La interacción, elemento clave en el proceso de aprendizaje de E/LE

Kristi Jauregi
Universidad de Utrecht y Universidad de Ciencias Aplicadas de Tilburgo, Países Bajos

Resumen

La interacción es uno de los aspectos clave en todo proceso de aprendizaje. Según propuestas socio-constructivistas, es, sobre todo, la interacción con expertos en la realización de tareas significativas la que contribuye a potenciar el proceso de aprendizaje, llevando al aprendiente a un nivel superior de desarrollo. La interacción desempeña también un papel significativo en el aprendizaje de lenguas. En esta ponencia reflexionamos sobre aspectos de la interacción que contribuyen al proceso de aprendizaje. Hablaremos de tareas efectivas de interacción, del papel que tiene el experto en el proceso de la interacción, de las posibilidades que las nuevas tecnologías nos ofrecen para implementar interacciones significativas en nuestros cursos de lengua y analizaremos los efectos que estas prácticas tienen en el desarrollo de la competencia comunicativa del aprendiente.

1. Aproximaciones a la interacción[1]

En la teoría de la comunicación se entiende por interacción *un tipo de actividad comunicativa realizada por dos o más participantes que se influyen mutuamente, en un intercambio de acciones y reacciones verbales y no verbales*. El uso interaccional de la lengua, orientado a las relaciones sociales, se complementa con el uso lingüístico transaccional, orientado al intercambio de ideas.

También el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER) otorga un lugar central a la interacción, la cual constituye una de las cuatro actividades de la lengua junto a la comprensión, expresión y la mediación. Así, en el MCER se recoge que en las actividades de interacción oral los usuarios de la lengua alternan sus roles de hablante y oyente *para construir, conjuntamente, una conversación mediante la negociación de significados siguiendo el principio de cooperación* (MCER 88). En este proceso conjunto de creación, los interlocutores harán uso de estraegias de comprensión y de expresión que suponen *controlar la colaboración y la interacción en acciones tales como tomar el turno de palabra y cederlo, formular el tema y establecer un enfoque, proponer y evaluar las soluciones, recapitular, resumir lo dicho y mediar en un conflicto* (MCER 88).

2. La interacción en procesos de aprendizaje

Según propuestas socio-constructivistas, la interacción con expertos, o personas más capacitadas, en la realización de tareas significativas constituye un elemento cla-

1. Se puede acceder al vídeo de la conferencia a través del siguiente enlace: http://diobma.udg.edu/handle/10256.1/2689

ve en todo proceso de aprendizaje (Vygotsky 1978). Dentro del marco constructivista, diferentes estudios han analizados cómo los niños aprenden y desarrollan su competencia de comunicación lingüística y social en el proceso de interacción con expertos, en este caso concreto con padres o cuidadores, en un contexto determinado y familiar (Bruner 1983; Wells 1981).

¿Pero es cualquier interacción significativa en procesos de aprendizaje? Evidentemente, la respuesta es negativa. El grado de significatividad vendrá determinado por diferentes factores, como pueden ser la tarea a realizar, la competencia y nivel de conocimiento de los interlocutores y la aportación que realiza cada uno de ellos a la consecución de los objetivos de la tarea. En cualquier caso podríamos afirmar que la interacción es significativa cuando el resultado final alcanzado entre los interlocutores en la realización de la tarea es superior a lo que conseguirían llevándola a cabo solos. Esta interdependencia, este intercambio de competencias y habilidades en la realización de la tarea los enriquece mutuamente haciéndoles alcanzar retos más complejos. Esta noción de interdependencia y de enriquecimiento mutuo se encuentran en la base del aprendizaje cooperativo (Aldrich y Shimazoe 2010; Baker y Clark 2010).

3. La interacción en la adquisición de segundas lenguas

Según estudios en adquisición de segundas lenguas, la interacción desempeña un papel crucial en el proceso de aprendizaje de la lengua (Mackey y Polio 2009), pues aquellas condiciones necesarias para fomentar el aprendizaje de la lengua giran en torno a la interacción.

La primera condición para favorecer la adquisición efectiva de una lengua extranjera es ofrecer al aprendiente ricas y variadas muestras de lengua que sean comprensibles y contengan elementos nuevos o desconocidos para él/ella en un ambiente distendido de aprendizaje (Krashen 1985). Pero además de este input, el alumno necesitará oportunidades para poder experimentar con la lengua y poder producir mensajes que sean comprensibles, y en lo posible correctos y adecuados al contexto conversacional (Swain 1985; Lantolf 2006). La interacción aúna estas dos condiciones necesarias (la recepción de input y la producción de output comprensibles) para fomentar la adquisición. Dependiendo de la tarea y del contexto de comunicación, en la interacción podrán surgir secuencias de negociación del significado (Long 1985; Jauregi 1997) y de la forma (Doughty y Long 1998; Long y Robinson 1998), claves en el proceso de aprendizaje, en las que los elementos lingüísticos desconocidos reciben toda atención ("noticing" Schmidt 1990) por parte del aprendiente. En este intento de comunicar (de entender y expresar mensajes) en la lengua meta el aprendiente recurrirá al uso de estrategias, tanto de comprensión como de producción, para poder interpretar y producir adecuadamente significados varios. Conviene recalcar la importancia que el uso de la lengua meta en un contexto social y auténtico tiene en el proceso de adquisición de la lengua (Ellis 2003; Lantolf 2006). En este sentido, para poder interpretar y crear de forma adecuada significados en un evento comunicativo que mantienen representantes de diferentes comunidades lingüísticas y culturales, resultará imprescindible disponer del conocimiento, destrezas y actitudes propias de un hablante intercultural (Byram 1997; Kasper 2001).

4. La interacción en el aula de ELE

De lo tratado anteriormente, se evidencia la importancia que tiene el estimular la interacción grupal en clase de ELE. En estas interacciones grupales los alumnos producen más en la lengua meta, expresan mayor variedad en actos de habla, y se dan más casos de auto-corrección y corrección por otros, que cuando la interacción viene gestionada por el profesor en una clase magistral (Stotz 1991).

El grado de significatividad de las interacciones generadas en el seno del aula dependerá en gran parte de las tareas que se utilicen en clase y de los interlocutores (su conocimiento, sus competencias, habilidades y actitudes) en la realización de la tarea.

A continuación abordaremos aquellos criterios que han de respetar las tareas para garantizar que la interacción que se genere en el aula sea significativa. Según diversos estudiosos, las tareas deberán reproducir aquellas condiciones facilitadoras del aprendizaje de lenguas que veíamos en el apartado 3 (Byram 1997; Chapelle 2003; Doughty y Long 2003; Ellis 2003; Willis 1996). Las tareas deberán:

1. Estimular el aprendizaje de la competencia comunicativa intercultural (Byram 1997):
a) Exponiendo al alumno a input intercultural relevante en la lengua meta (rico, comprensible, auténtico, multimodal; no pre modificado; con un claro enfoque en contenidos de carácter social, cultural e interactivo)
b) Favoreciendo un uso significativo de la lengua en el que haya un *vacío* (cultural, social, interactivo) de información y/o de opinión. En un contexto de aprendizaje activo, se intentarán promover intercambios comunicativos auténticos y elicitar procesos cognitivos de procesamiento del input, experimentación, la interacción y reflexión sobre cuestiones interculturales. Se fomentará el aprendizaje colaborativo en el que surjan secuencias de negociación del sentido y enfoque en la forma.
2. Adecuarse al alumno, respetando las necesidades, intereses e idiosincrasia del alumno
3. Tener un impacto positivo, es decir, las tareas serán motivadoras (Dörnyei 2001) y favorecerán una actitud positiva y abierta hacia la lengua y cultura meta.
4. Tener un resultado comunicativo claramente definido. Así las tareas tendrán un objetivo comunicativo claro, un resultado claramente definido, que podrá ser más abierto o más cerrado, convergente o divergente, según los objetivos de la tarea; seguirán un procedimiento claro y definido, que dependerá del objetivo de la tarea.
5. Ser operativas, es decir, profesor y alumnos podrán contar con recursos adecuados para apoyar la realización de la tarea.

Numerosos estudios de investigación han analizado el efecto que diferentes tipos de tareas pueden tener en el proceso de aprendizaje. En los años 80 y 90 se demostró que aquellas tareas que promueven el intercambio de información en dos direcciones (Long 1981; Varonis y Gass 1985) en las que compartir la información de la que disponen los participantes constituye un requisito imprescindible de la misma (Pica *et al*. 1985)

para poder conseguir con éxito los objetivos de la tarea, son más efectivas que aquellas en las que el intercambio de información va en una dirección o en las que no es imprescindible compartir esa información (Jauregi 1997).

Un ejemplo de tareas del primer tipo podría ser el siguiente (véase cuadro 1), en el que cada alumno dispone de información defirente que ha de ser intercambiada para poder alcanzar los objetivos de la tarea con éxito.

Si cuidamos el diseño de tareas, ¿podemos afirmar que la interacción que se genera en el aula es significativa? Para poder responder a esta pregunta, es imprescindible analizar el contexto en el que se organiza el aprendizaje. En un entorno de lengua extranjera (aprender español en Holanda, por ejemplo), las condiciones de aprendizaje que ofrece el aula tradicional de ELE son limitadas, pues los alumnos comparten la lengua materna y el uso de la lengua meta, por mucho que llevemos muestras de habla auténticas o que propongamos tareas cooperativas con vacíos de información, va a resultar artificial y a menudo trivial. Evidentemente, si los alumnos tienen la necesidad de comunicar algo personal lo harán recurriendo a su lengua materna. Las posibilidades de participar en interacciones reales en un contexto social auténtico con expertos son limitadas, lo cual dejará su huella en el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural y pragmática del alumno, que son los pilares en los que se sustenta la enseñanza en la sociedad altamente digitalizada y globalizada del siglo XXI.

Contexto: Sois estudiantes Erasmus en Granada, acabáis de llegar y estáis buscando un piso para compartir.

1. Intercambiad información sobre vuestras necesidades y deseos y llegad a un acuerdo sobre:
a. El tipo de piso que queréis (grande/ pequeño, amueblado/ sin amueblar, cantidad de habitaciones...)
b.Ubicación
c. Precio

2. Con la información que habéis intercambiado completad esta tabla:

	Deseos de mi compañero	Acuerdo
Tipo de piso		
Ubicación		
Precio		

3. Ahora consultad esta página de anuncios en Internet (estudiante A página X / estudiante B página Y) y completad esta tabla para luego poder pasar información a vuestro compañero:

Posibles opciones	Ventajas	Inconvenientes
Piso 1		
Piso 2		
Piso 3		

4. Intercambiad la información y poneos de acuerdo sobre el piso que vais a compartir.

Cuadro 1. Ejemplo de tarea en dos direcciones con objetivos convergentes.

5. Digitalización

La revolución digital que se está llevando a cabo en la sociedad está cambiando las formas de organizar nuestras vidas a todos los niveles: profesión, ocio, comunicación y poco a poco la educación. La interacción se ha convertido en un elemento clave en el siglo XXI. De ser meros consumidores y receptores de información y de noticias, nos hemos convertido en creadores de contenidos, de información, de noticias, o comentadores de la información compartida por otros a través de las redes sociales. Estas mismas aplicaciones han hecho posible el acercamiento a y el contacto con personas de otras comunidades lingüísticas y culturales alejadas de la nuestra. El multilingüismo y el multiculturalismo son una realidad en este mundo globalizado. Pero más que hablar de la cantidad de lenguas y culturas que están en contacto a través de las redes sociales, me gustaría reflejar la necesidad imperante de abordar esa riqueza de lenguas y culturas desde la perspectiva intercultural para convertirnos, tanto profesores como alumnos, en mediadores, en expertos de procesos de comunicación entre agentes procedentes de diferentes culturas, es decir en hablantes interculturales.

6. Importancia de la competencia comunicativa intercultural en ELE

Byram (1997) es uno de los investigadores más influyentes en el ámbito de estudio de la competencia intercultural aplicada a la enseñanza de lenguas. Byram (1997) nos presenta su modelo de Competencia Comunicativa Intercultural, en el que ser intercultural se refleja en la capacidad que tienen los interlocutores de entender la perspectiva de los otros tanto como cuestionar la perspectiva propia. La intención de Byram es añadir una dimensión de reciprocidad ("inter") y entendimiento socio histórico ("cultura") a la noción de competencia comunicativa puesto que, según él, aprender una lengua extranjera es más que poder transmitir un mensaje, es más bien la habilidad de entender a otros en su especificidad y llegar a entenderse uno mismo y su propia cultura; se trata de ir más allá de la visión estereotipada del otro, de ser consciente de que los estilos de interacción responden a convenciones específicas culturales (ej. cómo negociar la cortesía) e individuales y que en una interacción entre representantes de diferentes culturas podrán surgir malentendidos. En esos momentos es importante adoptar una visión reflexiva, analizar lo que ha ocurrido y evitar pasar directamente a prejuzgar ("ah es que son unas cabezas cuadradas").

Uno de los objetivos más importantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras es ayudar a los aprendices a comunicarse de forma apropiada con otros hablantes (nativos) de la lengua meta, a comprender a los otros y a comprenderse a sí mismos. Para ello es necesario desarrollar una competencia que les ayude a ver las diferencias, las entiendan para poder aceptarlas, poder descubrir nuevos aspectos de la cultura meta y redescubrir la suya propia. Byram (1997: 50-54) presenta su modelo de Competencia Comunicativa Intercultural (CCI), que incluye los siguientes aspectos:

- Actitud (curiosidad y apertura, eliminar prejuicios sobre otras culturas y creencias sobre la propia),

- Conocimiento (de los grupos sociales, de los usos y prácticas propias del grupo y con otros grupos, del proceso general de interacción familiar y social, de las relaciones sociales, culturales e históricas entre la cultura propia y la de la lengua meta),
- Habilidades de interpretación y relación (capacidad para interpretar documentos o eventos de otra cultura, explicarlos y relacionarlos con los de la propia cultura),
- Habilidades de descubrimiento e interacción (capacidad para adquirir nuevos conocimientos y prácticas de otra cultura, y capacidad para procesarlos; actitudes y destrezas para resolver los obstáculos y limitaciones de la comunicación e interacción en tiempo real), y
- Conciencia cultural crítica (capacidad intercultural de los hablantes para evaluar de forma crítica los usos y prácticas –costumbres, tradiciones, etc.- de ambas culturas, la propia y la del otro).

7. La interacción digital y el aprendizaje de ELE

En este apartado me gustaría retomar la pregunta que formulaba anteriormente: ¿podemos afirmar que la interacción que se genera en el aula es significativa? Hemos visto que en el contexto de lengua extranjera la posibilidad de que la interacción sea significativa es limitada. Sin embargo, hoy en día disponemos de recursos digitales que nos van a permitir enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua también en contextos extranjeros para fomentar el uso de la lengua en contextos sociales auténticos y estimular la competencia pragmática e intercultural

Éste, enriquecer el entorno de enseñanza-aprendizaje de la lengua, ha sido y es uno de los objetivos más importantes que planteamos en proyectos subvencionados por la Unión Europea: NIFLAR,[2] Euroversity[3] y TILA.[4] Objetivos de estos proyectos son enriquecer, innovar, hacer más efectivos y gratificantes los procesos de aprendizaje de la lengua. Estos proyectos incorporan un componente importante de investigación para estudiar el valor añadido que la implementación de interacciones por red tiene en procesos de aprendizaje de la lengua, su cultura y la conciencia intercultural.

El enfoque de enseñanza-aprendizaje que proponemos en nuestro currículo es el de *aprendizaje combinado*; es decir, la combinación de, por un lado, la enseñanza habitual en el aula entre alumnos y profesor/a, y por otro, la posibilidad de que los alumnos realicen tareas significativas a través de sistemas digitales con expertos. En nuestro caso los expertos en la interacción son jóvenes universitarios hablantes nativos que siguen una formación de profesorado de ELE.

2. NIFLAR (2009-2011): Networked Interaction in Foreign Language Acquisition and Research, o Interacción por redes en el proceso de adquisición de la lengua y su investigación. Página del proyecto con tareas de interacción, guía didáctica, ejemplos de uso, entrevistas, etc.: www.niflar.eu.
3. Euroversity (2011-2014): proyecto que pretende estimular el uso de mundos virtuales en la educación. Página del proyecto: www.euroversity.eu.
4. TILA (2013-2015): Telecollaboration for Intercultural Language Acquisition (Telecolaboración para la adquisición de la lengua intercultural): http://news.hum.uu.nl/2012/11/16/european-funding-for-project-telecollaboration-for-intercultural-language-acquisition/

A través de la inclusión de opciones de interacción con nativos según tareas significativas en el currículo, se pretende fomentar la autenticidad del aprendizaje de lenguas poniendo especial énfasis en la adecuación comunicativa e intercultural. Al mismo tiempo fomentamos la competencia didáctica, digital e intercultural de los estudiantes nativos en formación. En este tipo de proyectos de telecolaboración es imprescindible que todas las partes implicadas se vean beneficiadas y aprendan.

Los entornos digitales con los que más hemos trabajado son la videocomunicación y mundos virtuales tridimensionales, en concreto, *Second Life* y Open Sim (véase cuadro 2).



Cuadro 2: ejemplos de los entornos de videocomunicación (Adobe Connect) a la izquierda y de *Second Life a la* derecha.

Para la videocomunicación hemos utilizado la plataforma de *Adobe Connect* que, además de posibilitar la comunicación oral y por chat en parejas (como es el caso de otras plataforma como *Skype*, *MSN*, *oovoo*) ofrece posibilidades para la comunicación grupal, se pueden compartir, fotos, canciones, vídeos, presentaciones en power point en el mismo entorno, así como colaborar en el proceso de escritura en línea (Jauregi 2011). Esta plataforma permite además la grabación de las sesiones multimodales (Jauregi y Bañados 2008; 2010).

Second Life es un entorno virtual tridimensional que permite la interacción sincrónica a distancia tanto textual (por chat) como oral (utilizando auriculares y micrófono) y, donde, a diferencia de la videocomunicación, los participantes no pueden ver al interlocutor con el que se comunican, sino a sus avatares, es decir, a los personajes virtuales tridimensionales que han creado los propios interlocutores antes de acceder al entorno. Además de la interacción sincrónica, *Second Life* permite la acción. Los avatares pueden moverse (andar, correr, sentarse, levantarse, incluso volar) y se pueden desplazar o teletransportar fácilmente de una ubicación a otra. Precisamente, uno de los aspectos más interesantes de *Second Life* para la enseñanza de lenguas reside en la variedad de contextos que nos ofrece en los que poder situar el evento comunicativo: el salón de una casa, jardines, bares, hoteles, fábricas, despachos, tribunales, tiendas, teatros, cines, el parlamento, etc. Pero además, existen réplicas virtuales del mundo real, así podemos visitar Machu Picchu, ir al parque Güell o viajar por México. Debido a esta variedad de escenarios, y a su carácter lúdico como entorno de juego en el que se

pueden simular todo tipo de situaciones, *Second Life* se está convirtiendo en un entorno cada vez más utilizado por instituciones de educación con el fin de favorecer el aprendizaje en acción y el uso comunicativo de la lengua (Molka-Danielsen y Deutchmann 2009; Deutschmann *et al.* 2009; Kuriskak y Luke 2009; Steinkuehler 2006; Dieterle y Clarke 2008).

8. Hacia el estudio del valor añadido de proyectos de telecolaboración

Organizar y coordinar estos proyectos internacionales suponen un esfuerzo considerable, por lo que resulta imprescindible saber si la telecolaboración por videocomunicación y/o mundos virtuales en un contexto de enseñanza combinada contribuye o no a fomentar el proceso de aprendizaje de la lengua y la conciencia intercultural (Jauregi, Gómez Molina y Canto 2010). En el marco del proyecto NIFLAR hemos investigado esta cuestión desde diferentes perspectivas: las experiencias de los aprendientes de lengua, el impacto que estas sesiones tienen en la motivación de los estudiantes, búsqueda de indicadores que muestren que el aprendizaje es más efectivo cuando se ofrecen oportunidades de telecolaboración con aprendientes más expertos según tareas significativas de interacción y análisis de secuencias de aprendizaje durante las sesiones de telecolaboración.

Los datos recogidos y analizados para dar respuesta a estos cuatro puntos son numerosos: cuestionarios, entrevistas, tests orales (previos y posteriores a las sesiones) y grabaciones de las interacciones. En las sesiones participaron un total de 400 estudiantes y profesores en formación de diferentes países.

8.1. Resultados

Las experiencias de los participantes han sido muy positivas. Los alumnos de ELE identificaron diferentes aspectos beneficiosos de la interacción en red, tales como ser más conscientes de contrastes y similitudes culturales, hablar con más fluidez, aprender nuevo vocabulario y tomar más iniciativa en la interacción.

Las mejoras de aprendizaje de los alumnos de ELE fueron también percibidas por los estudiantes nativos cuando se les pidió que compararan la primera y la última sesión de interacción. Estos últimos también expresaron haber adquirido competencias digitales y pedagógicas, además de conocimientos interculturales (Jauregi *et al.* 2010)

Aspectos negativos señalados tanto por los alumnos como los estudiantes de formación de profesorado de ELE fueron los referentes a la técnica que a veces no funcionó como era de esperar: el audio que dejaba de funcionar, problemas de eco o retrasos en la comunicación sincrónica. Pero a pesar de estos problemas ambos grupos manifestaron su interés en seguir participando en este tipo de proyectos.

En cuanto a la motivación hemos podido medir el impacto positivo que estas sesiones de interacción tienen en la motivación del alumno (Jauregi, Graaff y Bergh 2011).

También hemos podido medir el efecto que el proyecto de telecolaboración tiene en la competencia comunicativa de los alumnos de ELE. En un estudio realizado recientemente con alumnos de ELE a nivel Bıa los que se les asignó al azar a una de las tres condiciones de investigación: (a) grupo experimental de videocomunicación (N:14) ; (b) grupo experimental de Second Life (N:14) y (c) grupo de control (N: 14), se observó comparando los resultados obtenidos en los tests orales previos al proyecto y los tests orales posteriores a las cinco sesiones de interacción, de todos los participantes, que los grupos experimentales desarrollaron más su competencia comunicativa oral que los estudiantes del grupo de control (véase figura 1) (Canto, en prensa; Canto, Jauregi y Bergh, en prensa). Los tres grupos siguieron el mismo curso con el mismo profesor y realizaron las mismas tareas de interacción en grupos (cinco), pero el grupo de control las realizó en clase sin la presencia del experto (hablante nativo). Las diferencias entre el grupo de control y los grupos experimentales alcanzaron valores significativos ($F\ 2, 34 = 5.01$; $p = .012$).

Estos resultados nos llevaron a analizar las sesiones de interacción de los tres grupos y observamos que en los grupos experimentales había más comunicación (Jauregi 2012): hablaban más y durante más tiempo, profundizaban más sobre los temas y se detectaron mayor cantidad de secuencias de negociación (véanse cuadros 3 y 4).

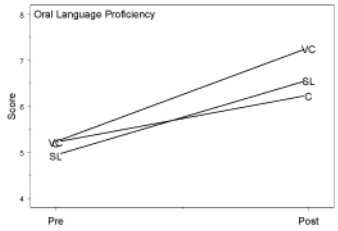

Figura 1. Competencia expresión oral. Valores medios de los resultados del pre- y post-test oral de todos los grupos. (VC: videocomunicación; SL: Second Life; C: grupo de control).

Grupo	Duración de la tarea	Negociaciones
Second Life	01:15:01	27
Videocomunicación	01:20:04	23
Grupo de Control	00:41:00	2

Cuadro 3. Duración de la tarea y número de negociaciones por group – tarea 2

	SL	VC	C
Negociaciones	27	23	2
Causa	27	23	2
• léxico	16	17	
• malentendido	10	2	2
• pronunciación	1	1	

Cuadro 4. Resumen de causas que elicitan la negociación. (SL – grupo de Second Life; VC – Grupo de Videocomunicación; C – Grupo de Control).

Conclusión

Los resultados recabados y brevemente presentados en este artículo parecen indicar que este tipo de entornos, con su potencial específico y si van acompañados de propuestas didácticas apropiadas, pueden contribuir a enriquecer el contexto de enseñanza-aprendizaje, además de funcionar como agentes motivadores en el proceso de aprendizaje. La mayoría de los participantes valora positivamente las oportunidades brindadas para practicar la lengua meta con un hablante nativo e identifica el entorno como un ambiente de bajo estrés que contribuye a reducir la ansiedad en la comunicación, incluso con hablantes nativos, comparado con el entorno de clase. Además, como hemos visto las oportunidades de aprendizaje que ofrece la comunicación sincrónica con expertos mediada por ordenadores (VC y SL) parecen ser mucho más ricas y significativas que las ofrecidas por el sistema tradicional de enseñanza (grupo de control). Efectivamente, los aprendientes no sólo reciben gran cantidad de input rico y variado, sino que negocian el significado durante la interacción y usan la lengua de forma significativa en un contexto social marcado por la autenticidad. Las tareas diseñadas para las sesiones de interacción propiciaron una comunicación dinámica entre los participantes en la que se generó un claro intercambio de información y de opiniones, muchas e ellas, de carácter cultural y pragmático, que contribuyeron a ampliar el horizonte intercultural de los participantes. Los comentarios de los participantes (nativos y no nativos) reflejan actitudes positivas (curiosidad, apertura, predisposición a conocer otras culturas, conciencia autocrítica), destacan como relevante la posibilidad de conocer grupos sociales de otros países, sus costumbres y hábitos de interacción, y reconocen la oportunidad que les ofrecen estos entornos para desarrollar destrezas de interpretación (evitar y mejorar la negociación de los malentendidos), exposición, descubrimiento y de interacción, lo que nos lleva a deducir que las condiciones ofrecidas por la videocomunicación y *Second Life* son óptimas para desarrollar mejor la competencia comunicativa intercultural.

Bibliografía

ALDRICH, H. y J. SHIMAZOE (2010): "Group work can be gratifying: Understanding and overcoming resistance to cooperative learning", *College Teaching*, 58(2), 52-57.

BAKER, T. y J. CLARK (2010): "Cooperative learning- a double edged sword: A cooperative learning model for use with diverse student groups", *Intercultural Education*, 21(3), 257-268.

BRYANT, T. (2006): "Using World of Warcraft and Other MMORPGs to Foster a Targeted, Social, and Cooperative Approach Toward Language Learning", *Academic Commons*.

BYRAM, M. (1997): *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*, Clevedon: Multilingual Matters.

BRUNER, J. S. (1983): *Childs Talk. Learning to Use Language*, New York: Norton & Company.

CHAPELLE, C. A. (2003): *English language learning and technology*, Amsterdam: John Benjamins.

CANTO, S., K. JAUREGI y H. BERGH v/d (en prensa): "Integrating cross-cultural interaction through video-communication and virtual worlds in foreign language teaching programs: is there an added value?" Publicación en enero de 2013, *ReCALL*.

CANTO, S. (en prensa): *Second Life*, una herramienta para mejorar la competencia comunicativa intercultural de los estudiantes de lengua, Actas del IV CIEFE, 2011.

DEUTCHMANN, M., L. PANICHI y J. MOLKA DANIELSEN (2009): "Designing oral participation in Second Life – A comparative study of two language proficiency courses", *ReCALL* 21/2, 206-226.

DIETERLE, E., y J. CLARKE (2008): "Multi-user virtual environments for teaching and learning", en M. Pagani (ed.), *Encyclopedia of multimedia technology and networking* (Second ed.), Hershey, PA: Idea Group, Inc.

DÖRNYEI, Z. (2001): *Teaching and researching motivation*, Harlow: Longman.

DOUGHTY, C. y J. WILLIAMS (1998): *Focus on form in classroom second language acquisition*, Cambridge: CUP.

ELLIS, R. (2003): *Task-based language learning and teaching*, Oxford: OUP.

JAUREGI, K. (1997): Collaborative negotiation of meaning. A longitudinal approach. Rodopi.

KASPER, G. (2001): *Pragmatics in language teaching*, Cambridge: CUP.

JAUREGI, K. (2011): "La negociación de procesos de escritura a través de la videocomunicación", en N. Estévez, J. R. Gómez y M. Carbonell (eds.), *La comunicación escrita en el siglo XXI*, Valencia: *Quaderns de Filologia. Estudis Lingüístics*, 16. ISSN.1135-416X. 81-105.

JAUREGI, K. y E. BAÑADOS (2008): "Virtual interaction through video-web communication: a step towards enriching and internationalizing learning programs", *ReCALL*, 20, 2: 183-207.

JAUREGI, K. y E. BAÑADOS (2010): "An intercontinental video-web communication project between Chile and The Netherlands", en S. Guth y F. Helm (eds.), *Telecollaboration 2.0.,* Bern: Peter Lang AG. 427-436.

JAUREGI, K. y S. CANTO (2012): "Impact of native-nonnative speaker interaction through video communication and Second Life on students' Intercultural Communicative Competence", en L. Bradley y S. Thouësny (eds.), *CALL: using, learning, knowing* [en línea].

http://research-publishing.net/publication/chapters/978-1-908416032/Jauregi_Canto_43.pdf. ISBN 13:978-1-90841-03-2; 151-156.

JAUREGI, K., J.R. GÓMEZ MOLINA y S. CANTO (2010): "Interacción virtual a través de la videocomunicación y mundos virtuales: dos estudios piloto", *MarcoELE,* 11, 1-17 [en línea]. *http://www.marcoele.com*

JAUREGI, K., R. de GRAAFF, H. van den BERGH y M. KRIZ (2012): "Native non-native speaker interactions through video-web communication, a clue for enhancing motivation", *Computer Assisted Language Learning Journal*, 25.1, 1-19.

JAUREGI, K., M. KRIZ y H. van den BERGH (2010): "Integrating networked interaction in foreign language learning and teacher training programs", en A. Gimeno Sanz (ed.), *New Trends in CALL. Working Together,* McMillan, ELT, 141-147.

KRASHEN, S. (1985): *The Input Hypothesis*, London: Longman.

KURISCAK, L.M, y C. L. LUKE (2009): "Language learner attitudes toward virtual worlds: An investigation of Second Life", en G. Lord y L. Lomicka (eds.), *The next generation: Online collaboration and social networking in CALL*, San Marcos: TX: CALICO, 173-207.

LANTOLF, J. P. (2006): "Sociocultural theory and L2: State of the Art", *Studies in Second Language Acquisition,* 28, 67-109.

LONG, M. y P. ROBINSON (1998): "Focus on form: Theory, research and practice", en C. Doughty y J. Williams (eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition*, Cambridge: Cambridge University Press, 15-63.

MACKEY, A. y Ch. POLIO (eds.) (2009): *Multiple Perspectives on Interaction*, New York: Routledge.

MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA PARA LAS LENGUAS: [en línea]. *cvc.*

cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
MOLKA-DANIELSEN, J. y M.. DEUTCHMANN (eds.) (2009): *Learning and teaching in the virtual world of Second Life*, Tronddheim: Tapir Academic Press.
PICA *et al.* (1985): "The Selective Impact of Classroom Instruction on Second Language Acquisition", *Applied Linguistics*, 6/3, 214-222.
SCHMIDT, R.W. (1990): "The Role of Consciousness in Second Language Learning", *Applied Linguistics,* 11/2, 129-158.
STOTZ, D. (1991): *Verbal interaction in small-group activities,* Tübingen: Gunter Narr Verlag.
SWAIN, M. (1985): "Communicative Competence: Some Roles of Comprehensible Input and Comprehensible Output in its Development", en S. Gass y C. Madden (eds.), *Input in Second Language Acquisition*, Rowley, Mass.: Newbury House.
SWAIN. M. y S. LAPKIN (1995): "Problems in output and the cognitive processes they generate: A step towards second language learning", *Applied Linguistics*, 16: 371-91.
VYGOTSKY, L. S. (1978): *Mind & Society*, Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
WELLS, G. (ed.) (1981): *Learning through Interaction. The Study of Language Development,* Cambridge: Cambridge University Press.
WILLIS, J. (1996): *A framework for task-based learning*, London: Longman.