

Prácticas virtuales en Second Life: telecolaboración entre profesores nativos en formación y estudiantes de ELE¹

Sara Robles Ávila
Universidad de Málaga
sara.robles@uma.es

Rocío Díaz Bravo
Universidad de Granada²
rociodiazbravo@ugr.es

Resumen: Este artículo presenta una experiencia docente en la que se ha usado el mundo virtual Second Life (SL) para implementar las habilidades comunicativas orales de alumnos extranjeros aprendientes de español en un contexto de no inmersión. Con la ayuda de estudiantes españoles de posgrado, profesores en formación en el ámbito del español como lengua extranjera (ELE), y con la participación de un grupo de profesionales de las dos instituciones implicadas (London School of Economics and Political Science y Universidad de Málaga), se ha llevado a cabo un proyecto de innovación educativa que ha arrojado muchas luces (la flexibilidad y la adaptabilidad al tiempo y al espacio, el acceso gratuito a la aplicación, el *feedback* individualizado, su utilidad para estudiantes de perfil introvertido, el ambiente relajado y de inmersión, y su carácter motivador y lúdico) y algunas sombras (la complejidad de la plataforma y las dificultades técnicas). Los profesores en el mundo virtual, alumnos en prácticas, han conseguido desa-

1. El proyecto marco de innovación educativa en el que, entre otras herramientas y recursos, se ha empleado SL ha sido financiado por la Universidad de Málaga (PIE 13-104, en adelante PIE), así como por el Centro de Lenguas y el Centro de Tecnologías del Aprendizaje e Innovación (LTI) de LSE (London School of Economics and Political Science), a los que agradecemos su colaboración. Asimismo, extendemos nuestro agradecimiento a todos los participantes (profesores, estudiantes, personal de apoyo docente y especialistas en enseñanza virtual), sin los cuales este proyecto no se habría podido llevar a cabo.

2. Profesora en LSE durante la realización de la experiencia aquí presentada.

rollar las competencias profesionales y docentes como una forma de acercamiento al mundo laboral a través de las prácticas tutorizadas en SL. Los alumnos de ELE han mejorado las competencias orales mediante prácticas virtuales, que han sido complementarias a sus clases presenciales en Londres. Gracias a este recurso se ha podido cumplir con éxito el objetivo marcado y se ha demostrado la validez de la herramienta como espacio de interacción entre docente y discente en un contexto de no inmersión.

Palabras clave: competencia oral, competencias profesionales y docentes, aprendizaje colaborativo, aprendizaje virtual, Second Life.

Abstract: This study presents a teaching experience in which the virtual world Second Life (SL) has been used to implement the oral communicative skills of foreign students learning Spanish in a context of non-immersion. A teaching innovation project has been developed thanks to the support of Spanish postgraduate students, pre-service teachers in Spanish language teaching, and with the participation of a number of specialised members of staff from both institutions involved in the project (London School of Economics and Political Science and University of Málaga). This experience has shown some strengths: flexibility and adaptability to time and space, free access, individualised feedback, useful for shy students, relaxed and immersive environment, motivating, fun. On the other hand, it has also shown some weaknesses: complexity of the platform, technical difficulties. The teachers in the virtual world, postgraduate students training to become teachers, have achieved to develop professional and teaching competences that have brought them closer to their targeted professional teaching careers through supervised internships in SL. The students of Spanish have improved their oral competence with this virtual internship, complementary to their face-to-face classes. Thanks to this resource it has been possible to achieve the project's goals successfully. In addition, this tool has proved to be useful as a space for interaction between teachers and students in a context of non-immersion.

Keywords: oral competence; professional and teaching competences; collaborative learning; virtual learning; Second Life.

Recibido el 24/04/2017

Aceptado el 21/06/2017

0. Introducción

Con el desarrollo de las tecnologías de la información y de las comunicaciones, la enseñanza tradicional en presencia en un tiempo y en un espacio determinados se ha venido superando, dando lugar a sistemas de enseñanza-aprendizaje *e-learning* basados en modelos más flexibles y más adecuados a los variados perfiles de alumnos que libremente deciden cuándo aprender, dónde, en qué circunstancias y con qué herramientas. Se trata, en definitiva, de una democratización de la enseñanza-aprendizaje auspiciada por internet, las redes sociales y los entornos virtuales dedicados al ámbito educativo que permiten no solo una mayor facilidad de acceso a la formación, sino también una optimización en la impartición de los contenidos, muy rentable especialmente en la educación a distancia (Ávila, 2001). Las ventajas de estos nuevos entornos de aprendizaje ya se pusieron de manifiesto desde muy pronto, así como los inconvenientes de estas prácticas frente a la enseñanza tradicional, muchos de los cuales se han ido superando gracias a la experiencia, a la formación y a la expansión que han ido adquiriendo los nuevos modelos (Cabero, 2006: 2-4). Esta situación exige de una capacitación por parte del docente y del alumno en el manejo de los nuevos recursos y en su adecuación didáctica a los contenidos y materias que se van a trabajar.

La enseñanza de lenguas extranjeras en un contexto de no inmersión supone un reto para la mayoría de los aprendientes, ya que las posibilidades de interactuar con nativos están bastante limitadas, especialmente en lo que se refiere a la comunicación oral. Es en este campo donde el empleo de herramientas que propicien la telecolaboración resulta de gran utilidad, pues permiten poner en contacto a hablantes nativos, profesores en formación en nuestro caso, que realizan sus prácticas enseñando a alumnos extranjeros a cientos de kilómetros de distancia. Esta práctica resulta grata tanto para el docente que se está formando —ya que se le da acceso a este recurso virtual orientándolo hacia su aplicación didáctica— como para el discente —que va a contar con un profesor nativo que le ofrece un complemento formativo acorde a sus necesidades de comunicación—.

Second Life (en adelante SL) se presenta como una herramienta muy adecuada para este uso didáctico. El espacio creado en 2003 por Linden Labs, una compañía americana de internet, se ideó para que personas de la vida real actuaran mediante avatares en un mundo nuevo virtual formado por «islas». El objetivo era facilitar el contacto entre las personas, que se relacionaran, jugaran, se divirtieran y aprendieran. En efecto, entre las aplicaciones de este mundo virtual está la formación. Por ello, desde sus inicios muchas universidades y centros educativos recurrieron a esta herramienta como recurso de enseñanza-aprendizaje y construyeron comunidades dentro de SL con terrenos en los que han construido

campus y aulas. La presencia virtual en forma de avatares y la inmersión tridimensional ofrecen ventajas importantes, bien para una enseñanza totalmente a distancia, bien para complementar o ampliar una formación presencial en muchas áreas de conocimiento. Se trata de un instrumento de mediación (Ospina, 2008) que proporciona un espacio de interacción, comunicación y simulación de actividades de aprendizaje que, gracias a su virtualidad, elimina las barreras físicas, permitiendo la educación a distancia.

Como señala Borjón (2011: 8), estos espacios virtuales docentes están integrados por el estudiante, el asesor (docente en prácticas en nuestro caso), los contenidos educativos (el programa de enseñanza), la evaluación y los medios de comunicación e información (entendidos como recursos en nuestro modelo y que, gracias a la versatilidad del medio electrónico, permiten el alojamiento de materiales muy variados en formatos diversos —audio, vídeo, texto impreso, imagen—).

En el caso de la enseñanza-aprendizaje de ELE se han llevado a cabo diferentes experiencias en SL (Adams, 2011; Melchor, 2011; Jáuregui, 2012). En este trabajo presentamos una experiencia didáctica con SL destinada a mejorar las competencias orales tanto productivas como receptivas de alumnos extranjeros en un contexto de no inmersión; así como a desarrollar competencias profesionales y docentes de profesores de ELE en formación. Para que el proceso pedagógico se desarrolle con éxito es preciso que los alumnos en red posean una serie de características distintivas, como son la motivación, la independencia y la autosuficiencia (Meyer, 2002).

Desde nuestro punto de vista son muchas las ventajas que nos ofrece SL para implementar la enseñanza-aprendizaje (Gallego, 2016) de lenguas extranjeras (Chen, 2016: 162-168): ayuda a poner en contacto a estudiantes con profesores en la distancia, disfrutando de flexibilidad horaria. Además, los actores del proceso educativo interactúan en espacios variados que representan el mundo real y que han sido recreados en 3D. En este entorno se le concede una gran importancia al *learning by doing* del mundo virtual (la simulación como representación de la realidad que permite una actuación equiparable a la que pudiera ocurrir en el mundo real). Los actores (avatares residentes en SL) disfrutan de la posibilidad de actuar en el mundo real, interactúan desarrollando actos sociales en distintos espacios de comunicación: en un bar, en el mercado, en el médico, etc., para poner en práctica modelos de actuación. También nos permite desarrollar los componentes lúdico y afectivo, tan importantes en la enseñanza de segundas lenguas (Arnold, 2000, 2009; Fonseca, 2004). Y son los estudiantes introvertidos los que obtienen un mayor éxito en un contexto de enseñanza en línea; el avatar permite

el anonimato del discente y propicia una participación más relajada. Precisamente, un fenómeno ampliamente estudiado es el de la modificación, la transformación o el cambio de identidad de los estudiantes en el *e-learning* (Adams, 2011).

En el espacio virtual de SL, gracias a la simulación del mundo real, los alumnos no solo adquieren competencia lingüística, sino que también tienen una oportunidad excelente de acceder a información sobre normas de comportamiento social y vivencias, difícilmente aprehensibles sin la exposición directa a ellos. Se trataría de interacciones culturales, modelos operativos de actuación, y contenidos pragmáticos —ya sean pragmalingüísticos o sociopragmáticos (Escandell, 1993, 2009)— insertos en las producciones de los hablantes nativos a los que los alumnos extranjeros en estos espacios de no inmersión pueden acceder. En este sentido, Canto (2012), en el marco del proyecto internacional NIFLAR, subvencionado por la Comisión Europea, ha demostrado que el desarrollo de actividades en SL sirve para mejorar la competencia comunicativa intercultural (Byram, 1997) de los estudiantes de español. Asimismo, es interesante la experiencia analizada por Adams (2012), en la que los avatares actúan con una familia española y con un camarero español, adaptando sus normas de comportamiento a la situación comunicativa.

SL se muestra como un instrumento multicanal muy completo, puesto que cuenta con recursos de texto y voz. No obstante, en ELE será el intercambio oral el más demandado y al que hemos dedicado en mayor medida esta plataforma de encuentro. Se trabaja fundamentalmente con la llamada de voz, una herramienta que permite la interacción sincrónica entre avatares. El profesor será el encargado de otorgar los turnos de palabra, guiar la conversación e interrumpir para cubrir determinadas acciones de control de la comunicación, retroalimentación y evaluación de las producciones verbales de los estudiantes. La comunicación oral se puede complementar con el chat escrito, que permite hacer aclaraciones, realizar explicaciones, representar gráficamente determinados elementos (ya sean nuevos o de repaso) necesarios para la mejor comprensión.

1. Método. Prácticas virtuales en Second Life

Como hemos apuntado, en este artículo presentamos una experiencia práctica con SL para la enseñanza-aprendizaje de ELE, llevada a cabo durante dos años académicos (2013 / 2014 y 2014 / 2015): alumnos del Máster Oficial en Gestión del Patrimonio Literario y Lingüístico Español de la Universidad de Málaga (UMA), que se estaban formando como futuros profesores de ELE —todos ellos hablantes nativos de español— realizaron unas prácticas virtuales con estudiantes de español de LSE (London School of Economics and Political Science).

Para la presente investigación se ha seguido un enfoque cualitativo y se han tenido en cuenta los siguientes materiales: las cartas de presentación de los estudiantes de Máster y las actividades en las que los estudiantes de español se presentaban respondiendo a unas preguntas básicas, fichas de seguimiento (realizadas por los estudiantes de Máster tras cada sesión en SL y posteriormente incorporadas a sus portafolios electrónicos) y encuestas de evaluación y satisfacción tras la finalización del proyecto.

1.1. Presentación y contextualización del estudio: objetivos, descripción de los participantes y del curso

Estas prácticas perseguían un doble objetivo:

- Para los estudiantes de posgrado (profesores en prácticas): desarrollar competencias profesionales y docentes como un acercamiento al mundo laboral a través de las prácticas tutorizadas en SL (para un análisis detallado, véase Robles, 2015).
- Para los estudiantes de español: mejorar la competencia oral a través de prácticas orales virtuales, complementarias a sus clases presenciales en LSE.

El curso de ELE en el que realizamos la experiencia didáctica se denomina *Spanish Two Standard* y es equivalente al nivel A2 del MCER. Tiene una duración total de 40 horas repartidas en 20 semanas (dos horas semanales). Se trata de un curso de español «de certificado», es decir, extracurricular y de carácter opcional, pues no forma parte del Grado / Máster / Doctorado de los estudiantes, y está abierto a profesores y egresados de LSE.

La participación en esta experiencia didáctica era de carácter voluntario tanto para los alumnos del Máster como para los estudiantes de ELE. En total participaron veintidós estudiantes durante los dos años académicos (en 2013 / 2014: cinco alumnos de español y cinco alumnos de posgrado; en 2014 / 2015: cinco alumnos de español y siete alumnos de posgrado).

Los participantes, de edades comprendidas entre 20 y 40 años aproximadamente, presentaban perfiles muy variados. Por una parte, los estudiantes de español de LSE eran principalmente estudiantes de Grado o Máster, pero también participaron una profesora de Gestión de esta universidad, un funcionario del gobierno y una artista (pintora). Aunque todos vivían en Londres cuando participaron en el proyecto de SL, procedían de diferentes países (Reino Unido, Estados Unidos, China, Indonesia, Líbano, Singapur, Chipre, Italia y Turquía), desde donde también pudieron realizar alguna sesión durante las vacaciones de Navidad. Sus motivaciones para aprender español eran variadas: muchos lo ha-

cían por razones laborales (trabajar en España, Latinoamérica u organizaciones internacionales) o como requisito para sus estudios de Máster (que exigen una estancia en España); otros lo hacían por placer (porque es una lengua interesante e influyente, o para viajar, entender y cantar canciones, o leer textos en español). Estos alumnos disponen de un tiempo limitado para estudiar español, pero su motivación suele ser muy alta.

Los estudiantes de la UMA (un alumno y once alumnas), todos ellos españoles, estaban matriculados en la asignatura «El español como L2» del Máster Oficial en Gestión del Patrimonio Literario y Lingüístico Español de la UMA. Sus perfiles también eran heterogéneos, en cuanto a sus estudios previos (Filología Hispánica, Magisterio, Publicidad y Relaciones Públicas, Documentación y Derecho); y en cuanto a su experiencia docente (contamos con profesores en formación sin experiencia; otros que habían ofrecido clases de ELE como voluntarios en asociaciones para inmigrantes; y una profesora con hasta 20 años de experiencia en ELE; muchos de ellos habían impartido clases particulares, en academias o en colegios a alumnos de primaria y secundaria). Ninguno poseía un nivel particularmente avanzado en el uso de las nuevas tecnologías aplicadas a la enseñanza. Su principal motivación para participar en esta experiencia docente era claramente laboral: ampliar su formación en nuevas metodologías de enseñanza para mejorar sus perspectivas laborales, adquirir experiencia profesional para trabajar en el extranjero como profesor o lector de ELE, etc.

Finalmente, debemos mencionar a otros participantes que han garantizado la consecución de los objetivos del proyecto y la consistencia del mismo: la colaboradora³ del PIE de la UMA (cuya labor fue especialmente importante al principio de cada curso académico, para presentar el proyecto a los estudiantes de la UMA), el equipo de apoyo docente del Centro de Lenguas de LSE⁴ (cuyas experiencias previas en el aprendizaje de lenguas extranjeras en SL fueron muy útiles para el diseño del proyecto), los servicios de Enseñanza Virtual de ambas universidades⁵ (que instalaron SL y ofrecieron apoyo técnico), una asesora externa de la Universidad de Iowa⁶ experta en la construcción de materiales en mundos virtuales, las profesoras del módulo del Máster de la UMA⁷ y la profesora de ELE de LSE⁸ (coordinadora del proyecto de SL y especializada en el uso de

3. Livia García Aguiar.

4. Matteo Fumagalli, Inés Alonso y Helen Mayer; así como la coordinadora de Lengua Española de LSE, Mercedes Coca.

5. Athina Chatzigavriil (LSE), Juan Jesús Farfán Leiva y Sebastián Castillo (UMA).

6. Hannah Scates Kettler.

7. Diana Esteba Ramos y Sara Robles Ávila (coordinadora del PIE en la UMA).

8. Rocío Díaz Bravo.

nuevas tecnologías aplicadas a la enseñanza de lenguas, con experiencias previas en el uso de SL en un contexto académico, así como en la construcción de materiales didácticos en SL —su formación en Humanidades Digitales, gracias a un Máster realizado en King's College London, fue esencial para la realización del proyecto, ya que SL requiere conocimientos técnicos complejos—).

1.2 Experiencias de SL en LSE

En el Centro de Lenguas de LSE (London School of Economics and Political Science) se habían realizado experiencias previas en SL que se tuvieron muy en cuenta en el diseño de las prácticas de español aquí presentadas, ya que aprovechamos la parte más valorada de cada proyecto e intentamos superar los inconvenientes presentados, de acuerdo con el *feedback* de los participantes (muy positivo en cuanto a la motivación y a la implicación de los estudiantes). En concreto, se llevaron a cabo tres proyectos para diferentes lenguas: 1) español («Spanish Club: una ONG en Latinoamérica»), 2) francés («Second Life Exhibition: Déjà Vu?»), 3) francés / inglés (Tandem Learning at Castor's Retreat).

El primero de ellos, el proyecto de español, consistió en una simulación de ONG en el que participaron tanto estudiantes como docentes de LSE. Concluyeron que la experiencia fue muy motivadora, pero conllevaba una cantidad de tiempo que se podría haber invertido en realizar actividades de carácter presencial.

La exposición de francés fue un proyecto muy creativo en el que también se invirtió una cantidad de tiempo considerable. En dicho proyecto participaron un profesor de francés y sus estudiantes de grado de LSE, en colaboración con el artista Michel Herreira. Todos los estudiantes (diez en total) tenían que crear comentarios orales y escritos sobre los objetos de la exposición. Tres estudiantes voluntarios formaron parte del equipo de trabajo encargado de crear la exposición.

Por último, el tándem inglés / francés usó SL como punto de encuentro para conversar en estas lenguas, con el inconveniente de que los estudiantes tenían que pasar la mitad del tiempo hablando en su propia lengua.

Nuestro proyecto de español también perseguía como objetivo que los participantes pudieran conversar con hablantes nativos de la lengua meta fuera del aula, en un contexto de no inmersión, gracias a SL como herramienta para la telecolaboración. La inclusión de profesores nativos en formación en nuestro proyecto consiguió superar inconvenientes previos, con resultados muy satisfactorios: por una parte, frente al tándem francés / inglés, el diseño del proyecto previó que los estudiantes de español dedicaran todo el tiempo a practicar la lengua objeto de estudio; por otra parte, frente a la exposición de francés y a la ONG en Latino-

américa, la participación de estudiantes de posgrado permitió que los alumnos de español recibieran atención más individualizada, reduciendo el tiempo invertido por la profesora de español (que tenía que dedicar su tiempo a supervisar a los profesores en formación, pero no a practicar la interacción oral con los estudiantes de español). Además, la colaboración y el trabajo en equipo de los docentes en prácticas permitió que la sesión didáctica (incluidos todos los materiales y actividades) diseñada por un estudiante o pareja fuera usada por todos los demás cada semana. Asimismo, la concesión de licencias de Creative Commons (reconocimiento, no comercial, compartir igual) a los materiales didácticos creados por los estudiantes de posgrado permitió que algunos de los materiales ya creados durante el primer año fueran usados por la siguiente promoción.

1.3 Procedimiento de trabajo: sesiones formativas y tutoriales; sesiones en SL

En este proyecto utilizamos una metodología constructivista que fomentaba en todo momento el trabajo colaborativo y la cooperación entre los propios estudiantes, así como entre alumnos, profesores y demás profesionales de apoyo docente o tecnológico.

Los estudiantes de ambas universidades contaron tanto con un programa de formación presencial como con materiales didácticos digitales de autoaprendizaje (incluidos vídeos con tutoriales) para el manejo de SL. En ambas universidades se impartió una sesión formativa presencial de una hora de duración para que los participantes aprendieran a usar SL. Los materiales didácticos creados por el equipo de LSE fueron muy útiles como recursos de apoyo y de autoaprendizaje. La tarea inicial como introducción a SL consistía en las siguientes actividades: instala SL en tu ordenador: (¡es gratis!); crea un avatar y configúralo de la manera que más te guste (ropa, pelo, figura, etc.); prueba acciones básicas: andar, correr, volar, hablar con voz, escribir, «teleportarte» a diferentes islas (por ejemplo: Puerto Banús, Instituto Español, etc.); visita y explora Castor's Retreat (la isla de LSE en SL).

Posteriormente, los estudiantes del Máster recibieron formación especializada en el uso de SL aplicado a la enseñanza-aprendizaje de lenguas (incluida la construcción de materiales didácticos en 3D), a través de sesiones formativas presenciales impartidas en la UMA por la coordinadora del proyecto de LSE. El resto de la formación y seguimiento del proyecto se realizó de manera virtual.

Los alumnos del Máster se organizaron como un equipo docente coordinado por uno de los propios estudiantes y crearon materiales didácticos, que posteriormente usaron en SL con sus respectivos alumnos de español, a través de sesiones

centradas en la práctica de conversación. Sus principales responsabilidades eran las siguientes: gestión de actividades de los alumnos de español, creación de materiales didácticos y prácticas complementarias de conversación. A cada estudiante de Máster, en principio, se le asignó un alumno de español; aunque más adelante, debido tanto al éxito de estas prácticas entre los estudiantes de posgrado como a problemas prácticos que los alumnos fueron capaces de resolver de manera eficaz, se formaron grupos de tres: dos estudiantes de Máster y uno de ELE.

En total, cada pareja o grupo de tres alumnos realizó cinco sesiones de una hora en SL. Existía cierta flexibilidad en cuanto al día y a la hora de las sesiones, siempre y cuando se respetaran las semanas preestablecidas, ya que dichas sesiones estaban conectadas con el programa del curso impartido de manera presencial en la clase de español en LSE.

Las funciones del alumno coordinador eran concretamente: gestionar y coordinar el proyecto, asegurar el cumplimiento de los plazos, intermediar en la comunicación entre las compañeras del proyecto y la profesora coordinadora, compartir las notas gramaticales y los materiales necesarios, gestionar y registrar el uso del dinero en Second Life (Linden Dollars), fomentar la creatividad, la colaboración y el trabajo en equipo –ya que se trataba de un trabajo colaborativo en el que los participantes poseían diferentes especialidades (tanto por sus estudios como por su experiencia laboral), y esta diversidad podía ser muy beneficiosa para el proyecto–, revisar los materiales (plan de la sesión y actividades) creados por los compañeros para garantizar su coherencia (y, si se consideraba oportuno, añadir alguna actividad para que existiera una conexión más estrecha entre todas las sesiones), colaborar en la planificación (y elaboración, si era pertinente) de las sesiones. Dicha participación debía quedar reflejada en las licencias de Creative Commons otorgadas a los materiales didácticos del proyecto.

Para las dos primeras sesiones, la profesora coordinadora ofreció las actividades que se llevarían a cabo en SL, las cuales sirvieron como modelo para las otras tres sesiones que debían preparar los estudiantes de posgrado, teniendo en cuenta el programa del curso y las indicaciones de la profesora de LSE. El objetivo de la primera sesión era que los participantes conocieran a sus respectivas parejas a través de preguntas básicas de presentaciones, así como seguir familiarizándose con el uso de SL. Durante el primer curso académico se intentó que en la primera sesión todos los participantes se conectaran a la misma hora y se conocieran entre ellos, pero por problemas de incompatibilidad de horario, hubo que dividirlos en dos grupos. Por ello, se descartaron otras actividades conjuntas más adelante.

Para garantizar la consecución de los objetivos del proyecto dentro de las fechas establecidas y el seguimiento continuado, se establecieron unos plazos para

la entrega de diferentes tareas: primero, cada estudiante tenía que presentar el plan de la sesión elegida; una vez recibido el *feedback* y realizados los cambios recomendados, entregaban la sesión completa con todas las actividades y con instrucciones muy claras para los compañeros del Máster, ya que todos deberían realizar las mismas actividades con sus correspondientes alumnos en la semana preestablecida. La profesora coordinadora del proyecto de SL aportaba *feedback* detallado para todas las tareas realizadas, incluidas unas fichas de seguimiento que debían ser completadas por los alumnos de posgrado tras cada una de las cinco sesiones. Una carpeta compartida en Dropbox sirvió para organizar todos los materiales y proporcionar retroalimentación a los estudiantes.

En el plan de la sesión se debía indicar la siguiente información: semana en la que la sesión debía llevarse a cabo en SL, lugar(es) en SL (SURL, es decir la URL específica de SL), contexto de la sesión con respecto al programa y calendario del curso, objetivos, contenidos, secuencia didáctica, recursos, evaluación (del alumno de español y autoevaluación de los estudiantes del Máster).

A modo de ejemplo, se exponen las actividades de la sesión 2, diseñada por la coordinadora del proyecto de SL como modelo para los profesores en práctica: «De compras en el centro comercial».

Los objetivos específicos de esta sesión eran que los estudiantes de Máster fueran capaces de practicar con sus respectivos alumnos el vocabulario de los colores, de la ropa y expresiones útiles del ámbito de las compras, adaptándose a los conocimientos previos de sus estudiantes y a sus ritmos de aprendizaje; así como de identificar errores gramaticales relativos al uso de los pronombres de OD y OI, y de proporcionar la nota (*notecard* de SL) adecuada para corregir ese error. Asimismo, los objetivos generales, también aplicables a otras sesiones, eran los siguientes: ser capaces de desarrollar las actividades planificadas y de organizar el tiempo, así como de dirigir a sus alumnos; expresarse de manera adecuada, adaptándose al nivel del estudiante (en la gramática, el vocabulario, la pronunciación y la velocidad de elocución). Por otra parte, se pretendía que con esta sesión los estudiantes de español de LSE aprendieran y consolidaran los contenidos léxicos y gramaticales mencionados y, en definitiva, que mejoraran su nivel de lengua oral a través de la tarea final «ir de compras en el centro comercial».

Se diseñó una secuencia didáctica tradicional: presentación, práctica comunicativa de los contenidos en escala gradual, de un control mayor de la comunicación a otras actuaciones más libres (la tarea final consistía en ir de compras al centro comercial).

Los espacios necesarios para llevar a cabo la sesión eran la isla Castor's Retreat para la parte inicial de presentación y de práctica controlada / semicontrolada, y el Centro Comercial Freebie Galaxy Ibiza para la práctica comunicativa más libre.

Se prepararon notas gramaticales en SL (sobre los pronombres de OD y OI, con cuadros conceptuales, ejemplos y explicaciones procedentes del libro de gramática⁹ de los estudiantes). Las *notecards* de SL son documentos de texto que se pueden guardar como parte del inventario de cada avatar y que se pueden compartir. Estas notas gramaticales únicamente se usaban en caso de que el estudiante de español necesitara recordar las reglas¹⁰, ya que el objetivo de estas sesiones consistía principalmente en realizar prácticas de conversación.

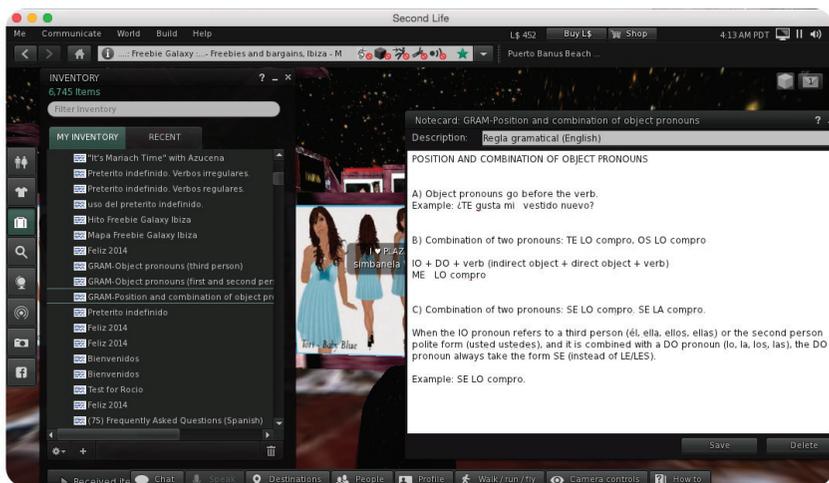


Ilustración 1: *Notecard* de SL con información gramatical

Además, en la isla de LSE se crearon pantallas con páginas web e imágenes con vocabulario de la ropa y complementos, así como de los colores y de tiendas españolas reales.

9. En concreto: Alonso (2011) o la versión en inglés (2013).

10. Debido a la dificultad de uso de los pronombres de objeto directo e indirecto en este nivel (A2) se redactaron notas gramaticales tanto en inglés como en español. Los profesores en prácticas usarían la más adecuada para sus estudiantes de español. No obstante, casi todas las notas gramaticales se crearon en español.



La primera parte se desarrolló en Castor's Retreat, concretamente, en la zona denominada *student's sandbox*. En esta zona, tanto la profesora coordinadora como los alumnos tenían permisos de construcción, así que podían crear materiales didácticos para el proyecto (por ejemplo, pantallas con imágenes, vídeos o enlaces a páginas web). Todas las sesiones se iniciaron en esta parte de la isla, con actividades de práctica controlada o semicontrolada, para las que se elaboraron materiales específicos, como los ya mencionados.

Los profesores en prácticas contaban con instrucciones muy claras y detalladas para el desarrollo de la sesión: secuenciación de actividades con capturas de pantallas de los materiales en SL, frases y preguntas concretas formuladas de una manera sencilla para los estudiantes de español (por ejemplo: *¿qué quieres comprar?*; *¿te gusta?*; *¿cuál te gusta más?*; *¿cuánto cuesta?* – *es gratis / cuesta ___ dólares*; *¿te lo / la / los / las quieres comprar?*; *¿te lo / la / los / las puedes probar / poner ahora?*; *me lo / la / los / las voy a probar / poner para ver cómo me queda*; *te queda muy bien*), consejos, información gramatical (instrucciones para los profesores) y posibles temas de conversación como material extra (por ejemplo: *tipo de ropa que te gusta* y *tipo de ropa que no te gusta*, *ropa que llevas normalmente*, *ropa que usas los fines de semana*, *ropa que llevas en ocasiones muy especiales*, *ropa que crees que es horrible*).

Todas las sesiones, antes de la despedida, terminaban con una autoevaluación en la que el estudiante de español reflexionaba sobre lo que había aprendido. En esta sesión concreta, los profesores en prácticas les preguntaban a sus alumnos qué palabras recordaban y cuáles eran nuevas sobre la ropa, los complementos y los colores.

Para el desarrollo de las sesiones 3, 4 y 5 los estudiantes siguieron muy de cerca el modelo proporcionado por la profesora, ofreciendo instrucciones precisas

para sus compañeros (incluso preguntas concretas usando estructuras gramaticales sencillas, así como listas de vocabulario específico, temporalización y consejos). Las sesiones diseñadas por los alumnos en formación fueron las siguientes: «Disfraces en Puerto Banús» (planes para el futuro cercano y el carnaval en España), «Vacaciones en México» (conversación sobre viajes realizados en el pasado, y sobre comida y cultura mexicana, en Puerto Vallarta de Jalisco; en la discoteca bailaron y cantaron música tradicional mexicana), «¿Has bailado tango alguna vez?» (experiencias relacionadas con la música; visitaron otra isla de SL donde escucharon música española: se recomendó la isla Flamenco y Jazz). En este sentido, Gértrudix (2012) analiza los diferentes espacios de SL en los que se pueden vivir experiencias musicales. Por otra parte, Díaz-Bravo (2015: 210) destaca que «en los mundos virtuales (Second Life, Open Sim), útiles para la práctica oral en línea, pueden diseñarse espacios apropiados para cantar karaoke, una actividad que suele gustar mucho a los alumnos-avatares».



Ilustración 3: Conversación relajada en Puerto Vallarta (México)

2. Análisis y resultados

En este apartado se analiza el desarrollo de la competencia oral de los alumnos de español, la implementación de competencias profesionales y docentes de los profesores en formación, así como el uso de SL como herramienta didáctica en la enseñanza de segundas lenguas.

2.1 Resultados en el desarrollo de la competencia oral de los estudiantes de español

El objetivo principal para los estudiantes de español que participaron en este proyecto era mejorar sus competencias orales, mediante la práctica de actividades complementarias y la conversación guiada con los profesores nativos en formación. Como las sesiones de SL estaban conectadas con las clases presenciales, los alumnos ponían en práctica los contenidos léxicos, gramaticales, socioculturales y pragmáticos aprendidos en clase, lo cual les resultó muy útil para adquirir dichos conocimientos y mejorar la competencia oral. Los resultados fueron muy positivos, tanto por las notas obtenidas por los estudiantes, como por razones de índole afectiva (pérdida del miedo a hablar en la lengua meta), y por el alto nivel de valoración del proyecto por parte de los alumnos.

Todos los participantes que terminaron el curso de español obtuvieron excelentes resultados en sus presentaciones orales (67%, 77%, 79%, 80%, 90%, 90% y 90%). En el sistema británico, la máxima nota (*First class*) se obtiene a partir de 70%, y los resultados desde 75% en adelante son excepcionales. Los cinco alumnos que obtuvieron las notas más altas (a partir de 80%), además, consiguieron un certificado de nivel superior al que estaban cursando (A2 / B1 del MCER), ya que superaron los requisitos del nivel B1. Demostraron haber adquirido variedad y dominio del vocabulario sobre los temas requeridos, precisión gramatical y un alto grado de fluidez no solo oral sino también escrita, tanto en sus presentaciones orales (una presentación oral sobre un personaje del mundo hispanohablante, seguida de preguntas diversas por parte de la profesora y de los compañeros de clase) como en sus exámenes de expresión escrita (diferentes opciones como «Tienes un nuevo compañero para practicar español por Internet. Escríbele un correo electrónico con tu presentación personal»; o «Escribe un texto sobre el mejor viaje de tu vida para tu nuevo blog»).

Por otra parte, del *feedback* de los estudiantes en las encuestas de evaluación del proyecto se desprende su elevada implicación afectiva y su motivación, con consecuencias importantes en el proceso de aprendizaje: «Esta fue mi parte favorita y más útil de clase». En la misma línea, otros comentarios destacan además el

aspecto de inmersión, incluidos los viajes: «Esta es la mejor manera de aprender un idioma. Crea situaciones que suceden en la vida real»; «Me gustó mucho la idea de viajes y temas diferentes cada semana». Por otra parte, también se puede concluir que un mundo virtual como SL contribuye a que los estudiantes tímidos pierdan el miedo a hablar en la lengua meta: «Yo siempre tenía miedo de hablar español con alguien. Pero esto me obligó a enfrentar mi miedo. Mi pareja fue muy motivadora y paciente.».

La información de los alumnos del Máster, incluida en sus fichas de seguimiento, ratifica la alta motivación de los estudiantes de español y el éxito del proyecto, valorándolo como una experiencia muy positiva y destacando aspectos como el aprendizaje del vocabulario («Para mi alumna ha sido una experiencia muy positiva; dice que ha aprendido mucho vocabulario nuevo conmigo»); la utilidad de las sesiones («La sesión ha sido un éxito, el propio alumno ha dicho que hoy ha aprendido cosas muy útiles»); o la actitud positiva y colaborativa de los estudiantes de ELE («Hemos notado una predisposición muy positiva de nuestro alumno en estas sesiones. Se lo ha pasado genial al igual que nosotros. Se ha mostrado muy motivado para realizar todas las actividades.»). Además, algunos de ellos continuaron practicando conversación con sus respectivas parejas una vez que el proyecto había terminado.

2.2 El desarrollo de competencias profesionales y docentes de los profesores de ELE en formación

Si bien la experiencia didáctica en SL aquí presentada fue muy positiva para los estudiantes de ELE, podríamos afirmar que la motivación e implicación por parte de los alumnos de Máster que realizaban sus prácticas como profesores en formación fue incluso mayor, ya que dedicaron un esfuerzo y tiempo considerables en la realización del proyecto, y en todo momento mostraron un gran entusiasmo. Esto es debido principalmente a la relevancia de estas prácticas para su carrera profesional, no solo porque fueron acreditadas mediante un certificado expedido por el Centro de Lenguas de LSE, sino también porque, gracias a esta experiencia didáctica, adquirieron competencias profesionales de carácter general («trabajo colaborativo, estrategias de comunicación, toma de decisiones y resolución de problemas, habilidad para gestionar el tiempo con objeto de cumplir los plazos») (Robles, 2015: 166), y, sobre todo, competencias docentes («creación de materiales didácticos de apoyo a la docencia presencial basados en el programa del curso, explicaciones claras y aportación de *feedback* individualizado para los alumnos de español, reflexiones sobre su labor docente registradas en una ficha de seguimiento para cada una de las cinco sesiones y posteriormente añadidas a

sus portafolios electrónicos») (Robles, 2015: 166). Entre las últimas, quisiéramos destacar la capacidad de crear materiales didácticos en 3D, de gestionar actividades en un entorno virtual y, en definitiva, de desarrollar su labor docente a través de un mundo virtual.

Es importante insistir en que estas prácticas han tenido una valoración muy positiva por parte de todos los alumnos del Máster, que han mostrado una alta motivación y que se han implicado incluso de manera voluntaria: los alumnos del primer año quedaron tan satisfechos que publicaron su portafolio y transmitieron su entusiasmo a los del siguiente año, de tal modo que siete alumnas decidieron participar en este proyecto, aun siendo de carácter voluntario durante el curso 2014-2015 y excediendo el número límite de participantes previamente establecido; de modo que hemos contado con la participación de estudiantes con experiencia docente previa incluso en el ámbito de ELE, que han descubierto nuevas formas de trabajo. Asimismo, dos de los estudiantes realizaron sus Trabajos Fin de Máster relacionados con la enseñanza-aprendizaje de ELE en SL, en concreto, compararon este mundo virtual con otras plataformas o servicios de voz, como Skype. Algunos de ellos han trabajado posteriormente como profesores de ELE en línea, una modalidad de enseñanza cada vez más demandada en la actualidad.

2.3 Análisis de Second Life como herramienta didáctica en la enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas

Entre los principales puntos fuertes de SL debemos mencionar, por una parte, características compartidas por otras plataformas virtuales (EVEA como Moodle) y servicios de comunicación en línea (como Skype): la flexibilidad en el tiempo y en el espacio, la gratuidad (crear un avatar es gratuito, pero no la posesión de una isla ni la compra de objetos), la posibilidad de ofrecer *feedback* individualizado y de que los estudiantes introvertidos pierdan el miedo a participar. Por otra parte, deben añadirse las siguientes ventajas (véase Chen, 2016), que pueden considerarse exclusivas de los mundos virtuales: ofrecen un ambiente relajado y de inmersión muy apropiado para el aprendizaje de segundas lenguas, ya que los participantes, identificados con sus propios avatares, describen las experiencias como divertidas, lo que aumenta la motivación y, consecuentemente, el aprendizaje de la lengua y el éxito del proyecto. Los profesores en prácticas eran conscientes de la importancia del contexto y de la inmersión para conseguir la motivación del alumno y el aprendizaje efectivo (Adams, 2011; Adams, 2013), poniendo de manifiesto la importancia del apoyo visual («He aprendido que es muy importante complementar nuestras explicaciones y conversaciones con apoyos visuales, como en este caso en un tablao flamenco»); o subrayando la relevan-

cia de elementos audiovisuales («En esta sesión he aprendido que los elementos audiovisuales pueden ayudar bastante a que el alumno comprenda el contexto en el que se está llevando a cabo la sesión, se sienta involucrado y pueda interactuar. Estos elementos hacen que el alumno se sienta motivado y más predispuesto a realizar las actividades tomando la iniciativa.»).

Sin embargo, aunque la inmersión y la identidad entre avatares y usuarios es uno de los puntos fuertes de SL, debe mencionarse que la inmersión no se produce de manera total, ya que los avatares pueden parecer robotizados al no tener movimientos corporales y faciales que acompañen lo que se está diciendo en cada momento.

A pesar de los problemas técnicos, puntuales en la mayoría de los casos, el *feedback* de los profesores en formación fue muy positivo, como demuestran los siguientes comentarios:

Desconocía SL antes de comenzar con este proyecto y, tras haberlo finalizado, creo que ha sido la mejor herramienta para poner en práctica unas clases de español en línea para extranjeros, puesto que los avatares son el disfraz perfecto para superar posibles problemas de timidez ante unos principiantes en el aprendizaje de la lengua. El uso de Skype no permite interactuar en situaciones virtuales que pueden trasladarse a la realidad cotidiana. Por otra parte, no me ha resultado complicado familiarizarme con SL y los problemas técnicos que he tenido los he solucionado fácilmente.

El contacto directo con alumnos extranjeros a los que impartir clases de conversación de español nos ha hecho trabajar mucho en identificar los aspectos a tener en cuenta a través de una experiencia virtual didáctica. Y así, como profesoras de español, la responsabilidad que conlleva el seguimiento de las sesiones semanales, organizarse internamente, planificar el trabajo de actividades y unidades temáticas en grupo y tomar decisiones, nos ha supuesto un reto del cual estamos muy orgullosas.

Uno de los principales inconvenientes de SL es que solo se puede usar desde un ordenador con conexión a internet: no está adaptado a tabletas ni teléfonos móviles. Y sus puntos débiles más destacados son los problemas técnicos: los más graves fueron los que afectaron al sonido, ya que en ese caso no se pudo mantener la comunicación oral a través del audio, por lo que los alumnos (en concreto, una pareja y un grupo de tres) tuvieron que buscar soluciones alternativas cuando tuvieron problemas puntuales de sonido: recurrir al chat escrito de SL, o usar Skype (con lo que se perdían las características de inmersión y el contexto audiovisual). Los estudiantes que usaron Skype se enviaron los materiales didácticos

(notas gramaticales, vocabulario e ilustraciones), así como enlaces de sitios web con imágenes para contextualizar las sesiones.

Una de las parejas, después de la finalización del proyecto, siguió practicando conversación en Skype en vez de en Second Life, ya que una de las profesoras en prácticas quería comparar ambas plataformas para la enseñanza de español (en concreto, para la conversación oral). Asimismo, su estudiante de español, de origen asiático, estaba interesado en usar Skype para practicar su español fuera de clase. Se trata del alumno de ELE que fue más crítico con SL, afirmando que la plataforma no es tan útil como métodos convencionales de enseñanza y que el tiempo invertido en usar el programa se podría haber usado en el aprendizaje de la lengua. Esta percepción podría equipararse a las ideas preconcebidas de los estudiantes, siguiendo a Adams (2011), según las cuales un buen estudiante se identifica con un aprendizaje serio, por lo que considera que divirtiéndose en un mundo virtual no estaría realmente aprendiendo. En esta línea, Chen (2016: 162) menciona entre los inconvenientes de SL la comparación realizada por los estudiantes con sus experiencias previas en el aprendizaje de idiomas, más centradas en la enseñanza formal de la gramática.

Es significativo que el estudiante opine que el tiempo invertido en aprender a usar SL lo podía haber invertido en aprender español, ya que la lengua usada en las instrucciones de los tutoriales y en la sesión de formación para el uso de SL fue el español. Asimismo, les pedimos a los estudiantes que eligieran el español como lengua en la configuración de SL, de manera que tanto la interfaz como el inventario con ropa, partes del cuerpo, etc., estaban en español. No obstante, dicha afirmación puede cobrar sentido si tenemos en cuenta la complejidad de SL, ya que, a veces, como pusieron de manifiesto algunos estudiantes, se hace difícil moverse, cambiar de una isla a otra («teleportarse» en SL).

Si bien los principales problemas técnicos relacionados con este proyecto fueron de carácter auditivo, también deben tenerse en cuenta problemas de carácter visual, ya que SL debe usarse en ordenadores con determinados requisitos gráficos para su correcto funcionamiento, por lo que algunos participantes acusaron problemas con los colores (todo se veía rosa), la congelación de la imagen o la visualización de los avatares en forma de nube. Sin embargo, se solucionaron gracias al equipo de apoyo técnico de ambas universidades. Por otra parte, como señalaron algunas profesoras en prácticas, la visualización de páginas web en pantallas de SL no es tan clara y efectiva como ver la propia página web, pero esto se minimiza si dichas pantallas tienen un tamaño considerablemente grande en comparación con los avatares.

A estos problemas técnicos, debe añadirse la complejidad de SL, que aumenta según el uso que se haga de este mundo virtual: *a)* los estudiantes de ELE solo usaron las características básicas de comunicarse (de manera oral y escrita) y moverse por diferentes espacios (a veces, también cantaron y bailaron); *b)* los profesores en prácticas aprendieron a construir y compartir objetos sencillos en 3D y notas; *c)* la profesora coordinadora del proyecto de SL y el equipo de enseñanza virtual poseían un conocimiento más profundo de SL (como cuestiones relacionadas con la propiedad de una isla).

La siguiente tabla muestra un resumen de las principales ventajas y puntos fuertes de SL como herramienta didáctica, así como los inconvenientes y principales problemas, a partir de la experiencia analizada en este artículo:

Tabla 1: Ventajas & puntos fuertes, desventajas & problemas de SL en la enseñanza-aprendizaje de lenguas

VENTAJAS y PUNTOS FUERTES	DESVENTAJAS y PROBLEMAS
<ul style="list-style-type: none"> • Flexibilidad (espacio) • Gratis (permite realizar prácticas virtuales con alumnos que estudian en otro país) • Retroalimentación individualizada • Útil para estudiantes tímidos • Ambiente relajado y de inmersión • Divertido, motivación 	<ul style="list-style-type: none"> • Acceso: solo desde ordenador con conexión a internet • Complejidad de SL: requiere aprendizaje • Problemas técnicos

3. Conclusiones

Aunque no se puede decir que el *e-learning* como modalidad exclusiva de formación —sin presencia real alguna— haya cumplido todas las expectativas en su aplicación práctica, sí lo ha hecho y lo sigue haciendo como fórmula complementaria a la presencialidad, especialmente en la enseñanza de idiomas. En la era de las tecnologías de la información y de las comunicaciones los docentes debemos atender a nuestro mundo globalizado mediante la innovación, la creatividad y el riesgo a ir más allá en la investigación de herramientas y estrategias que permitan la movilidad virtual de los alumnos.

El proyecto que hemos llevado a cabo con SL como herramienta para desarrollar las destrezas orales de aprendientes de ELE que tenían un acceso limitado a hablantes nativos de español ha sido muy satisfactorio, aunque también,

como hemos comentado, ha presentado algunos inconvenientes, principalmente de carácter técnico (véase Chen, 2016: 169). A pesar de todo, dichos problemas técnicos pronto podrán ser superados gracias a los rápidos avances tecnológicos y, en especial, gracias al nuevo mundo virtual llamado Sansar, del creador de SL, que en este momento se encuentra en fase de prueba y que, entre otros aspectos, intenta mejorar la calidad del sonido en 3D, la posibilidad de intercomunicación entre un número elevado de interlocutores, así como una mejora de la expresión facial de los avatares simulando la del usuario en tiempo real.

Los resultados de nuestra experiencia coinciden con los de otras investigaciones similares en las que se ha usado SL como recurso didáctico para el aprendizaje de español, donde también se ha destacado el potencial de los mundos virtuales en el desarrollo de la competencia oral de lenguas extranjeras, así como las actitudes positivas y la motivación de los estudiantes para practicar la lengua meta en un contexto relajado y divertido (Chen, 2016; Canto, 2012; Jáuregui, 2012; Melchor, 2011; Adams, 2011).

Entre los elementos que han contribuido al éxito de nuestro proyecto en SL debemos destacar el diseño pedagógico y la telecolaboración internacional entre profesores nativos de español en prácticas y estudiantes de ELE, como en el caso del proyecto NIFLAR (Canto 2012; Jáuregui, 2012). Frente a experiencias tándem —por ejemplo, el tándem español / inglés entre University of Roehampton y Universidad de Cádiz (Melchor, 2011) o inglés / francés (LSE-Université Blaise Pascal)—, en las que los alumnos deben dedicar la mitad del tiempo a hablar en su propia lengua materna en vez de en la lengua meta, nuestro proyecto supone una optimización del tiempo y propicia un mayor éxito tanto del discente como del docente en formación.

En definitiva, nuestra experiencia didáctica desarrollada en SL ha demostrado la idoneidad de este mundo virtual como instrumento de telecolaboración internacional que ha fomentado tanto la realización de prácticas virtuales de profesores de idioma en formación, como el desarrollo de la competencia oral de alumnos extranjeros aprendientes de español en un contexto de no inmersión, gracias a la simulación de experiencias de la vida real en los variados escenarios que se encuentran en las islas de Second Life.

Referencias bibliográficas

- ADAMS, A. (2013). «Situated E-learning: Empowerment and Barriers to Identity Changes». En: Warburton, S. & Hatzipanagos, S. (eds.). *Digital Identity and Social Media*. London. IRMA International: 159-175. doi: 10.4018/978-1-4666-1915-9.ch012.
- , ASTRUC, L., BEAVEN, T., GARRIDO, C. & SWEENEY, B. (2011). «Situated learning in virtual worlds and identity reformation». En: Peachey, A. & Childs, M. (eds.): *Reinventing Ourselves: Contemporary Concepts of Identity in Virtual Worlds. Immersive Environments*. London. Springer-Verlag: 275–299.
- ALONSO RAYA, R.; CASTAÑEDA, A.; MARTÍNEZ GILA, P.; MIQUEL LÓPEZ, L.; ORTEGA OLIVARES, G.; RUIZ CAMPILLO, J. P. (2011). *Gramática Básica del Estudiante de Español*. Edición revisada y ampliada. Barcelona: Difusión.
- (2013). *Students' Basic Grammar of Spanish*. Revised and expanded edition. English edition: Bob Flory, Brian Brennan. Barcelona: Difusión.
- ARNOLD, J. (2000). *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Cambridge: Cambridge University Press.
- & DE-ANDRÉS, V. (2009). *Seeds of Confidence. Rum*. Austria: Helbling Languages.
- ÁVILA, P. & BOSCO, M. (2001): «Ambientes virtuales de aprendizaje: una nueva experiencia». En 20th International Council for Open and Distance Education, 1-5 April 2001, Düsseldorf [http://investigacion.ilce.edu.mx/panel_control/doc/c37ambientes.pdf] [última fecha de acceso: 16 abril 2017].
- BYRAM, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- CABERO, J. (2006). «Bases pedagógicas del e-learning». *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 3(1) (abril 2006). ISSN 1698-580X. <<http://www.uoc.edu/rusc/3/1/dt/esp/cabero.pdf>> [última fecha de acceso: 16 abril 2017].
- CANTO, S. (2012): «Second Life: una herramienta para mejorar la competencia comunicativa intercultural de los estudiantes de lengua». En: Van-Hooft, A. (coord.). *El español de las profesiones. Artículos seleccionados del IV Congreso Internacional de Español para Fines Específicos (CIEFE)*. Amsterdam. Embajada de España en Países Bajos: 89-101. <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/ciefe/pdf/04/cvc_ciefe_04_0010.pdf> [última fecha de acceso: 16 abril 2017].
- CHEN, J. C. (2016). «The crossroads of English language learners, task-based instruction, and 3D multi-user virtual learning in Second Life», *Compu-*

- ters & Education* 102 (noviembre 2016): 152-171. doi: <<http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2016.08.004>>
- DÍAZ-BRAVO, R. (2015). «Las canciones en la enseñanza-aprendizaje de ELE en la era digital», *Porta Linguarum* 24 (junio 2015): 203-214. ISBN: 1697-7467 <http://www.ugr.es/~portalín/articulos/PL_numero24/15Rocio.pdf> [última fecha de acceso: 16 abril 2017].
- ESCANDELL, M. V. (1993). *Introducción a la pragmática*. Barcelona-Madrid: Anthropos / UNED.
- (2009). «Los fenómenos de interferencia pragmática», *Monográficos MarcoELE*, 9: 95-109. ISSN 1885-2211. [http://marcoele.com/descargas/expolingua1996_escandell.pdf] [última fecha de acceso: 16 abril 2017].
- FONSECA, M^a C. (2004). «El componente afectivo en el aprendizaje de lenguas». En: I. K. BRADY (coord.). *Nuevas tendencias en lingüística aplicada*. Murcia. Servicio de Publicaciones de la Universidad Católica San Antonio: 55-79.
- GALLEGO, D.; BUENO, S. y NOYES, J. (2016). «Second Life adoption in education: A motivational model based on Uses and Gratifications theory», *Computers & Education* 100 (septiembre 2016): 81-93. doi: <<http://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.05.001>>
- GÉRTRUDIX, F. & GÉRTRUDIX, M. (2012). «La música en los mundos inmersivos. Estudio sobre los espacios de representación [Music in Virtual Worlds. Study on the Representation Spaces]». *Comunicar*, 38 (XIX): 175-181. E-ISSN: 1988-3293 / ISSN: 1134-3478 <<http://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=detalles&numero=38&articulo=38-2012-21>> [última fecha de acceso: 16 abril 2017]. doi: <<http://dx.doi.org/10.3916/C38-2012-03-09>>
- JÁUREGUI, K. & CANTO, S. (2012). «Enhancing meaningful oral interaction in Second Life». *Proedia - Social and Behavioral Science*, 34: 111-115. <<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S187704281200328X>> [última fecha de acceso: 16 abril 2017]. doi: doi:10.1016/j.sbspro.2012.02.023
- MELCHOR, S. (2011). «Second Life en el aula de ELE: un tándem virtual». *MarcoELE*, 13: 63-72. ISSN 1885-2211. <<http://marcoele.com/descargas/13/06.londres-melchor.pdf>> [última fecha de acceso: 16 abril 2017].
- MEYER, K. (2002). *Quality in distance education. Focus on On-line learning*. ASHE-ERIC Higher Education Report, 29 (4). San Francisco: Jossey-Bass.
- OSPINA, D. P. (2008). «¿Qué es un ambiente virtual de aprendizaje?» <[Revista Internacional de Lenguas Extranjeras, N.º 6, 2017](http://aprendeenlinea.udea.edu.co/boa/contenidos.php/d7dc0502b1cb-75fd84814b2952a2435d/144/estilo/aHR0cDovL2FwcmVuZGVlbmX-></p></div><div data-bbox=)

pbmVhLnVkZWEuZWR1LmNvL2VzdGlsb3MvYXp1bF9jb3Jwb3Jhd-Gl2by5jc3M=/1/contenido/> [última fecha de acceso: 16 abril 2017].

ROBLES, S., DÍAZ-BRAVO, R., ESTEBA, D., GARCÍA, L., LÓPEZ, P., MOLINA, B. (2015). «El desarrollo de las competencias profesionales en los estudios de postgrado: El portfolio electrónico como herramienta estratégica de promoción personal». En: H. GONÇALVES PINTO, M^a I. PINTO SIMÕES DIAS, R. GILLAIN MUÑOZ (orgs.) (2015). *Livro de Atas IV Conferência Internacional, Investigação, Práticas e Contextos em Educação*. Leiria. Escola Superior de Educação e Ciências Sociais - Instituto Politécnico de Leiria: 162-169. ISBN: 978-989-8797-05-6.<<http://sites.ipleiria.pt/ipce2015/livro-de-atas-2/>> [última fecha de acceso: 16 abril 2017].