

**KRISTI JAUREGI**

Profesora e investigadora de lingüística aplicada en la Universidad de Utrecht. Sus campos de experiencia incluyen la adquisición de segundas lenguas, formación de profesores, comunicación asistida por ordenador y pragmática intercultural. Ha participado en varios proyectos de ICT y ahora coordina el proyecto NIFLAR dentro del programa europeo Lifelong learning.

**JOSÉ RAMÓN GÓMEZ MOLINA**

Catedrático de Escuela Universitaria en el Departamento de Filología Española de la Universidad de Valencia, ha desarrollado su labor docente en diferentes niveles educativos y ha centrado su investigación en el ámbito de la Sociolingüística y Enseñanza del español como L1, L2 y LE. Autor de numerosas publicaciones y coordinador científico del varios proyectos.

**SILVIA CANTO**

Profesora de español en la Universidad de Utrecht. Ha colaborado en estudios piloto con el uso de videocomunicación en la elaboración de tareas para interacciones virtuales y en contextos formales. Sus intereses de investigación incluyen la comunicación asistida por ordenador y la integración de mundos virtuales en la enseñanza de lenguas.

**RESUMEN**

El proyecto internacional NIFLAR<sup>1</sup> tiene como objetivo enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, haciéndolo más auténtico e interactivo a través de la videocomunicación y mundos virtuales, entornos que posibilitan la interacción sincrónica y la colaboración a distancia y que enriquecen el contexto educativo del aprendiz de segundas lenguas así como el proceso formativo de los futuros profesores. En este artículo presentamos los resultados de dos estudios pilotos llevados a cabo, uno, en el entorno de videocomunicación y el otro en *Second Life*, en los que participaron estudiantes de español lengua extranjera y profesores en formación.

**PALABRAS CLAVE:** videocomunicación; mundos virtuales; *Second Life*; elaboración de tareas; comunicación intercultural;

**VIRTUAL INTERACTION VIA VIDEOWEB COMMUNICATION AND VIRTUAL WORLDS: TWO PILOT STUDIES**

One of the goals of the international project NIFLAR<sup>2</sup> is to enrich the learning and teaching process of foreign languages, making it more authentic and interactive through videoweb communication

<sup>1</sup> NIFLAR (*Networked Interaction in Foreign Language Acquisition and Research* - [www.niflar.eu](http://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, Coímbra 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).

<sup>2</sup> NIFLAR (*Networked Interaction in Foreign Language Acquisition and Research* - [www.niflar.eu](http://www.niflar.eu)) is a two year project (2009-2010) funded by the European Commission. Participants in this project are eighth universities from different countries (Valencia and Granada in Spain, Coimbra in Portugal, Palacky in the Czech Republic, Nevsky and Novosibirsk State Technical University in Russia, and Concepción in Chile), all of them coordinated by the university of Utrecht (Holland),

and virtual worlds, environments that allow synchronous interaction and distant collaboration and that enrich the foreign language learner's educational context as well as the formative process of pre-service teachers. In this article we present the results of two pilot studies carried out, one via videoweb communication and the other one in *Second Life*, where the participants were students of Spanish as a foreign language and pre-service teachers.

**KEYWORDS:** videoweb communication; virtual worlds; task elaboration; intercultural communication

## 1. CONTEXTO EPISTEMOLÓGICO

Dada la innovación tecnológica y didáctica que suponen estas dos herramientas, la videocomunicación y mundos virtuales, haremos una somera presentación de los tres elementos que las enmarcan: telecolaboración, competencia intercultural y tareas interactivas.

### 1.1. TELECOLABORACIÓN

La telecolaboración "implica el uso intencional de instrumentos de comunicación por Internet, por parte de estudiantes dispersos en entornos institucionalizados a fin de promover el desarrollo de la competencia lingüística en una lengua extranjera y la competencia intercultural" (Belz, 2003: 68). Aunque el término telecolaboración incluye una variedad de herramientas (e-mail, chat, videoconferencia, vídeo-chat), dentro del proyecto NIFLAR hacemos uso de dos entornos innovadores de comunicación sincrónica: la videocomunicación y mundos virtuales, concretamente *Second Life*.

La videocomunicación por web es una herramienta que posibilita la comunicación oral sincrónica, que contiene en sí misma los elementos que antes faltaban en la comunicación mediada electrónicamente: percepción contextual, canales visuales paralelos, contacto visual directo semejante al de cara a cara, información gestual, mecanismos de reparación dinámica en tiempo real, mecanismos de evasión, y en general la flexibilidad que normalmente se espera obtener entre los participantes en una conversación.

*Second Life*, por su parte, permite la interacción sincrónica a distancia tanto textual (a través del chat) como de habla (utilizando auriculares y micrófono) en un mundo virtual tridimensional, donde, a diferencia de la videocomunicación, los participantes no pueden ver al interlocutor con el que se comunican, sino a sus avatares (véase figura 1): 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; es decir, los avatares, se mueven, andan, corren, se sientan, se levantan, incluso vuelan y se pueden desplazar o teletransportar fácilmente de una ubicación a otra. Concretamente,

---

and with the collaboration of the Dutch TELL Consult for foreign language *e-learning* (Spanish, Dutch, Portuguese and Russian).

uno de los aspectos más interesantes de *Second Life* reside en la cantidad y diversidad de contextos que nos ofrece en los que poder situar la comunicación: 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. 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 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 de estudiantes de lenguas extranjeras pueden incluso encontrarse e interactuar en la lengua meta con hablantes avatares nativos (Kuriskak & Luke, 2009), y 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).



Figura 1. Dos escenas de avatares en *Second Life*

Estas dos herramientas de colaboración a distancia se fundamentan en el socioconstructivismo, modelo teórico de naturaleza psicolingüística que enfatiza la negociación-interacción, ya que los aprendices mantienen una interacción social mientras ejecutan tareas que requieren colaboración. La premisa teórica que subyace en esta propuesta es que la interacción bilateral o en dos sentidos (*two-way*) influye en la comprensión del *input*, integra una plena negociación de significados y crea las condiciones necesarias para la adquisición de la lengua.

## 1.2. COMPETENCIA INTERCULTURAL

Uno de los objetivos que persigue el proyecto NIFLAR es 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.

Si bien la idea de la dimensión intercultural en el aprendizaje de lenguas surgió en la década de los ochenta, ya fuera como componente cultural del aprendizaje del lenguaje o como pragmática entre culturas (Blum-Kulka, 1989), es a finales de los noventa cuando Byram (1997) y Byram y Zarate (1998) presentaron el modelo

definitivo de la Competencia Intercultural. Para estos autores, 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, clara, precisa y apropiadamente; incluso más que conseguir 'interactuar exitosamente' con hablantes nativos; 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).

De acuerdo con estas premisas, la CCI integra lo cognitivo (conocimiento de la lengua y de la cultura), lo pragmático (la competencia de llevar a cabo actos de habla) y el dominio actitudinal (mente abierta y tolerancia) dentro del aprendizaje de lenguas extranjeras.

Son varios los autores que corroboran que la colaboración intercultural asistida por ordenadores, en especial por medio de videocomunicación (Wang, 2007; O'Dowd, 2007; Jauregi y Bañados, 2008) y por *Second Life* (Bryant, 2006; Thorne, 2008), desarrolla la comprensión de la perspectiva cultural y visión del mundo del otro individuo con quien se interactúa. Concretamente, la investigación de O'Dowd (2007) muestra que (1) las actividades de telecolaboración 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 telecolaboración 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 telecolaboración puede ser el mejor apoyo para el desarrollo de la CCI cuando se usa una combinación de diferentes herramientas *on line*.

### 1.3. TAREAS INTERACTIVAS

El diseño de tareas pedagógicas adecuadas que estimulen una interacción significativa en entornos digitales constituye un aspecto fundamental del proyecto. 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). Así mientras Breen (1987) incluye bajo *tarea* todo tipo de actividades de clase dirigidas al aprendizaje, (desde ejercicios de práctica hasta tareas comunicativas incluyendo test de evaluación), para Willis (1996) 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. 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. Finalmente Bygate et. al. (2001) definen la tarea como una actividad en la que los alumnos han de hacer uso de la lengua centrándose en el significado para conseguir un objetivo, y que todo ello favorezca el proceso de adquisición de la lengua.

Las tareas comunicativas que hemos diseñado tienen fines didácticos y están destinadas a generar tanto aprendizaje lingüístico -promoviendo input y output auténticos (Doughty & Long, 2003; Ellis, 2003)- como aprendizaje intercultural (Byram, 1997), siguiendo postulados interaccionistas (Long, 1998), que argumentan que la interacción es el mejor medio de aprender y enseñar una lengua; en esa línea, 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 hemos tenido en cuenta las características específicas de los dos entornos virtuales de comunicación utilizadas para así enriquecer al máximo el contexto de interacción (Deutschmann et. al. 2009; Jauregi y Bañados, 2008).

## 2. ESTUDIO PILOTO DE VIDEOCOMUNICACIÓN

Investigaciones recientes (Belz & Thorne, 2006; Tudini, 2007) demuestran que la comunicación mediante ordenadores rompe las barreras e inhibiciones que a menudo surgen en el aula y que la comunicación sincrónica o asincrónica

utilizando diversas plataformas (chats, blogs, videoconferencia, videocomunicación) enriquece el aprendizaje de lenguas en diferentes niveles: gramatical, léxico, discursivo e intercultural, gracias a que permite negociar el significado y resolver los conflictos y malentendidos que puedan surgir en la interacción. La videocomunicación es una plataforma sincrónica virtual, en la que los aprendices pueden verse y comunicarse cara a cara mientras desarrollan las tareas interactivas en un contexto de inmersión lingüística. Aunque existen diferentes plataformas de videocomunicación, en el proyecto NIFLAR se ha optado por *Adobe Connect*. Se trata de una plataforma bastante sofisticada (Jauregi y Bañados, 2008: 4) que favorece la colaboración a distancia entre más de dos hablantes, pues actúa como un lugar de encuentro en el que varios interlocutores (nativos – no nativos, aprendices – profesor, aprendices - aprendices), conectados a sus respectivos ordenadores vía Internet, pueden verse, comunicarse oralmente y por chat, cargar y mostrar documentos (fotos, vídeos, canciones, fragmentos orales y escritos, documentos en power point) así como producir textos de manera conjunta *on line* (véase figura 2). Además, esta aplicación permite la grabación de todas las sesiones interactivas tanto para la monitorización de los interlocutores (nativos y no nativos) como para la investigación de aspectos didácticos (adecuación de los materiales, desarrollo de la interacción, uso del chat, incremento en el aprendizaje comunicativo) y pragmáticos (estrategias conversacionales, actos de habla, comunicación no verbal).

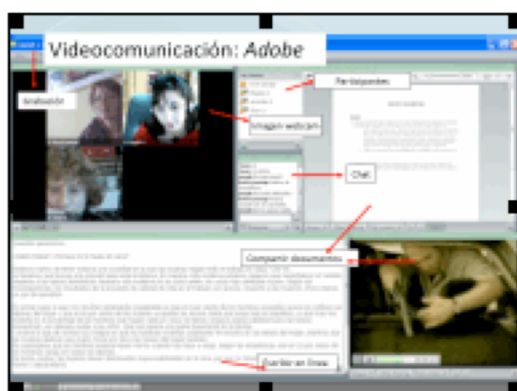


Figura 2: Plataforma de videocomunicación *Adobe Connect*.

El proyecto piloto de videocomunicación tuvo lugar en los meses de febrero a abril de 2009 y en él participaron 30 estudiantes de español de la Universidad de Utrecht (Holanda) que cursaban "Lengua Española 3" a nivel B1 (MCER), siete estudiantes del Máster *Estudios Hispánicos: investigación y aplicaciones* y cuatro alumnos que cursaban la asignatura 'El español como lengua extranjera' en la Licenciatura de la Universitat de Valencia y 10 estudiantes de Máster de *Español Lengua Extranjera* de la Universidad de Granada. Se crearon parejas (nativo / no nativo) y grupos (1 nativo / 2 no nativos) de interacción que realizaron 5 sesiones, una por semana, con una duración aproximada de una hora.



Para las sesiones se crearon cinco tareas comunicativas<sup>3</sup> con un enfoque intercultural (hábitos familiares, tareas domésticas, tiempo libre, viajes, fiestas, leyendas, etc.) y con unos objetivos adecuados al nivel del aprendiz (B1 en nuestro caso) relativos a intercambios de información y opinión, reflexión (actividades orales y escritas, *focus on form*) y negociación del significado pragmático (*focus on meaning*). Asimismo, contienen un *input* textual y audiovisual que permite, a su vez, un *input* generado por los interlocutores durante la sesión interactiva, proporcionan un uso lingüístico real entre las parejas o grupos que intervienen y posibilitan un resultado comunicativo o producto final claro y específico.

La realización de la tarea consta de dos fases: preparación y sesión. En la primera, tanto el nativo como el no nativo, preparan con detenimiento las actividades establecidas en cada caso. Ello implica desarrollar su conciencia intercultural y entrenar la destreza de interactuar por telecolaboración. Durante la sesión interactúan el hablante nativo con el no nativo (uno-uno, uno-pareja, pareja-pareja). Además, todos los participantes en el proyecto cumplimentan al inicio unos cuestionarios (nativos y no nativos) y al término del proyecto un post-cuestionario. Los resultados que a continuación mostramos están basados en las respuestas que los participantes de Utrecht y de Valencia dieron a estos cuestionarios.

## 2.1. ANÁLISIS Y RESULTADOS

La experiencia desarrollada hasta el momento sobre el efecto de la videocomunicación en el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural nos facilita unos resultados preliminares sobre algunas cuestiones relacionadas con los objetivos previstos. A la espera de los resultados definitivos cuando finalice el proyecto, se muestran las valoraciones de los participantes de la Universitat de València y de la Universidad de Utrecht a las preguntas formuladas sobre, cómo se ha desarrollado la interacción, los problemas técnicos encontrados, valoración de la experiencia del aprendizaje e interés de las tareas aplicadas. Veamos algunas de estas valoraciones:

---

<sup>3</sup> *Gente y aventuras* (la organización de un viaje a la región del estudiante español), *Gente con derechos* (el mundo de los consumidores y el efecto de la publicidad), *Gente con corazón* (relaciones familiares y de amigos), *Gente que escribe* (la repartición de las tareas domésticas en el hogar), *Gente y culturas* (comparar y compartir información sobre diferentes costumbres culturales y estilos interactivos).

a) Sobre el desarrollo de la interacción

Tabla 1. Respuestas del post-cuestionario según escala de 5 puntos. Valores medios.

Preguntas: desarrollo de la interacción	HN Valencia N11	HNN Utrecht N21
	Media	Media
¿Cómo valoras el hecho de ver a tu interlocutor durante las sesiones de interacción? (1: negativo; 5: positivo)	4.91	4.85
¿Favorece el anonimato el proceso de comunicación? (1: negativo; 5: positivo)	2.27	1.90
¿Hubieras preferido cambiar de compañero en cada sesión? (1: negativo; 5: positivo)	1.00	1.80
¿Hubieras preferido realizar el proyecto usando solamente el chat en vez de videocomunicación? (1: chat; 5: videocomunicación)	5.00	4.95
¿Hubieras preferido escuchar solamente a tu interlocutor en vez de verlo y escucharlo? (1: audio; 5: audiovisual)	4.63	4.95

Resulta evidente que la información visual enriquece el proceso comunicativo, pues permite detectar la gestualidad y rasgos pragmáticos (ironía, humor) al tiempo que favorece usar la lengua para aprenderla e interpretar todo tipo de significados. Los gestos son un componente importante de la ASL en su doble papel de medio de expresión y mediador del significado; ellos son especialmente importantes en la comunicación intercultural pues intervienen directamente en el proceso interactivo (turno de palabra, mostrar acuerdo o desacuerdo, risas, cortesía, actos indirectos, etc.) y contribuyen a reforzar la relación interpersonal. Asimismo, y aunque parece que el anonimato puede contribuir a la autoconfianza de los estudiantes tímidos y, en consecuencia, estimular su participación y producción comunicativa, es evidente que si el objetivo de la interacción es reforzar la relación interpersonal y la negociación del significado pragmático, esto se consigue de forma más genuina en la interacción cara a cara.

Por otra parte, cambiar de interlocutor en cada tarea dificulta llegar a conocer bien al otro; si ya lo conoces, la conversación es más fluida y rica. Sin embargo, algunos estudiantes no nativos (Jáuregui, Bañados y Morales, 2008) señalan que interactuar con distintos interlocutores puede ensanchar la visión intercultural.



b) Sobre la experiencia del aprendizaje

Tabla 2. Respuestas sobre experiencia de aprendizaje. Valores medios.

Preguntas: experiencia de aprendizaje	Hablantes nativos Valencia N11	Hablantes no nativos Utrecht N21
	Media	Media
¿Te ha parecido enriquecedor para tu proceso de aprendizaje comunicarte con un estudiante de ELE / un hablante nativo?	4.73	4.28
¿Has aprendido a utilizar instrumentos de videowebcomunicación para fomentar la interacción en la lengua meta? (1: negativo; 5: positivo)	4.82	---
¿Piensas que el proyecto de videocomunicación contribuye a enriquecer procesos de aprendizaje de un idioma extranjero?	4.82	4.67
¿Eres consciente de los problemas con los que se encuentran los estudiantes de ELE cuando intentan comunicarse en la lengua meta? (1: negativo; 5: positivo)	4.64	---
¿Eres más consciente de las diferencias y semejanzas entre tu propia cultura y la de estudiantes de ELE? (1: negativo; 5: positivo)	4.82	3.67
¿Te gustaría seguir participando en este proyecto? (1: negativo; 5: positivo)	4.36	4.09
¿Recomendarías a colegas y futuros estudiantes su participación en el proyecto de videocomunicación? (1: negativo; 5: positivo)	4.73	4.71

La experiencia desarrollada hasta el momento es positiva. Los participantes consideran la videocomunicación un procedimiento innovador y enriquecedor pues permite usar la lengua en una situación comunicativa auténtica, conversar con mayor fluidez y precisión, mejora la gramática y el léxico de los aprendices, al tiempo que ofrece variadas aplicaciones didácticas.

c) ¿Cómo valoran los participantes las tareas de interacción?

Estos resultados (tabla 3) muestran una elevada adecuación de las tareas interactivas en cuanto a estímulo de participación desde la perspectiva intercultural -tópicos y objetivos-, al nivel de lengua de los aprendices (MCER) así como al desarrollo de su competencia comunicativa –estrategias y destrezas-. Los motivos que suelen influir para que falle la comunicación en los intercambios de telecolaboración son, según O’Dowd & Ritter (2006): bajo nivel de participación (problemas de aulas u horarios), cuestiones académicas (calendario de las sesiones, escasa tutorización, organización), nivel de competencia intercultural del estudiante (actitudes hacia la interacción, curiosidad, motivación, esforzarse por una relación personal, predisposición) y tareas poco adecuadas, tanto por la temática seleccionada como por el *focus* intercultural (interés de las actividades y grado de autonomía de los interlocutores). En nuestro caso, parece que los criterios aplicados en el diseño de las tareas, la secuenciación de las mismas -preparación y ejecución-, la supervisión constante de los tutores y la organización académica han conseguido neutralizar o reducir los aspectos señalados.

Tabla 3 . Respuestas sobre las tareas. Valores medios.

Preguntas	Hablantes nativos Valencia N11	Hablantes no nativos Utrecht N21
	Media	Media
¿Han sido apropiadas las tareas para estimular la interacción en la lengua meta? (1: negativo; 5: positivo)	4.36	3.67
¿ Han sido las tareas del proyecto útiles para estimular el proceso de aprendizaje? (1: negativo; 5: positivo)	4.73	4.31
¿ Han sido apropiadas las tareas del proyecto al nivel de lengua de los estudiantes de ELE? (1: negativo; 5: positivo)	4.27	4.00

### 3. ESTUDIO PILOTO SOBRE INTERACCIÓN LLEVADA A CABO EN *SECOND LIFE*

Durante junio y julio de 2009 se realizó una experiencia piloto en *Second Life* utilizando tareas interactivas para conversaciones entre hablantes nativos y no nativos creadas siguiendo los principios de diseño de tareas mencionados anteriormente. Los participantes en esta experiencia fueron dos estudiantes de español como lengua extranjera con un nivel de lengua B1 (MCER) de la Universidad de Utrecht en Holanda y dos profesores nativos en prácticas de la Universidad de Valencia y la Universidad de Granada en España. Estos estudiantes se ofrecieron voluntarios a participar en la experiencia piloto con *Second Life* y habían tomado parte entre febrero y abril de 2009 en el proyecto piloto de videocomunicación que se ha descrito en el apartado anterior.

Esta experiencia piloto tenía como objetivos: (1) analizar mediante una tabla de evaluación de tareas el tipo de interacción producido en cada sesión; (2) explorar las posibilidades de *Second Life* para promover la interacción; (3) analizar si la falta de información gestual influye en la interacción; y (4) comparar las experiencias de los estudiantes en interacciones llevadas a cabo en videocomunicación frente a *Second Life*.

Para esta experiencia piloto se desarrollaron cuatro tareas:

Tarea 1: El objetivo principal consistía en reflexionar sobre similitudes y diferencias interculturales. Para ello, los participantes se reunieron en un espacio de aprendizaje intercultural en *Second Life* (Bluepill, Sietar <http://slurl.com/secondlife/Bluepill/230/194/67>) y una vez allí completaron un cuestionario relacionado con una nacionalidad elegida, para comentar después sus descubrimientos, intentando explicar las diferencias y semejanzas con su propia cultura.

Tarea 2: Ahora el objetivo era explorar destinos hispanos en *Second Life* e interactuar con otros hablantes nativos allí. La tarea estaba concebida como fase preparatoria para la tarea 3. Los estudiantes holandeses visitaron en pareja Barcelona, Jalisco y Al-Andalus y los profesores en prácticas, también en pareja, exploraron algunos lugares hispanos de una selección disponible en internet ("Hot Spots, the places to be in *Second Life*" (<http://b-places.com/>)) para comentar su adecuación para la enseñanza de lenguas y tipos de actividades que se podrían llevar a cabo allí.

Tarea 3: En parejas nativo – no nativo, y como continuación de la tarea 2, el objetivo principal consistía en compartir experiencias y visitar juntos algunos de los destinos de la tarea 2. Una vez comentados aspectos sobre impresiones y comparaciones entre lugares visitados e intentos de entablar conversación con otros avatares debían elegir uno de los tres destinos, teletransportar a su compañero allí y mostrarle el lugar.

Tarea 4: La finalidad era realizar una evaluación de la experiencia. Para ello se proporcionó a los estudiantes una breve lista de aspectos para reflexionar sobre su experiencia personal, el entorno, las tareas y una comparación entre *Second Life* y videocomunicación.

### 3.1. RESULTADOS DEL PILOTO EN MUNDOS VIRTUALES

Durante el proyecto se recogieron dos fuentes de datos: grabaciones de las interacciones y respuestas a cuestionarios.

#### GRABACIONES

Al analizar las grabaciones se observó una clara diferencia en términos de producción de discurso y comportamiento de interacción entre la primera y la cuarta tarea por un lado y la segunda y la tercera tarea por otro.

La primera y cuarta tarea se caracterizaron por un intercambio de turnos dinámico entre los participantes, sin lugar casi para los silencios y con poca acción. Se reunieron para intercambiar información e impresiones (*Creo que...*), para compartir opiniones (*Estoy de acuerdo...*), para mostrar comprensión (*Ya sé lo que quieres decir*) y sorpresa (*Me sorprendió que...*), para compartir experiencias pasadas (*Me gustó mucho visitar...*) y diferentes puntos de vista (*Creo que podrías mirarlo de otra forma...*), buscando llegar a puntos en común.

En cuanto a las tareas dos y tres, se registró mucha acción y movimiento, pero las interacciones se caracterizaron por largos periodos de silencio mientras se visitaban los destinos, lo que contrasta con las otras dos tareas en las que el intercambio de información y opiniones ocupaban un lugar central en la tarea. Estas interacciones se parecen más a las sesiones llevadas a cabo por videocomunicación, en las que la comunicación es más estática, y donde hay un intercambio continuo de información en ambas direcciones.

En las tareas 2 y 3 realizadas en *Second Life*, las interacciones se centraron en la planificación de acciones (*primero haremos X y después visitaremos Y...*), propuesta de actividades (*¿montamos a caballo?*), descripción de espacios (*esto es una sauna*), evaluación de experiencias (*esto es muy bonito*), dar direcciones (*aquí tenemos que girar a la derecha, ven, sígueme*), establecer comparaciones con la vida real (*es lo mismo en la vida real; podemos volar con los caballos, eso me gusta*), expresar preferencias (*no hay nadie en la playa, prefiero esto a las playas españolas llenas de gente en julio*), y dar explicaciones técnicas de cómo hacer algunas cosas en *Second Life*: cómo tumbarse, cómo montar a caballo, cómo hacer una visita guiada en una libélula, cómo activar la música, ...

#### CUESTIONARIOS

Al final de la experiencia piloto se pidió a los participantes que completaran un cuestionario con preguntas abiertas y cerradas. Para las preguntas cerradas se utilizó una escala de cinco puntos (1 indica valores negativos o bajos y 5, positivos o altos). Nuestro interés se centraba particularmente en analizar cómo los participantes valoraban (1) las tareas, (2) la experiencia de aprendizaje, (3) la adecuación de *Second Life* con propósitos de enseñanza y (4) comparación entre videocomunicación y *Second Life*.

Como se puede ver en la tabla 4 las tareas fueron evaluadas de forma positiva en términos generales y el mundo virtual de *Second Life* fue seleccionado de forma unánime como el entorno más adecuado para enriquecer las posibilidades de aprendizaje, aunque los aprendices de lengua extranjera parecían sentirse más cómodos usando videocomunicación que *Second Life* (preguntas 51, 52).

Tabla 4. Evaluación de las respuestas sobre adecuación de las tareas y el entorno. PF (profesor en formación); ALE (aprendiz de lengua extranjera); SL (Second Life); VWC (videocomunicación)

Nivel de interés de las tareas	PF 1	PF 2	ALE 1	ALE2
Tarea 1	5	4	2	4
Tarea 2	4	2	4	2
Tarea 3	4	4	4	4
Tarea 4	3	3	4	4
<b>SL v. VWC</b>				
48. Me gustaría que SL fuera parte de mis cursos.	5	2	4	4
51. ¿Te sentiste cómodo usando SL?	5	4	2	3
52. ¿Te sentiste cómodo usando VWC?	4	3	3	4
59. En tu opinión, ¿qué entorno ofrece más posibilidades para enriquecer tu experiencia de aprendizaje de lenguas? (a. <i>Second Life</i> b. videocomunicación)	a	a	a	a

Tabla 5 - Evaluación de las respuestas sobre las experiencias de aprendizaje de los aprendices de lengua extranjera (ALE)

43. ¿Qué has aprendido durante estas sesiones?	ALE1	ALE2
a) A ser consciente de contrastes y semejanzas culturales	2	3
b) A hablar con más fluidez	3	4
c) A tener más confianza cuando hablo en la lengua meta	5	4
d) Palabras nuevas	3	3
e) A usar la gramática de forma más correcta	3	3

Entre los aspectos negativos de usar *Second Life* para el aprendizaje de idiomas destacan los problemas con el audio, que impidieron que alguna tarea se pudiera llevar a cabo de forma correcta dejando como única opción el chat escrito, y el hecho de que en *Second Life* uno no pueda hacer uso de expresiones faciales para apoyar la interacción. Algunos de los aspectos positivos mencionados por los participantes fueron: hay más cosas de las que hablar, una nueva forma de

enseñar y aprender y una forma más relajada de hablar debido al anonimato. En cuanto a las experiencias de aprendizaje, los aprendices de lengua extranjera mencionaron particularmente haber aprendido a hablar con más fluidez y más confianza en la lengua meta (tabla 5).

#### 4. DISCUSIÓN

Las dos experiencias piloto realizadas indican que ambos entornos, la videocomunicación y *Second Life*, con su potencial específico, pueden contribuir a enriquecer el contexto de enseñanza-aprendizaje, además de funcionar como agentes motivadores en el proceso de aprendizaje, si van acompañados de propuestas didácticas apropiadas.

Las tareas diseñadas para las experiencias piloto propiciaron una interacción dinámica entre los participantes, en la que se generó un claro intercambio de información y de opiniones, muchas ellas, de carácter cultural y pragmático, que contribuyeron a ampliar el horizonte intercultural de los participantes.

Un aspecto interesante de la segunda experiencia piloto en mundos virtuales es la preferencia que todos los participantes parecen tener hacia el entorno virtual de *Second Life* como plataforma favorita para realizar las tareas de interacción oral, probablemente por ser un entorno de apariencia más lúdico, en el que precisamente la falta de información visual (no ver a tu interlocutor ni que él te vea a ti) parece contribuir a crear un ambiente más relajado en las sesiones. Se ha de tener en cuenta que estos resultados, se basan en la experiencia de tan sólo cuatro participantes, por lo que los resultados no son generalizables. Se necesita más investigación con mayor número de participantes realizando tareas en ambos entornos, datos que estamos recogiendo en estos momentos.

Si nos preguntamos en qué condiciones puede desarrollarse mejor la CCI a través de herramientas de comunicación web (Byram, 1997), 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 las negociaciones de los malentendidos), exposición, descubrimiento y de interacción

#### 5. CONCLUSIONES

En ambas experiencias piloto, la integración de la videocomunicación y *Second Life* en los programas de enseñanza de ELE y de formación de profesorado ha resultado muy positiva a pesar de haber experimentado algún que otro problema técnico relacionado con retrasos en la comunicación o ecos en la audición, así como problemas de coordinación muy propios de proyectos que hacen uso de



plataformas de comunicación sincrónica. En este sentido, es indispensable adoptar un sistema organizador transparente, mantener una comunicación fluida tanto a nivel institucional entre los coordinadores como a nivel participativo entre los estudiantes, acostumbrarse y respetar la sincronidad, siendo puntuales a las citas, y adoptar actitudes pacientes y flexibles ante imprevistos que pueden surgir durante el desarrollo de proyectos sincrónicos.

Deberíamos aprovechar por un lado, la actitud tan positiva que los participantes, tanto estudiantes de lenguas como profesores en formación, parecen tener hacia estas 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 tanto la videocomunicación como los mundos virtuales tienen en el proceso de aprendizaje de la comunicación intercultural en lenguas extranjeras.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

<http://lt.msu.edu/vol7num2/belz/default.html>

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

Blum Kulka, S. et al. (eds.) (1989): *Cross-cultural pragmatics: requests and apologies*. Norwood, New Jersey, Ablex.

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

Bygate, M., Skehan, P., & Swain, M. (2001). *Researching pedagogic tasks. Second language learning, teaching and testing*. Harlow, UK: Pearson.

Byram, M. (1997): *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon, Multilingual Matters.

Byram, M. y Zarate, G. (1998): *Definitions, Objectives and Assessment of Socio-Cultural Competence*. Strasbourg, Council of Europe.

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

Dieterle, E., & Clarke, J. (2008). Multi-user virtual environments for teaching and learning. In M. Pagani (Ed.), *Encyclopedia of multimedia technology and networking* (Second ed.). 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.

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

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.

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

O'Dowd, R. (2007): "Evaluating the outcomes of online intercultural exchange", *ELT Journal* 61/2 Oxford University Press.

O'Dowd, R. & M. Ritter (2006): "Understanding and working with *failed communication* in telecollaborative exchanges", *CALICO Journal*, 23, 3: 1-20

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. In S. Magnan (ed.), *Mediating Discourse Online* (pp. 305-327). Amsterdam: John Benjamins.

Tudini, V. (2007): "Negotiation and intercultural learning in Italian native speaker chat rooms", *Modern Language Journal*, 91 (iv): 577-601.

Wang, Y. (2007): "Task design in Videoconferencing-supported Distance Language Learning", *CALICO Journal*, 24, 3: 591-630.

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