Comunidades desconectadas: recursos actuales para la interculturalización

Alejandro Acero Ayuda
Instituto Bilingüe Karolyi Mihaly de Budapest
Instituto Cervantes de Budapest

RESUMEN

Aun cuando la competencia cultural es atendida en todos los niveles de aprendizaje, debemos incidir en el uso de herramientas orientadas hacia un enfoque transcultural que faciliten un mayor desarrollo de los aspectos afectivos y emocionales en el aprendiente, destacando aquellos referidos a la actitud, sensibilidad y empatía hacia las diferencias culturales. Según nuestro planteamiento, la interacción con los hablantes de una determinada lengua será el factor determinante para que esto suceda, por ello, recurriremos a incluir a los aprendientes de español en comunidades de nativos, ya existentes o creadas exprofeso, con el fin de lograr una atmósfera real de interculturalidad que sirva a nuestro propósito mediante el uso de herramientas en red para su posterior «desconexión».

Palabras clave: Español lengua extranjera, interculturalidad, nuevos recursos, comunidades.

INTRODUCCIÓN

Cualquier reflexión, por superficial que sea, que llevemos a cabo acerca de la enseñanza de lenguas, una vez referidos los aspectos léxicos y gramaticales, nos remitirá inevitablemente a la cuestión funcional y cultural de la lengua. Esto no es más que una leve muestra de cuán profundo hunde sus raíces la relación lengua y cultura. A este binomio deberemos añadir la comunidad lingüística por ser elemento comunicante entre ambas y estar desprovisto de toda asepsia. Será precisamente esta influencia de la comunidad lingüística en la lengua y la cultura lo que señalaremos en este escrito como factor principal para una integración adecuada de la competencia intercultural en nuestro currículo de enseñanza de lenguas, sirviéndonos de las múltiples posibilidades que las nuevas herramientas actuales nos permiten. Pero para poder plasmar esta propuesta, primero debemos realizar una caracterización suficiente del elemento que directamente nos atañe como docentes: el proceso de enseñanza-aprendizaje.

1. EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

En tanto que llevar a cabo un aprendizaje funcional de la lengua disociada del componente cultural es una labor estéril en sí misma por su propia condición, la imposición de la realidad social como manifiestamente pluricultural hace que la noción de interculturalidad adquiera una relevancia aún mayor si cabe en el ámbito general de la enseñanza de lenguas. Esta es concebida, según Byram, M. y Fleming, M. (2001), como la relación que se establece intencionalmente entre culturas y que propugna el diálogo y el encuentro entre ellas a partir del reconocimiento mutuo de sus respectivos valores y formas de vida. El planteamiento final es lograr que las identidades de las culturas involucradas se vean reforzadas y enriquecidas creativa y solidariamente gracias a este encuentro. Esto es extensible a las relaciones que se establecen entre personas pertenecientes a diferentes grupos étnicos, sociales, profesionales, de género, etc., dentro de las fronteras de una misma comunidad.

La premisa es atender a la competencia cultural en todos los niveles de aprendizaje contemplados por el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas, pero es necesario destacar, al igual que Meyer (1991), que es en los niveles intermedio y avanzado donde podemos centrarnos en el uso de herramientas orientadas hacia un enfoque transcultural que faciliten un mayor desarrollo de los aspectos afectivos y emocionales en el aprendiente, incidiendo en aquellos referidos a la actitud, sensibilidad y empatía hacia las diferencias culturales. De este modo, podremos lograr un sujeto que sea capaz de convertirse en mediador entre las culturas en contacto superando toda carga de prejuicios adquiridos, como el etnocentrismo entre otros.

Así pues la finalidad de nuestro planteamiento es tratar de atender a lo anteriormente expresado para el alumnado al tiempo que cumplimos con los postulados de Edelhoff (1987) para el profesorado. La fórmula elegida partirá del axioma de considerar que son los hablantes de una comunidad lingüística los que perpetúan o modifican la cultura mediante el mecanismo de la iteración en el uso del habla, pero primero deberemos responder dos cuestiones de base que son en sí mismas sustento de toda nuestra reflexión: ¿qué enseñamos? y ¿cómo lo enseñamos?

1.1. ¿Qué enseñamos?

Para aquellos docentes de idiomas cuya lengua de enseñanza se corresponde con su primera lengua es relativamente fácil olvidar que la lengua está sujeta por naturaleza al cambio. Este cambio lingüístico modifica y transforma la lengua en sus niveles fonético-fonológico, morfosintáctico y léxico-semántico, y ofrece una lengua en constante evolución que nos proporciona tanto nuevos términos que incluir como términos en desuso que desechar –*detrito lingüístico*–. El resultado final

es una lengua que no es infinita[1], pero que está compuesta por ingentes cantidades de usos y términos que la hacen prácticamente inaprehensible en su totalidad. El carácter mutable de la lengua supone, pues, una dificultad añadida al aprendizaje que debemos tener en cuenta a la hora de su enseñanza.

Otra cuestión que hay que considerar es la vinculación intrínseca de la lengua con la cultura, siendo la comunidad lingüística el punto de encuentro de ambas. Como ya percibieron autores desde muy diversos ámbitos de estudio[2], la existencia de una comunidad idiomática es condición previa para la cultura, puesto que los propios hablantes son a la vez portadores y transmisores de la misma mediante dos mecanismos definidos: la lengua y la iteración[3].

Así pues, cuando afrontamos la enseñanza de un idioma, es de vital importancia evitar la posible separación de la tríada: lengua, cultura y hablantes, siendo deseable el uso interactivo de unas y otras, debido al importante papel que desempeña la comunidad lingüística en el aprendizaje, como ya hemos mencionado.

1.2. ¿Cómo lo enseñamos?

Una amplia mayoría del profesorado de lenguas comparte, como señala Paricio (2014), que la enseñanza de la lengua y la cultura son un todo integrado porque de manera casi innata comprendemos que la lengua es el vehículo de expresión de toda cultura. Sin embargo, la definición que en cada momento se le ha dado al término *cultura* ha supuesto que el enfoque docente cambiase resaltando concepciones diversas según en qué momento se plantease la cuestión.

Una acepción bastante extendida es la que identificaba la «cultura» en minúscula con la «Cultura» en mayúscula que, según Sercu (2005), son las grandes realizaciones de un determinado pueblo en el campo de la historia, las artes, la literatura, etc. Hoy en día, sin embargo, el concepto de cultura que prevalece es el antropológico, es decir, el de cultura en minúscula, entendiendo por tal las costumbres, tradiciones y modos de vida cotidiana de una comunidad, etc.

El auge de los enfoques comunicativos a partir de los años setenta relega la dimensión cultural a un plano meramente anecdótico en los materiales didácticos más implantados en el aula y centra sus esfuerzos en la dimensión puramente lingüística al plantear su objetivo basándose en la adquisición de la competencia comunicativa. Esto supone desarrollar nuevos modos de presentar la lengua, desarrollar habilidades lingüísticas, crear fluidez lingüística y exactitud, y enseñar al

---

[1] La concepción de la lengua como un «uso infinito de medios finitos», según Wilhem von Humboldt, citado por Chomsky en *Powers and Prospects. Reflections on the Human Nature and the Social Order*. Boston: South End Press, 1996, p. 8.

[2] Encontramos citas reseñables a este respecto de autores de ámbitos tan diversos como Ferdinand de Saussure John Dewey, o Vilayanur S. Ramachandran, entre otros.

[3] Usamos deliberadamente el término *iteración* en el mismo sentido que Judith Butler cuando reinterpreta, a su vez, el mismo *iterabilidad* de Jacques Derrida para expresar la posibilidad de repetición con desviación, abriendo la puerta a la variación e innovación que, de hecho, también se da en la cultura.

alumnado cómo emplear la lengua de modo adecuado, de acuerdo con el análisis de las prácticas sociolingüísticas.

Posteriormente, y como así aparece reflejado por el Instituto Cervantes (2001), se hizo efectivo el cambio por el cual la mayor parte de los programas escolares europeos comenzaron a respaldar en sus formulaciones el planteamiento que señala que el estrecho vínculo existente entre el aprendizaje de una lengua extranjera y la apertura hacia la cultura de la comunidad o comunidades donde se habla posibilitan, además de la adquisición de nuevos conocimientos culturales, un desarrollo de actitudes de respeto, tolerancia y comprensión de la alteridad en su diferencia.

Esto supuso la reformulación de currículo tradicional para presentar un nuevo modelo donde, además de atender a las clásicas habilidades lingüísticas productivas: hablar, conversar y escribir; y a las receptivas: escuchar y comprender, leer y comprender, se resalta la necesidad de una nueva concepción donde el aprendizaje de una lengua extranjera trasciende el marco lingüístico, implicando un valor formativo integral para el alumnado al favorecer el respeto, el interés y la comunicación con hablantes de otras culturas, así como el desarrollo de la consciencia intercultural. De este modo, a los tres bloques ya existentes, se añadió un cuarto bloque que apuntase más directamente hacia la competencia intercultural: «Aspectos socioculturales y consciencia intercultural».

1.3. Implementación: métodos y consecuencias

La redefinición del currículo tradicional en un modelo orientado hacia el fomento de la competencia intercultural solo hace que poner de manifiesto la vigencia y necesidad existentes de atender a la interculturalidad durante el proceso de enseñanza-aprendizaje actual. Pero su inclusión curricular no solo responde a la necesidad de comprensión y explicación que de la realidad actual nuestro alumnado solicita, sino que además nos permite añadir un valor de gran importancia a un proceso tan largo y tedioso como el del aprendizaje de lenguas: la motivación.

La motivación como elemento determinante para la consecución de los objetivos es un factor que ningún docente pasa hoy día por alto. Cómo generar y conservar la motivación en niveles satisfactorios se ha convertido en el tema principal de numerosos estudios académicos y en una cuestión casi obsesiva dentro de las aulas.

Sabemos por escritos previos que la motivación determina nuestro comportamiento de acuerdo a las metas propuestas (Maehr y Meyer, 1997), que es capaz de incrementar la energía y el esfuerzo empleados en la tarea deseada (Csikszentmihalyi y Nakamura, 1989), que es responsable de la consecución de nuestros objetivos (Larson, 2000), afectando directamente al procesamiento cognitivo que hacemos de la información obtenida (Pugh y Bergin, 2006), y condiciona el modo en que premiamos o castigamos las consecuencias de nuestro esfuerzo,

algo que sin duda será determinante en la mejora o empeoramiento de nuestra ejecución en dicha tarea[4].

También se ha resuelto la dicotomía que acotaba la motivación como intrínseca-extrínseca exclusivamente para añadir los valores: instrumental-integradora, ofreciéndonos así una caracterización más aproximada[5].

Siendo esta escueta revisión una forma de actualizarnos respecto al perfil del paradigma en el que nos movemos hoy en día, cabe iniciar nuestra reflexión aquí con el fin de encontrar una solución al problema que se plantea cuando se alcanzan determinados niveles del proceso de aprendizaje: ¿cómo restaurar el índice de motivación a niveles próximos a los mostrados en los inicios del proceso de aprendizaje en aprendientes cuyo nivel lingüístico es suficiente, pero que la lentitud del propio proceso los ha sumido en ese estado de pasividad?

2. MOTIVACIÓN EN EL APRENDIZAJE

La motivación, dentro del ámbito de la enseñanza de idiomas, fue definida por Gardner (1985) como la «suma de esfuerzo más deseo por adquirir una determinada lengua al tiempo que se manifiesta una actitud favorable hacia su estudio». Sin embargo, no contempló incluir referencia alguna hacia la magnitud temporal en su definición, precisamente porque, como hemos mencionado ya, los motivos que –en su sentido más literal como razón que nos mueve– llevan a cada aprendiente a iniciarse en el estudio de otra lengua son lo suficientemente contundentes como para sustentar un índice elevado de motivación al principio del proceso de aprendizaje, pero este no se mantiene constante a lo largo del mismo.

Aun cuando el índice de motivación fluctúa durante todos y cada uno de los niveles lingüísticos definidos por el Consejo de Europa (2012), es en el intervalo comprendido entre los niveles B1-C2 donde este muestra un decrecimiento mayor. Las fases de *preproducción*, *producción temprana* y *emergencia del habla*, todavía permiten a los aprendientes una apreciación evidente de su progreso en el aprendizaje, pero una vez alcanzadas las fases de *fluidez intermedia* y *fluidez avanzada*, la suficiencia del nivel para una comunicación adecuada encubre las posibles fallas dentro del mismo, dificultando así la propia percepción de estas.

Debemos añadir que, como detectaron Krashen y Terrell (1983), el tiempo aproximado de superación de las cuatro primeras fases de adquisición lingüística (preproducción, producción temprana, emergencia del habla y fluidez intermedia) es de cinco años, mientras que el paso a la última fase (fluidez avanzada) está estimado entre siete y diez años, es decir, nos lleva por sí misma casi tanto tiempo

[4] Ver Ormrod, J. E. «How motivation affects learning and behavior». 30 de abril de 2014, [en línea]: http://www.education.com/reference/article/motivation-affects-learning-behavior/.

[5] Para una caracterización más detallada acerca de los tipos de motivación ver: Fernández López, M.ª S. «Motivación, interacción comunicativa y aprendizaje de lenguas». *Tinta China Didáctica*, n.º 4, 2013. [en línea]: http://www.mecd.gob.es/china/publicaciones-materiales/material-didactico.html.

como la superación de las cuatro anteriores, no es de extrañar entonces que la mayor disminución motivacional se produzca en este intervalo, aunque como se ha comprobado se aprecien ya en fases anteriores indicios de esta merma.

Atendiendo a la competencia intercultural, podemos citar infinidad de propuestas para tratar las oscilaciones de motivación mencionadas en los niveles A1, A2, B1 y B2, pero a modo de síntesis, podemos observar como todas ellas tienen en común:

- potenciar el interés y mantener la curiosidad;
- utilizar recursos más atractivos y variados;
- establecer metas realistas;
- integrar actividades lúdicas;
- retroalimentación oportuna y positiva;
- informalizar el contexto;
- atender a los intereses de los alumnos;
- quebrar la lejanía afectiva del profesor.

Buscando cumplir con estos principios podemos encontrar las más diversas e imaginativas propuestas en forma de materiales y unidades didácticas, pero cuando buscamos enfrentarnos a las llamadas *fases críticas de la motivación* (fluidez intermedia y fluidez avanzada), el número se reduce notablemente. El verdadero trasfondo de este escrito es, pues, sumarse al esfuerzo de muchos otros por salvar esa escasez de soluciones, colaborando con sus propias propuestas, al tiempo que atendemos al factor intercultural como elemento central de nuestro planteamiento.

3. NUEVAS PROPUESTAS

La reflexión que hacíamos al comienzo de este escrito, tratando de caracterizar tanto el contenido como la forma de nuestro ámbito de enseñanza, se vuelve relevante llegados a este punto, pues nos da la clave sobre la que fijar nuestros esfuerzos.

Decíamos que no podemos afrontar la enseñanza de una lengua sin atender a la comunidad lingüística que la sustenta, pues esta es condición previa de su existencia, ni al contexto cultural que comparte, en tanto que es reflejo de los usos y evolución de la misma. De igual modo, señalábamos la importancia de atender a la competencia intercultural para obtener un proceso de enseñanza-aprendizaje pleno. Finalmente, reflexionábamos acerca de los estados de la motivación en función de los niveles de desarrollo y las etapas del aprendizaje, para concluir que apreciamos una disminución muy acusada en los estadios más avanzados, que no puede ser salvada con los mismos métodos propuestos para síntomas similares perceptibles en los niveles anteriores.

Llegados a este punto, nos planteamos las siguientes preguntas: ¿cómo motivar a esos alumnos de niveles intermedios y avanzados que han desestimado ya progresar en su aprendizaje? ¿Cómo hacerlo sin desatender la competencia intercultural? La respuesta, aunque veladamente, ha estado presente en todo momento y es ahora cuando la verbalizamos: se trata de buscar la socialización de los individuos.

Sabemos que la integración de un individuo dentro de una determinada comunidad lingüística actúa como potenciador de su aprendizaje, favoreciendo la adquisición, no solo de la lengua como sistema, sino también del bagaje cultural implícito. Asimismo encontramos que, tras la adquisición de niveles suficientes de destreza en la lengua, se convierte en una demanda común entre los aprendientes la exigencia de un mayor contenido cultural que satisfaga su inquietud, que ya empieza a decantarse por la preferencia hacia una determinada variedad lingüística.

Como atestigua Wagner (1995), y así hemos podido comprobar en nuestro alumnado, existe una marcada predilección por aquellas tareas que implican la cooperación-colaboración con sus iguales, las actividades realizadas en grupo o las dinámicas en común, lo que denota una clara preferencia por el colectivismo frente al individualismo. Esto ha supuesto que se hagan reflexiones, como la que aportábamos anteriormente, que nos ayuden a pensar formas para aprovechar esa necesidad de pertenencia (Maslow, 1954) como herramienta motivadora para el aprendizaje.

En nuestro caso quisimos aprovechar esa necesidad manifiesta para fomentar el nivel de implicación de los aprendientes, para ello resolvimos que, mediante la creación o aprovechamiento e inclusión de nuestro alumnado en comunidades mixtas de aprendientes de español y nativos de esta misma lengua, podíamos recurrir al uso productivo de esa necesidad de pertenencia como elemento motivacional, con el fin de restaurar el índice de motivación hasta niveles muy próximos a los mostrados en los inicios del proceso de aprendizaje, por ser la presión grupal agente con afección directa sobre la motivación, al mismo tiempo que atendíamos a la dimensión intercultural, por ser estas comunidades mixtas grupos interculturales en sí mismas.

En tanto que los docentes estamos sujetos a las limitaciones de los recursos con que contamos y que el entorno nos impone, planteamos nuestro proyecto sobre el único recurso que resultaba ser reconocible y de fácil acceso para nuestro alumnado: Internet. Y desde aquí procedimos a incluir a los discentes en las siguientes plataformas, para su efectiva inmersión comunitaria, virtual inicialmente, y de forma real como segunda parte del proceso:

Busuu

URL: http://www.busuu.com/es/.
Accesibilidad: abierta.
Condición: gratuita.

Se trata de una red social destinada al aprendizaje de idiomas *online* que hace las veces de comunidad virtual, permitiendo una interacción con nativos y otros aprendientes mediante la intercorrección y revisión grupal, todo ello baremado por un sistema de bonificaciones por puntos que permite registrar el nivel de progresión, participación e interacción de los usuarios. La integración en dicha comunidad de nuestro alumnado tuvo un reflejo directo en el incremento de la participación en el aula por la comparación, seguimiento y progresión de unos respecto de otros.

Couchsurfing

URL: https://www.couchsurfing.org/.
Accesibilidad: abierta.
Condición: gratuita.

Plataforma ideada en un principio para poner en contacto a viajeros de todo el mundo. Su filosofía de solidaridad ha seducido a muchos usuarios, logrando establecer una densa red que se extiende por todos los países. Esta plataforma sirve de lugar común para que anfitriones y huéspedes se pongan en contacto durante el viaje, con el fin de compartir experiencias, historias, actividades y, principalmente, alojamiento; todo ello desde el altruismo y la solidaridad de aquellos que han experimentado previamente las mismas vicisitudes.

Esta idea de origen circunstancial ha terminado por generar comunidades *couchsurfing* estables, cuyos usuarios interactúan para llevar a cabo todo tipo de actividades e intercambios entre ellos, los más populares, los de idiomas. En este sentido, nuestro planteamiento consistía en incluir a nuestros aprendientes en los foros de intercambio de idiomas, dado que estos tienen su proyección en forma de eventos y quedadas reales dentro de las comunidades que las sustentan. El resultado fue la aceptación masiva de todos ellos dentro de la comunidad *couchsurfing*, dando lugar a un incremento de sus relaciones interpersonales, lo que les integró, por ende, en la comunidad lingüística deseada. Los efectos positivos de esta circunstancia son perfectamente imaginables.

Meetup

URL: http://www.meetup.com/.
Accesibilidad: abierta.
Condición: gratuita.

Esta plataforma web surgió con la finalidad de ser el lugar común desde el que organizar virtualmente eventos que después se celebran de manera real. En cierto sentido podemos compararla con la función derivada de la web anterior, *couchsurfing*, solo que en el caso de esta se fomenta aún más la iniciativa individual para formar las comunidades, algo que sin duda permite una especificidad mayor,

dando lugar a una vasta diversidad. Los efectos derivados fueron similares a los ya descritos, con la salvedad de que, a diferencia del caso anterior, fueron algunos de nuestros aprendientes los que tomaron la iniciativa de proponer eventos que posteriormente favorecieron la fundación de comunidades propias, tanto virtuales como reales.

Proyecto Avoilà

URL: http://avoila.edublogs.org.
Accesibilidad: abierta.
Condición: gratuita.

Basándonos en una experiencia anterior llevada a cabo en Brasil por la CNA English School, decidimos iniciar el denominado: *Proyecto Avoilá*. El planteamiento de este proyecto consiste en poner en contacto a nuestros aprendientes de niveles intermedio y avanzado (China) con los internos de la residencia de la tercera edad Las mimosas (España) para realizar un intercambio lingüístico. Los alumnos tienen la posibilidad de interactuar verbalmente con nativos del idioma, algo que repercute positivamente en la mejora de su destreza, y los internos de la residencia pueden, a su vez, paliar la acusada soledad que en muchos casos padecen, agradeciendo desempeñar una función de tamaña utilidad. Para realizar este intercambio nos servimos del *software* gratuito Skype, que permite realizar videollamadas de forma gratuita entre usuarios, indistintamente de cuál sea su lugar de residencia. Tras la primera experiencia de comunicación, ya pudimos apreciar un deseo por ambas partes de continuar con el proyecto y un nivel de implicación absoluto. En posteriores comunicaciones, el intercambio verbal se volvió cada vez más fluido y las temáticas abordadas más personales, dando como resultado una familiaridad entre los participantes de ambas partes realmente sorprendente. En muy poco tiempo pudimos presenciar la aparición de un compromiso tácito entre todos los participantes de acudir a su cita puntualmente.

Fue ese interés mutuo el que nos permitió empezar a hablar de una comunidad real a pesar de la distancia existente entre ellos.

Todas las experiencias aquí narradas tenían como propósito lograr que nuestros alumnos ampliaran su comunidad lingüística a un entorno mayor fuera del aula, con más aprendientes de español que ellos mismos y más hablantes nativos, además del profesor. Tras poner en práctica estas experiencias y lograr su integración en diversas comunidades, virtual inicialmente y de forma real posteriormente, advertimos cómo la socialización fuera del aula revertía de forma positiva dentro de la misma en forma de contenido añadido, ampliación de vocabulario, un mayor conocimiento cultural (académicos, cotidianos, de valores y creencias…) y de otras normas y usos, así como una mejora perceptible del ambiente en el aula y un aumento evidente de su motivación, que parecía hacerse efectiva a través de un interés renovado por el estudio de la lengua.

No podemos afirmar si los resultados obtenidos son solo debido a que es este un caso excepcional o, por el contrario, podemos asegurar que es un planteamiento extensible a cualquier aula, dado que no hemos podido encontrar precedentes de este tipo[6]. Sin embargo, como experiencia pionera podríamos decir que los resultados arrojados, cuanto menos, invitan a una reflexión más profunda al respecto en tanto que existe un soporte teórico que los sustenta y explica. Lejos de concluir nada, invitamos a todos los docentes que lo encuentren oportuno a que experimenten por ellos mismos y compartan la alternativa aquí propuesta, alternativa que en realidad no lo es tanto, pues la comunidad ha sido siempre el primer entorno de aprendizaje para el ser humano.

BIBLIOGRAFÍA

Bryram, M. y Fleming, M. (2001). *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas: enfoques a través del teatro y la etnografía*. Colección Cambridge de didáctica de las lenguas.

Bryam, M.; Nichols, A. y Stevens, D. (2001). *Developing Intercultural Competence in Practice*. Clevedon: Multilingual Matters.

Consejo de Europa. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y Anaya.

Csikszentmihalyi, M. y Nakamura, J. (1989). «The dynamics of intrinsic motivation: A study of adolescents», en: Ames, C. y Ames, R. (eds.). *Research on Motivation and Education*. Nueva York: Academic Press.

Edelhoff, C. (1987). «Lehrerfortbildung und interkulturelles lehren und lernen im fremdsprachenunterricht», en: G. Baumgratz y R. Stephan (eds.). *Fremdsprachenlernen als beitrag zur internationalen verständigung. Inhaltliche und organisatorische perspektiven der lehrerfortbildung in Europa*. Múnich: Iudicium.

Gardner, R. C. (1985). *Social Psychology and Language Learning: the Role of Attitudes and Motivation*. London: Edward Arnold.

Instituto Cervantes. (2002). *Marco de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas*. Madrid: Instituto Cervantes.

Krashen, S. y Terrell T. (1983). *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Oxford: Pergamon.

Maher, M. L. y Meyer, Heather A. (1997). «Understanding Motivation and Schooling: Where We've Been, Where We Are, and Where We Need to Go». *Educational Psychology Review* n.º 9 (4): 371-409.

Maslow, A. H. (1954). *Motivation and Personality*. Nueva York: Harper and Row.

Meyer, M. (1991). «Developing transcultural competence: Case studies of advanced foreign language learners», en: D. Buttjes y M. Byram (eds.). *Mediating languages and cultures*. Clevedon: Multilingual Matters, pp. 136-159.

[6] Sí existen estudios previos sobre el uso de las comunidades virtuales para el aprendizaje, pero no hemos podido encontrar experiencias previas que implicasen el uso de los recursos aquí citados.

Paricio Tato, M. S. (2014). «Competencia intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras», en: *Porta Linguarum* n.º 21: 215-226.

Pugh, K. J. y Bergin, D. (2006). «Motivational Influences on Transfer». *Educational Psychologist* n.º 41: 147-160.

Sercu, L. (2005). «Teaching Foreign Languages in an Intercultural World», en: L. Sercu; E. Bandura; P. Castro; L. Davcheva; Ch. Laskaridou; U. Lundgren; M.ª del C. Méndez García y P. Ryan. *Foreign Language Teachers and Intercultural Competence. An International Investigation*. Clevedon: Multilingual Matters, pp. 1-18.

Wagner, J. (1995). «Studies of individualism-collectivism: effects on cooperation in groups». *Academy of Management Journal*, vol. 38, n.º 1: 152-172.