarrollo de las interacciones, y por otro, factores personales del aprendizaje se ven alterados como consecuencia de la participación en el intercambio.

En relación con el proceso, los estudiantes describen la aparición de emociones negativas como nervios, estrés, inseguridad y ansiedad al inicio de la actividad. Este tipo de ansiedad se alinea con la ansiedad idiomática que es tan común entre los estudiantes de lenguas extranjeras (Horwitz et al., 1986). La actividad de autoevaluación pone en evidencia cómo los alumnos aplican mecanismos para gestionar estas emociones y cómo son conscientes de ello, lo que les dota de un arsenal de estrategias para lidiar con variables afectivas en futuras interacciones.

Además, los datos recogidos en la actividad de autoevaluación corroboran el estudio de Arnold (2007), que asegura que la comunicación en línea puede funcionar como práctica para la comunicación oral tanto en términos de habilidades lingüísticas como de destrezas socioafectivas, y potencialmente tener efectos positivos duraderos en la aprehensión comunicativa asociada con la interacción oral en la lengua extranjera.

La mayoría de los estudiantes encuentran esta actividad muy motivadora, siendo la motivación intrínseca la más generalizada entre los alumnos. El IV, al que se acercan con curiosidad y con una gran dosis de auto refuerzo, es visto como un desafío que les hace salir de su zona de confort. El diálogo interno y los mensajes positivos y expectativas de éxito que se mandan a sí mismos los animan a superar las inseguridades, ansiedades y miedos que conlleva la interacción oral en L2. Arnold y Brown (2000) aseguran que es este tipo de motivación la más favorable para el aprendizaje, apoyando el argumento de que los IV son tareas de aprendizaje muy eficaces. El hecho de que solo dos estudiantes mencionen motivaciones extrínsecas (impacto en la evaluación y beneficio instrumental en la vida real) avalan esta afirmación.

Otra de las consecuencias más beneficiosas de esta actividad de telecolaboración es la mejora del autoconcepto. La sensación de superación compartida por muchos participantes al haber sido capaces de comunicarse con eficacia con un nativo les hace acercarse con más confianza a futuras interacciones debido a la mejora de su autoestima como hablantes en la L2.

Como conclusiones finales podemos afirmar que los intercambios virtuales que se llevan a cabo a través de interacciones síncronas en videoconferencias ofrecen la posibilidad de fomentar el aprendizaje de la lengua oral. La continua práctica con un nativo, la monitorización en los errores y la mentorización del compañero nativo, son algunos de los aspectos más destacados que confirman la optimización del aprendizaje de la lengua oral.

La actividad reflexiva ayudó a los estudiantes a gestionar emociones y monitorear emociones negativas como la ansiedad. Pusieron en práctica de forma consciente estrategias para calmarse, como la respiración y el énfasis en los aspectos positivos, y otras estrategias más sociales, como solicitar ayuda de forma directa, la empatía con el compañero y la búsqueda de apoyo en la actitud del interlocutor. La



aplicación de estas estrategias y la consecución de las tareas tiene como resultado la mejora del autoconcepto y la autoeficacia, la reducción de la ansiedad y el aumento de la motivación. En conclusión, los datos refuerzan la idea de que el IV tiene un impacto positivo en la reducción del filtro afectivo (Krashen, 1982), en el aumento de la confianza de los estudiantes en su capacidad como usuarios de la L2 y de su autonomía como aprendientes.

Los datos revelan el importante papel que las emociones juegan en una actividad de este tipo, y al mismo tiempo el impacto que el IV tiene en factores personales de aprendizaje como son la motivación, la confianza en uno mismo como usuario y aprendiente de L2, y la actitud ante el aprendizaje.

Asimismo, como parte de las conclusiones de nuestro estudio podemos aportar algunas recomendaciones en cuanto a las estrategias que los estudiantes pueden implementar en las distintas fases de la planificación, ejecución y finalización de un IV. A continuación, se exponen algunas de las recomendaciones realizadas:

- Estrategias de planificación: revisar el vocabulario antes de la interacción y ampliarlo; revisar los temas de los que se va a hablar antes de la interacción; anotar las palabras que se dicen mal o que se han olvidado después de cada interacción.
- Estrategias durante la interacción (estrategias procesuales): tener confianza, preguntar, intentar decir las cosas de forma diferente (parafrasear); pedir ayuda cuando sea necesario; mantener la calma y pedir corrección de errores.
- Estrategias al terminar la interacción (tratamiento de los errores): anotar los errores y volver sobre ellos para corregirlos y aprenderlos.

Para concluir el artículo, nos gustaría apuntar que hacen falta más investigaciones en el área del desarrollo de las competencias socioafectivas y las estrategias procesuales en el contexto de intercambios virtuales. Ofrecer este tipo de prácticas pedagógicas innovadoras a los estudiantes de español es una realidad cada vez más necesaria en el aula de lenguas. Cuanto más investiguemos y más conozcamos los procesos que acontecen durante los intercambios virtuales en relación a las destrezas orales, las competencias socioafectivas y las estrategias procesuales de aprendizaje, más avanzará la enseñanza del español.

## **BIBLIOGRAFÍA**

- Appel, Christine y Gilabert, Roger (2002): «Motivation and task performance in a task-based web-based tandem project», *ReCALL*, núm. 1 (14), pp. 16-31.
- Arnold, Jane y Brown, H. Douglas (2000): «El aula de ELE: un espacio afectivo y efectivo», en Jane Arnold (ed.), *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*, Cambridge University Press, Madrid, pp. 256-283.

- Arnold, Nike (2007): «Reducing foreign language communication apprehension with computer-mediated communication: A preliminary study», *System*, núm. 4 (35), pp. 469-486.
- Bassani, Patricia y Buchem, Ilona (2019): «Virtual exchanges in higher education: developing intercultural skills of students across borders through online collaboration», *RIITE. Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa*, (6), pp. 22-36. Disponible en: <<http://dx.doi.org/10.6018/riite.377771>>
- Batardière, Marie-Therese; Giralt, Marta; Jeanneau, Catherine; Le Baron-Earle, Florence y O'Regan, Veronica (2019): «Promoting intercultural awareness among European university students via pre-mobility virtual exchanges», *Journal of Virtual Exchange*, (2), pp. 1-6. Disponible en: <<https://doi.org/10.14705/rpnet.2019.jve.4>>
- Benabou, Roland y Tirole, Jean (2004): «Willpower and personal rules», *Journal of Political Economics*, núm. 4 (112), pp. 848-887.
- Borràs, Judith y Llanes, Àngels (2021): «Re-examining the impact of study abroad on L2 development: A critical overview», *The Language Learning Journal*, núm. 5 (49), pp. 527-540. Disponible en: <<https://doi.org/10.1080/09571736.2019.1642941>>
- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Estrasburgo y Madrid.
- Crookall, David y Oxford, Rebecca (1991): «Dealing with anxiety: Some practical activities for language learners and teacher trainees», *Language anxiety: From theory and research to classroom implications*, pp. 141-150.
- Delmastro, Ana Lucía (2010): «El andamiaje metacognitivo en contextos de aprendizaje de una lengua extranjera», *Didáctica. Lengua y Literatura*, (22), pp. 93-124.
- Dooly, Melinda y Vinagre, Margarita (2022): «Research into Practice: Virtual Exchange in Language Teaching and Learning», *Language Teaching* núm. 3 (55), pp. 392-406. Disponible en: <<https://doi.org/10.1017/S0261444821000069>>
- El-Hariri, Yasmin (2017): «E-Tandem language learning and foreign language anxiety among Colombian learners of German», *Colombian Applied Linguistics Journal*, núm. 1 (19), pp. 22-36. Disponible en: <<http://doi:10.14483/calj.v19n1.10219>>
- El-Hariri, Yasmin y Nina Jung (2015): «Distanzen überwinden: Über das Potenzial audiovisueller e-Tandems für den Deutschunterricht von Erwachsenen in Kolumbien». *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, núm. 1 (20).
- Flores, Sergio Rodríguez (2022): «Algunos fundamentos teóricos y metodológicos para el desarrollo de intercambios virtuales (e-tandem/tutorías en línea) y sus beneficios con estudiantes de ELE chinos», *marcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, (35), pp. 1-31.
- Fondo, Marta, y Jacobetty, Pedro (2020): «Exploring affective barriers in virtual exchange: The telecollaborative foreign language anxiety scale», *Journal of Virtual Exchange*, (3), pp. 37- 61. Disponible en: <<https://doi.org/10.21827/jve.3.36083>>
- Gennaro, Clara Maria Di y Villarroel Ojeda, Yaneth Eugenia (2019): «Chile—USA: A Case Study of Telecollaboration», *International Journal of Linguistics, Literature and Translation*, núm. 2 (2), pp. 166-179.

- Giralt, Marta y Jeanneau, Catherine (2016): «Preparing higher education language students to their period abroad through telecollaboration: the I-TELL project», *AISHE-J: The All Ireland Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, núm. 2 (8).
- Giralt, Marta; Flores, Antonia y Laribal, Anna (2019): «El uso de herramientas digitales como vídeos y blogs para fomentar el aprendizaje de la lengua oral en ELE: un estudio de percepciones de estudiantes principiantes», *Revista Horizontes De Lingüística Aplicada*, núm. 1 (18), pp. 15-36. Disponible en: <<https://doi.org/10.26512/rhla.v18i1.25062jera>>
- Goñi-Osácar, Elena y del Moral, Cristina. (2021): «Efectos de la ansiedad lingüística ante el aprendizaje del inglés en estudiantes de Magisterio: estudio de caso», *DEDiCA Revista de Educação e Humanidades (dreh)*, (19), pp. 311-332. Disponible en: <<https://doi.org/10.30827/dreh.vi19.21865>>
- Guadamillas Gómez, María Victoria (2017): «Los intercambios virtuales lingüísticos y culturales en educación superior: un estudio de caso», *Apertura (Guadalajara, Jal.)*, núm. 1 (19), pp. 8-21.
- Helm, Francesca y Acconcia, Giuseppe (2019): «Interculturality and Language in Erasmus+ Virtual Exchange», *European Journal of Language Policy*, núm. 2 (11), pp. 211-234.
- Helm, Francesca (2025): *Intercultural Communication in Virtual Exchange*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Heyde, Adelaide W. (1979): «The Relations Between Self Esteem and the Oral Production of a Second Language», *Second Language: Trends in Research and Practice. INSTITUTION Teachers on English to Speakers of Other* 226.
- Horwitz, Elaine K.; Horwitz, Michael B. y Cope, Joann. (1986): «Foreign language classroom anxiety», *The Modern Language Journal*, (70), pp. 125-132. Disponible en: <<https://doi.org/10.2307/327317>>
- Instituto Cervantes (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Jauregi, Kristi (2013): «La interacción, elemento clave en el proceso de aprendizaje de E/LE», *Actas del XXIII Congreso Internacional ASELE. Girona: Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*.
- Jauregi, Kristi, y Melchor-Couto, Sabela (2017): «Motivational Factors in Telecollaborative Exchanges among Teenagers», en Kate Borthwick, Linda Bradley y Sylvie Thouësny (eds), *CALL in a climate of change: adapting to turbulent global conditions – short papers from EUROCALL*, pp. 157-162. Research-publishing.net. Disponible en: <<https://doi.org/10.14705/rpnet.2017>>
- Krashen, Stephen (1982): *Principles and practice in second language acquisition*. Pergamon Press.
- Krippendorff, Klaus (2018): *Content analysis: An introduction to its methodology*. Sage publications.
- López-Pérez, Magdalena; de la Maya Retamar, Guadalupe y Rabazo Méndez, María José (2023): «Ansiedad ante las destrezas orales en estudiantes universitarios de inglés como lengua extranjera», *Tejuelo*, (38), pp. 201-230. Disponible en: <<https://doi.org/10.17398/1988-8430.38.201>>

- MacIntyre, Peter D. y Gardner, Robert C. (1994): «The Subtle Effects of Language Anxiety on Cognitive Processing in the Second Language», *Language Learning*, núm. 2 (44), pp. 283-305.
- Martínez, Cristina Ortega (2021): «Profundizando en el modelo de Horwitz, Horwitz y Cope sobre ansiedad en el aprendizaje de una lengua extranjera», *Revista de Educación de la Universidad de Granada*, (28), pp. 38-52. Disponible en: <<https://doi.org/10.30827/reugra.v28.18162>>
- Mercer, Sarah (2011): *Towards an Understanding of Language Learner Self-Concept*, 1st ed. Springer Nature, Dordrecht. Disponible en: <<https://doi.org/10.1007/978-90-481-9569-5>>
- Moor, Kelly (2007): *Intercultural communication and foreign language anxiety*. (Tesis de master, The Florida State University). Disponible en: <<http://diginole.lib.fsu.edu/etd>>
- O'Dowd, Robert (2018): «From Telecollaboration to Virtual Exchange: State-of-the-Art and the Role of UNICollaboration in Moving Forward», *Journal of Virtual Exchange*, (1), pp. 1-23.
- O'Dowd, Robert y Beaven, Ana (2019): «Examining the Impact of Virtual Exchange», *FORUM: The EAIE Member Magazine*, núm. 16.
- O'Dowd, Robert (2023): *Internationalising higher education and the role of virtual exchange*. Routledge.
- Ramírez Olivares, María Isabel y Gallardo, Katherine Edith (2023): «Autoevaluación en educación superior: percepción de los estudiantes sobre su utilidad en el proceso de aprendizaje», *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, núm. 2 (17). Disponible en: <<https://doi.org/10.19083/ridu.2023.1574>>
- Rosas Lobo y Esther Zúlay (2007): «Las estrategias socio-afectivas y su efecto motivador en situaciones de aprendizaje de una lengua extranjera», *Paradigma*, núm. 2 (28), pp. 181-196. Disponible en: <[http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1011-22512007000200009&lng=es&nrm=iso](http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1011-22512007000200009&lng=es&nrm=iso)>
- Rubio-Alcalá, Fernando David, y Cano-Jiménez, Pablo Antonio (2024): «A Theoretical Model of Self-Concept and Self-Esteem in the Foreign Language Classroom», *International Journal of English Studies*, núm. 2 (24), pp. 21-38. Disponible en: <<https://doi.org/10.6018/ijes.585381>>
- Salomão, Ana; Biondo, Cristina y Viana da Silva, Eduardo (2023): «Words out of feelings: Global competence and emotional intelligence in a virtual exchange program», en Sofia Di Sarno-García, Salvador Montaner-Villalba y Ana M<sup>a</sup> Gimeno-Sanz (eds.), *Telecollaboration applications in foreign language classrooms*, IGI Global, pp. 182-203.
- Soler Montes, Carlos y Juan Lázaro, Olga (2024): «Inmersión Lingüística Digital (ILD) e intercambios virtuales», en Javier Muñoz-Basols, Mara Fuertes Gutiérrez & Luis Cerezo (eds.), *La enseñanza del español mediada por tecnología: De la justicia social a la Inteligencia Artificial (IA)*. Routledge, London, pp. 267-293. Disponible en: <<https://doi.org/10.4324/9781003146391-14>>

- Torres Ríos, Lola (2016): *Estrategias metacognitivas de gestión del aprendizaje a través de los PLE (Entornos Personales de Aprendizaje) de aprendientes de ELE* (Tesis doctoral, Universitat de Barcelona). Disponible en: <<https://hdl.handle.net/2445/106175>>
- Villegas-Paredes, Gladys; Gutiérrez, Silvia Canto, y Moranta, Inmaculada Rodríguez (2022): «Telecolaboración y competencia comunicativa intercultural en la enseñanza-aprendizaje de ELE: un proyecto en Educación Superior», *Porta Linguarum Revista Interuniversitaria de Didáctica de las Lenguas Extranjeras*, pp. 97-118.
- Vinagre, Margarita y Giralt, Marta (2019): «Implementing EVE: Some preliminary findings», *EUROCALL. CALL and Complexity*. University Louvain-la-Neuve, Belgium.
- Whyte, Shona, y Gijssen, Linda (2016): «Telecollaboration in Secondary EFL: A Blended Teacher Education Course», en *New Directions in Telecollaborative Research and Practice: Selected Papers from the Second Conference on Telecollaboration in Higher Education*, editado por Sake Jager, Malgorzata Kurek, and Breffeni O'Rourke, pp. 163-170. Research-publishing.net. Disponible en: <<https://doi.org/10.14705/rpnet.2016.telecollab2016.503>>.
- Zurita, Mercedes Rabadán y Orgambidez Ramos, Alejandro (2018): «Ansiedad idiomática y motivación hacia el español como lengua extranjera en estudiantes universitarios portugueses: un estudio exploratorio», *Estudios Sobre Educación*, (35), pp. 517-533. Disponible en: <<https://doi.org/10.15581/004.35.517-533>>.



## APÉNDICE 1

Tabla de análisis:

Percepción de los alumnos de las mejoras de las destrezas orales	
<p>Valoración de los beneficios lingüísticos</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Mejora de la gramática y el vocabulario.</li> <li>• pronunciación y entonación</li> </ul>	<p>Interacción con nativo: confianza y ayuda a hablar de forma más natural. Fortaleció su fluidez, vocabulario y habilidades para hablar con nativos. (R.B). Pronunciación, expresión oral e interacción social (más confianza hablando con gente) (I.C). Salir de su zona de confort (L.C). Fluidez y capacidad de entendimiento (E.B) Nuevo vocabulario (A.B) No piensa que haya mejorado (L.C). Nuevo vocabulario y ahora su pronunciación es mejor (C.M.C) Aprender jerga o frases comunes de los hablantes nativos (C.C.K) Ahora tiene más vocabulario (C.D) Tiene más vocabulario y ha mejorado los géneros (A.H) Nuevas expresiones (A.N) Nuevas palabras y expresiones (K.Ot) Entiende diferencias entre subjuntivo e indicativo en una conversación (A.R)</p>
<p>Valoración de las habilidades comunicativas</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Comprensión auditiva: Mejorar la capacidad de entender y procesar información hablada.</li> <li>• Interacción social: Facilitar la participación en conversaciones y la construcción de relaciones.</li> </ul>	<p>Práctica de comunicación interpersonal e intercultural (R.B). Práctica del idioma y muy beneficioso (I.C) Habilidades transversales: comunicación intercultural y trabajo en grupo (D.C) Tener paciencia y pedir ayuda (L.C) Ha mejorado su fluidez, comprensión auditiva y adaptabilidad a distintos temas (D.M) Nota que ha mejorado mucho sus habilidades orales y auditivas (M.N) Ha mejorado sus habilidades de comunicación (M.S.) Salir de su zona de confort, imprescindible para mejorar (J.S) Contacto con otro acento (Venezuela) (H.B) Mayor fluidez (A.B) Buena comprensión pero no piensa que haya mejorado (L.C) Mejora de sus habilidades comunicativas debido a la gran oportunidad de hablar con un nativo (C.M.C) Ayuda a escuchar y entender mejor el idioma cuando alguien lo habla (C.C.K) Ahora tiene mucha más fluidez (A.H) Mejora para poder seguir la conversación y ordenar las ideas (C.M) Mejora de sus habilidades comunicativas ya que en vez de pregunta-respuesta la conversación la intentaron desarrollar de manera más fluida (A.N) Más confianza en sus habilidades comunicativas después del proyecto (K.Ot) Mejoró su acento y fluidez enormemente durante la experiencia, ya que es un contexto real e informal (A.R) Muy beneficioso para practicar estas habilidades comunicativas (M.S)</p>
	<p><u>Aspectos a mejorar:</u> aumento de vocabulario para mantener la conversación fluida, pudiendo hablar con más naturalidad, tener confianza en sus habilidades lingüísticas (R.B). Tener confianza en sí misma ya que conoce el idioma pero reconoce tener que mejorar pronunciación, estructuras y vocabulario (I.C) Pronunciación y vocabulario (D.C) Más vocabulario y tiempos verbales (L..C) Aumentar su fluidez y mejorar el idioma en términos generales (T.G) Pronunciación, ya que se nota mucho su primera lengua, el francés y fluidez (D.L) Fluidez y palabras de relleno, vocabulario (A.M) Confianza en sí mismo hablando español y vocabulario (D.M) Gramática y vocabulario (M.S) Más vocabulario de otras áreas y respetar el turno de palabra porque pierde a veces el control de la conversación. Trabajar más en sus destrezas orales (J.S) Confianza cuando habla español (E.B) Repaso de los pasados y subjuntivo (H.B) Su nivel de español en general, sobre todo construcciones y confianza ya que quiere ser profesora (A.B) Estructuras de las oraciones (A.B) Estructurar mejor sus oraciones (C.C.K) Fluidez y falta de vocabulario (C.D) Fluidez (A.H) Gramática (A.N) Repaso de palabras básicas (K.Os) Mejorar su confianza y sus habilidades comunicativas en español (K.Ot)</p>