Second Life, una herramienta para mejorar la competencia comunicativa intercultural de los estudiantes de lengua

Silvia Canto
Universidad de Utrecht, Países Bajos

Resumen

En la mayoría de los contextos de aprendizaje de lenguas extranjeras, las actividades de comunicación en la lengua meta se realizan en un entorno tradicional de clase entre estudiantes no nativos que comparten la misma lengua materna. Los mundos virtuales, como puede ser el caso de *Second Life*, pueden tener un valor añadido en estos procesos de enseñanza ya que ayudan a los aprendientes de lenguas extranjeras a crear oportunidades de comunicación sincrónica fuera de la clase. Así, este tipo de herramientas podrían facilitar la comunicación intercultural y la colaboración con otros hablantes nativos de la lengua meta.

Dentro del marco del proyecto internacional NIFLAR[1] (*Networked Interaction in Foreign Language Acquisition and Research*), que ha tenido como objetivo enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, haciéndolo más auténtico e interactivo, se estudiaron las oportunidades y los efectos de entornos innovadores para el aprendizaje en línea de lenguas extranjeras. Para el proyecto, se desarrollaron tareas pedagógicas para la competencia comunicativa intercultural en las que se pretende que la conciencia intercultural y la interacción social y auténtica tengan un papel más importante del actual dentro de la enseñanza de lenguas extranjeras.

En este artículo se presentan los resultados de un estudio llevado a cabo en *Second Life,* en los que participaron estudiantes de español como lengua extranjera y profesores en prácticas. Además, se discuten los posibles efectos del uso de este tipo de herramientas en la comunicación entre estudiantes de lenguas y hablantes nativos.

1. Introducción

1.1 Estudios en comunicación mediada por ordenador y mundos virtuales

La comunicación mediada por ordenador ha ganado popularidad en las últimas dos décadas en la enseñanza de lenguas, ya que posibilita que los estudiantes puedan colaborar de forma sincrónica (en un foro de chat o en un contexto de video/audio conferencia) o asincrónica (en wikis, blogs, e-mails) con sus compañeros de clase, con otros estudiantes de lenguas en otras partes del mundo o con hablantes nativos.

Se han llevado a cabo investigaciones con el objetivo de mostrar la relevancia de la comunicación mediada por ordenador para promover la adquisición de lenguas

extranjeras (Chapelle, 2001; Guth & Helm, 2010; Lamy & Goodfellow, 2010; Warschauer 1997; 2000; Warschauer & Kern 2000). Varios de estos estudios han demostrado que la comunicación mediada por ordenador contribuye a: (1) romper las barreras e inhibiciones que a menudo surgen en el entorno de las clases (Eisenberg & Ely, 1993), ayudando a los aprendices de segundas lenguas a ganar más confianza sobre su uso de la lengua (Kern, 1996); (2) estimular a estudiantes de lenguas extranjeras a experimentar con la lengua meta y a producir más *output* (Kelm, 1992; Kern, 1996); (3) permitir una producción de lengua más coherente (Felix & Lawson, 1996) y más compleja léxica y sintácticamente (Warschauer, 1996a; Warschauer & Kern, 2000); y (4) desarrollar la competencia intercultural (Belz, 2003; Belz & Thorne, 2006; O'Dowd, 2003, 2006; Liauw, 2006; Müller-Hartmann, 2000; Ware & Kramsch, 2005).

Los mundos virtuales, como *Second Life,* se están convirtiendo en un entorno cada vez más utilizado por instituciones de educación para favorecer el aprendizaje en acción. En este sentido, cada vez son más los profesores de lenguas que empiezan a experimentar con mundos virtuales (Molka-Danielsen & Deutchmann, 2009; Deutschmann et al, 2009), donde los avatares[2] de estudiantes de lenguas extranjeras pueden encontrarse e interactuar en la lengua meta con avatares de hablantes nativos (Kuriskak & Luke, 2009). *Second Life* permite la interacción sincrónica a distancia tanto utilizando textos (a través del chat) como mediante el habla en un mundo virtual tridimensional, donde, además la acción cobra un papel importante: los avatares, se mueven, andan, corren, se sientan, se levantan, incluso vuelan y se pueden desplazar o teletransportar fácilmente de una ubicación a otra. Uno de los aspectos más interesantes de *Second Life* reside en la cantidad y diversidad de contextos en los que poder situar la comunicación que nos ofrece: el salón de una casa, un jardín, un bar, un hotel, una fábrica, un despacho, un tribunal, una tienda, un salón de conferencias, teatros, cines, el parlamento, etc. Estos espacios virtuales que permiten la interacción han sido calificados como beneficiosos para aprender y conseguir una competencia comunicativa intercultural (Bryant, 2006; Thorne, 2008) ya que los usuarios pueden practicar diferentes normas sociales de interacción (Steinkuehler, 2006) en un entorno realista que ofrece unas condiciones de aprendizaje óptimas que resultaría difícil de reproducir en la clase tradicional (Dieterle & Clarke, 2008).

1.2 Competencia intercultural

Uno de los objetivos del proyecto NIFLAR ha sido mejorar los conocimientos, habilidades, actitudes y relaciones interculturales de los aprendientes de lenguas extranjeras a través de tareas de interacción apropiadas que se realizan entre hablantes de diferentes culturas en entornos virtuales.
Byram (1997) y Byram y Zarate (1998) ya presentaron el modelo de la Competencia Intercultural, en el que ser intercultural es una actividad, es ser capaz de interpretar y entender la perspectiva de los otros tanto como cuestionar la perspectiva propia. La intención de Byram era añadir una dimensión de reciprocidad ('inter') y entendimiento socio histórico ('cultura') a la noción de competencia comunicativa ya que para él, aprender una lengua extranjera es más que poder transmitir un mensaje, es

más bien la habilidad de entender a otros en su especificidad nacional e histórica y llegar a entenderse uno mismo y su propia cultura.
Si el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras tiene como objetivo ayudar a los aprendices a comunicarse de forma apropiada con hablantes nativos de la lengua meta, a comprender a los otros y a comprenderse a sí mismos (cfr. Kramsch, 1993), es necesario desarrollar una competencia que les ayude a aceptar las diferencias, a descubrir una nueva cultura y a redescubrir la suya propia. Con este enfoque, 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).

Son varios los autores que corroboran que la colaboración intercultural asistida por ordenadores (O'Dowd, 2007; Bryant, 2006; Thorne, 2008), desarrolla la comprensión de la perspectiva cultural y visión del mundo del otro individuo con quien se interactúa. La investigación de O'Dowd (2007), con tres estudios cualitativos llevados a cabo a nivel universitario de EFL en Alemania y donde se recogió información procedente de cuestionarios, entrevistas, transcripciones de la correspondencia en línea entre estudiantes y observación de los participantes, muestra que (1) las actividades de tele colaboración tienen el potencial de apoyar el desarrollo de la CCI de los estudiantes en un modo que los materiales tradicionales para la enseñanza de la cultura no serían capaces de conseguir; (2) que la tele colaboración puede contribuir grandemente al desarrollo de la conciencia cultural cuando contiene períodos de diálogos que envuelven comparaciones explícitas de las dos culturas y un intercambio directo de reacciones a las informaciones del otro; y (3) que la tele colaboración puede ser el mejor apoyo para el desarrollo de la CCI cuando se usa una combinación de diferentes herramientas en línea. Resultados similares han sido descritos también en estudios de Jauregi & Bañados (2008, 2010).

1.3 Tareas interactivas

Como señalan Moonen et al (2006), no existe una única definición del término *tarea* en el ámbito de adquisición de segundas lenguas (cfr. Bygate et al 2001; Ellis, 2003). Por un lado, se podría incluir bajo *tarea* todo tipo de actividades de clase dirigidas al aprendizaje, desde ejercicios de práctica hasta tareas comunicativas incluyendo

tests de evaluación (Breen, 1987) y por otro, una tarea es una actividad comunicativa con una finalidad concreta en la que los alumnos son libres de escoger los recursos lingüísticos necesarios para dar forma a los enunciados (Willis, 1996). Skehan (1998) por su parte ofrece una definición amplia del término insistiendo en que las tareas han de ser significativas, estar relacionadas con actividades del mundo real y han de ser evaluadas de acuerdo con el resultado final conseguido.

Las tareas comunicativas diseñadas para este estudio están destinadas a generar tanto aprendizaje lingüístico -promoviendo input y output auténticos (Doughty & Long, 2003; Ellis, 2003)- como aprendizaje intercultural (Byram, 1997), siguiendo estudios que argumentan que la interacción es el mejor medio de aprender y enseñar una lengua (Long, 1998). Las tareas comunicativas están estructuradas de forma que los aprendices se ven estimulados a hablar, a compartir ideas y opiniones en el proceso de colaboración hacia la consecución del objetivo previsto. Además, en el proceso de creación de tareas se han tenido en cuenta las características específicas del entorno virtual de comunicación utilizado para así enriquecer al máximo el contexto de interacción (Deutschmann et. al. 2009).

2. Metodología

Este artículo pretende mostrar el potencial de mundos virtuales como *Second Life* para mejorar la competencia comunicativa intercultural (CCI) de los estudiantes de lenguas extranjeras. A su vez, estudia el impacto que este tipo de encuentros virtuales con hablantes nativos, comparándolo con un grupo de control, puede tener en la competencia comunicativa en la lengua meta de los aprendientes, todo ello medido por los resultados de pre y post-tests orales y complementado con las impresiones de aprendizaje de los participantes.

2.1 Participantes

Los resultados presentados en este artículo forman parte de los obtenidos en el proyecto NIFLAR, en el que participaron 36 estudiantes de español como lengua extranjera de primer año de la universidad de Utrecht (Países Bajos) y 14 hablantes nativos de la universidad de Valencia (España). Los estudiantes de la universidad de Utrecht estaban matriculados en un curso de lengua española a nivel B1 (MCERL, 2002) mientras que los estudiantes procedentes de Valencia seguían un programa de formación de profesores. A pesar de la referencia en los datos a otro grupo experimental, que participó en el estudio utilizando video comunicación, el estudio de esta publicación en concreto se centra únicamente en los datos pertenecientes al grupo de *Second Life*.

2.2 Procedimiento

Los estudiantes holandeses que seguían clases de lengua española fueron asignados aleatoriamente a uno de los tres grupos de las condiciones de investigación: grupo de video comunicación (VC), grupo de *Second Life* (SL) y grupo de Control (C) y los profesores en formación fueron asignados a una de las condiciones de acuerdo con sus preferencias personales. Durante el periodo de observación (febrero –

abril 2010) los participantes realizaron cinco tareas a lo largo de un curso de siete semanas de duración: las tres primeras semanas se dedicaron a familiarización con el medio y encuentros informales para pasar después a realizar una tarea por semana durante las cinco semanas restantes. Con anterioridad a las sesiones de las tareas, los estudiantes de lengua y los profesores de formación participaron en tutorías de *Second Life* para familiarizarse con las herramientas.

Ambos grupos (SL y control) se reunían dos veces por semana de forma presencial con su profesor (el mismo para los dos) y la tercera sesión estaba dedicada a la realización de la tarea. Los grupos de SL se comunicaban en grupos de tres: dos estudiantes de lengua llevaban a cabo la tarea en *Second Life* con un hablante nativo de español durante las cinco sesiones de tareas. En el caso del grupo de control, durante la tercera sesión semanal, tenía lugar la realización de la misma tarea que el grupo de SL, pero en esta modalidad, sin ningún tipo de herramienta adicional (video comunicación o *Second Life*), en grupos de cuatro estudiantes de lengua en la clase.

2.3 Tareas

Las tareas fueron diseñadas de acuerdo con los contenidos y objetivos del curso. Eran las mismas para todos los grupos, simplemente se adaptaron para aprovechar al máximo las características específicas del entorno virtual o teniendo en cuenta las limitaciones de la clase.

Mientras que los participantes del grupo de SL podía visitar de forma virtual la ciudad donde vivía su interlocutor, ir juntos a esquiar o participar en un concurso cultural, el grupo de control contaba con la ayuda de fotografías y vídeos para contextualizar las tareas pero no disponía de interlocutores nativos en el papel de expertos. Todas las sesiones de tareas formaban parte del programa del curso. Las tareas se crearon basándose en estudios que indican que para que una tarea de aprendizaje (a) tenga éxito en una comunicación mediada por ordenador de forma sincrónica, tiene que ser de naturaleza auténtica, cumplir con las necesidades del estudiante y ofrecer oportunidades para el uso activo de la lengua meta (Chapelle, 2001); y para que (b) sea efectiva tiene que hacer uso de las características específicas proporcionadas por ese entorno en particular (Hampel, 2006). Aunque las sesiones mediadas por ordenador no se realizaron en clase, sí que formaban parte del programa regular del curso.

Las cinco tareas diseñadas para este estudio fueron las siguientes: en la primera tarea, “Gente genial”, se pedía a los participantes, en su papel de estudiantes de intercambio en un programa Erasmus, que (1) visitaran el apartamento que iban a compartir, (2) que hablaran sobre ellos mismos e intercambiaran información cultural con la ayuda de imágenes y (3) que eligieran algo para hacer durante una salida (ir al cine, a un museo o pasear por la ciudad). La tarea número dos, “Gente y Aventura”, consistía en planificar unas vacaciones y reflexionar sobre algunas experiencias de vacaciones anteriores. La tercera tarea, “Gente de cine”, era una selección de diferentes escenas cortas en las que los participantes tenían que representar diferentes roles de acuerdo a las indicaciones de guiones cortos. La cuarta tarea, “Gente con

corazón", permitía a los estudiantes trasladarse a la realidad de otros personajes y experimentar las reacciones causadas en otros. Finalmente, la quinta tarea, "Gente y culturas", fue diseñada como un concurso cultural de televisión en el que competían un equipo holandés contra otro español.

Todas las tareas contaban con una fase preparatoria y una fase de realización, ambas provistas de materiales de apoyo en forma de documentos para guiar a los participantes en la tarea.

2.4 Instrumentos

Para este estudio se han utilizado dos fuentes de datos: (1) pre- y post- tests orales tomados antes y después de las sesiones de interacción que permitieran medir el crecimiento comunicativo y además (2) cuestionarios.

2.4.1 Tests orales

El pre y post-test fue el mismo para los dos grupos de investigación. Consistía en once preguntas abiertas que variaban desde información personal y estudios, experiencias previas en países de habla hispana, vida estudiantil, clima y gastronomía, economía y recomendaciones para extranjeros que visiten su país. Las preguntas, en formato de vídeo y formuladas por un hablante nativo, quedaron grabadas ya que estos tests orales se administraron a través de los ordenadores de un laboratorio de idiomas. A los estudiantes de lengua se les evaluó su competencia comunicativa usando medidas basadas en descriptores inspirados por las escalas propuestas por el Marco Europeo de Referencia para las lenguas (MCERL, 2002).

2.4.2 Cuestionarios

Al finalizar el proyecto, se distribuyó un cuestionario a todos los grupos de estudiantes de lengua y a los profesores en formación nativos para así evaluar las experiencias de los participantes. El cuestionario para el grupo de SL tenía 29 preguntas (abiertas y cerradas) sobre el entorno virtual, las tareas, los interlocutores, el potencial de aprendizaje de las sesiones, la organización y la evaluación global del proyecto. El cuestionario del grupo de control estaba formado por ocho preguntas referidas a información personal, interacciones con hablantes nativos, el curso de lengua, aprendizaje como resultado de las interacciones con hablantes nativos y la preferencia de estilos de interacción. La diferencia en los cuestionarios usados es debida al entorno usado para la realización de las tareas: el cuestionario del grupo de SL incluía muchas preguntas referidas al funcionamiento de esa herramienta en concreto y a su interacción con hablantes nativos, preguntas de las que carecía el cuestionario del grupo de control ya que ninguno de estos aspectos se dio durante la realización de sus tareas. En todos los cuestionarios se utilizó la escala de cinco puntos de Likert, en la que 1 indica valores bajos o negativos y 5 valores altos o positivos.

3. Análisis y resultados

El efecto en el crecimiento comunicativo de las interacciones mediadas por herramientas como *Second Life* o video comunicación con hablantes nativos ha sido analizado de dos maneras diferentes. Primero, las diferencias en la media entre los resultados del pre- y post test y la condición fueron medidas a través de un análisis de varianza para medidas repetidas. En este análisis el interés principal se centraba en el efecto de interacción entre el momento de medición y la condición, ya que esto indica que el progreso medio difiere entre condiciones.

En el segundo análisis, las llamadas interacciones aptitud-tratamiento (Cronbach, 1957), se analizaron explícitamente para ver si la regresión de los resultados del post-test al pre-test variaba entre las condiciones, pudiendo ser una condición más efectiva para estudiantes de bajo rendimiento mientras que otra podría ser más adecuada para aquellos estudiantes de alto rendimiento.

3.1 Información cuantitativa: pre-post tests

Los resultados del análisis de los tests orales (ver Fig. 1) indican que hubo crecimiento del aprendizaje comunicativo en ambos grupos (SL y control) pero que en el grupo de control (que realizó las tareas sin ayuda de ninguna herramienta o interacción con nativos) la mejora en las habilidades orales de los estudiantes es significativamente menor que la registrada por el grupo de SL.

Como se puede observar en la Figura 1 la media de la habilidad oral aumenta del pre- al post test (F (1, 34) = 147.7; $p < 0.001$), los resultados de los participantes en el post-test son más altos que los resultados registrados en el pre-test. Además, la interacción entre condición y momento de medición también fue significativa (F (2, 34) = 5.01; $p = 0.12$). Esto indica que el aumento en habilidad lingüística es diferente en las tres condiciones. En el grupo de control el aumento en habilidad lingüística de los participantes es significativamente menor que el de aquellos que participaron realizando las tareas por medio de *Second Life* o video comunicación.

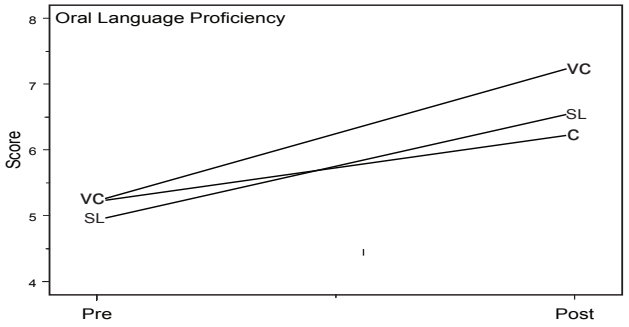


Figura 1. Competencia expresión oral. Valores medios de los resultados del pre- y post-test oral de todos los grupos. (VC: video comunicación; SL: Second Life; C: control)

3.2 Resultados cuantitativos y descriptivos: resultados de los cuestionarios

Los cuestionarios generaron respuestas muy positivas. Los aprendientes identificaron un número de beneficios de la interacción en red, tales como ser más conscientes de contrastes y similitudes culturales, afianzamiento, hablar con más fluidez y tomar más iniciativa (ver tabla 1)

Tabla 1. Respuestas de los estudiantes de lengua sobre el potencial de aprendizaje

¿Qué has aprendido durante las sesiones?	media	ds
A ser consciente de contrastes y similitudes culturales	3.85	0.82
A hablar con más fluidez	3.89	0.70
A tener más confianza en mí mismo cuando hablo en la lengua meta	3.85	0.72
A hablar más	3.48	0.85
A tomar más iniciativa en la conversación	3.33	1.00
A estar más motivado a hablar	3.26	0.98
A usar nuevas palabras	4.26	0.71
A usar expresiones hechas	3.93	0.68
A usar la gramática más correctamente	3.96	0.65

Nota. 1= desacuerdo, 5=acuerdo, (N=27).

Las mejoras de aprendizaje de los estudiantes no fueron percibidas por ellos mismos solamente, sino que también las notaron los profesores en formación cuando se les pidió que compararan la primera y la última sesión de interacción (Tabla 2). Entre otras cosas, los profesores en formación notaron que sus interlocutores, los estudiantes de lengua, se hicieron más conscientes de los contrastes y similitudes culturales.

Tabla 2. Respuestas de los profesores en formación sobre las mejoras de los estudiantes de lengua

Comparando la primera y la última sesión.	media	ds
Noté una mejora general en la competencia comunicativa de mi estudiante de lengua comparando la primera sesión con la última	4.57	0.65
Hablaban más en la última sesión	4.14	0.95
Hablaban con más fluidez en la última sesión	4.36	0.84
Tomaban más la iniciativa en la última sesión	4.07	1.07
Preguntaban más en la última sesión	3.64	1.01
Tenían más confianza a la hora de hablar en la lengua meta	4.50	0.94
Se volvieron más conscientes de los contrastes y similitudes culturales	4.64	0.50
Aumentaron su vocabulario y usaban más palabras adecuadas	4.43	0.65
Han aprendido a hablar con mayor corrección en cuanto a construcciones gramaticales	4.00	0.55
Estaban más motivados a hablar en la última sesión	4.21	1.19

Nota. 1= desacuerdo, 5=acuerdo, (N=14)

4. Discusión y conclusión

Los resultados de este estudio, junto con los de estudios anteriores (Jauregi, K. et al., 2011; Jauregi, K. & Canto, S., en prensa) 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. Además, los resultados de esta investigación también parecen estar en la misma línea que los obtenidos en otros estudios (Kern, 1995; Peterson, 2010) en los que parece que 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 comparado con el entorno de clase.

Las tareas diseñadas propiciaron una interacción dinámica entre los participantes en la que se generó un claro intercambio de información y de opiniones, muchas d de ellas, de carácter cultural y pragmático, que contribuyeron a ampliar el horizonte intercultural de los participantes según su propia percepción.

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 ofrece este entorno 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 *Second Life* son óptimas para desarrollar mejor la CCI.

Deberíamos aprovechar por un lado, la actitud tan positiva que los participantes, tanto estudiantes de lenguas como profesores en formación, parecen tener hacia este tipo de herramientas que facilitan la comunicación oral a distancia, y por otro, el potencial educativo de estos entornos, que combinados con propuestas didácticas apropiadas, pueden enriquecer, mejorar y hacer más gratificante y motivadora la enseñanza en general y la de lenguas extranjeras en particular. Los resultados de esta investigación contribuirán a dar a conocer mejor el enorme potencial educativo que los mundos virtuales tales como *Second Life* tienen en el proceso de aprendizaje de la comunicación intercultural en lenguas extranjeras. A la hora de interpretar los resultados de este estudio hay varios factores que se deben tener en cuenta. Por un lado, se precisan más estudios que investiguen la relación entre la efectividad de la integración de estas interacciones virtuales y las diferencias individuales. Por otro lado, los efectos medidos en este estudio fueron a corto plazo e investigaciones posteriores deberían contemplar lo que sucedería a largo plazo. Futuras investigaciones deberían además analizar y comparar el efecto que la interacción con hablantes nativos tiene en la competencia comunicativa de los estudiantes de acuerdo con las herramientas específicas que se usen (*Second Life* o video comunicación).

Este estudio complementa hallazgos existentes que sugieren que la participación en este tipo de entornos no solamente provee acceso a una amplia gama de interlocutores (incluidos los hablantes nativos) sino que también ayuda a mejorar el entendimiento cros cultural y el conocimiento de la cultura de la lengua meta (Tudini, 2003; Von Der Emde, Schneider & Kötter, 2001); y que el medio electrónico parece proporcionar más oportunidades de participación activa (Kern, 1995).

Resultados positivos como este estudio, que muestran los beneficios de la integración de intercambios a través de la red dentro de la clase de lenguas extranjeras debería animar a otros profesionales de lengua a integrar este tipo de colaboración en sus programas de aprendizaje de lenguas extranjeras. Además de mostrar un efecto positivo en la destreza oral de los aprendientes, estas tele colaboraciones han subrayado el papel tan importante que tiene la cultura en el aprendizaje de una lengua extranjera y nos han ayudado a entender qué actitudes y destrezas interculturales precisan los hablantes de lenguas extranjeras (Thorne, 2006). Otra contribución, apuntada ya por O'Dowd (2011), es la forma con la que estos entornos virtuales aumentan el nivel de autenticidad tanto de contenido como de práctica en las clases: los aprendientes son capaces de participar en interacciones auténticas con hablantes nativos de la lengua meta al mismo tiempo que se benefician del apoyo de profesores y compañeros.

Notas

1. NIFLAR (*Networked Interaction in Foreign Language Acquisition and Research* - www.niflar.eu) es un proyecto de dos años de duración (2009-2010) que ha sido subvencionado por la Comisión Europea. Coordinados por la Universidad de Utrecht (Holanda), participan ocho universidades de distintos países (Valencia y Granada en España, Coimbra en Portugal, Palacky en la República Checa, Nevsky y Novosibirsk State Technical University en Rusia, y Concepción en Chile), con la colaboración de la consultora holandesa TELL Consult en el *e-learning* de lenguas extranjeras (español, holandés, portugués y ruso).
2. Avatar: representación del usuario dentro del mundo virtual

Bibliografía

Belz, J. A. (2003). Linguistic perspectives on the development of intercultural competence in telecollaboration. *Language Learning and Technology, 7* (2), 68-117.

Belz, J.A & Thorne, S.L. (Eds.) (2006). *Internet-mediated intercultural foreign language education*. Boston: Heinle & Heinle.

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.

Chapelle, C. A. (2001). *Computer Applications in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

Consejo de Europa (2002): Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Anaya. Madrid. Disponible en versión electrónica en http://cvc.cervantes.es/obref/marco/.

Deutschmann, M., & Panichi, L. (2009). Instructional design, teacher practice and learner autonomy. En J. Molka-Danielsen & M. Deutschmann, (Eds.), *Learning and teaching in the virtual world of second life* (pp. 27-44.). Trondheim: Tapir Academic Press.

Deutschmann, M., Panichi, L. & Molka Danielsen, J. (2009). Designing oral participation in Second Life – A comparative study of two language proficiency courses. *ReCALL, 21* (2), 206-226.

Dieterle, E., & Clarke, J. (2008). Multi-user virtual environments for teaching and learning. En M. Pagani, (Ed.), *Encyclopedia of multimedia technology and networking*. Hershey, PA: Idea Group, Inc.

Doughty, C. & M. Long (2003). Optimal psycholinguistic environments for distance foreign language learning. *Language Learning and Technology* 7, 3, 50-75.

Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Guth, S. & Helm, F. (Eds.) (2010). *Telecollaboration 2.0.* Berna: Peter Lang.

Guth, S. & Maio, M. (2010). Close encounters of a new kind: The use of Skype and Wiki in Telecollaboration. En Guth, S. & Helm, F., (Eds.), *Telecollaboration 2.0 (*pp. 413-427)*.* Berna: Peter Lang.

Hampel, R. (2006). Rethinking task design for the digital age: A framework for language teaching and learning in a synchronous online environment. *ReCALL*, 18 (1), 105-121

Jauregi, K. & Bañados, E. (2010). An intercontinental video-web communication project between Chile and The Netherlands. En Guth, S. & Helm, F., (Eds.), *Telecollaboration 2.0.* (pp. 427-436). Berna: Peter Lang..

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

Jauregi, K. Bañados, E. & Morales, J. (2008): Distant intercultural communication through video-web communication tools: Preliminary results of four years of experience. *Proceedings*. CALL (pp. 23-25). Antwerpen, 30 August-2 September.

Jauregi, K. & Canto, S. (en prensa). Enhancing meaningful oral interaction in Second Life. En *Languages, Cultures and Virtual Communities*.

Jauregi, K., Canto, S., Graaff, de R., Koenraad, A. & Moonen, M. (2011). Verbal interaction in *Second Life*: towards a pedagogic framework for task design. *Computer Assisted Language Learning Journal, 24* (1), 77-101.

Jauregi, K. & Canto, S. (2012). Enhancing meaningful oral interaction in Second Life. En *Procedia - Social and Behavioral Sciences,* 34, 111 – 115.

Kelm, O. R. (1992). The use of synchronous computer networks in second language instruction: A preliminary report. *Foreign Language Annals, 25,* 441-545.

Kern, R. (1995). Restructuring classroom interaction with networked computers: effects on quantity and characteristics of language production. *Modern Language Journal, 79,* 457-476.

Kern, R. (1996). Computer-Mediated Communication: Using E-mail Exchanges to Explore Personal Histories in Two Cultures. En Warschauer, M. (Ed.) *Telecollaboration in Foreign Language Learning* (pp. 105-119). Hawai: Second Language Teaching and Curriculum Centre.

Kramsch, C. (1993). *Context and culture in language teaching.* Oxford: Oxford University Press.

Kuriscak, L.M, &, Luke C. L. (2009). Language learner attitudes toward virtual worlds: An investigation of Second Life. In G. Lord & L. Lomicka (Eds.), *The next generation: Online collaboration and social networking in CALL* (pp. 173-207). San Marcos, TX: CALICO.

Lamy, M.N. (2004). Oral conversations on line: redefining oral competence in synchronous environments. *ReCALL, 16* (2), 520-538.

Lamy, M.N. & Goodfellow, R. (2010). Telecollaboration and learning 2.0. En Guth, S. & Helm, F., (Eds.), *Telecollaboration 2.0* (pp.107- 138)*.* Berna: Peter Lang.

Liauw, M. (2006). E-learning and the development of intercultural competence. *Language Learning & Technology,* 10 (3), 49-64.

Molka-Danielsen, J. & Deutschmann, M. (Eds.) (2009). *Learning and teaching in the virtual world of Second Life.* Trondheim, Norway: Tapir Academic Press.

Moonen, M., De Graaff, R., & Westhoff, G. (2006). Focused tasks, mental actions and second language learning. Cognitive and connectionist accounts of task effectiveness. ITL - *International Journal of Applied Linguistics, 152*, 35-53.

Müller-Hartmann, A. (2000). The role of tasks in promoting intercultural learning in electronic learning networks. *Language Learning and Technology, 4,* 129–147.

O'Dowd, R. (2011). Online Foreign Language Interaction: Moving from the Periphery to the Core of Foreign Language Education?. *Language Teaching Journal*, *44* (3), 368-380.

O'Dowd, R. (2003). Understanding the "other side": Intercultural learning in a Spanish-English e-mail exchange. *Language Learning & Technology, 7*(2), 118-144.

O'Dowd, R. (2007). Evaluating the outcomes of online intercultural exchange. *ELT Journal 61/2,*144-152.

Peterson, M (2010). Learner participation patterns and strategy use in Second Life: an exploratory case study. *ReCALL*, *22*(3), 273-292.

Skehan, P. (1998). *A cognitive approach to language learning*. Oxford: Oxford University Press.

Steinkuehler, C. (2006). Massively multiplayer online videogaming as participation in a discourse. *Mind, Culture & Activity, 13* (1), 38-52.

Thorne, S. L. (2008). Transcultural communication in open internet environments and massively multiplayer online games. En S. Magnan (Ed.), *Mediating Discourse Online* (pp. 305-327). Ámsterdam: John Benjamins.

Tudini, V. (2003). Using native speakers in chat. *Language Learning and Technology*, 7 (3), 141-159.

Von Der Emde, S., Schneider, J., & Kotter, M. (2001). Technically Speaking: Transforming Language Learning through Virtual Learning Environments (MOOs). *The Modern Language Journal*, *85*(2), 210-225.

Warschauer, M. (1996). Comparing Face-to-Face and Electronic Communication in the Second Language Classroom. *CALICO*, *13* (2), 7-26.

Willis, J. (1996). *A framework for task-based learning*. Harlow, UK: Longman.