

# EL CHAT COMO MEDIO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE COLABORATIVO EN EFL<sup>1</sup>: UN ANÁLISIS DE CONVERSACIÓN

**Dafne González**

**Leticia Esteves**

Universidad Simón Bolívar

## Resumen

Aún cuando el chat se presenta como un espacio ideal para la interacción, colaboración y negociación de significado, aspectos cruciales para el aprendizaje de un idioma, su uso no ha sido explotado en todas sus potencialidades en el campo de la enseñanza de lenguas. En el estudio que presentamos, se ha hecho un análisis de conversación a transcripciones de sesiones de chat, donde grupos de estudiantes realizaban tareas colaborativas. El propósito del estudio es descubrir los patrones y las estrategias conversacionales usadas por los estudiantes en este contexto en línea y así, poder estudiar las posibles repercusiones del chat en el aprendizaje del inglés. Los resultados parecen indicar que los estudiantes estuvieron construyendo la clase de discurso que, según la literatura en el área, conduce al aprendizaje de lenguas.

**Palabras clave:** Chat, aprendizaje colaborativo, CALL, análisis de conversación

## Abstract

Although chat is an ideal medium for important aspects of language learning such as interaction, collaboration, and negotiation of meaning, its potential in the field of language teaching has not been fully exploited. This study reports on a conversation analysis of chatlogs generated while groups of students were carrying out collaborative tasks. The purpose of the analysis was to discover patterns and conversational strategies used by the students while working on-line, as well as to examine any possible effects on English language learning. The results suggest that students were engaged in the type of discourse which, according to the literature, seems to lead to language learning.

**Key words:** Chat, collaborative learning, CALL, conversation analysis.

## Introducción

Durante años, lingüistas, educadores, profesores de idiomas y otros profesionales del campo de la enseñanza de lenguas en general, nos hemos dado a la tarea de indagar sobre los distintos procesos de aprendizaje y estilos cognitivos de los aprendices, así como las diversas técnicas y metodologías de enseñanza adoptadas por los profesores, siempre en búsqueda de que la adquisición del conocimiento y el aprendizaje de idiomas se realice de la manera más natural y efectiva posible. Algunas de las teorías, posiciones y tendencias más relevantes de nuestra historia han ejercido una influencia bastante marcada en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras. Sin embargo, no es sino hasta la década de los 80, cuando la interacción y la colaboración empiezan a ser vistas como elementos centrales en el aprendizaje de idiomas y en consecuencia comienzan a ser integradas a los enfoques comunicativos de la enseñanza de lenguas.

---

<sup>1</sup> English as a Foreign Language/ Inglés como Lengua Extranjera

A pesar de esto, el tipo de interacción que se realiza en el aula no reúne las características necesarias para que se promueva la colaboración y, por ende, la construcción colaborativa del aprendizaje. El profesor sigue siendo el transmisor de información y los alumnos los recipientes pasivos, sin que podamos hablar de una construcción social del conocimiento. La llegada de Internet y, especialmente, de la comunicación mediada por la computadora (CMC) al entorno educativo se presenta como una oportunidad para brindarle al estudiante la posibilidad de involucrarse en interacciones que pueda promover el andamiaje social en la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) (Vygostky, 1978).

Esta visión interaccionista social del aprendizaje de idiomas es, precisamente, la que nos hace ver el chat como un medio para el establecimiento de relaciones interpersonales y transacciones sociales entre los individuos donde se puede dar este tipo de aprendizaje. Uno de los atributos que convierten al chat en un espacio natural para que se de la comunicación se encuentra expresado en el significado de la palabra. Tal y como lo define el Merriam-Webster's, chatear es "*To talk in an informal manner*" (hablar de una manera informal), la palabra "*Chat*" se refiere a una conversación informal o familiar. Según González (2003), las conversaciones que se dan en un chat no difieren mucho de las que se dan en una conversación cara a cara (f2f). En conversaciones f2f, los hablantes se saludan, como parte inicial de la conversación, varios hablantes pueden intervenir al mismo tiempo sin respetar sus turnos, se introducen nuevos tópicos sin que necesariamente se hayan agotado las discusiones de tópicos anteriores. Dos o tres personas hablan de un tema, mientras otras dos discuten sobre otro; algunos participantes se limitan a escuchar la conversación mientras otros monopolizan el turno de palabra. En una conversación f2f, los participantes se equivocan, se auto-corrigen y replantean sus oraciones, lo cual no quiere decir que al final estos interlocutores no hayan sacado provecho del intercambio que han tenido, especialmente si se han reunido con un propósito. Esto mismo ocurre en un chat, con la ventaja adicional de que una vez culminada la actividad, se puede recurrir a la transcripción, y leer todo lo discutido por los distintos participantes, lo cual nos permite recuperar cualquier información que hayamos perdido durante la tarea al estar concentrados en otro tema o hilo de conversación con otras personas. En conclusión, no cabe duda de que el chat es un espacio social, y aunque se utilice con fines pedagógicos, su naturaleza social prevalece.

En este artículo presentamos los resultados de un análisis de conversación aplicado a veinticuatro transcripciones de chats, los cuales requerían la realización de tareas aplicando técnicas de aprendizaje colaborativo. Además, analizamos la relevancia del rol de la tecnología, en este caso el uso del chat, en el desarrollo y realización de tareas auténticas con audiencias reales en un contexto académico de enseñanza y aprendizaje de lenguas.

## **Antecedentes**

El aprendizaje colaborativo de idiomas se basa en algunas de las premisas básicas de la naturaleza interactiva y cooperativa del lenguaje:

- la comunicación está considerada como el propósito primario del lenguaje (Weeks, 1979).
- la mayor parte del habla está organizada en forma de conversación (Richards y Schmidt, 1983).
- la conversación opera de acuerdo a ciertas máximas de cooperación entre los hablantes (Grice, 1975).

- el hablante aprende esas máximas cooperativas a través de la interacción en la conversación diaria cuando se trata de su lengua materna, y en el caso de segundas lenguas, lo hace a través de la participación en actividades interactivas estructuradas cooperativamente (Richards y Rodgers, 2001).

En resumen, uno de los fundamentos centrales del aprendizaje colaborativo es que los aprendices desarrollan la competencia comunicativa en una lengua a través de la participación interactiva en conversaciones que toman lugar en situaciones estructuradas social o pedagógicamente. Para Wagner (1994) las interacciones son eventos recíprocos que requieren de por lo menos dos objetos y dos acciones, y la interacción ocurre cuando estos objetos y acciones se influyen mutuamente. Cabe destacar que la interacción es, en definitiva, uno de los principios cruciales para propiciar el aprendizaje de lenguas, y más aun si se trata de aprendizaje en línea. Palloff y Prats (1999) señalan que el aprendizaje interactivo en línea se basa en la creencia de que la comunicación y el diálogo son las claves del proceso de aprendizaje, independientemente de dónde y cuándo éste ocurra.

Firth y Wagner (1997) señalan que la mayor parte de los estudios hechos en el área de la adquisición de idiomas han sido realizados en condiciones donde los investigadores atribuyen roles psicolingüísticamente estereotipados a sus sujetos, dejando de lado los roles sociolingüísticos que pueden ser más importantes en una conversación. De allí que estos autores sugieran que las investigaciones en esta área deberían incluir estudios realizados en ambientes naturales, con sujetos y audiencias reales que se estén comunicando por razones instrumentales. Pensamos que nuestro caso representa un ejemplo del tipo de estudios sugeridos por Firth y Wagner, y que, por lo tanto, podría constituir un aporte importante al área de aprendizaje de idiomas.

Algunas de las características del chat que nos hacen concebirlo como un medio idóneo para el aprendizaje y la práctica de un idioma, son las siguientes: a) brinda oportunidades de interacción con audiencias reales, b) el participante recibe el *input* y produce un *output* de manera inmediata, c) los interlocutores emiten un *feedback* instantáneo, d) no existe restricción en cuanto a la ubicación geográfica de los participantes, e) ofrece un sinfín de oportunidades para la negociación de significados, f) ayuda a promover el aprendizaje colaborativo hacia la construcción individual del conocimiento, g) provee a los aprendices de oportunidades para la obtención del *intake* a través de la concientización de las estructuras sintácticas y el vocabulario que les son desconocidos en el *input* al que están expuestos.

Adicionalmente, el chat nos ayuda a promover el sentido de autonomía en nuestros estudiantes y, una vez concluida la actividad, las transcripciones de las conversaciones nos permiten hacer un análisis de ellas, además nos ayudan a darle coherencia a los diferentes hilos que se generan; así como también, facilitan la observación del proceso de interacción entre los participantes. Todos estos elementos, aunados a la motivación de nuestros estudiantes por el uso del chat grupal y la evaluación tan alta que dieron a su importancia para el aprendizaje del inglés, durante el trabajo realizado en nuestra unidad en línea, son los factores que nos hacen escogerlo como el medio para llevar a cabo los trabajos grupales colaborativos que usualmente realizamos en el aula tradicional, pero esta vez llevados a cabo en línea.

González (2003) señala que la mayoría de estos aspectos han sido considerados por las diferentes hipótesis de adquisición de segundas lenguas: la hipótesis del *input* (Krashen, 1985); la hipótesis *output* (Swain, 1985, 1993); la hipótesis interaccionista (Long, 1985); la hipótesis del *intake* –aquello que los aprendices retienen del *input* recibido- (Schmidt; 1990), entre otros. La negociación de significado a través de la interacción y la modificación del *input* también han

sido mencionadas como factores importantes que facilitan la adquisición de un idioma (Long, 1985, 1996). Egbert, Chao y Hanson-Smith (1999) han discutido ocho condiciones óptimas de los ambientes donde se puede producir el aprendizaje, la mayor parte de estas condiciones pueden ser recreadas en un chat: las oportunidades para la interacción y negociación de significado, la interacción con audiencias auténticas en el idioma diana, la realización de tareas auténticas, la exposición a un lenguaje variado y creativo y estímulos para su producción, el *feedback*, el uso de la metacognición, y la adecuación del nivel de ansiedad. Por otra parte, el constructivismo social enfatiza la importancia de aprender a través de la interacción social y la colaboración (von Glaserfeld, 1989) y el chat parece ser el espacio ideal para este tipo de aprendizaje.

No muchos estudios han investigado el uso del chat en el aprendizaje de lenguas; sin embargo, los que se han realizado revelan algunos aspectos interesantes. Pelletieri (2000) encontró que algunos de los patrones de la interacción mediada por la computadora son similares a aquellos encontrados en la interacción cara a cara: todos los aspectos del discurso sirven como estímulo para las negociaciones, los tipos de tareas influyen en el tipo y cantidad de negociaciones (las tareas difíciles promueven mayor negociación que las fáciles), auto-correcciones, *feedback* correctivo y la negociación dentro de las negociaciones. Chun (1994) también encontró que la participación en sesiones de chat parece mejorar la competencia interactiva de los estudiantes. Por su parte, Poole, Axmann, Calongne & Cox (2003) señalan que "dadas las condiciones correctas, el ambiente sincrónico de la sala de chat puede ser un medio exitoso para el aprendizaje" (s/p).

No obstante, un estudio realizado por Mynard (2002) indica algunos aspectos negativos en el uso del chat como es el sentimiento de frustración que pueden experimentar los alumnos cuando no tienen destreza en el manejo del teclado ya que pierden parte de la conversación mientras miran lo que escriben. La rapidez con que se mueve la pantalla al recibir los mensajes puede hacer difícil su seguimiento, especialmente para los estudiantes cuyas destrezas de lectura no están bien desarrolladas. La jerga del chat puede resultar incomprensible para los principiantes en este medio. En la comunicación con personas de otros países, el aspecto cultural puede suscitar problemas de malos entendidos. Sin embargo, las ventajas que nos ofrece el chat tienden a exceder en número las posibles dificultades, las cuales se podrían minimizar con un buen plan de acción y preparación por parte de los profesores y un buen entrenamiento a los estudiantes.

En este sentido, Margalit & Sabar (2003) encontraron que la mayor parte de los estudiantes y maestros cree que es posible aprender usando el chat, les gusta aprender por este medio y creen que los moderadores son importantes para el éxito de las sesiones. En resumen, diferentes autores proponen que tanto los estudiantes como los maestros piensan que el chat tiene una influencia positiva en la creatividad, la generación de pensamiento, las relaciones sociales, y el aprendizaje.

### **El estudio**

Las diversas tecnologías de Internet promueven la adquisición de diferentes destrezas del lenguaje (Negretti, 1999). En el caso de las herramientas sincrónicas interactivas, como el chat, nuestra preocupación se ha centrado en analizar si este contexto comunicativo afecta de alguna manera el proceso de adquisición del inglés con propósitos específicos. Consideramos que el análisis de las conversaciones generadas en un chat donde se realiza una interacción para la realización de una tarea académica colaborativa entre aprendices de una lengua extranjera y en

un medio que no ha sido explorado a profundidad, podría revelar aspectos interesantes sobre el uso del lenguaje que puede informar sobre aspectos pedagógicos en el uso de este nuevo medio.

## **Contexto**

Las sesiones de chat formaron parte de las actividades de un curso *blended* de inglés para estudiantes de arquitectura de la Universidad Simón Bolívar, en Caracas, Venezuela, que sirvió de base a una tesis doctoral sobre la evaluación del aprendizaje a través de la red (González, 2004). Se trata de un curso *blended* ya que el curso contaba con un componente presencial con dos profesoras dentro del campus universitario y un componente en línea con una profesora a distancia (en España). El objetivo de la unidad en línea con la cual se realizó el estudio era describir "Las Características del Modernismo en la Arquitectura Valenciana" (Valencia, España).

## **Participantes**

Para nuestro estudio, contamos con 56 estudiantes entre 19 y 23 años de edad en su segundo año de carrera, cursantes del último nivel de inglés (en total cursan seis trimestres de inglés, tres de inglés general y tres de inglés de arquitectura). Son estudiantes de diferentes niveles de arquitectura y, en general, se puede decir que su nivel de inglés era de intermedio bajo a alto. Las profesoras presenciales y la profesora en línea también se consideran participantes del estudio ya que su actuación durante las sesiones es muy importante para el análisis de los datos.

## **Las sesiones de chat**

Para las sesiones de chat los alumnos se dividieron en grupos. Cada alumno debía leer un texto descriptivo de un edificio modernista de la ciudad de Valencia, España y realizar un resumen de las características arquitectónicas modernistas del mismo. Posteriormente, estas características debían ser explicadas a los miembros del grupo a través del chat, usando fotos de los edificios para complementar la información. Una vez que cada miembro del grupo presentara su resumen descriptivo, la tarea consistía en llegar a un consenso sobre las características del modernismo reflejadas en los edificios analizados y de allí generar un ensayo individual sobre el modernismo en Valencia, España. Es importante señalar que el idioma utilizado en todas las actividades y en los recursos fue la lengua meta, es decir el inglés, ya que se trata de un curso que enseña las cuatro destrezas.

Los estudiantes tenían las instrucciones de la tarea que debían llevar a cabo, pero no se les dio ninguna otra indicación adicional sobre la logística a seguir en las sesiones de chat. El tiempo dedicado al trabajo grupal tampoco fue establecido, para los que estaban en el laboratorio de la universidad, el tiempo lo establecía la disponibilidad del aula, mientras que los que estaban en otros lugares establecían el tiempo a dedicarle a la tarea por cuenta propia. Los profesores apenas están presentes en el trabajo grupal, principalmente al comienzo y al final de la actividad, y, eventualmente, cuando así se lo requerían los participantes.

## **Objetivo del estudio**

El estudio se planteó como meta analizar el discurso de los estudiantes mientras realizaban tareas colaborativas en el chat, con la finalidad de descubrir los patrones y las estrategias conversacionales usadas por los estudiantes en este contexto en línea, para estudiar sus posibles repercusiones en el aprendizaje del inglés.

## **Procedimiento**

Los datos provienen de 24 transcripciones de chat grupales donde participaban entre tres y cinco estudiantes, con una duración entre 1 hora 15 minutos y 2 horas 30 minutos. Las transcripciones fueron grabadas automáticamente en el Yahoo Messenger. Se decide utilizar el análisis de conversación como tratamiento para las transcripciones porque se considera que la conversación en el chat, refleja muchas de las características de una conversación presencial. Estas transcripciones cumplen con los requisitos establecidos por Heritage (1989) para que una transcripción pueda ser sometida a un análisis de conversación:

- La conversación tiene una estructura.
- La conversación es su propio contexto, es decir que el significado de cada oración está formado por lo que inmediatamente la precede y le sigue.
- No hay justificaciones a-priori para creer que ningún detalle de la conversación es desordenado, irrelevante o accidental.
- La conversación ocurre naturalmente, es decir, no fue preparada de antemano pero está dentro de un contexto.

El hecho de contar con transcripciones electrónicas le da fiabilidad a nuestro estudio, ya que constituyen una prueba fiel de lo que fue escrito por cada uno de los interlocutores. También se cumplen los criterios recomendados por Seliger y Shohamy (1989) para controlar la validez de una investigación heurística:

**Representatividad**, es decir, que los datos representen un comportamiento normal (la tarea en estudio es usualmente realizada por los alumnos en clases presenciales).

**Accesibilidad** de los datos guardados electrónicamente para futuras investigaciones.

**Confirmabilidad**, es decir que el investigador apoye sus afirmaciones o descripciones con instancias reales tomadas de los datos.

### **Análisis de conversación**

El **análisis de conversación** (CA) es un instrumento metodológico usado originalmente en la sociología; sin embargo su uso se ha extendido a otras disciplinas. Dentro del campo de la lingüística aplicada, Markee (2000) explica que el CA

Representa una forma de demostrar cómo micro-momentos de cognición socialmente distribuida en una conducta conversacional contribuyen a cambios observables de los participantes en su estado de conocimiento y uso de nuevo lenguaje (p. 3).

Así mismo, Schegloff, Koshick, Jacoby y Olsher (2002) añaden que el CA

como un modo de investigación apunta a todas las formas de la conversación y otras conductas en interacción y que por lo tanto coincide con la lingüística aplicada en muchos puntos (p. 3).

Hemos escogido el enfoque del CA porque éste investiga la maquinaria y la estructura de la acción social en el lenguaje y en este caso esto es importante tratándose de un nuevo ambiente de interacción social dentro de un contexto educativo que podría promover el uso de nuevas estructuras y estrategias.

Markee (2000) señala que existen diferentes sistemas de intercambio de discurso (conversaciones ordinarias, entrevistas, reuniones de negocios, conferencias, aulas, entre otros) y cada sistema tiene diferentes estructuras para la organización de los turnos al hablar. Dentro de estos sistemas, la conversación ordinaria se considera la forma básica de intercambio (Sacks, Schegloff, & Jefferson, 1974), ya que proporciona un espacio de igualdad de poder entre los hablantes. En este sentido, Markee (2000) plantea que:

Para poder entender cómo funciona el proceso de adquisición de segundas lenguas en términos discursivos, los datos de conversaciones ordinarias deberían ser tratados como base teórica y empírica para ser comparados frente a otros datos (por ejemplo, datos del aula) (p. 87).

Es por esto que haremos referencia a las características de las conversaciones ordinarias y las características que los estudios han encontrado en las conversaciones que se dan en el aula.

Los investigadores de la adquisición de segundas lenguas no han puesto su atención en el CA para sus análisis por considerar que éste no estudia los procesos cognitivos de los participantes, sólo el aspecto social de la interacción. Sin embargo, Markee (2000) y Schegloff, Koshik, Jokoby y Olsher (2002) han discutido este planteamiento y señalado todos los puntos donde el CA y la adquisición y enseñanza de segundas lenguas coinciden y por ende debería formar parte del repertorio de métodos de investigación para los estudios de cómo la conversación puede señalar aspectos del proceso de aprendizaje en interacción; siendo ésta (un hecho social) uno de los factores en el que coinciden la mayor parte de las teorías de adquisición de segundas lenguas como indispensable para que se produzca el aprendizaje.

Al igual que Markee, pensamos que el objetivo de los estudios en lingüística aplicada debería tener como meta el mejorar la enseñanza del idioma. En este sentido, Hatch, Shirai y Fantuzzi (1990) indican que:

Ya que la adquisición de lenguas extranjeras y segundas lenguas incluye instrucción formal y no formal, el efecto de la enseñanza – y los diferentes tipos de programas que promueven formas particulares de enseñar – deberían ser mencionados explícitamente en cualquier teoría de adquisición de lenguas (p. 698).

Siendo el chat un espacio social (no se justifica un chat sin interacción) y el CA una metodología para analizar conversaciones en diferentes sistemas de intercambio de discurso, nos ha parecido ésta la metodología adecuada para el análisis de las transcripciones.

El proceso de análisis de las transcripciones sigue un esquema similar al utilizado por Markee (2000) para un análisis de conversación:

- Agrupación de los datos (las transcripciones de todos los chats)
- Lectura general para establecer la estructura conversacional del trabajo en grupo
- Análisis de las conversaciones para establecer:
- Secuencia de organización y conexión con las características del medio electrónico utilizado.
- Organización y diseño de los turnos entre los participantes.

- Negociación de los significados (reparaciones, repair, en lenguaje del CA).
- Otros aspectos que se deriven del análisis y que sean de importancia para nuestro estudio.

Finalmente y siguiendo los argumentos de Markee, comparamos las características de estas transcripciones con las conversaciones ordinarias, en cuanto a la distribución de poder en este sistema de intercambio

### **Sistemas de intercambio del habla**

Antes de comenzar el análisis de las transcripciones, es importante ubicarnos en el contexto del análisis de conversación en cuanto al sistema de intercambio del habla al cual corresponde nuestra información, y por supuesto, primero tendremos que abordar qué es un análisis del sistema de intercambio del habla.

Los sistemas de intercambios del habla son las diversas orientaciones del discurso en diferentes contextos sociales. Originalmente, el análisis conversacional se dedicó sólo al estudio de las conversaciones ordinarias, para luego también interesarse en el lenguaje utilizado dentro de las instituciones, donde estarían incluidas las instituciones educativas. Para el campo de la adquisición de lenguas hay tres tipos de sistemas de intercambios del habla que son importantes: la conversación ordinaria, su comparación con el habla en el aula tradicional y en el aula no tradicional. Ahora podríamos preguntarnos ¿Qué tiene esto que ver con el aprendizaje?

El análisis a través de los sistemas de intercambios del habla puede ser relacionado directamente con las nociones de aprendizaje como se concibieron en la psicología histórico-cultural de Lev Vygotsky y de otros enfoques teóricos más recientes. Desde este enfoque, el aprendizaje se puede ver desde dos planos, en primer lugar, en el plano de la interacción social y en segundo lugar, en el plano de las altas funciones cognitivas de cada individuo. En este sentido, el aprendizaje estaría definido por los procesos de la acción mediada y de la participación social más que por la mera cognición (Wertsch, 1985). Es por esto que el análisis de conversación se interesa por esta práctica. Es un proceso que Vygotsky describió como la 'Zona de Desarrollo Próximo' (ZPD), es decir,

La distancia entre el nivel de desarrollo actual, determinado por la resolución individual de un problema y el nivel de desarrollo potencial determinado a través de la solución de problema bajo la guianza de un adulto o de otras personas más capacitadas (Vygotsky, 1978, p. 86).

Aquí planteamos que esa persona más capacitada no tiene necesariamente que ser un profesor, que el aprendizaje puede venir de compañeros en igualdad de condiciones jerárquicas como podría ser en un trabajo grupal donde no intervenga la figura del profesor como autoridad del conocimiento. Bernstein (2000) y Sawchuk (2003a), señalan, en este sentido, que las relaciones experto-novicio y el aparente requerimiento de una persona con mayores destrezas implican un principio hegemónico en el campo del aprendizaje, el entrenamiento y la educación. Sawchuk (2003b) añade que estas relaciones

Representan el principio organizador de las instituciones educativas, y como tal, están en el corazón del proceso de reproducción social, incluyendo la reproducción de la desigualdad social desde el punto de vista de los grupos sociales subordinados (p. 293).

## **Distribución del poder en un sistema de intercambio:**

### **¿Cómo se ve representada una posición de poder en una conversación?**

Para responder esta pregunta veamos primero cuáles son los sistemas del intercambio del habla donde encontramos una relación igualitaria de poder y aquellos donde la relación no es igualitaria.

Los sistemas de intercambio del habla difieren unos de otros en término de que los miembros tengan iguales derechos de participar o no en la conversación (Markee, 2000). En una conversación ordinaria todos los participantes tienen las mismas oportunidades de hablar, así que éste sería un sistema de intercambio del habla donde la relación de poder es igualitaria. En una situación de aula tradicional, centrada en el profesor, donde la interacción es bi-direccional (profesor-alumno-profesor), los profesores tienen el poder no sólo de hablar, sino de distribuir los turnos de palabra entre los alumnos, mientras que estos tienen muchos menores privilegios en este sentido. El profesor elige el tema, las preguntas, quien las contesta y en qué orden, por lo tanto la interacción profesor-alumno se realiza a través de un sistema de intercambio de poder desigual.

Por el contrario, en un sistema no-tradicional de aprendizaje, donde la interacción se realiza en grupos de alumnos la relación de poder es mucho más equilibrada, y en especial si el profesor no está presente o tiene muy poca intervención durante la interacción, lo cual hace que estos grupos de trabajo se asemejen, en cuanto a la relación de poder, a las conversaciones ordinarias (Markee, 2000).

En contestación a la pregunta planteada anteriormente, podemos ahora decir que en la distribución y secuencia de los turnos está la respuesta de cómo se puede ver representada la posición de poder en una conversación.

### **Análisis de las transcripciones**

El hecho de que las sesiones de chat de nuestro estudio se realizaran como trabajo grupal, nos ubica en la categoría considerada como clase no tradicional. En el chat, no sólo hay una relación profesor-alumnos, sino que se trata de una interacción alumno-alumnos con una breve intervención del profesor, con un rol de facilitador y no de transmisor de conocimiento.

En términos numéricos, los turnos sostenidos por el profesor fueron mínimos, por ejemplo en un chat de 125 turnos, sólo nueve (7,2%) correspondieron al profesor (chat 1, grupo 5, sección 1). En general, de un total de 4.798 turnos, los profesores hicieron uso de 574 turnos (11,96%) y los alumnos de 4.224 turnos (88,04%).

A continuación presentaremos varios extractos de los diferentes chats en donde se observan los principios típicos de un sistema de intercambio del habla de una conversación ordinaria.

En el siguiente ejemplo (extracto 1) se puede observar cómo los alumnos introducen el tema, lo expanden y hacen preguntas cuando se encuentran con términos no familiares, es de notar que las preguntas no son dirigidas al profesor sino a un compañero. También podemos observar que el sistema de intercambio del habla en nuestro chat refleja una posición donde el **poder está distribuido equitativamente** entre los participantes.

#### **Extracto 1:**

*L3(\*): What I think these buildings have is their façades*

*L2: ok*

*L1: ok*

*L5: ok*

***L1: Yes, the façades in all the cases are symmetrical***

*L1: and have an horizontal composition*

*L2: and vertical rhythm*

*L3: they also gave importance to the horizontal elements on the composition*

*L1: some buildings reflect what is happening inside of them*

*L4: Farah, what do you think eclecticism means?*

(Chat 1, grupo 1, sección 1)

En el próximo extracto (extracto 2) de chat veamos cómo la interacción denota una estructura de **secuencias definidas**. A pesar de que puede haber varios hilos diferentes de conversación simultáneos, en nuestro chat podemos encontrar secuencias ininterrumpidas con dos o más participantes contribuyendo de una forma que aparece como discontinua, pero donde el tema de discusión se mantiene.

### **Extracto 2:**

*L1: I think that one of the most important characteristics of this architecture in Valencia is the fact that the exterior is very important to the edification*

*L1: What do you think? J*

*L2: We have talked a lot about ornamentation in façades, but there are many other important characteristics, like the relationship with the context...*

*L1: that's right*

*L1: Maynard?*

*L1: What do you think about the things we have said?*

*L3: I think that the façade contains many unnecessary things*

*L2: that's ornamentation...*

*L1: but the ornaments are one of the most important part of the building*

*L2: What can you say about the balconies?*

*L1: and I think if you put [them] out the meaning change*

*L1: sorry MEANING*

*L3: yes, but why facades contains a lot "ornaments"?*

*L1: because is very important for that movement to have a lot*

---

\* L= alumnos, identificados por números.

*of ornaments [ícono con cara disgustada]*  
L2: *yeah, Maynard!*  
L3: *yes, but an only curved line cretes*  
L2: *and by the way, they look excellent for me....*  
L1: *I don't know about the balconies, I think there're not too important*  
L1: *;-)*  
L2: *Oh, yes they are, they act as a link between the outside and the inside...*  
L3: *yes, but an only curved line or curved volume create movement*  
T: *are you finished with the chat?*  
L2: *no*  
L1: *no*  
L1: *why L*  
L2: *and the balconies also make a difference between private and public spaces...*  
L1: *Carol thinks that "it is a mixture of our modern architecture", what do you think about that?*

(Chat 2, grupo A, sección 1)

Este segundo ejemplo deja ver cómo a través de varios turnos los estudiantes se mantienen en su tema de discusión, incluso luego de un rato de discusión vuelven a un tema que fue introducido por un participante y no fue atendido en su momento. Otra observación importante es que ante una interrupción de la profesora (T), los alumnos le contestan y siguen involucrados en su discusión.

En este estudio, pudimos observar que cuando alguna de las profesoras intervenía en la conversación sin que su participación fuese solicitada, los estudiantes perdían el ritmo de trabajo y hasta llegaban a dudar del trabajo que estaban haciendo, como en el caso que presentamos a continuación (extracto 3):

### **Extracto 3:**

L2: *...but they are clearly defined according to the functions that they have*  
**T: Remember that, the final objective of this activity is that you have to get to have a clear view of what the Valencia Modernist architecture looks like, write a final paper and then present it in class**  
L1: *yes, there are markets, public buildings, residences...*  
L3: *ok*  
L3: *and I have a station public*  
L3: *public station, sorry*  
**L1: teacher, are we ding it in a weong way?**  
L1: *wrong*  
L3: *yes*

**L1: are we?**

**L2: In general residence buildings are identify because they don't have big enrances or loggias as the public ones**

**L2: so what do we have to do??**

**L1: I don't understand what the teacher meant**

**L1: with what she said**

**L3: our opinions about these buildings, or a summary**

**L1: we have to discuss first**

**T: you are doing ok. First this chat about the 25 buildings, then your conclusions of this chat in paper and finally an oral presentation to the whole class (f2f)**

**L1: and I thought we were doing it correctly but then the teacher said this and I didn't know what she was truing to say**

**L1: ok**

**L1: let's continue**

**L3: ok**

**T: I just wanted you to stay focused in the final objective**

**L2: ok**

**T: sorry for the interruption**

**L1: so, I was saying that.....**

(Chat 2, grupo C, sección 3)

La intervención de la profesora no estaba justificada e interrumpió el hilo de la interacción. Sin embargo, los estudiantes se lo hicieron saber al preguntar si no estaban haciendo bien su trabajo. La profesora se da cuenta de que sus instrucciones no eran necesarias y que los alumnos podían manejarse por sí solos y se disculpa.

En nuestro próximo extracto de chat (extracto 4) podemos observar cómo hasta un poco de humor salpica una discusión seria sin que esto desvíe el tema en discusión, tal como puede ocurrir en cualquier conversación entre colegas. Esto nos indica que en estos trabajos de grupo a través del chat hubo una secuencia de acciones que sirvió como contexto general ya que el tema era de interés para todos los estudiantes. Sin embargo, también se pudieron observar secuencias paralelas, pero que al final siempre tenían un retorno al tema principal.

#### **Extracto 4:**

**L1: my building has influences to medieval architecture**

**L2: I don't think so**

**L2: mine is gothic**

**L1: why?**

**L3: mine is secessionist**

**L2: why what?**

**L4: I think mine is kind of baroque**

**L1: I thought you were saying that my building is not medieval, sorry**

**L4: what does secessionist means?**

**L3: I'm not quite sure...**

L3: *I think...*  
L3: *is the European style in the post war period...*  
L3: *ww12*  
L3: *sorr..ww1*  
L2: *is WW1*  
L1: *ahh, can you say some characteristics of this period, Daniel*  
L4: *ahh, ok around the beginning of modernism*  
L3: *is kind of a SERIOUS arch..*  
L3: *where everything is...*  
L4: *medieval?? Or something?*  
L3: *all the shapes are straight*  
L3: *no, rather poor*  
L1: *orthogonal???????*  
L3: *...scarce is the actual word*  
L4: *or curved??*  
L2: *like la Bauhaus??*  
L4: *ahh, ok...got it!!*  
L2: *is like the period of recesi? (sorry but I don't have nay idea how to write this word)*  
L3: *exactly!!!*  
L3: *wel DONE!!!!*  
**L2: the people are broke!!!**  
**L3: ...so everything is quite simple...**  
**L2: the don't have a locha!!!!** [antigua moneda venezolana, actualmente fuera de circulación\*]  
**L1: jajajajaja**  
L3: *...but still modern*  
L1: *I feel so identified with that period*  
L2: *but this building was put in the folder for a reason...don toy think?*  
L3: *is more like neoclassical...*  
L4: *so what about the form of our buildings? I think they didn't have anything strange from the oters, I think they all are like "sculpted boxes"*  
L3: *...I think because it shows some other way of ornament*  
L2: *I like that phrase.. "sculpted boxes..? can I use?*

(Chat 1, grupo 2, sección 3)

Nótese que en el extracto 4 se observa la estructura regular de una conversación ordinaria de pares adyacentes.

---

\* Los comentarios entre corchetes [ ] son notas de la autora.

En el análisis de las transcripciones se puede observar una secuencia organizativa donde encontramos, en primer lugar, acciones sociales, reflejadas en los saludos al comienzo y al final del chat, en lo que Schegloff (1968) llama "*summons- answers*", es decir, secuencias donde el primer interlocutor reclama la atención de los otros y estos a su vez responden. En el chat, los participantes usualmente saludaban a todos en general y estos a su vez respondían a cada estudiante que se iba incorporando a la sesión. Esto corresponde con una de los principios conversacionales de Grice (1975), el de la economía, decir las cosas en la menor cantidad de palabras posible, y parece ser muy común en las salas de chat debido a la rapidez con que se debe escribir y para evitar tener que saludar a cada interlocutor individualmente.

En nuestro próximo ejemplo (extracto 5) podemos ver la **estructura y secuencia típica** que se dio en la mayor parte de los grupos de trabajo. En primer lugar, los **saludos de bienvenida**, luego referencias a la incorporación de los participantes al grupo, comentarios relacionados con la **herramienta web** en uso (Yahoo Messenger), **instrucciones** de las profesoras y finalmente los estudiantes se concentran en su **trabajo académico, con algunas cortas desviaciones de diferente índole**. Otro aspecto interesante es cómo los estudiantes resuelven los problemas académicos y tecnológicos de manera autónoma.

#### Extracto 5:

**T: I am here**

**L1: Hello everyone**

**T: Hi there you guys**

**L2: Hi Andreína**

**L1: Ok, let's discuss our summaries...**

**L3: Hi Everyone...**

**L2: How about Jane and Andres?**

**L2: Hi Jane**

**L2: We all seem ready to work, right?**

**L1: everyone is connected**

**L4: and Andres**

**L3: I don't know what happened to Andres he was online...**

**L2: I cannot see Andres in my window**

**T: I saw him a while ago**

**L3: I can't either**

**L1: Oh sorry**

**T: he is online**

**L1: didn't invite him, wait...**

**L2: sow it was you, Ruben who had not invited him?**

**L2: ;-)**

**L1: done**

**L4: hi Andres**

**T: hi Andres**

**L2: hi Andres you are finally here**

**L5: hi every one!!**

**L1: ok, so let's talk about our summaries**

*L2 Great you finally made it!*

*T: good idea, start chatting, I will be here in case you need any help, otherwise I will be quiet just checking upon your work.*

*L1: Download the latest version of Yahoo! Messenger at <http://messenger.yahoo.com>*

*T: I will be around here, but since I do not want to interfere, if you really need me, buzz me please.*

*T: try to concentrate and not waste your time rambling around*

*T: any news about Nadine, anyone?*

*L3: Ruben, that message is for whom?*

*L1: e they all included a wide vocabulary and they all had a coherent structure, easy to follow.*

*L1: that message was not mine*

*L1: that happened automatically*

*T: forget about it*

*T: don't pay attention to it.*

*L4: We can begin*

*L5: ok*

*L3: Ok I don't know anything about Nadine*

*T: One last word for all of you pls! Do you know anything about Nadine?*

*L4: no*

*L1: nop*

*L3: She's very sick it seems to be a problem with her immune system..*

*T: Ok, if you happen to see her, please ask her to contact me!*

*L4: ok*

*T: she was ploanning to drop out*

*T: Ok, back to work!!!*

*T: planning*

***L1: time is money***

*L3: I think she will have to get off the course ....She isn't even able to go out...*

*L5: I've talked to her, she has been on bed taking rest for 5 days since past friday.*

*T: please give her my message.*

***L1: \$\$\$\$\$\$\$\$\$***

*L4: I think that we can start with the Valencia Citi hall.*

*L5:and she have been going to the hospital several times for medical examinations to attack her sickness.*

*L3: The Valencia City Hall will be fine.*

*L4: I think that the most important of this build is the union of different style...*

*L4: such as purism and mannerism*

*L5: it looks like a building from resassience period in the beginnings of the twentieth centrury!*

(Chat1, grupo 1, sección 3)

Al analizar las transcripciones, pudimos constatar que los participantes del chat utilizan diversas estrategias que les permiten establecer y mantener **coherencia y cohesión en el discurso**. Estos son conceptos muy importantes en un chat debido a la naturaleza paralela de los turnos, donde los mensajes de diferentes interlocutores se entrelazan no siguiendo la regla del par adyacente. Las transcripciones revelan que los estudiantes no tuvieron problemas para establecer la coherencia y la cohesión en la conversación, y cuando se ven enfrentados a un problema de coherencia, lo resuelven sin que esto afecte la continuidad del tópico en discusión. A continuación presentamos 3 de los ejemplos más ilustrativos:

1) **L3: Ruben, that message is for whom?**

*L1: e they all included a wide vocabulary and they all had a coherent structure, easy to follow.*

*L1: that message was not mine*

*L1: that happened automatically*

(Chat1, grupo 1, sección 3)

En este primer ejemplo, vemos que L3 le pregunta a un participante, por su nombre, a quién va dirigido un mensaje que él había enviado que no parecía relacionado al tema en discusión, que se presentaba incoherente. Más adelante vemos que L1 responde que él no lo ha emitido, y que salió automáticamente. Era un mensaje enviado por la herramienta avisando que la aplicación del participante no estaba actualizada, y por lo tanto esto llama la atención a los participantes por la incoherencia con el tema en discusión. La pregunta directa restablece la coherencia a la conversación.

2) **L3: so....are we done here?**

*L1: my building has influences to medieval architecture*

*L2: I don't think so*

*L2: mine is gothic*

*L1: why?*

*L3: mine is secessionist*

*L2: why what?*

*L4: I think mine is kind of baroque*

*L1: I thought you were saying that my building is not medieval, sorry.*

(Chat 1, grupo 2, sección 3)

En el segundo ejemplo, el hecho de que la respuesta dada por L2 a una pregunta planteada por L3, no llevaba el nombre de a quién iba dirigida, hace que L1 piense que se refería al comentario que había hecho paralelamente a la pregunta de L3. Es a través de las respuestas de los otros participantes, que inferimos, L1 regresa a leer si había algún comentario anterior al que pudiera referirse ese "I don't think so" que L1 explica que se equivocó y presenta excusas en forma general a todos los participantes" por haber interrumpido la secuencia de la interacción.

3) 1 *L1: ok lets start with trinas summary*

2 *L2: thanks*

3 *L2: hi Lety*

4 *L3: I think trina has made a wonderful job*

5 *L1: trina what is mannerist??*

6 *L1: I hear that before but I don't remember*

- 7 L2: *Trina, what is the meaning of Academicist?*  
 8 L4: *Cristian is going to answer it for you*  
 9 L1: *your summary is very complete*  
 10 L2: *yes trina, your summarie is TERRIFIC*  
 11 L1: *it describes so well the building*  
 12 L3: *manierism is a movement between renaissance and baroque, it is characterized by the manipulation*  
 13 L4: *the building is academicist because it sticks to classical parameters.*  
 14 L1: *ok thanks*  
 15 L1: *I am going to read cristians summary*  
 16 L3: *Do you think it is eclectic because it was built during different periods?*  
 17 L4: *fabiana, I see that the building you described is a mixture of styles, as well as mine*  
 18 L2: *ok*  
 19 L2: *??????????????*  
 20 L2: *wait a minute*  
 21 L4: *not because it was built during different periods, but because it contains a lot of different styles at the same time, ok Christian?*

(Chat 1, grupo 1, sección 2)

En este último extracto se presentan varias situaciones interesantes de estrategias utilizadas por los participantes para mantener la cohesión en el discurso. En primer lugar, las preguntas en las líneas 5 y 7 son dirigidas a una persona en particular, ésta a su vez, señala a otro participante para que conteste la primera pregunta (línea 8) y luego procede a contestar la segunda pregunta (línea 13), la cual se produce paralelamente a la respuesta dada por L3 a la primera pregunta (línea 12). L1 da las gracias sin mencionar a quién pero sabemos que se las está dando a L3 ya que su pregunta fue contestada por éste, en este caso no fue necesario que se estableciera a quién iban dirigidas las gracias. Por otra parte, L3 elogia el resumen hecho por una participante indicando su nombre para que no haya confusión (línea 4), sin embargo, cuando L1 quiere añadir su conformidad con el comentario hecho por L3, habla directamente a la autora del resumen, diciendo "tu resumen es muy completo", sin necesidad de decir el nombre que ya había sido citado y no cabía lugar a dudar a quién va dirigido el comentario.

Esto nos demuestra una vez más cómo los participantes a pesar de estar interactuando en un medio no presencial, y en una lengua extranjera, son capaces de utilizar las reglas de economía y menor esfuerzo de Gricce (1975), típicas de una conversación ordinaria. En la línea 16, L3 por el contrario, dirige su pregunta al grupo completo, que de una forma estaba siendo paralelamente contestada por L4 (línea 17) en una pregunta que le estaba haciendo a otra participante; sin embargo, en la línea 18 vemos que L4 le contesta la pregunta a L3 directamente, mencionando su nombre (línea 21), en caso de que éste no haya percibido que su pregunta anterior era la respuesta a la pregunta que éste estaba formulando y debido a las interrupción producida por L2 (líneas 18-20), de esta forma está reestableciendo la coherencia y cohesión al discurso.

La importancia de la negociación de significados es inmanente al aprendizaje de otro idioma. En la literatura de la adquisición de lenguas, el estudio de la negociación de significados, o de los "*conversational repairs*" (correcciones conversacionales) se ha hecho a través de categorías funcionales tales como marcas de comprensión, preguntas de clarificación, marcas de confirmación, verificación de significados, preguntas de definición y expresiones de dudas

lexicales (Porter, 1986), teniendo estos ajustes la función de hacer que el lenguaje complejo sea accesible a los aprendices.

La observación y análisis de las transcripciones de los chats realizados por los participantes de nuestra unidad en línea son una excelente oportunidad para observar que la negociación de significados y las correcciones conversacionales se dan, y cómo ocurren en un ambiente natural de trabajo grupal y con textos auténticos y completos de todas las interacciones. Veamos algunos extractos de transcripciones donde hemos observado la **ocurrencia de negociación de significados** o correcciones conversacionales (Repairs). He aquí un ejemplo claro de auto-corrección, es decir de *repair* de primera posición.

*L2: do they all use classic orders?*

*L2: classical*

*L2: I mean*

(Chat 1, grupo 1, sección 1)

En el próximo ejemplo tenemos dos tipos de *repair*, dos de primera posición, cuando L1 y L2 se auto corrigen las palabras que han escrito incorrectamente, luego un *repair* de segunda posición cuando L2 le pregunta el significado de "sober" a L1. A través del análisis se ha podido observar que este tipo de *repair* sobre ítems lexicales ha sido resuelto a través de la traducción, como una forma de solucionar el problema y seguir con el tema en discusión. En este caso la solución fue dada por la fuente que originó el problema, es decir L1.

*L1: I think tha ornaments in almos all buildings is sober*

*L1: the pubic buildings has statues in the principal entrance*

*L1: public*

*L2: What do you men with sober?*

*L2: sorry, MEAN*

*T: ladies, you should be wrapping up by now*

*L1: "sobrio"*

(Chat 2, grupo D, sección 2)

Observemos un nuevo ejemplo donde tenemos un *repair* de segunda posición, pero esta vez no es resuelto por el que originó la fuente del problema, en este caso la profesora (T). L2 no entiende la expresión "wrap up" utilizada por la profesora y pregunta, pero quien responde es L1, dando otra frase equivalente, pero L2 todavía pide otra explicación y L1 le proporciona nuevas explicaciones, que esta vez son comprendidas por L2 que luego le da las gracias.

*T: Please, wrap up and go to the conference window*

*L2: wrap up?*

*L2: what is it?*

*L1: so, we are set*

*L2: say it again,, lara, please*

*L1: we are finished, to finish*

*L2: thanks.*

Para finalizar observemos un *repair* de tercera posición:

*L1: do they have chambers?*

*L2: imagine that only horizontal!!!*

*L3; we have to do great spaces*

*L2: what exactly is chambers?*

*L1: camaras*

*L3: chambers?*

*L4: camaras?*

*L1: wait...*

*L2: explain please*

*L2: do the honors*

*L3: what kind of chambers?*

*L1: this horizontality is only interrupted in the bevels (chamfers)*

*L1: jajajajaj*

*L1: its chamfer*

*L3: ok*

*L1: the xapa house and the tatay house have that in common*

*L2: they do*

*L4: I didn't get it*

*L1: and this too*

*L1: the ends and the appearance of miradors and balconies*

*L5: they are horizontally but in the façades is very clear the intention of recognize that they are horizontally and the relation between the plan and façades. I did not read anything about it*

*L2: I think because they are houses*

*L2: jajajaj*

*L4: ok*

*L4: thanks carla*

*L2: (smiling face icon)*

*L3: yes*

(Chat 1, grupo 1, sección 1)

Podemos observar como L1 utiliza una palabra extraña para L2, L3 y L4. L1 procede a dar la traducción de la palabra, pero los interlocutores no están muy convencidos de que sea la palabra correcta e insisten en preguntar y en pedirle explicaciones. Ante esto, L1 reflexiona y parece leer la descripción de la casa y allí se da cuenta de su error y rectifica y se ríe de su propio error y da ejemplos de casas para ilustrar lo que está diciendo. L2 y L3 comprenden ahora, pero L4 sigue sin entender. L1 da mayores explicaciones pero es L5 quien da la explicación que hace que L4 finalmente comprenda de qué se trataba toda la discusión. Se observa muy poco uso de la lengua materna en estas conversaciones. Otra de las características que logramos describir tras el análisis de las transcripciones fue el uso de **estrategias paralingüísticas** para expresar diversos sentimientos y estados de ánimo, así como para dar mayor énfasis al discurso.

### Resultados

Los aspectos que el análisis de conversación ha resaltado sobre el lenguaje usado en el trabajo de grupo en el contexto del chat podrían concretarse en las siguientes afirmaciones:

- Se observan la mayoría de los principios típicos de un sistema de intercambio del habla de una conversación ordinaria, usándose estrategias para solventar las restricciones impuestas por el medio.
- Se observa una distribución equitativa de poder entre los participantes.
- Los estudiantes exhiben autonomía para resolver los problemas tecnológicos y académicos que confrontan en un momento determinado. El último recurso es acudir al profesor, caso que se observa en contadas ocasiones.
- En la mayoría de los casos, cuando el profesor se agrega a la conversación sin ser buscada su ayuda, se le ignora o se le hace saber directa o indirectamente que los participantes tienen todo bajo control, y en algunos casos hasta se le indica que su intervención está interrumpiendo el hilo de la discusión.

La interacción presenta una estructura de secuencias definidas, una apertura de acciones sociales (bienvenidas y saludos), logística de trabajo, discusión del tema de contenido salpicado por hilos de índole social, tecnológico, o logística del trabajo, pero siempre retornando al tema en discusión. Finalmente encontramos las despedidas directas y en muy pocas ocasiones se encuentran pre-despedidas.

- Los turnos son libres y no tienen una secuencia ni una extensión predeterminadas.
- Los turnos no son preasignados y se utilizan estrategias de asignación de turnos a través de la indicación del nombre de la persona a quien va dirigido un comentario o pregunta. En caso contrario, el comentario o la pregunta abierta se dirige al grupo completo, para que cualquiera tome la palabra.
- Se utilizan diferentes estrategias para establecer y mantener la coherencia y cohesión del discurso.
- La estructura regular de una conversación ordinaria en pares adyacentes se observa pero no con la regularidad que se observaría en una conversación entre dos personas. La naturaleza de interacción paralela y no serial, que se da en el chat, hace que un par adyacente no pueda ser observado de un turno a otro.
- Los participantes hacen uso de diferentes estrategias paralingüísticas para superar las restricciones del medio, así vemos el uso de letras mayúsculas, signos de puntuación, onomatopeyas, iconos y *emoticons* (equivalentes al gesto en "directo") para expresar diversos sentimientos y estados de ánimo, así como para dar mayor énfasis al discurso.
- Se observa negociación de significado o *repairs* a nivel de lenguaje y de contenido, con mayor énfasis en el último. Los *repairs* de primera y segunda posición son los más frecuentes, en la mayoría de los casos el proceso se cierra exitosamente, aunque también se pueden observar ejemplos de negociaciones que no llegaron a cerrarse con éxito, en la mayor parte de las ocasiones porque el comentario donde el hablante da cuenta de la fuente de error no es tomado en cuenta, tal vez porque fue pasado por alto en el hilo de la conversación sostenida.
- Se observa muy poco uso de la lengua materna, sólo para dar la traducción de un término, o para llamar la atención a algún participante que de acuerdo al grupo no está siguiendo las normas que implícitamente ellos mismos se han fijado.

- El tema en discusión y la tarea a realizar son el eje central de las interacciones. Los participantes se concentran en el discurso arquitectónico, siendo el inglés el medio de comunicación. Se concentran en el idioma cuando se presenta un problema de comprensión que inmediatamente es atacado para buscar su solución. Los errores gramaticales o de ortografía son pasados por alto en la mayoría de los casos privando el interés en el mensaje propio de audiencias auténticas como lo señala la literatura de la adquisición de lenguas.
- En cuanto al chat como soporte tecnológico, consideramos que se presenta como el medio más adecuado para llevar a cabo trabajos grupales colaborativos en línea por la inmediatez del feedback que permite que puedan llevarse a cabo los tipos de *repair* que hemos señalado y por la facilidad de observarlos a posteriori sin perder ni un solo detalle de las transacciones que se han realizado, lo cual en cierta forma conduce a los participantes a utilizar el idioma meta.

## Conclusiones

### Aportes del chat al área de la adquisición de lenguas extranjeras

En base a los datos analizados, se podría interpretar que la estructura de la interacción entre los estudiantes durante la instrucción basada en tareas en pequeños grupos a través del chat se aproxima a la organización abierta y localmente manejada de la conversación ordinaria. De ser comprobable en otros estudios, esta conclusión sería obviamente interesante para los especialistas de la adquisición de lenguas y para los investigadores interesados en desarrollar una teoría de la enseñanza, porque esto implicaría que los estudiantes estuvieron construyendo la clase discurso con un poder equitativo (conversación ordinaria) que se piensa conduce al aprendizaje de idiomas (Pica, 1987). Hemos podido observar, cómo, sin la ayuda del profesor, los estudiantes se involucraron en su discusión y en su tarea, resolviendo todos los problemas que enfrentaron a través del uso de la lengua en aprendizaje, corroborando lo que plantea Markee (2000):

Cuando los profesores no son parte del grupo, el contexto de la interacción alumno-alumno durante el trabajo en pequeños grupos es localmente manejado en un sistema de intercambio del habla con poder igualitario (p.91).

Pudimos ver, en las composiciones finales de los alumnos, cómo las discusiones grupales contribuyeron a la obtención del conocimiento requerido y a un uso del nuevo vocabulario que fue introducido y practicado en estos grupos de trabajo en el chat (aprendizaje constructivista).

Por otra parte, aunque las correcciones (*repairs*) de primera posición son señaladas por Kasper (1985) como no fundamentales para la adquisición porque no implican mucho trabajo de reestructuración por parte del aprendiz, esto nos deja a las correcciones de segunda y tercera posición, encontradas en nuestro estudio, como las que pueden involucrar a los estudiantes en obtener modificaciones del *input* ofrecido y el cual puede ser útil desde el punto de vista adquisicional, como un recurso que funcione para desestabilizar el interlenguaje de los aprendices y de esa forma construir conocimientos (construcción colaborativa del conocimiento a través del andamiaje social en la Zona de Desarrollo Próximo). La literatura de adquisición de segundas lenguas dice que los *repairs* no son muy frecuentes entre hablantes no nativos, ya que la autocorrección o corregir a otros puede ocasionar vergüenza en el aprendiz. En nuestro estudio hemos podido observar que las negociaciones de significado fueron muy frecuentes en todas las transcripciones analizadas, tal vez esto sea debido a que los estudiantes se sentían seguros detrás

de la pantalla de su ordenador y no frente a sus compañeros. En este sentido, Lober, Neubauer y Swedburg (2002) señalan que:

Los participantes en interacciones presenciales tienen los ojos de la autoridad y de los compañeros sobre ellos y ellos por su parte observan todas las claves sociales que usarán para formular sus respuestas "inteligentes" y "simpáticas", las esperadas reacciones a las claves no verbales, y sus respuestas imaginadas a los sentimientos intuitivos sobre el resto de la constelación de individuos involucrados en la interacción. Este "ruido" en el proceso de la comunicación puede, de hecho, inhibir la confianza interpersonal y por lo tanto el aprendizaje, al mitigar la voluntad de los participantes de auto descubrirse en el proceso de aprendizaje experiencial presencial (s/n).

Por otra parte, en relación a la interacción a través de soportes electrónicos, Kerka (1996) sugiere que

La equidad es frecuentemente señalada como un beneficio del aprendizaje en línea, el relativo anonimato de la comunicación por los ordenadores tiene el potencial de darle voz a esos que no lo harían frente a frente y de permitir las contribuciones de los alumnos para ser juzgadas por sus propios méritos sin que sean afectadas por ninguna marca cultural visible (p. 5).

En este mismo sentido, Gib (1964) plantea que mientras más seguro se siente uno, más predisposto está a comunicar información personal más genuinamente y a estar más abierto a cualquier cambio. Estaríamos hablando de que los participantes en el chat se sienten más seguros dentro de una zona de privacidad proporcionada por el hecho de estar detrás de su computadora, tal vez rodeado de objetos familiares y esto puede ser un detonante para la interacción y para atreverse a adentrarse en la discusión de contenidos en una lengua extranjera y de negociar significados abiertamente cuando el caso así lo requiere.

A través de los procesos de negociación de significado observados en los extractos mostrados, se puede apreciar cómo los alumnos muestran su comprensión y construyen conocimiento haciendo uso de sus conocimientos previos o lo que Gass y Varonis (1985) denominan "familiaridad" incorporando ejemplos tomados de su contexto a los ejemplos que han estado estudiando a través de la unidad, o a los conocimientos adquiridos en sus cursos de arquitectura, con las contribuciones de unos y otros van armando sus propias conclusiones sobre las características de la arquitectura valenciana en estudio, es decir, están construyendo conocimientos colaborativamente que luego volcarían en sus ensayos individuales.

En resumen, podemos decir que a través del análisis de conversación aplicado a las transcripciones de los trabajos grupales, hemos mostrado cómo los estudiantes se orientaron hacia la estructura de la conversación como un recurso que les permitió describir y entender las características de la arquitectura valenciana haciendo uso del idioma en estudio y a través de una herramienta de comunicación de la web como es el chat.

Los resultados de este estudio representan una muestra clara de cómo se da la interacción, la construcción colaborativa del conocimiento a través del andamiaje social (principios básicos para propiciar el aprendizaje de lenguas) en un contexto de aprendizaje del inglés como lengua extranjera donde participan sujetos y audiencias reales que se comunican por razones instrumentales y con el propósito específico de terminar una tarea, lo cual apoya los resultados

de los trabajos sobre el uso del chat en la enseñanza de lenguas comentados en la sección de antecedentes.

*Nota:* Este artículo está basado en la Tesis doctoral: *Dilemas de la evaluación del aprendizaje del inglés con propósitos específicos a través de soportes electrónicos: Estudio de un caso*, presentada por Dafne González ante la Universidad de Valencia, en junio de 2004.

### Referencias

- Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, symbolic control and identity: Theory, research, critique*. New York: Rowman & Littlefield.
- Chun, D. (1994). Using computer networking to facilitate the acquisition of interactive competence. *System*, 22 (1), 17-31.
- Egbert, J., Chao, C., Hanson-Smith, E. (1999). Computer-enhanced language learning environments. An overview. Enn J. Egbert & E. Hanson-Smith (Eds.), *CALL Environments*. Alexandria, VA : TESOL Publications, 1-13.
- Firth, A., & Wagner, J. (1997). On discourse, communication, and (some) fundamental concepts in SLA research. *The Modern Language Journal*, 81, 91-94.
- Gass, S. & Varonis, E. (1985). Task variation and nonnative negotiation of meaning. En S. Gass & C. Madden (Eds.), *Input in second language acquisition* (pp. 149-161). Rowleey, A: Newbury House.
- Gibb, J.R. (1964). Climate for trust formation. En L. P. Bradford & J.R. Gibb (Eds.), *T-group theory and laboratory method*. New York: Wiley.
- González, D. (2003). Teaching and learning through chat: A taxonomy of educational chat for efl/esl. *Teaching English with Technology: A Journal for Teachers of English* Vol. 3, Issue 4 (October 2003), Disponible en: [http://www.iatefl.org.pl/call/j\\_review15.htm](http://www.iatefl.org.pl/call/j_review15.htm).
- González, D. (2004). Dilemas de la evaluación del aprendizaje del inglés con propósitos específicos a través de soportes electrónicos: Estudio de un caso. Tesis doctoral presentada ante la Universidad de Valencia, en junio de 2004.
- Grice, H.P. (1975). Logic and conversation. En P. Cole & J. Morgan (Eds.), *Syntax and semantics*, Vol 3, Speech Acts (pp.41-58). New York: Academic Press.
- Hatch, E., Shirai, Y., & Fantuzzi, C. (1990). The need for an integrated theory: Connecting modules. *TESOL Quarterly*, 24, 697-716.
- Heritage, J. (1989). Current Developments in Conversation Analysis. En D.Roger & P.Bull (Eds.), *Conversation: An Interdisciplinary Perspective* (pp 21- 47), Avon, Multilingual Matters.
- Kasper, G. (1985). Repair in foreign language teaching. *Studies in Second Language Acquisition*, 7, 2, 200–215.
- Kerka, S. (1996). *Distance learning, the internet, and the World Wide Web*. Disponible en <http://www.cssjournal.com/kerka.html> enero de 2002.

- Krashen, S. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. London : Longman.
- Long, M. H. (1985). Input and second language acquisition theory. En S. M. Gass & C.G. Madden (Eds.), *Input in second language acquisition* (pp. 377-393). Rowley , MA : Newbury House Publishers.
- Long, M. H. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. En W.C. Ritchie & T.K. Bhatia (Eds.), *Handbook of research on language acquisition. Vol.2: Second language acquisition* (pp. 413-468). New York: Academic Press.
- Lober, M., Neubauer, M. & Swedburg, R. (2002). Elements of group interaction in a real-synchronous online learning-by-doing classroom without f2f participation. *USDLA Journal*, 16, 4. Disponible en [http://www.usdla.org/html/journal/APR02\\_Issue/article01.html](http://www.usdla.org/html/journal/APR02_Issue/article01.html), 3 de agosto de 2005.
- Margalit, Z., Sabar, N. (2003). *The use of textual chat in distance learning: Students' and teachers' attitudes toward online educational conferences in 4<sup>th</sup>-12<sup>th</sup> grades in the Israeli school system*. Paper presented at the TCC 2003 Online Conference, April, 2003.
- Markee, N. (2000). *Conversation Analysis*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associate Publishers.
- Mynard, J. (2002). Introducing EFL students to chat rooms. *The Internet TESL Journal*, Vol VIII, 2, Feb. 2002. Disponible en: <http://iteslj.org/Lessons/Mynard-Chat.html>.
- Negretti, (1999). Web-based activities and SLA: A conversational analysis research approach. *Language Learning & Technology*, 3,1, 75-87. Disponible en <http://llt.msu.edu/vol3num1/negretti/> 3 de agosto de 2005.
- Palloff, R., & Pratt, K. (1999). *Building Learning Communities in Cyberspace: Effective Strategies for the Online Classroom*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.
- Pelletieri, J. (2000). Negotiation in cyberspace: The role of chatting in the development of grammatical competence. En M. Warschauer & R. Kern (Eds.) *Network-based language teaching: Concepts and practice* (pp. 59-86). Cambridge: Cambridge University Press.
- Pica, T. (1987). Second language acquisition, social interaction and the classroom. *Applied Linguistics*, 8, 3-21.
- Poole, B.J., Axmann, M., Calongne, C.M., Cox, D. (2003). "To chat or to chatter: Making online sense of the chat room environment." Presentación en la TCC 2003 Online Conference, abril, 2003.
- Porter, P. (1986). How learners talk to each other: Input and interaction in task-centered discussions. En R.R. Day (Ed.), *Talking to learn: Conversation in second language acquisition* (pp. 200-222). Rowley, MA: Newbury House.
- Richards, J.,& Rodgers, T. (2001). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Richards, J., & Schmidt, R. (1983). *Language and communication*. London: Longman.
- Sacks, H., Schegloff, E.A., & Jefferson, G. (1974). A simplest systematics for the organization of turn-taking in conversation. *Language*, 50, 696-735.
- Sawchuk, P.T. (2003a). *Adult learning and technology in working-class life*. New York: Cambridge University Press.
- Sawchuk, P.T. (2003b). Informal learning as a speech-exchange system: Implications for knowledge production, power and social transformation. *Discourse & Society*, 14(3), 291-307.
- Schegloff, E.A., Koshick, I, Jacoby, S., & Olsher, D. (2002). Conversational analysis and applied linguistics. *Annual Review of Applied Linguistics*, 22, 3-31.
- Schegloff, E.A. (1996). Turn organization: One intersection of grammar and interaction. En E. Ochs, E.A. Schegloff, & S. Thompson (Eds.), *Interaction and grammar*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schmidt, R. (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, 11 (2), 129-158.
- Swain, M. (1985). Communicative Competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. En S. Gass & C. Madden (Eds.), *Input in second language acquisition* (pp. 235-253) Rowley, MA: Newbury House.
- Swain, M. (1993). The output hypothesis: Just speaking and writing aren't enough. *The Canadian Modern Language Review*, 50, 158-164.
- Seliger, H. W., & Shohamy, E. (1989). *Second language research methods*. Oxford: Oxford University Press.
- Von Glasersfeld, E. (1989). Cognition, construction of knowledge, and teaching. *Synthese*, 80 (1), 121-140.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind and society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wagner, E.D. (1994). In support of a functional definition of interaction. *The American Journal of Distance Education*, 8(2).
- Weeks, T. (1979). *Born to talk*. Rowley, MA: Newbury House.
- Wertsch, J.V. (1985). *Vygotsky and the social formation of mind*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

## LOS AUTORES

**Dafne González**

Licenciada en Idiomas Modernos, mención Docencia de la UNIMET, Magíster en Lingüística Aplicada de la USB. Enseña cursos de Inglés Técnico y Científico, e Inglés para Arquitectura y

Urbanismo. Dicta cursos de postgrado en el área de Diseño Curricular. Investiga en el área de CALL, ESP, Diseño y Evaluación de Programas.

**Leticia Esteves:** Profesora Titular de la Universidad Simón Bolívar.

Enseña cursos híbridos de ESP y cursos sobre el uso de las TICs en educación a nivel de postgrado, además de cursos online para TESOL. Posee Ph.D en educación, Msc en Lingüística Aplicada y Licenciatura en Idiomas Modernos. Investiga en el área de CALL.

## **Datos de la Edición Original Impresa**

González, D y Esteves, L. (2006, Junio) el chat como medio de enseñanza y aprendizaje colaborativo en EFL: un análisis de conversación. Paradigma, Vol. XXVII, N° 1, Junio de 2006 / 129-162