

Université Stendhal – Grenoble 3
UFR Sciences du Langage
Laboratoire LIDILEM



Universidad de Alcalá
Facultad de Filología
Departamento de Filología Hispánica



TESIS DOCTORAL EN COTUTELA

**LAS INTERACCIONES ENTRE
ESTUDIANTES EN EL AULA DE
LENGUAS Y EN LOS ENTORNOS
PEDAGÓGICOS MULTIMEDIA:
CONVERGENCIA, DIVERGENCIA Y
POTENCIALIDAD**

Bárbara Razola Mayor

Directores:

Ana M^a Cestero Mancera, Univerisidad de Alcalá

Christian Degache, Université Stendhal-Grenoble 3

Alcalá de Henares

Junio, 2009

A mis padres,

AGRADECIMIENTOS

La elaboración de esta tesis es el resultado del trabajo de varios años cuyo final no hubiese sido posible alcanzar sin la ayuda inestimable de las personas que me rodean.

Quisiera expresar un profundo agradecimiento a mis directores de tesis, Ana M^a Cestero Mancera y Christian Degache por la confianza depositada en mí, por su dedicación, por su paciencia, por el interés que han mostrado en el desarrollo de este trabajo, por sus consejos siempre valiosos y acertados y, sobre todo, por haberme enseñado a disfrutar de la investigación.

Gracias a mis compañeros de la universidad de Grenoble, en especial, a Sara Álvarez, que ha estado cerca a pesar de la distancia, y que ha sabido encontrar siempre las palabras justas en el momento oportuno. Merci, également, à Anna Ghimenton et à Giovanni de Pau, pour les rires, pour les conseils et pour les longues conversations toujours chaleureuses et très réconfortantes. Gracias también al grupo “español” de la Universidad, Lucía, Marta, Lynne, Ana, Assela y Julia y, en especial, a Didier Piotrowski, por dejar que me inmiscuyese en sus clases, le robase su tiempo y asaltase a sus alumnos. Gracias a todos por el apoyo y los inestimables momentos de compañía.

Je voudrais remercier, aussi, à tous les amis de Grenoble qui m’ont accompagné ces deux dernières années, de façon spéciale à mes collocs préférés qui ont su rendre deux années difficiles de travail en une période merveilleuse et pleine de bons souvenirs. Merci, Claire, Yoanna et Ivan, pour tant de moments spéciaux, pour votre soutien, pour les rires, pour la convivialité... vous êtes, vraiment, las maravillas de my life !!

Gracias a toda las personas importantes que han sabido apoyarme y comprender mi ausencia: Anne, Anaïs, Valle, Stéphanie, Fred, ... Gracias a « las niñas » de Alcalá por soportar este último periodo lunático de largos silencios y monólogos interminables, por estar siempre ahí, por escucharme, porque habéis sabido animarme como nadie y por haberme hecho sentir que siempre puedo volver.

Quisiera agradecer de manera especial el apoyo incondicional de mi familia porque son mi orígenes y mi regreso. Gracias por la confianza y el cariño.

Por último, quiero expresar mi agradecimiento especial a Juanan que ha sabido darme todas las fuerzas necesarias para realizar este trabajo. Gracias por comprender y aceptar todo el tiempo robado y por saber resistir la distancia; gracias, sobre todo, por estar siempre de mi lado.

PALABRAS CLAVE

Enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras, Enseñanza de Lenguas Asistida por Ordenador (ELAO), Comunicación Mediada por Ordenador (CMO), chat, interacciones entre estudiantes.

RESUMEN

Uno de los grandes retos a los que se enfrenta la Enseñanza de Lenguas Asistida por Ordenador (ELAO) es promover el desarrollo de las competencias orales a distancia, a través de la incorporación de las herramientas virtuales de la Comunicación Mediatizada por Ordenador (CMO) en los entornos pedagógicos virtuales. Las semejanzas encontradas entre el discurso producido en el chat y la interacción oral han contribuido a que este medio haya sido propuesto como una posible forma de trabajar a distancia algunos aspectos de las situaciones comunicativas orales.

En el presente trabajo, tratamos de identificar qué aspectos de la dimensión interaccional de la comunicación oral pueden ser tratados a través del chat en el marco de la enseñanza de lenguas. Para ello, hemos llevado a cabo un estudio contrastivo de dos tipos de tareas de uso corriente en las aulas: un juego de rol y un debate, realizados a través de chat y cara a cara.

La tesis se fundamenta en las teorías socio-interaccionistas de la adquisición, que conciben la interacción como el lugar y el vehículo del aprendizaje, y se sirve de la Lingüística Interaccional, es decir, del conjunto de disciplinas lingüísticas dedicadas al estudio del habla, como instrumento de análisis.

El estudio de los materiales se realiza en función de tres dimensiones derivadas de los mecanismos de colaboración interaccional: la co-construcción discursiva, el apoyo entre estudiantes para el aprendizaje y los modos de realización colectivos de la tarea. El análisis se ha llevado a cabo teniendo en cuenta, de forma transversal, el papel fundamental que juegan las representaciones de los aprendientes en el aprendizaje de la LE.

Los resultados obtenidos revelan la potencialidad pedagógica que poseen las interacciones sincrónicas escritas para el aprendizaje y constituyen, pues, una guía para la incorporación y la utilización satisfactoria del chat en la formaciones de LE presenciales y a distancia.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	23
PRIMERA PARTE.....	33
CAPÍTULO 1. LA PERSPECTIVA INTERACCIONISTA EN LA ADQUISICIÓN DE LENGUAS EXTRANJERAS.....	35
1.1. INTRODUCCIÓN	37
1.2. ORÍGENES Y COMPONENTES DE LA PERSPECTIVA INTERACCIONISTA DE LA ADQUISICIÓN.....	38
1.2.1. <i>Una teoría de la lengua: la Lingüística Interaccional</i>	39
1.2.2. <i>Una teoría de la adquisición: el enfoque interaccionista.</i>	47
1.3. LOS FUNDAMENTOS DEL ENFOQUE SOCIO-INTERACCIONISTA	53
1.3.1. <i>Principios teóricos.....</i>	54
1.3.2. <i>Principales líneas de investigación</i>	56
1.3.3. <i>Condiciones favorables al desarrollo de las competencias</i>	60
1.3.4. <i>Problemas del enfoque interaccionista</i>	62
1.4. LOS ENFOQUES INTERACCIONISTAS EN PLURAL: LAS PERSPECTIVAS ESTADOUNIDENSES	63
1.4.1. <i>La perspectiva psicolingüística</i>	64
1.4.2. <i>La perspectiva socio-cultural</i>	69
1.4.3. <i>El diálogo entre las diferentes perspectivas.....</i>	72
1.5. LAS INTERACCIONES PLURILINGÜES.....	74
1.6. EL ENFOQUE INTERACCIONISTA Y LOS CHATS INTERALOGLOTAS ...	81

**CAPÍTULO 2. LA COMUNICACIÓN MEDIADA POR
ORDENADOR (CMO) APLICADA A LA ENSEÑANZA/
APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS..... 85**

2.1.	INTRODUCCIÓN.....	87
2.2.	ENSEÑANZA DE LENGUAS ASISTIDA POR ORDENADOR (ELAO).....	88
2.2.1.	<i>Definición y evolución histórica de la ELAO.....</i>	88
2.2.2.	<i>El uso de Internet en el aprendizaje de una Lengua Extranjera (LE)</i>	93
2.2.3.	<i>Situaciones de enseñanza según el uso de ELAO</i>	96
2.3.	EL DISCURSO ELECTRÓNICO.....	98
2.4.	LAS INTERACCIONES SINCRÓNICAS ESCRITAS	101
2.4.1.	<i>Lo oral y lo escrito en el chat.....</i>	102
2.4.2.	<i>La caracterización de las interacciones sincrónicas escritas dentro del conjunto de las actividades comunicativas</i>	107
2.4.3.	<i>Rasgos identificadores del chat.....</i>	112
2.5.	LA CMO SINCRÓNICA Y EL APRENDIZAJE DE LENGUAS.	121
2.5.1.	<i>Primeros estudios.....</i>	122
2.5.2.	<i>Estudios basados en el interaccionismo psicolingüístico</i>	128
2.5.3.	<i>Estudios sobre el desarrollo de las competencias a través del chat.</i>	133
2.5.4.	<i>Estudios socio-interaccionistas.....</i>	136

CAPÍTULO 3. LAS INTERACCIONES EN EL AULA 149

3.1.	INTRODUCCIÓN.....	151
3.2.	LA EVOLUCIÓN DE LAS TAREAS DE GRUPO A TRAVÉS DE LAS PERSPECTIVAS DIDÁCTICAS.....	152
3.2.1.	<i>El enfoque comunicativo</i>	153
3.2.1.1.	<i>Los programas nocio-funcionales.....</i>	155
3.2.1.2.	<i>La enseñanza comunicativa</i>	156
3.2.1.3.	<i>El enfoque por tareas</i>	158
3.2.2.	<i>El enfoque orientado a la acción</i>	160

3.3.	LA TAREA PEDAGÓGICA EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS	164
3.4.	EL MODO DE REALIZACIÓN DE LAS TAREAS DE AULA: EL TRABAJO EN GRUPOS	171
3.4.1.	<i>Estudios pertenecientes a la corriente psicolingüística</i>	176
3.4.2.	<i>Estudios sobre la influencia de la tarea de aula en el discurso interaccional</i>	178
3.4.3.	<i>Estudios que analizan el desarrollo de la competencia lingüística</i> .	180
3.4.4.	<i>Más allá de la tarea: estudios sobre las representaciones y el trabajo colaborativo</i>	182
3.5.	LA DIMENSIÓN INTERACCIONAL DE LAS COMPETENCIAS COMUNICATIVAS.....	190
3.6.	A MODO DE CONCLUSIÓN: LA PROYECCIÓN DEL MARCO TEÓRICO EN LOS PROCEDIMIENTOS EXPERIMENTALES.....	195
SEGUNDA PARTE		197
CAPÍTULO 4. METODOLOGÍA.....		199
4.1.	INTRODUCCIÓN	201
4.2.	LOS INFORMANTES Y EL CONTEXTO DIDÁCTICO	202
4.3.	PROCEDIMIENTO DE RECOGIDA DE DATOS.....	204
4.3.1.	<i>Primera fase de recogida de datos</i>	207
4.3.2.	<i>Segunda fase de recogida de datos</i>	211
4.4.	ANÁLISIS DE LOS MATERIALES.....	213
4.5.	DESCRIPCIÓN DE LAS TAREAS COMUNICATIVAS	216
4.5.1.	<i>Los debates</i>	217
4.5.2.	<i>Los juegos de rol</i>	219
4.6.	LA PLATAFORMA ESPRIT.....	225
4.7.	CONVENCIONES DE TRANSCRIPCIÓN	228

CAPÍTULO 5. FUNCIONAMIENTO Y DESARROLLO DE LA COMPETENCIA PRAGMÁTICA A TRAVÉS DEL CHAT 231

5.1. INTRODUCCIÓN.....	233
5.2. EL FUNCIONAMIENTO INTERACCIONAL DEL CHAT EN LENGUA EXTRANJERA (LE)	234
5.2.1. <i>Unidades estructurales de la interacción oral: el turno de habla, la intervención y el intercambio.....</i>	235
5.2.2. <i>Técnicas de distribución del turno en la Comunicación Mediada por Ordenador (CMO) sincrónica.....</i>	245
5.2.2.1. <i>La indeterminación del turno en la CMO sincrónica....</i>	246
5.2.2.2. <i>Funcionamiento del sistema de distribución del turno: el conflicto por la posesión de la palabra</i>	249
5.2.2.3. <i>Manifestaciones de la búsqueda de posicionamiento...256</i>	
5.2.2.4. <i>Tipos de alternancias entre aprendientes en los chats</i>	261
5.2.3. <i>Factores que determinan la cantidad de discurso en el chat.....</i>	265
5.3. LA CONSTRUCCIÓN CONJUNTA DEL DISCURSO SINCRÓNICO ESCRITO Y EL DISCURSO ORAL	274
5.3.1. <i>La construcción conjunta de la opinión en el debate.....</i>	275
5.3.2. <i>La construcción conjunta del acuerdo en los juegos de rol.....</i>	284
5.4. A MODO DE CONCLUSIÓN.....	295

CAPÍTULO 6. EL POTENCIAL ADQUISITIVO DE LAS INTERACCIONES SINCRÓNICAS ESCRITAS..... 299

6.1. INTRODUCCIÓN.....	301
6.2. LOS REFLEJOS DEL APRENDIZAJE COLABORATIVO DE LA LE EN LAS INTERACCIONES SINCRÓNICAS ESCRITAS	301
6.2.1. <i>La solución colaborativa de los problemas de expresión: las secuencias potencialmente adquisitivas.....</i>	305
6.2.2. <i>La solución colaborativa de los problemas de comprensión.....</i>	313

6.3.	LAS TÉCNICAS INDIVIDUALES DE RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS DE FORMULACIÓN DE ENUNCIADOS.....	315
6.4.	PROBLEMAS DE INCOMPENSIÓN EXTRALINGÜÍSTICOS	321
6.4.1.	<i>Los malentendidos</i>	322
6.4.2.	<i>Resolución de problemas de descodificación extralingüísticos</i>	324
6.5.	FALLOS DE COLABORACIÓN EN LA SOLUCIÓN DE PROBLEMAS DE COMUNICACIÓN.....	329
6.6.	CONDICIONES SOCIO-INTERACTIVAS DE ADQUISICIÓN EN LA COMUNICACIÓN INTERALOGLOTA A TRAVÉS DEL CHAT	333
6.6.1.	<i>La bifocalización</i>	334
6.6.2.	<i>Las relaciones contractuales en el chat interaloglota.....</i>	337
6.6.2.1.	<i>El contrato de aula de lengua extranjera.....</i>	338
6.6.2.2.	<i>Contrato didáctico.....</i>	345
6.7.	A MODO DE CONCLUSIÓN	349

CAPÍTULO 7. LA REALIZACIÓN DE LA TAREA EN LAS INTERACCIONES SINCRÓNICAS ESCRITAS353

7.1.	INTRODUCCIÓN	355
7.2.	LA GESTIÓN COLECTIVA DE LA TAREA.....	356
7.2.1.	<i>Los mecanismos de actuación en la tarea</i>	357
7.2.2.	<i>La continuidad en el chat de los mecanismos de gestión de la tarea.....</i>	360
7.2.3.	<i>La negociación explícita de la tarea: la alternancia de códigos</i>	361
7.2.4.	<i>Los mecanismos de actuación social en los debates</i>	364
7.2.5.	<i>Conclusiones.....</i>	368
7.3.	IMPLICACIÓN Y MOTIVACIÓN	370
7.4.	LA PARTICIPACIÓN	382
7.5.	DIFICULTAD DE LA TAREA	401
7.6.	A MODO DE CONCLUSIÓN	409

CAPÍTULO 8. CONCLUSIONES411

Bibliografia.....	425
Glosario	447
Apéndice 1	453
Apéndice 2.....	533
Résumé en français.....	¡Error! Marcador no definido.

ÍNDICE DE TABLAS

TABLA 1. COMPONENTES DE LA PERSPECTIVA INTERACCIONISTA	39
TABLA 2. NEGOCIACIÓN DEL SIGNIFICADO	65
TABLA 3. DIFERENCIAS Y SIMILITUDES ENTRE LAS CORRIENTES INTERACCIONISTAS	73
TABLA 4. CLASIFICACIÓN DE LAS INTERACCIONES ORALES	111
TABLA 5. CLASIFICACIÓN DEL DISCURSO DIALOGAL.....	112
TABLA 6. DESCRIPCIÓN POR FACETAS DEL CHAT (ESPRIT) Y COMPARACIÓN CON OTRAS CMO	121
TABLA 7. ESTUDIOS SOBRE LAS INTERACCIONES ENTRE ESTUDIANTES EN EL CHAT	147
TABLA 8. RELACIÓN ENTRE PRÁCTICA PEDAGÓGICA Y CONTEXTO SOCIAL	168
TABLA 9. CLASIFICACIÓN DE TAREAS (ELLIS, 2003: 215).....	171
TABLA 10. BENEFICIOS DEL TRABAJO EN GRUPOS (ELLIS, 2005: 25-25)	174
TABLA 11. COMPONENTES DE LA TAREA QUE DESENCADENAN NEGOCIACIÓN	178
TABLA 12. COMPOSICIÓN DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA (CONSEJO DE EUROPA, 2002)	193
TABLA 13. EDAD DE LOS INFORMANTES DE LA PRIMERA FASE: 2005	203
TABLA 14. EDAD DE LOS INFORMANTES DE LA SEGUNDA FASE: 2007	204
TABLA 15. ASISTENCIA DE LOS ESTUDIANTES AL DEBATE.....	209
TABLA 16. ASISTENCIA DE LOS ESTUDIANTES A LOS JUEGOS DE ROL DE LA PRIMERA FASE.....	210
TABLA 17. ASISTENCIA DE LOS ESTUDIANTES A LOS JUEGOS DE ROL DE LA SEGUNDA FASE.....	213
TABLA 18. CONVENCIONES DE TRASCRIPCIÓN	229
TABLA 19. MEDIA DE PALABRAS EMITIDAS POR INTERVENCIÓN	260
TABLA 20. SELECCIÓN DEL INTERLOCUTOR POR MEDIO DEL NOMBRE.....	262
TABLA 21. CANTIDAD MEDIA DE PALABRAS EMITIDAS POR CADA PARTICIPANTE ...	267
TABLA 22. MEDIA DE PALABRAS POR INTERVENCIÓN EN LAS INTERACCIONES ESCRITAS.....	270
TABLA 23. MEDIA DE PALABRAS POR INTERVENCIÓN EN LAS INTERACCIONES ORALES	270

TABLA 24. PORCENTAJE DE INTRODUCTORES DE OPINIÓN POR INTERVENCIÓN.....	281
TABLA 25. TURNOS DE RESPALDO DE OPINIÓN EN LOS DEBATES-CHAT.....	282
TABLA 26. NÚMERO DE PREGUNTAS DEL GRUPO E.....	288
TABLA 27. COMPLECIÓN INTERACTIVA EN EL CORPUS ORAL.....	306
TABLA 28. PETICIONES DE AYUDA EN EL CORPUS ORAL.....	308
TABLA 29. HETERO-REPARACIONES IMPLÍCITAS Y EXPLÍCITAS EN EL CORPUS ORAL	311
TABLA 30. RELACIÓN DE INCOMPRESIONES EXTRALINGÜÍSTICAS.....	324
TABLA 31. INVENTARIO DE SECUENCIAS DE COLABORACIÓN INCOMPLETAS.....	329
TABLA 32. LA GESTIÓN DE LA TAREA.....	369
TABLA 33. RESULTADOS DEL CUESTIONARIO: LA MOTIVACIÓN.....	373
TABLA 34. RESPUESTAS A LA PREGUNTA 11.....	374
TABLA 35. RESPUESTAS A LA PREGUNTA 12 DEL CUESTIONARIO.....	376
TABLA 36. RESPUESTAS A LA PREGUNTA 13 DEL CUESTIONARIO.....	378
TABLA 37. RESPUESTAS A LA PREGUNTA 14.....	379
TABLA 38. NUMERO DE PALABRAS DE LOS DEBATES DEL GRUPO AB.....	383
TABLA 39. NÚMERO DE PALABRAS PRODUCIDAS EN EL DEBATE CD.....	385
TABLA 40. PARTICIPACIÓN JDR.E.....	393
TABLA 41. PARTICIPACIÓN JDR.F.....	395
TABLA 42. PARTICIPACIÓN JDR.H.....	397
TABLA 43. RESPUESTAS A LA PREGUNTA 22.....	399
TABLA 44. DIFICULTADES COMUNICATIVAS. RESPUESTAS A LA PREGUNTA 15.....	403
TABLA 45. DIFICULTADES COGNITIVAS. RESPUESTAS A LA PREGUNTA 15.....	403
TABLA 46. DIFICULTADES AFECTIVAS. RESPUESTAS A LA PREGUNTA 15.....	405
TABLA 47. DIFICULTADES SOBRE EL CONTENIDO DE LA TAREA. RESPUESTAS A LA PREGUNTA 15.....	405
TABLA 48. DIFICULTADES DE IDENTIFICACIÓN CON EL PERSONAJE. RESPUESTAS A LA PREGUNTA 15.....	406
TABLA 49. DIFICULTADES EXTERNAS. RESPUESTAS A LA PREGUNTA 15.....	406
TABLA 50. DIFICULTADES PROPIAS DEL CHAT. RESPUESTAS A LA PREGUNTA 15.....	406

ÍNDICE DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1. CANTIDAD MEDIA DE PALABRAS EMITIDAS POR APRENDIENTE	267
GRÁFICO 2. MEDIA DE PALABRAS POR INTERVENCIÓN EN LAS INTERACCIONES ORALES Y ESCRITAS.....	271
GRÁFICO 3. MEDIA DE PALABRAS POR PARTICIPANTE (ORDENADO EN FUNCIÓN DEL NÚMERO DE PARTICIPANTES)	272
GRÁFICO 4. COMPARACIÓN DE LA PRODUCCIÓN DISCURSIVA DEL DEBATE AB.....	384
GRÁFICO 5. DIFERENCIA DE PRODUCCIÓN CHAT/ORAL EN EL GRUPO AB.....	384
GRÁFICO 6. COMPARACIÓN DE LA PRODUCCIÓN DISCURSIVA DEL DEBATE CD.....	386
GRÁFICO 7. DIFERENCIA DE PRODUCCIÓN ORAL/CHAT EN EL GRUPO CD.....	387
GRÁFICO 11 PARTICIPACIÓN EN LOS JUEGOS DE ROL DE LA SEGUNDA FASE.....	398
GRÁFICO 12. DISTRIBUCIÓN DE LAS DIFICULTADES EN LA INTERACCIÓN ORAL.....	407
GRÁFICO 13 DISTRIBUCIÓN DE LAS DIFICULTADES EN LA INTERACCIÓN ESCRITA ...	407

ÍNDICE DE FIGURAS

FIGURA 1. ESQUEMA DE CLASIFICACIÓN DE LAS INTERACCIONES PLURILINGÜES.....	81
FIGURA 2. ARTICULACIÓN DEL REGISTRO Y EL CANAL DE COMUNICACIÓN	105
FIGURA 3. COMPONENTES DE LA COMPETENCIA DISCURSIVA.....	191
FIGURA 4 LAS ESTRATEGIAS DE COMUNICACIÓN Y LA ACTIVIDAD FAVORABLE AL APRENDIZAJE	336
FIGURA 5. LOS CONTRATOS DEL AULA DE LE	339
FIGURA 6. ESQUEMA DE TURNOS DE HABLA.....	388

ÍNDICE DE ILUSTRACIONES

ILUSTRACIÓN 1. PÁGINA DE ACCESO A LA PLATAFORMA ESPRIT.....	226
ILUSTRACIÓN 2. CHAT DE LA PLATAFORMA ESPRIT	227

ABREVIATURAS ÚTILES

- *ALAO*. Aprendizaje de Lenguas Asistida por Ordenador.
- *CALL*. Computer Assisted Language Learning.
- *CI*. Compleción Interactiva.
- *CMO*. Comunicación Mediada por Ordenador.
- *DE*. Discurso Electrónico.
- *DLE*. Didáctica de Lenguas Extranjeras.
- *DMO*. Discurso Mediado por Ordenador.
- *ELAO*. Enseñanza de Lenguas Asistida por Ordenador.
- *ELE*. Español Lengua Extranjera.
- *LE*. Lengua extranjera.
- *MCER*. Son las siglas con las que se denomina al *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* editado en 2001 por el Consejo de Europa y traducido al español en el 2002.
- *PA*. Petición de Ayuda.
- *SPA*. Secuencias Potencialmente Adquisitivas.
- *TICE*. Tecnologías de la Información y la Comunicación en la Educación.

INTRODUCCIÓN

La transformación del horizonte pedagógico gracias a la incorporación, de forma directa o indirecta, de la tecnología informática, es un hecho innegable. Los cambios más sustanciales se han producido con la llegada de Internet al mundo de la educación. La multiplicación de los recursos a disposición del profesor y del estudiante, la reducción de las distancias entre los miembros de la comunidad educativa o la diversificación de las posibilidades de comunicación son algunas de las novedades más destacables. Hoy en día, la dicotomía existente entre la enseñanza presencial y a distancia ha desaparecido y, en su lugar, encontramos un continuo en el que las combinaciones de las dos modalidades dan lugar al aprendizaje semi-presencial (o *blended learning*, cf. Bonk y Graham, 2006). Estas variantes educativas implican un cambio de perspectiva en la concepción de la práctica docente. El profesor, que deja de ser distribuidor del conocimiento, se convierte en un “promotor del aprendizaje” que facilita el acceso al saber (cf. Martín Peris, 1998). Del aprendiz, por su parte, se requiere una mayor responsabilidad y autonomía de aprendizaje.

En lo que respecta al área de la enseñanza de lenguas extranjeras (LE), el avance que constituye la incorporación de esta nueva herramienta de comunicación es especialmente significativo. Surgió, pues, la necesidad de crear un nuevo campo de estudio que recibe el nombre de ELAO (Enseñanza de Lenguas Asistida por Ordenador). En él, se examina la integración del ordenador en los procesos de enseñanza/aprendizaje de las LE (Ruipérez, 2004: 1045). Sin embargo, debido a la gran aportación de Internet, actualmente, este término hace referencia, casi exclusivamente, al uso de la red. La investigación en este campo gira en torno a dos cuestiones centrales: la explotación didáctica de los recursos informáticos y el estudio de la influencia de Internet en los procesos de aprendizaje. El objetivo consiste en comprender el potencial y las limitaciones que presenta este nuevo útil, de modo que pueda ser incorporado de forma satisfactoria al ámbito de la Didáctica de Lenguas Extranjeras (DLE).

La red es utilizada por la comunidad docente de dos formas (Cruz Piñol, 2004¹): por un lado, Internet se emplea como *medio de comunicación de masas* que proporciona acceso a grandes cantidades de documentos en LE y a recursos didácticos destinados tanto al profesor como al aprendiente y, por otro lado, la red es utilizada como *medio de comunicación interpersonal*. Se trata de la Comunicación Mediada por Ordenador² (CMO), que permite la interacción entre personas a través de diferentes modalidades comunicativas como el correo electrónico, los foros, los chat, la mensajería instantánea, los blogs, las wikis o las páginas de redes sociales. Estas nuevas formas de comunicación pueden ser utilizadas como herramientas para la interacción en LE. En la presente investigación, nos centraremos en una de las modalidades que tienen más uso: las interacciones sincrónicas escritas o chat.

Los entornos pedagógicos multimedia que permiten que grupos de aprendientes desarrollen sus competencias en LE a través de intercambios en línea se han multiplicado en los últimos diez años (Degache y Mangenot, 2007: 5). La causa de este auge no reside únicamente en el progreso tecnológico, sino que proviene de “un cambio teórico y metodológico sustancial en la enseñanza de lenguas extranjeras” (Cestero, 2005: 9). Los especialistas en el campo se percataron de que el aprendizaje único del sistema lingüístico no es condición suficiente para interactuar en LE (cf. Pekarek, 1999). Los conocimientos de carácter procedural, imprescindibles para la comunicación, no pueden ser adquiridos de forma explícita y teórica, sino a través de la práctica y el uso.

Esta nueva concepción del objeto de aprendizaje surgió a raíz de la evolución de dos de las áreas de conocimiento constituyentes de la DLE. La primera de ellas está formada por las ciencias lingüísticas cuyo objeto de estudio es el habla. A partir de los años 80, este grupo de disciplinas experimenta un interés creciente por el estudio de la dimensión interaccional del lenguaje. Esta tendencia da lugar a la Lingüística Interaccional como punto de convergencia de las líneas de investigación que

¹ El artículo al que hacemos referencia está extraído de una revista digital en la que no aparece paginación. Por esta razón, no completamos la referencia con el número de la página en la que aparece. Esta situación vuelve a repetirse en otras ocasiones a lo largo del texto.

² En el campo de la educación, se ha adoptado el concepto de Web 2.0, proveniente del mundo del marketing, para referirse a este uso interactivo de la CMO.

estudian el discurso en interacción (cf. Mondada, 2001; Kerbrat-Orecchioni, 1990, 2005). La segunda área de conocimiento que repercute en la evolución de la DLE es la Psicología Evolutiva. A lo largo de los años 90, la teoría socio-cultural de Vigotsky (1985[1995], 1988), que otorga una importancia decisiva a los factores sociales como elementos estructuradores de los procesos cognitivos, recobra gran importancia. La actividad por excelencia en el que se realizan los intercambios sociales es la interacción. Su estudio resulta, pues, imprescindible para comprender de qué manera tiene lugar la adquisición de la lengua.

A lo largo de las últimas décadas, la dimensión socio-interaccional de la lengua y de su aprendizaje se ha ido incorporando a las diferentes perspectivas metodológicas que han influido en el ámbito de la enseñanza de ELE (Español Lengua Extrajera). El punto de partida lo constituye el enfoque comunicativo. La adopción del concepto de competencia comunicativa (Hymes, 1971 [1995]), como el conjunto de elementos, no solamente lingüísticos, necesarios para la interacción, constituye el avance más significativo con respecto a los métodos de enseñanza anteriores. Posteriormente, el enfoque por tareas dedica especial atención a la forma del discurso que producen los aprendientes en el aula, debido a que la interacción es considerada como el lugar donde se produce el aprendizaje. Cobra, por tanto, gran importancia el diseño y la puesta en práctica de las tareas comunicativas por tratarse de los elementos que motivan el habla de los aprendientes. La noción de tarea, central para la enseñanza de LE, ha continuado su evolución en el mundo de la DLE. El Consejo de Europa, en 2001, edita el *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (MCER en adelante) en el que dicha noción sigue teniendo un valor trascendental. En el MCER, se sientan las bases del enfoque orientado a la acción en el que se amplía la dimensión social de la enseñanza. El aprendiente es considerado como un actor social y realiza, por tanto, acciones sociales (Consejo de Europa, 2002: 9). Las situaciones comunicativas en LE en las que se ve involucrado tienen lugar tanto en el país de la lengua meta como en la propia clase, ya que es concebida como una sociedad auténtica (cf. Puren, 2009). A través de la realización de tareas, se persigue, pues, no sólo la práctica de la LE, sino la autenticidad social de la situación comunicativa.

En la presente investigación, adoptamos un concepto de tarea amplio que permita integrar las evoluciones metodológicas de los últimos años que conviven, sin excluirse, en las aulas de LE. Partimos, pues, de esta noción entendida como una “unidad de sentido en el interior de un proceso de enseñanza aprendizaje” (Puren, 2001: 3, traducción propia). Concretamente, nos centraremos en una práctica pedagógica habitual en el aula de lenguas, el trabajo en grupos, con objeto de estudiar las ventajas y los inconvenientes que implica su realización a través del chat.

En función de la forma de la tarea, el tipo de interacción que desencadena varía. Como apuntan diferentes investigaciones, el aprendizaje de la LE se ve directamente influenciado por el tipo de discurso que origina estas prácticas pedagógicas (cf. Cambra Giné, 2003; Griggs, 1991, 1998, 2006; Nussbaum, 1999, Swain y Lapkin 2001, entre otros). El chat, al igual que otros medios de comunicación como el teléfono, influye considerablemente en la forma que adopta la interacción que tiene lugar entre los interlocutores (cf. Yus, 2001; Sanmartín Sáez, 2008, entre otros).

Como ya hemos señalado, las investigaciones sobre adquisición de la lengua otorgan una gran importancia a la interacción como objeto y vehículo de aprendizaje. En el aula, esta idea se traduce en el diseño y la práctica de las tareas destinadas a la enseñanza de la dimensión interaccional de la comunicación. El objetivo de este estudio es, pues, averiguar en qué medida el chat constituye un medio de comunicación válido para la realización de este tipo de tareas de aula. Por un lado, analizaremos la manera en la que las modificaciones interaccionales provocadas por la realización de una tarea a través del chat influyen en los procesos adquisitivos que aparecen reflejados en la interacción; y, por otro lado, estudiaremos cuáles son los aspectos pertenecientes a la dimensión interaccional de las competencias que pueden ser adquiridos a través del chat.

Para ello, señalaremos los puntos de convergencia y de divergencia entre la tarea escrita y la tarea oral en lo que respecta al funcionamiento de la dimensión interaccional; examinaremos, además, cuál es la naturaleza de los procesos de adquisición desencadenados en las interacciones sincrónicas escritas realizadas en un entorno pedagógico, y, finalmente, analizaremos en qué medida intervienen en el

aprendizaje los factores socio-interaccionales del desarrollo de la tarea a través del chat.

Con el fin de conseguir el objetivo marcado, hemos llevado a cabo un análisis basado en la comparación de muestras de los dos medios de comunicación: el oral y el chat. Dos clases de 22 y 16 estudiantes de nivel B1 de la universidad Stendhal de Grenoble (Francia), divididos en grupos, han realizado dos tipos de tareas de aula. Cada una de ellas fue llevada a cabo de forma presencial y a través del chat con la única variación del tema de interacción. Este corpus de datos se complementa con la realización de un cuestionario en el que los aprendientes expresan su percepción sobre las tareas realizadas. Hemos adoptado un enfoque émico, entendido como “una tentativa de considerar los fenómenos humanos, dando cuenta de los significados que tienen para los individuos que los viven” (Matthey, 1999: 51, traducción propia), con objeto de averiguar en qué medida la imagen que los propios protagonistas tienen de la interacción en la que se encuentran involucrados influye en los procesos de adquisición. El tipo de análisis llevado a cabo es, principalmente, cualitativo, pero se apoya y se complementa, en muchas ocasiones, con datos cuantitativos.

Los dos tipos de tareas realizadas por los participantes en este estudio tienen como objetivo “implicar a los alumnos en una comunicación significativa” (Consejo de Europa, 2002: 155-156) en LE. Con ellas se pretende, específicamente, que los aprendientes trabajen y desarrollen la dimensión interactiva de las competencias comunicativas. La primera de las tareas es un debate, cuyo propósito es realizar un intercambio de opiniones sobre un tema de actualidad. La segunda consiste en un juego de roles en el que los aprendientes toman una decisión de forma conjunta y consensuada.

Las primeras investigaciones centradas en el estudio de las interacciones sincrónicas a distancia con fines adquisitivos concluyen que el discurso producido por los aprendientes en este medio de comunicación escrito posee determinados elementos en común con las actividades de lengua orales de carácter conversacional (Chun, 1994; Kern, 1995; Warshauer, 1996; Fitze, 2006). De la constatación de estas semejanzas se deduce que el chat podría contribuir a mejorar determinados aspectos de las competencias orales de los aprendientes (cf. Tudini, 2003).

Posteriormente, los estudios dedicados al análisis de los procesos de adquisición en las interacciones sincrónicas escritas son, principalmente, cuantitativos. Los factores socio-interaccionales que rodean la interacción y que juegan un papel determinante en el desarrollo de los procesos adquisitivos no son, por tanto, tenidos en cuenta. En estos trabajos, se demuestra que, en las interacciones sincrónicas escritas, los aprendientes se sirven de determinadas estructuras discursivas, favorecedoras de la adquisición (Pelletieri, 2000; Blake, 2000, 2002; Jepson, 2005), como es el caso de la negociación del significado (cf. Long, 1996).

Dentro de la corriente socio-cognitiva, el chat ha sido estudiado en muy pocas ocasiones. Los estudios de Negretti (1999) y Darhower (2002) constituyen el repertorio de trabajos más destacados y, de ellos, solamente los de Darhower (2002) examinan los procesos adquisitivos a partir de la teoría socio-cultural propuesta por Vigotsky (1985 [1995], 1988) y sus sucesores. Al igual que estos dos autores, adoptamos una perspectiva socio-cognitiva en nuestra investigación, con el objeto de estudiar los procesos de adquisición desencadenados en las interacciones a través del chat.

Teniendo en cuenta el papel fundamental que ejercen las circunstancias socio-interaccionales en el desarrollo de la adquisición, situamos nuestra investigación en un curso real de ELE y tenemos en cuenta tres dimensiones contextuales en el análisis del corpus:

- *El contexto interaccional*: el tipo de interacción en el que el interlocutor participa.
- *El contexto institucional*: la clase de lengua como marco de comunicación.
- *El contexto didáctico*: el tipo de práctica pedagógica en el que están involucrados los aprendientes.

Estas tres dimensiones se encuentran reflejadas de forma transversal en las tres partes de las que consta el análisis. En la primera de ellas, nos ocuparemos del estudio de las características interaccionales del chat interallogota (chat entre aprendientes de LE) con el fin de analizar los fenómenos específicos de este medio de comunicación que influyen en el aprendizaje. En segundo lugar, estudiaremos las secuencias de interacción que presentan posibles huellas adquisitivas en el chat; para ello, nos centraremos, principalmente, en el estudio de la gestión de las

reparaciones y de los mecanismos de construcción conjunta del discurso. Por último, examinaremos la influencia de los factores sociales en el proceso de aprendizaje de la LE, prestando especial atención al estudio de las representaciones que los aprendientes poseen de la tarea que realizan, de la situación comunicativa en la que se ven implicados y del medio en el que comunican.

El trabajo que aquí introducimos está estructurado en tres partes. La primera, organizada en tres capítulos, constituye el marco teórico. En el capítulo primero, explicamos los orígenes y los componentes de la línea de investigación en la que se sitúa nuestra investigación, la perspectiva interaccionista, constituida por dos vertientes: por un lado, una teoría de la adquisición del lenguaje de corte socio-cognitivo y socio-interaccionista (cf. Pekarek, 1999) y, por otro, una teoría de la lengua, la Lingüística Interaccional (cf. Mondada, 2001), que concibe el estudio del “discurso en interacción” (cf. Kerbrat-Orecchioni, 2005) desde un punto de vista amplio. Finalmente, exponemos los rasgos, las características fundamentales y el diálogo establecido entre los enfoques interaccionistas que se han desarrollado en diversos ámbitos geográficos.

El segundo capítulo está dedicado al estudio de Internet como herramienta para la enseñanza/aprendizaje de la LE. Hablaremos del papel del chat interalloglota dentro de la ELAO como la disciplina que se ocupa del estudio de las nuevas tecnologías aplicadas a la DLE, y, con objeto de determinar el estado de la cuestión del objeto de estudio de la presente investigación, expondremos los hallazgos obtenidos por los trabajos dedicados al análisis de las interacciones sincrónicas escritas entre aprendientes en un contexto de aula.

En el tercer y último capítulo de la primera parte, damos cuenta de la dimensión didáctica. Las interacciones sincrónicas escritas a las que dedicamos esta investigación tienen lugar dentro de una clase de ELE; por esta razón, el entendimiento del contexto didáctico actual y de la dimensión metodológica en la que se inscriben resulta necesario. Asimismo, examinamos el concepto de tarea de aula como elemento que estructura las prácticas pedagógicas de la clase y como unidad de análisis de nuestro trabajo.

La segunda parte de la tesis constituye la parte empírica. En el capítulo cuatro, presentaremos la metodología utilizada en la recogida del corpus, las características de los informantes y los procedimientos analíticos llevados a cabo.

Los capítulos cinco, seis y siete están destinados a la presentación y el análisis de los resultados y su discusión. En concreto, en el cinco, describimos las características interaccionales del chat interalóglota con objeto de entender de qué forma influyen y estructuran los procesos de aprendizaje. El capítulo seis está dedicado al análisis de las secuencias de interacción que presentan huellas adquisitivas (Secuencias potencialmente adquisitivas o SPA, De Pietro *et al.*, 1989); nos centramos, concretamente, en el análisis de los procedimientos de reparación y de construcción conjunta del discurso desplegados en el chat. En el capítulo siete, se presenta el análisis de la dimensión didáctica y su influencia en la representación de los aprendientes. Centraremos nuestra atención, principalmente, en el estudio de los mecanismos de gestión de la tarea escrita, las dificultades experimentadas por los aprendientes, su imagen de la tarea y el chat, y la influencia del chat en la participación y la implicación.

En la tercera y última parte de esta tesis, presentamos las conclusiones generales del estudio. Exponemos la síntesis de los resultados y la proyección del estudio. Para finalizar, proponemos algunas pautas metodológicas concretas para la aplicación del chat a la clase de ELE.

PRIMERA PARTE

**CAPÍTULO 1. LA PERSPECTIVA INTERACCIONISTA
EN LA ADQUISICIÓN DE LENGUAS
EXTRANJERAS**

1.1. INTRODUCCIÓN

A partir de los años 80, una parte importante de la investigación sobre la adquisición de lenguas experimentó un cambio de perspectiva (véase Pekarek, 2000 y Mondada y Pekarek, 2000). Surge, entonces, una nueva línea de investigación que comienza a alejarse de las corrientes funcionalistas y estructuralistas que dominaban el panorama hasta el momento (Véronique, 2002; Matthey, 2003; Richard y Rodgers, 2001: 20-21). El aprendiz deja de ser un individuo que interioriza competencias específicas de la lengua y se convierte en un locutor que interactúa con otros interlocutores y que se apropia progresivamente de los recursos comunicativos, que se caracterizan por ser variables y funcionales (Mondada y Pekarek, 2000). La base de la investigación comenzó a girar en torno a un punto común: la interacción social como objeto y vehículo de aprendizaje.

Esta nueva consideración del papel de la interacción en la adquisición define tanto una parte de la investigación norteamericana como una parte de la que se realiza en Europa. El enfoque interaccionista europeo abarca principalmente los estudios que se llevan a cabo en Francia, Alemania y Suiza y, desde sus orígenes, ha mostrado un interés especial por la adquisición en el medio natural.

Durante los años 80, la perspectiva interaccionista fue ampliando su área de interés hacia el estudio de las interacciones que se dan en otras situaciones de aprendizaje de lenguas; en concreto, las que tienen lugar en el aula de LE. Esta línea de investigación comprende tanto los intercambios que tienen lugar entre profesor y alumnos como aquellos que se dan entre los alumnos mismos cuando interactúan en grupo en LE. Es, en este último terreno, donde enmarcamos el presente estudio, incluyendo, asimismo, la dimensión tecnológica y el aprendizaje a distancia.

En este capítulo, revisaremos en profundidad el origen y los principios del enfoque interaccionista europeo con el fin de situar el marco teórico en el que se inscribe nuestra investigación. Para comenzar, partiendo de los inicios de la corriente, trazaremos la trayectoria seguida por las diferentes perspectivas que lo fundamentan (cf. 1.2). En base a este recorrido, presentaremos los cimientos teóricos comunes en los que se asienta la perspectiva interaccionista (cf. 1.3).

Asimismo, trataremos de dibujar el horizonte de investigación actual, exponiendo las repercusiones de las principales corrientes norteamericanas y comparándolas con la europea (cf. 1.4). Finalmente, prestaremos atención, de forma más específica, al tipo de interacciones que forman parte de nuestro corpus: las interacciones entre estudiantes en LE. Para ello, estudiaremos el lugar que ocupan con respecto al conjunto de intercambios plurilingües en base a lo establecido por la investigación interaccionista (cf. 1.5).

1.2. ORÍGENES Y COMPONENTES DE LA PERSPECTIVA INTERACCIONISTA DE LA ADQUISICIÓN

La perspectiva interaccionista de la adquisición es un movimiento ecléctico cuyos orígenes son variados. Debido a esta diversidad, algunos investigadores (Pekarek, 2000; Mondada y Pekarek 2000; Gajo y Mondada, 2000) engloban el campo bajo los conceptos “interacción y adquisición”. La nueva concepción surge a partir de un cambio de punto de vista multidisciplinar. La sociología o la psicología evolutiva son algunas de las áreas de conocimiento en las que se inicia esta nueva tendencia, que ejerce una influencia decisiva en el campo de investigación sobre la adquisición de lenguas.

Como señalan Richards y Rodgers (2001: 20) siguiendo a Anthony (1963), todo enfoque teórico sobre el aprendizaje de lenguas se basa en una doble vertiente: una teoría de la lengua y una teoría de la adquisición. En lo que respecta a la primera dimensión, el enfoque interaccionista que adoptamos en el presente trabajo no se encuentra constituido por una única doctrina lingüística. Como veremos en el próximo apartado (cf. 1.2.1), adoptamos una perspectiva amplia con objeto de tener en cuenta los instrumentos de análisis propuestos por aquellas disciplinas lingüísticas, o sus secciones, que se dedican al estudio de la dimensión interaccional del lenguaje. Siguiendo a Mondada (2001), denominaremos Lingüística Interaccional a esta corriente teórica.

En cuanto a la teoría de la adquisición, el enfoque interaccionista se caracteriza por no tener una fundamentación teórica unificada (cf. Pekarek, 2000).

La consideración de la interacción social como elemento estructurador de los procesos cognitivos constituye su base común. Las ideas provenientes del interaccionismo social y las teorías socio-culturales de Vigotsky (1985, 1988) son, en distinto grado, las principales referencias de las investigaciones realizadas bajo este enfoque.

A continuación, examinaremos en detalle tanto las líneas lingüísticas como las teorías sobre la adquisición en las que se basa el enfoque interaccionista. En la tabla 1, presentamos, en forma de esquema, las corrientes teóricas que constituyen el presente enfoque.

TEORÍA DE LA LENGUA	TEORÍA DE LA ADQUISICIÓN
Lingüística interaccional	
Etnología de la comunicación	
Etnometodología	Psicología evolutiva: teoría socio-histórico (Vigostky)
Sociolingüística interaccional	Enfoque socio-interaccional y socio-cognitivo de la adquisición.
Análisis del discurso	
Análisis de la conversación	
Pragmática	

Tabla 1. Componentes de la perspectiva interaccionista

1.2.1. Una teoría de la lengua: la Lingüística Interaccional

El enfoque interaccional de la Lingüística, que siguiendo a Mondada (2001) denominaremos Lingüística Interaccional¹, surge en las dos últimas décadas del siglo XX provocado por un interés creciente por el estudio del discurso oral producido en situaciones sociales concretas (Mondada, 2001: 62). La Lingüística, que hasta entonces había sido concebida bajo un punto de vista monologal, comienza a considerar la dimensión interaccional como un elemento esencial para

¹ Este término se utiliza, principalmente, en el ámbito francés y anglosajón. Kerbrat-Orecchioni (2005) propone el término Análisis del discurso-en-interacción. En el campo de la lingüística española, Gutiérrez Ordóñez se refirió a la Lingüística de la Comunicación en el mismo sentido del de la Lingüística Interaccional (Gutiérrez Ordóñez, 1995 en Garrido Rodríguez, 2001-2002)

la comprensión del lenguaje. El objeto de estudio de esta corriente es el “discurso-en-la-interacción” (Kerbrat-Orecchioni, 2005), que no se estructura únicamente en términos de contenidos de información, sino que lo hace, también, en actividades que tienen un significado social, organizadas de manera secuencial (Pekarek, 2004: 126). Asimismo, Kerbrat-Orecchioni (2005) entiende el estudio del discurso-en-la-interacción bajo un punto de vista amplio que incluye todas las prácticas discursivas que tienen lugar de forma interactiva.

Par “discours-en-interaction” on désigne le vaste ensemble des pratiques discursives qui se déroulent en contexte interactif, et dont la conversation ne représente qu’une forme particulière. (Kerbrat-Orecchioni, 2005: 14)

Según Kerbrat-Orecchioni (1990: 55), el enfoque interaccionista, dentro del campo de la Lingüística, constituye una corriente ecléctica y heterogénea que, más que tratarse de un campo o de un dominio, constituye una influencia. Se trata de un movimiento interdisciplinar y transversal (Arditty y Vasseur, 1999: 4) compuesto por varios enfoques que van desde la filosofía hasta la psicología, pasando por la Lingüística y la Sociología. Los orígenes de esta corriente o de este interés por el estudio de la dimensión interaccional del lenguaje se encuentran principalmente en disciplinas que no son lingüísticas. En los párrafos que siguen, trazaremos el horizonte de las diferentes disciplinas teóricas que han contribuido al desarrollo la Lingüística Interaccional.

El comienzo del interés por el estudio del lenguaje en interacción vino de la mano de la sociología estadounidense de los años sesenta. Durante esta época, se originó una corriente de reacción contra la concepción chomskiana del lenguaje (Kerbrat-Orecchini, 1990: 59). A la cabeza, se encontraba Dell H. Hymes, que, junto con otros investigadores como J.J. Gumperz, sentó las bases de la Etnografía de la Comunicación. Los investigadores que trabajan en esta disciplina proponen un acercamiento al estudio del discurso basado en la Antropología y la Lingüística, ya que ambas coinciden en el interés por la comunicación. La antropología está interesada en el lenguaje como parte de un repertorio y de un comportamiento cultural. Esta idea se opone a la concepción de los lingüistas que se interesan por el

aspecto social del lenguaje en la medida en que sirve para estructurar los comportamientos lingüísticos (Schiffrin, 1994: 138). Para los etnógrafos, la estructura lingüística y la estructura social se determinan mutuamente (Moreno Fernandez, 2005: 293). Su principal centro de interés reside en el estudio de los acontecimientos del hablar y de las funciones que cumplen (Moreno Fernandez, 2005: 293). El método de análisis es el mismo que el utilizado en antropología: el investigador no sólo observa sino que, además, se implica. A través de la participación directa en actividades de la vida endémica de un grupo particular, es posible llegar a posicionarse como miembro de la comunidad, de forma que las acciones y las creencias constitutivas de la colectividad llegan a resultar naturales (Schiffrin, 1994: 140).

Una de las figuras más representativas de esta disciplina, como ya hemos mencionado anteriormente, es Dell Hymes. Su propuesta más influyente y la que posee más repercusión, tanto en el mundo de la Lingüística como en el campo de la adquisición de LE, es el concepto de competencia comunicativa. Esta noción surgió como reacción al modelo de Noam Chomsky, aceptado por la comunidad lingüística de la época, que considera que la competencia es el conocimiento abstracto e innato de las estructuras de la lengua, es decir, es exclusivamente lingüística. Hymes reaccionó contra esta definición de competencia poniendo de relieve que la dimensión sociocultural, imprescindible para comprender múltiples funcionamientos de la lengua, no tiene lugar dentro del concepto.

Para Hymes (1971), la competencia comunicativa está formada por determinadas habilidades y conocimientos que “compartidos de una manera suficientemente sistemática en una población, permitía identificarla como una comunidad de habla” (cf. Llobera, 1995: 10). Hymes explica de la siguiente manera el concepto de competencia comunicativa:

I should take competence as the most general term for the capabilities of a person.
(...) Competence is depend upon both (tacit) knowledge and (ability for) use.
(Hymes, 1971: 282)²

De estas palabras, deducimos que, para este autor, tanto el conocimiento abstracto de la lengua como la capacidad para el uso son los elementos que, junto a la dimensión sociocultural, componen la competencia comunicativa.

En esta misma época, surgió, también en Estados Unidos, otro de los movimientos que influyen de manera notable en las corrientes que forman la Lingüística Interaccional: la Sociolingüística Interaccionista. Los orígenes de esta disciplina no son lingüísticos, hay que situarlos en la antropología y la sociología (Schiffrin, 1994: 97). Sus figuras más representativas son John Gumperz (1989, 1982), antropólogo, y Erving Goffman (1974, 1981), sociólogo. La Sociolingüística Interaccionista explica cómo el conocimiento sociocultural y lingüístico están relacionados y unidos en la transmisión de significados. Gumperz mostró que el conocimiento sociocultural no se constituye solamente por creencias y juicios externos a la interacción, sino que estos dos componentes forman parte del lenguaje y de la comunicación misma. Goffman, por su parte, se interesó por la influencia del contexto, y explicó cómo en el origen de la variación se encuentran las relaciones sociales. Estas se caracterizan por no ser homogéneas, ya que se adecuan constantemente al contexto. Tal proceso de adaptación se encuentra claramente reflejado en el lenguaje.

Otra de las corrientes que contribuyen de manera determinante en el desarrollo de la Lingüística Interaccional es la Etnometodología como disciplina que se encuentra en el origen del Análisis de la Conversación. La Etnometodología surgió a finales de los años 50 como reacción a los métodos utilizados por la sociología de la época. Estos se centraban, principalmente, en el análisis del mundo social, buscando siempre la objetividad de los datos que, en ocasiones, obligaba a establecer categorías forzadas o arbitrarias. H. Garfinkel (1984), su máximo precursor, quiso acercarse al estudio del mundo social desde una nueva perspectiva.

2 “Tomaré la competencia como el término más general para la capacidad de la persona (...). La competencia depende tanto del conocimiento (tácito) como del uso (capacidad).” (Hymes, 1971[1995]: 38)

Este investigador se interesó por las estructuras mismas que constituyen la interacción social, concibiéndolas como métodos de actuación regulares que dan sentido a las acciones sociales. Se produce, pues, un cambio de perspectiva con respecto a la sociología tradicional que concebía las acciones como reflejos de los significados sociales y no como procesos estructuradores de las mismas. El etnometodólogo trata de describir los métodos que utilizan los miembros de una sociedad para gestionar adecuadamente el conjunto de prácticas sociales que forman parte de su vida cotidiana. Esta disciplina se define como

el estudio de los procedimientos que utilizan los miembros de una sociedad para producir e interpretar las acciones sociales cotidianas que constituyen la realidad (cf. Cestero, 2000a: 28)

Para los etnometodólogos, los comportamientos observables del ser humano en los intercambios cotidianos están compuestos por normas admitidas por la comunidad. Dichas normas están predeterminadas, pero, al mismo tiempo, se actualizan en cada intercambio (Kerbrat-Orecchini, 1990: 62).

Un principio teórico básico de la Etnometodología es que la realidad social se construye, se negocia, se mantiene o se cambia; no se descubre, sino que se interpreta. (Tuson, 2002: 135)

Garfinkel señala la importancia de la interacción verbal como el principal instrumento que gestiona y da sentido a la interacción social. La palabra es uno de los elementos clave de los métodos que constituyen las estructuras sociales. Así pues, es en la interacción verbal donde surgen los significados de la sociedad.

El Análisis de la Conversación nació y se desarrolló en los primeros años dentro de la corriente etnometodológica, aunque posee, igualmente, puntos en común con las áreas de conocimiento esbozadas anteriormente: al igual que la Sociolingüística Interaccionista, se ocupa de la influencia del orden social en el lenguaje; como la Etnografía de la Comunicación, tiene en cuenta, en el análisis de datos, todos los detalles de una comunicación, sin excluir ninguno a priori. No

obstante, el Análisis de la Conversación proporciona, además, sus propias hipótesis, su propia metodología y su propia forma de teorizar (cf. Schiffrin, 1994: 232). El grado de relación de esta disciplina con la Lingüística es difícil de establecer debido a que, por un lado, sus orígenes no se encuentran en las ciencias que estudian el lenguaje y, por otro, los propios analistas conversacionales la incluyen en uno u otro campo en función de las corrientes teóricas a las que se adscriben y de los objetivos de investigación que se plantean³ (Cestero, 2000a: 27).

El objeto de estudio del Análisis de la Conversación no es únicamente el uso del lenguaje, sino los métodos o procedimientos lingüísticos que un determinado grupo utiliza para organizar sus prácticas sociales. Sus fundadores, H. Sacks, E. Schegloff y G. Jefferson, se centraron en el estudio de uno de estos métodos interaccionales: el sistema de alternancia de turnos que estructura la conversación natural (cf. 5.2). Hoy en día, esta disciplina ha ampliado sus límites hacia el estudio de otros procedimientos lingüísticos de organización social con el fin de comprender el funcionamiento de la conversación, concebida, en sentido amplio, como toda interacción oral. El Análisis de la Conversación es una de las corrientes de mayor peso dentro del movimiento interaccionista de la adquisición y, como veremos, constituye la base de gran parte de sus hallazgos (cf. 1.3).

Otra de las disciplinas integrantes de la corriente de la Lingüística Interaccional es la Pragmática. Desde un punto de vista amplio, su objeto de estudio, al igual que el de las corrientes vistas hasta el momento, es el lenguaje en uso; sin embargo, desde sus comienzos, definir los límites de la Pragmática resulta una tarea difícil y polémica⁴. Según Escandell (2006: 9), esta disciplina no se concibe como un nivel más de descripción lingüística, en el mismo sentido que la sintaxis o la semántica; tampoco estamos ante una corriente global que abarca los fenómenos lingüísticos y los supera pasando por lo extralingüístico. Para esta autora, se trata de “una perspectiva que parte de los datos ofrecidos por la gramática y toma luego en consideración los elementos extralingüísticos que condicionan el uso efectivo del lenguaje” (Escandell, 2006: 12). En numerosas ocasiones, lo que se

³ En el ámbito francés, a menudo, esta disciplina se encuentra incluida dentro del Análisis del Discurso, entendido como todas las emisiones posibles.

⁴ Para un análisis en profundidad de la definición de Pragmática puede consultarse Levinson, 1983 [1989].

quiere decir y lo que se dice no tienen correspondencia, lo que no impide que la comunicación tenga lugar. Los procesos de codificación y descodificación no son, por tanto, los únicos que entran en juego en los actos comunicativos, existen también otros procesos que permiten salvar dicha distancia. La Pragmática se ocupa del estudio de tales procesos que son de gran relevancia para el entendimiento de la comunicación. Para transmitir y comprender un determinado significado no basta con descodificarlo, es necesario, además, que sea interpretado de manera adecuada en función de los elementos extralingüísticos que lo acompañan.

Uno de los máximos exponentes de la Pragmática es John Langshaw Austin, quien acuñó el término de acto de habla. Este filósofo del lenguaje opina que la lengua no es sólo un reflejo de la realidad, sino que también realizamos actos con la palabra (Austin, 1976). John R. Searle, discípulo de Austin, es otra de las figuras relevantes de esta disciplina y que, partiendo de las ideas de su profesor, elaboró una clasificación de los actos de habla en cinco grupos, en función de los diferentes grados intencionales de una determinada proposición: asertivos, directivos, compromisivos, expresivos y declaraciones (Searle, 1969). Si bien es cierto que la teoría clásica se deriva de una concepción monologal de la lengua (Kerbrat-Orecchioni, 2005: 10-11), los actos de habla también han sido objeto de estudio de los investigadores interesados en el análisis de las interacciones orales.

El interés creciente por el estudio del lenguaje en uso se ve reflejado, de manera significativa, en el ámbito general de la Lingüística. En los años 60, surgen nuevas corrientes que amplían el estudio del lenguaje a niveles superiores al de la oración que constituía la principal unidad de estudio hasta el momento. Así, el texto y el discurso se constituyen como los objetivos fundamentales de análisis. Desde Europa, se impulsaron dos de estas nuevas corrientes. En Alemania y en nuestro ámbito geográfico, principalmente, se le denominó Lingüística del texto o textual; en Francia y en el ámbito anglosajón, tomó el nombre de Análisis del Discurso. Ambas teorías surgieron como una reacción a las gramáticas oracionales de la época que se basaban en teorías estructuralistas y generativistas (Bernárdez, 1982: 27). Garrido Rodríguez (2001-2002) distingue ambas disciplinas de la siguiente forma:

Esto es, el interés de la Lingüística Textual se ha centrado en aquellas cuestiones que están más relacionadas con el estudio del texto como objeto teórico, mientras que el Análisis del Discurso se ha decantado por el estudio de todas las circunstancias que rodean a ese objeto teórico. (Garrido Rodríguez, 2001-2002: 132)

Los conceptos de texto y discurso, aunque muchos autores le otorgan un sentido diferente, se encuentran muy próximos y se utilizan, en bastantes ocasiones, como sinónimos (Lavandera, 1985: 10). Según Van Dijk (2000: 2), una de las figuras más representativas de la investigación del lenguaje bajo esta perspectiva, la noción de discurso tiene tres dimensiones principales:

- El uso del lenguaje
- La comunicación de la creencias o la dimensión cognitiva
- La interacción en las situaciones sociales

Finalmente, es necesario mencionar los estudios de Sinclair y Coulthard (1975), ya que se han ocupado del estudio del lenguaje bajo este punto de vista en su vertiente conversacional.

De todas las ciencias, disciplinas y corrientes mencionadas hasta aquí se sirve la Lingüística Interaccional cuyo objeto de estudio es el discurso en su forma dialogal. Según Mondada (2001: 62), el estudio del habla en la interacción repercute en ciertos aspectos de la Lingüística que recogemos a continuación:

En primer lugar, la interacción tiene un papel constitutivo de las prácticas de los hablantes y estructurador de los recursos lingüísticos. Se habla de la “gramática-para-la-interacción” (cf. Mondada, 2001) como la manera de describir los recursos de la lengua en base a las dinámicas interaccionales. Lorenza Mondada lo explica de la siguiente forma:

Si se considera que la interacción social es el lugar fundamental de elaboración de la relación social y el uso de la lengua, es posible hacer la hipótesis de que los recursos lingüísticos se configuran de manera adecuada a las formas y a las

restricciones organizativas de la interacción⁵. En consecuencia, la descripción de la gramática –término empleado aquí de manera genérica para designar los recursos de la lengua- debe contemplar las dinámicas interaccionales, consideradas como estructuradoras en todos los planos del análisis lingüístico. (Mondada, 2001: 68)

En segundo lugar, se privilegian los datos orales con el fin de dar explicación tanto a fenómenos normativos como desviados. La recogida de datos tiene lugar en el medio en el que se producen. De este modo, se tiene en cuenta el contexto de producción y “los usos lingüísticos como prácticas sociales” (Mondada, 2001: 66).

Finalmente, se adoptan nuevas categorías descriptivas que pretenden explicar “los fenómenos dinámicos y emergentes que tienen lugar en la interacción” (Mondada, 2001: 62), como es el caso de la construcción colaborativa del discurso.

El reconocimiento de la importancia de la interacción en la construcción de los actos comunicativos ha influido, igualmente, en el campo de la adquisición y la didáctica de lenguas.

Así pues, debido a la naturaleza novedosa de nuestro objeto de estudio, consideramos necesario adoptar una perspectiva de análisis amplia para poder dar cuenta de los fenómenos que articulan la interacción y el aprendizaje en LE en los intercambios sincrónicos escritos.

1.2.2. Una teoría de la adquisición: el enfoque interaccionista.

La disparidad de opiniones de la comunidad investigadora con respecto a la adquisición de la lengua ha caracterizado el desarrollo de la Lingüística. A lo largo del siglo XX, se han dado varias controversias sobre el tema, de las cuales, cabe destacar la consideración de la capacidad del lenguaje como innata o derivada (Moreno Fernández, 2002: 15). Esta polémica se encuentra en el origen de las tres líneas teóricas que han marcado los últimos años del estudio de la adquisición de lenguas y que pasamos a presentar a continuación.

⁵ Para una crítica de esta idea véase Kerbrat-Orecchioni (2005: 91).

En primer lugar, nos ocuparemos de las teorías ambientalistas que cobraron gran fuerza en la primera mitad del siglo XX. Según esta línea de investigación, los atributos innatos no forman parte de los procesos de aprendizaje lingüístico, por lo que constituyen, únicamente, la estructura donde se configuran las fuerzas ambientales (Larsen-Freeman y Long, 1994: 231). Una de las corrientes más sobresalientes dentro de este grupo son las teorías conductistas, con Skinner a la cabeza, en las que se considera que el lenguaje humano se aprende a través del entorno y gracias a las respuestas que el aprendiente obtiene de este. Las teorías de Skinner (1953, 1957) sobre la articulación del estímulo-respuesta fueron aplicadas a la enseñanza de LE originando el método audiolingual, que, aunque fracasó rápidamente, dio lugar a algunas técnicas que se siguen aplicando hoy en día para la memorización de estructuras repetitivas o para la práctica de la pronunciación.

Las teorías nativistas constituyen el segundo grupo de líneas de investigación con gran repercusión desde la mitad del siglo XX hasta nuestros días. Para los investigadores de esta corriente, la capacidad del lenguaje es innata en el hombre. Su máximo representante, Noam Chomsky (1972, 1985), postula que determinadas categorías gramaticales son universales e innatas, de forma que rigen las reglas y los parámetros de las lenguas humanas. Esta corriente no ha originado una línea metodológica completa, a diferencia de las teorías ambientalistas, pero constituye la base teórica de importantes hallazgos sobre la adquisición de segundas lenguas. Este es el caso de la teoría de la monitorización de Krashen (1981), formulada en tres hipótesis principales:

- *La hipótesis del orden natural* postula que las reglas de la lengua meta se adquieren en un orden predecible que no se encuentra relacionado con la complejidad lingüística.
- *La hipótesis de la monitorización* revela que el aprendiente corrige y edita su propio discurso durante la producción.
- *La hipótesis del input* manifiesta que una lengua se adquiere por medio del procesamiento del input comprensible que consiste en “la lengua que se oye o se lee y se entiende. La lengua que no se entiende no ayuda; es demasiado elevada y sólo significa ruido para el sistema” (cf. Larsen-Freeman y Long, 1994: 223).

Finalmente, existe un grupo de teorías, denominadas interaccionistas, que recurren a factores tanto innatos como ambientales para explicar los procesos de adquisición de la lengua. El origen de esta corriente, al igual que el de otras áreas de las ciencias sociales llamadas también interaccionistas, se encuentra en un cambio de perspectiva que deja de concebir el ser humano, únicamente, bajo un punto de vista individual y otorga gran importancia a la dimensión social. La idea común que subyace a estas teorías reside en la necesidad del contacto social para que la adquisición de la lengua tenga lugar. A pesar de este postulado común, dentro de la misma corriente existen diferentes líneas de pensamiento que difieren en el modo en el que el contexto social se relaciona con el desarrollo de los procesos cognitivos. Este es el motivo que confronta las teorías cognitivistas de J. Piaget (1987, 1993) con las teorías socioculturales de L. Vigotsky (1985, 1988). Ambos autores consideran que la interacción lingüística juega un papel fundamental y necesario en el desarrollo cognitivo; sin embargo, para Vigotsky, como estudiaremos en detalle más adelante, la forma y el contenido de los procesos cognitivos se constituyen y se estructuran en la interacción. Lenguaje y cognición se desarrollan, pues, simultáneamente. Piaget, en cambio, considera que el lenguaje constituye la manifestación de la evolución cognitiva. El niño alcanza, primeramente, la capacidad simbólica que posibilita que la adquisición del lenguaje tenga lugar; a partir de este momento, el desarrollo de las estructuras mentales tiene lugar a través de la interacción lingüística.

A lo largo de los años 90, las ideas del enfoque sociocultural de Vigotsky (1985, 1988) fueron retomadas por los investigadores dedicados al estudio de la adquisición de LE. En el presente trabajo, seguiremos también la línea inaugurada por el investigador soviético. A continuación, presentamos los principales fundamentos teóricos de las teorías socio-culturales.

Vigotsky se opuso a las ideas provenientes de la Psicología Evolutiva que concebían el desarrollo cognitivo desde una óptica individual y autónoma. Para nuestro autor, los factores sociales, lingüísticos y cognitivos están íntimamente relacionados. El funcionamiento del pensamiento y, por tanto, del aprendizaje, se encuentra situado en la interacción social, en la que el lenguaje ocupa un papel

fundamental como vehículo de contacto. En el caso de la adquisición tanto del habla primera como de una LE, el lenguaje cumple una doble función, se convierte, al mismo tiempo, en el objeto y el vehículo de aprendizaje. Se trata de un proceso socio-cognitivo que se realiza a través del empleo instrumental de la lengua en la interacción (cf. Pekarek, 1999: 17).

Para Vigotsky, los seres humanos estamos dotados de dos tipos de funciones psicológicas: por un lado, los Procesos Psíquicos Inferiores o PPI que poseen una naturaleza biológica, natural y elemental, entre los que encontramos la memoria y la atención, y, por otro lado, los Procesos Psíquicos Superiores o PPS, que son aquellos que se utilizan de forma voluntaria y consciente como la conciencia y el pensamiento verbal. Los primeros no son procesos mediatizados, tienen sus propias reglas de desarrollo y preceden genéticamente a los PPS (Matthey, 2003: 95). Los segundos, en cambio, se adquieren y se desarrollan a través de la interacción social. Su evolución necesita el apoyo de instrumentos de mediación como, por ejemplo, el lenguaje. La interiorización progresiva gracias a este proceso de mediación es lo que hace posible el desarrollo de los PPS (Matthey, 2003: 95).

Ambos conceptos, mediación e interiorización, constituyen la noción de regulación (Matthey, 2003: 98). El niño necesita que un adulto experto efectúe, con él, la tarea que debe aprender antes de poder realizarla de forma autónoma. Es aquí donde vemos que el desarrollo cognitivo pasa necesariamente por una fase de gestión común de las actividades discursivas (Pekarek, 1999: 17). El papel del experto es realizar esta tarea de regulación en lugar del niño, de forma que, a través de la imitación y de la orientación del adulto, logre llevar a cabo actividades complejas. Así, el desarrollo de la capacidad intelectual tiene lugar a través de la colaboración.

La noción de mediación social es una de las ideas centrales de la teoría sociocultural; a partir de ella, Wood, Bruner y Ross (1976) introducen el concepto de andamiaje. Se trata del apoyo prestado por el experto para realizar una determinada tarea compleja, gracias al cual, el principiante consigue extender sus habilidades y su conocimiento actual hacia niveles de competencia superiores.

This scaffolding consists essentially of the adult ‘controlling’ those elements of the task that are initially beyond the learner’s capacity, thus permitting him to concentrate upon and complete only those elements that are within his range of competence. (Wook *et al.*, 1976: 90)

Según Wood *et al.* (1976: 98), los procesos de andamiaje pueden manifestarse de varias formas:

- Suscitar el interés en la tarea.
- Simplificar la tarea.
- Mantener la búsqueda del objetivo.
- Señalar las divergencias entre la solución ideal y la que ha sido producida.
- Mostrar una versión ideal de la tarea que debe realizarse.

Esta idea nos lleva hacia una de las cuestiones centrales de la teoría desarrollada por Vygotsky: la Zona Próxima de Desarrollo o ZPD. Se trata del estado cognitivo en el que la capacidad intelectual del niño puede desarrollarse a través de la imitación o de la ayuda del experto.

la distancia en el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz. (Vigotsky, 1988: 133)

La ZPD queda definida entre lo que el niño es capaz de hacer por sí solo y lo que es capaz de hacer con la ayuda de un adulto (Vigotsky, 1988). Si la actividad se sitúa fuera de esta área, es decir, si es demasiado fácil o demasiado difícil, no potenciará el crecimiento intelectual del niño.

Según Mondada y Pekarek (2000), la aplicación de las teorías de Vigotsky al dominio de la adquisición de lenguas extranjeras presenta ciertos problemas. Por un lado, la relación entre el plano discursivo y el plano cognitivo no ha sido completamente descrita. Hoy en día, no existe un fundamento teórico completo que explique el camino que lleva al aprendiz de la interacción a la adquisición de una lengua. Por otro lado, determinados conceptos desarrollados por Vigotsky dejan de ser operativos cuando son aplicados al área de la adquisición de LE.

L'application du modèle vygotkien à l'acquisition des L2 n'est pourtant pas sans poser un certain nombre de difficultés. On peut en particulier regretter que des notions vygotkiennes soient parfois reprises de façon trop immédiate et souvent dissociée d'un modèle plus global des processus socio-cognitifs liés à l'acquisition. (Mondada y Pekarek, 2000)

Desde la publicación de *Mind in society: The Development of Higher Psychological Processes* en 1978, las ideas de Vigostky han tenido una gran influencia en el desarrollo de las teorías interaccionistas sobre adquisición del lenguaje. Esta línea de investigación ha sido desarrollada en Europa y en EEUU, como lo atestiguan las sucesivas traducciones de su obra: *Pensée et langage* (1985), en la edición francesa, y *Pensamiento y lenguaje* (1998), en la edición española. En EEUU, el enfoque abierto por Vigotsky ha sido continuado por numerosos investigadores, de entre los que destaca el psicólogo Jerome Bruner (1990, 1996).

Como hemos visto anteriormente, a principios del siglo XX, Vigotsky se opuso a una visión individualista de la adquisición de la lengua. Todavía hoy, los enfoques cognitivos de perspectiva nativista y los socio-interaccionistas están enfrentados. Una concepción del individuo autónomo y un sistema lingüístico autónomo, por un lado, y una concepción del sujeto como ser social con unas capacidades lingüísticas contextuales, por otro, son difícilmente compatibles (Pekarek, 1999: 15); no obstante, algunos autores han intentado conciliar interacción y cognición, es decir, el modelo sociocultural con el cognitivo, con objeto de dar una mejor y más completa explicación a los procesos adquisitivos.

En este sentido, destaca el trabajo de Pierre Bange, quien opina que el aprendizaje individual se pone en funcionamiento y es posible a través de la interacción social (Bange *et al.*, 2005: 34). Este autor concibe el lenguaje, además, como una de las manifestaciones de un único sistema subyacente (Anderson, 1983: 1), por lo que la adquisición de la lengua es un proceso cognitivo que puede ser explicado a partir de una teoría general del aprendizaje (Bange *et al.*, 2005: 32). Aunque Bange piensa que el hombre posee unas facultades innatas que lo diferencian de los animales, a diferencia de los innatistas no acepta la existencia de

una capacidad específica para la adquisición de lenguas ni que dicha capacidad se escape a los mecanismos generales de la cognición.

Como ya hemos mencionado, la teoría socio-cultural de Vigotsky ha sido recuperada por la investigación de la adquisición de LE y adaptada a su objeto de estudio. A continuación, expondremos la manera en que estas ideas se materializan en los fundamentos en los que se basa el enfoque socio-interaccionista y en los que fundamentamos, también, la presente investigación.

1.3. LOS FUNDAMENTOS DEL ENFOQUE SOCIO-INTERACCIONISTA

La adopción de las teorías vigotskianas por los investigadores del campo de la adquisición de LE, junto con la utilización de las herramientas de descripción y análisis proporcionadas por el conjunto o parte de las disciplinas que integran la Lingüística Interaccional, da lugar al enfoque socio-interaccionista en el que situamos nuestro estudio. El origen de esta línea teórica, que se desarrolla en Europa durante las dos últimas décadas del siglo XX⁶, se encuentra en el estudio de las interacciones exolingües (cf. 1.5), sobre todo interacciones entre nativos y no nativos, que tienen lugar fuera del contexto de enseñanza. En estos primeros momentos, los investigadores de este movimiento se centran, principalmente, en el estudio de las situaciones de comunicación problemáticas entre un aprendiente y un experto, debido a que consideran que son lugares de observación privilegiados, en los que los procesos de adquisición afloran a la superficie de la interacción. En los últimos años, el abanico de situaciones interaccionales de aprendizaje por las que se interesan los investigadores socio-interaccionistas se ha ampliado, incluyendo aquellas que tienen lugar en el aula de LE.

Con objeto de comprender en profundidad el carácter de esta línea teórica, presentamos, a continuación, las líneas fundamentales que la caracterizan.

⁶ Concretamente, se trata de los trabajos de tres equipos europeos de investigación: 1. El proyecto de la Fundación Europea de la Ciencia sobre la adquisición de LE por inmigrantes adultos. 2. El proyecto suizo sobre la comunicación entre suizos romanches y suizos alemanes. 3. El proyecto alemán sobre las formas de interacción comunicativa en situación de contacto entre interlocutores franceses y alemanes (Behrent, 2007: 71).

1.3.1. Principios teóricos

La teoría socio-interaccionista parte de la idea vigotskiana de que la interacción social no sólo constituye el marco en el que se activa el desarrollo mental, sino que estructura y da forma a los procesos cognitivos implicados en el aprendizaje. La interacción no se concibe como el marco que proporciona el *input* que permite desencadenar o acelerar los procesos cognitivos, sino que es el factor mismo que los estructura y constituye (Pekarek, 2000; Bange, 1992; Py, 1991, y Krafft y Dausendshön-Gay, 1994). En torno a este postulado, se organizan los principios teóricos que, siguiendo a Pekarek (2000 y 1999: 16-20), constituyen la base del enfoque socio-interaccionista y que exponemos a continuación.

La sensibilidad contextual de las capacidades lingüísticas

La idea de que el contexto ejerce una influencia decisiva en las capacidades lingüísticas de un hablante encuentra su origen en los principios de la Sociolingüística Interaccional, ya que esta disciplina fue la primera en reconocer la importancia de las circunstancias que rodean la comunicación. Goffman explica que las relaciones sociales y el lenguaje utilizado en ellas son un producto del proceso de adaptación al contexto. Debido a que el aprendizaje de la LE se constituye en la interacción, experimenta también las influencias del contexto. Así pues, la adquisición, como resultado de la naturaleza social de la lengua, es igualmente sensible a las circunstancias que la rodean. El estudio de las condiciones en las que tiene lugar una interacción con un objetivo de aprendizaje de la LE constituye uno de los puntos centrales del presente estudio.

La construcción conjunta del discurso: la adaptación recíproca

El discurso no puede reducirse a la producción individual sino que es un producto de la acción conjunta: el sujeto que interacciona verbalmente es co-actor en la interacción. La adaptación recíproca es la base de la acción discursiva, ya que los interlocutores modifican constantemente su discurso, de forma retrospectiva y

prospectiva (Schütz, 1967; Garfinkel, 1967, y Cicourel, 1979), en función de las acciones de los otros interlocutores.

L'interaction ne se déroule pas selon un schéma prédéfini et intériorisé par les acteurs, mais elle est localement accomplie (Pekarek, 1999: 18).

Las interacciones siguen normas sociales que los interlocutores reestructuran en cada situación comunicativa particular en función de las expectativas, las acciones y los objetivos de los otros interlocutores. Es lo que se denomina construcción conjunta o co-construcción del discurso. Esta noción tiene consecuencias decisivas en la estructuración de los procesos de adquisición, ya que, como veremos, los aprendientes colaboran no sólo en la construcción del discurso, sino, también, en la puesta en marcha de las acciones y los procesos que constituyen su aprendizaje.

La actividad discursiva como proceso situado: las representaciones de los interlocutores

Los procesos mentales se moldean y se elaboran a través de las actividades prácticas y contextualizadas en las que son puestos en marcha (Mondada y Pekarek, 2000). Los procesos de desarrollo mental y las acciones en las que estos se desarrollan no se pueden separar. Los procesos cognitivos no son un conocimiento abstracto, pues se despliegan y se constituyen a través de las acciones y situaciones concretas. Pekarek (2006) ofrece un ejemplo clarificador, extraído de un trabajo de Jane Lave (1988), en el que se demuestra cómo determinados sujetos que son perfectamente capaces de efectuar cálculos en situaciones habituales, como en el momento de las compras, experimentan dificultades cuando se les pide que realicen este mismo tipo de operaciones de manera abstracta.

A pesar de estas similitudes, las teorías de la adquisición del lenguaje de corte interaccionista en el ámbito europeo son muy diversas. Según Pekarek (2000), se diferencian en la recepción de los conceptos vigotskyanos, en las referencias a

modelos cognitivos variados, en los instrumentos de análisis utilizados (aunque el más utilizado son los que brinda el análisis de la conversación) e, incluso, en el recurso a una base epistemológica común (no existe consenso en cuestiones tan fundamentales como la relación entre la adquisición y la interacción)⁷. Sin embargo, consideramos, al igual que Pekarek (*Ibid.*) que, lejos de constituir una desventaja, constituye una cualidad.

L'interactionnisme dans le domaine de l'acquisition ne constitue donc pas une 'école' unifiée dont les travaux seraient cumulatifs; la diversité des approches qu'il regroupe présente une richesse qui a permis le développement du champ, le défrichage de nouveaux horizons et l'instauration d'un dialogue constructif. (Pekarek, 2000)

1.3.2. Principales líneas de investigación

Como mencionamos en el apartado anterior, a partir de los años 80, la investigación sobre la adquisición, en el ámbito europeo, comienza a interesarse por los fenómenos adquisitivos que se producen fuera del contexto pedagógico institucional. Es el comienzo del análisis de corpus recopilados en medios naturales⁸ y constituidos, principalmente, por las interacciones entre inmigrantes y hablantes nativos en la lengua del país de acogida. Surge, entonces, el término *exolingüe* (Porquier, 1984) para denominar aquellas conversaciones caracterizadas por la asimetría entre los interlocutores en el dominio de la lengua de comunicación.

En el plano metodológico, se incorpora el procedimiento de recogida de datos proveniente del ámbito de la etnometodología (cf. 1.2.1). Se dejan, pues, de lado los métodos experimentales y la recogida de datos tiene lugar en el terreno en el que se producen. Al igual que en el Análisis de la Conversación, los materiales orales se someten a una transcripción minuciosa que se convierte en el objeto de

⁷ "La diversité du champ (...) s'établit sur un fondement épistémologique différencié qui s'exprime à travers l'attachement variable à l'idée de l'accomplissement local, à travers le respect plus ou moins rigoureux du point de vue des acteurs, à travers les postulats plus ou moins forts sur le lien entre interaction e acquisition et, enfin, à travers la conceptualisation même –pour la plupart restée implicite- des processus cognitifs sous-jacents aux processus interactifs" (Pekarek, 2000).

⁸ Se utiliza el concepto de medio natural en oposición al medio institucional, es decir, los medios en los que el aprendizaje está guiado por un representante de la institución.

estudio, ya que las claves de los procesos de comunicación y de adquisición se encuentran en el acto lingüístico mismo.

El cambio de perspectiva que supone el enfoque interaccionista de la adquisición no es solamente metodológico. En lo que se refiere al objeto de estudio, se produce, asimismo, un giro con respecto al centro de interés. Como mencionamos anteriormente, los procesos de gestión y construcción del discurso son la manifestación de la actividad cognitiva, es decir, del aprendizaje; por esta razón, las claves de interpretación se deben encontrar en los mismos procedimientos discursivos (Gajo y Mondada, 2000: 135). Según Matthey (1996: 60), en un primer momento, la investigación adquisicionista se centraba, principalmente, en los conocimientos lingüísticos del aprendiente y en el producto de su adquisición. Una vez adoptado el enfoque interaccionista se presta atención, principalmente, a los procesos o métodos que gestionan y construyen el repertorio lingüístico durante la interacción.

Las líneas centrales de investigación del enfoque interaccionista de la adquisición son principalmente tres: el estudio de las reparaciones, la comunicación problemática y los momentos interaccionales con potencial adquisitivo. Sin embargo, los lazos entre ellas son muy estrechos y en ocasiones coinciden.

Estudio de las secuencias con potencial adquisitivo

La comunicación problemática ha sido y continúa siendo, tanto en el ámbito europeo como en el norteamericano (cf. 1.4), el tema de investigación privilegiado del enfoque interaccionista (Gajo y Mondada, 2000: 141). Los autores de esta corriente consideran que la forma en la que los interlocutores resuelven los momentos problemáticos durante la interacción constituye un reflejo de los procedimientos cognitivos llevados a cabo para aprender la LE. Como tendremos ocasión de observar en el capítulo 6, los problemas de comunicación son muy variados, por lo que no siempre esconden un proceso adquisitivo ni tienen la misma correspondencia en todas las ocasiones.

Con el fin de analizar este tipo de situaciones problemáticas, los investigadores del enfoque interaccionista han privilegiado el estudio de los reparables lingüísticos, retomando la noción de reparación de los analistas de la conversación. Según Sack, Schegloff & Jefferson, (1975: 723), una reparación es un proceso por el que uno de los interlocutores modifica algún elemento del discurso. Uno de los problemas de esta línea de investigación consiste en señalar cuáles son los elementos susceptibles de ser reparados, ya que son provocados por causas muy diversas (Gajo y Mondada, 2000: 138). Su identificación resulta complicada debido a que no se trata de identificar las ocasiones en las que la lengua del aprendiente no se adecua a la norma, sino de señalar las razones por las que un locutor considera que un determinado elemento debe ser reparado. Por esa razón, es importante tener en cuenta quién ha iniciado la reparación (reparación auto- o hetero- iniciada) y quién la ha efectuado (auto- o hetero- reparación), pues la reacción de los interlocutores se constituye en base a sus finalidades y representaciones (cf. Schegloff *et al.* 1977).

Los investigadores interaccionistas parten de la premisa de la posibilidad de observar, en la interacción misma, algunos de los procesos de la adquisición como reflejos de las operaciones cognitivas. El estudio de la comunicación problemática y de las reparaciones les ha servido como fuente de inspiración y herramienta de análisis para su identificación y su examen. El objetivo consiste en identificar las secuencias de interacción en las que los interlocutores interactúan de forma colaborativa para resolver algún problema derivado de su condición de aprendientes. En este tipo de esquemas de comunicación es posible identificar las huellas de las operaciones cognitivas. Estos esquemas son entendidos como métodos o procesos en el sentido etnometodológico del término.

Les approches qui se sont intéressées ainsi à l'interaction comme lieu de l'acquisition ont davantage insisté sur la notion de « procédé », souvent utilisée comme synonyme de « méthode » au sens ethnométhodologique du terme, qui se caractérise par une forme séquentielle particulière. (Gajo y Mondada, 2000: 153)

Algunas de estas formas secuenciales más relevantes, como veremos (cf. 6.2), son las “sequences potentiellement acquisitionnelles” (De Pietro, Matthey y Py, 1989), que traduciremos por “secuencias potencialmente adquisitivas” y que denominaremos SPA, las secuencias analíticas (Krafft y Dausendschön-Gay, 1993) o la complejión colaborativa de enunciados (Gulich, 1989). En ellos los interlocutores colaboran para construir el discurso y el aprendizaje. No obstante, es importante mencionar que algunos autores han señalado que el valor adquisitivo que se otorga a estas secuencias no ha sido aún demostrado (Vasseur, 1991; Py, 1994 y Matthey, 1997).

Interacción en el aula

La propensión al estudio de la adquisición en medio natural ha condicionado, en gran medida, los resultados obtenidos bajo la óptica interaccionista. Aunque el estudio de la adquisición en el aula es corriente hoy en día, todavía está fuertemente marcado por sus orígenes centrados en el análisis de las interacciones en el medio natural. Los estudios que se interesan por la vertiente institucional atienden principalmente al análisis de las interacciones entre profesor y alumno, desde una óptica exolingüe, dentro del marco institucional. Como señala Pekarek, (2000), en ellos, se tratan las cuestiones de la inmersión (Gajo y Serra, 2000), la enseñanza secundaria (Gajo y Mondada, 2000) o la enseñanza superior (Pekarek, 1999). Algunos estudios se centran, también, en la alternancia de códigos en el aula, en la que cada una de las lenguas utilizadas tiene una función (Py, 1997; Pekarek, 1999 y Cambra Giné, 2003). Pekarek (2000) apunta que, desde esta perspectiva, no se entiende el cambio de lengua como un déficit de comunicación, sino como un “elemento funcional en el desarrollo de un repertorio lingüístico diversificado” (traducción propia).

Finalmente, hemos de mencionar que la atención prestada a las interacciones en LE entre aprendientes, práctica corriente, hoy en día, en la mayor parte de aulas de lenguas, no resulta demasiado abundante. Destacamos aquí los estudios de Nusbaum (1998, 1999, 2002 y 2003), Cambra Giné, (2003), Griggs (1998, 2006), Steinbach Kohler, (2008) y García García (2005) de los que, junto con otros

estudios provenientes del ámbito anglosajón, como Storch (2001, 2002) entre otros, hablaremos con detalle en el apartado 3.4.

Gracias a las aportaciones de este grupo de estudios, la frontera establecida entre la adquisición en un medio llamado natural, fuera del contexto escolar, y en un aula de LE se ha reducido, pues esta línea de investigación demuestra que las interacciones y los procesos adquisitivos que tienen lugar en estas situaciones comunicativas son básicamente los mismos.

1.3.3. Condiciones favorables al desarrollo de las competencias

A pesar de lo expuesto anteriormente, los investigadores del enfoque interaccionista señalan que interaccionar en LE no constituye un hecho que favorece, en sí mismo, la adquisición. Los investigadores del enfoque interaccionista constatan la existencia de una serie de condiciones susceptibles de ser beneficiosas para la adquisición. Siguiendo a Pekarek (1999: 20-21), exponemos, a continuación, dichas circunstancias.

En primer lugar, la interacción debe resultar pertinente de modo que incite, en el aprendiente, la necesidad de comunicar en LE. Según Pekarek (1999: 20), el desarrollo de las capacidades lingüísticas se ve favorecido cuando el aprendiente se confronta a actividades o a tareas que lo llevan hacia objetivos comunicativos efectivos. La simple producción de formas lingüísticas no resulta eficaz para la adquisición, pues es imprescindible que exista una motivación social.

En segundo lugar, el aprendiente debe enfrentarse a tareas que presenten una complejidad adecuada. Nos encontramos, de nuevo, ante el concepto de ZDP desarrollado por Vigotsky y que presentamos en el apartado 1.2.2. Una tarea resulta provechosa para un aprendiente cuando las capacidades que necesita desplegar para su realización no se encuentran ni por encima ni por debajo del estado actual de sus posibilidades.

Estas dos primeras condiciones son aceptadas de manera generalizada por la comunidad investigadora, de modo que su aplicación didáctica es ya un hecho. Si

observamos la definición de tarea ofrecida por el MCER, advertimos que integra las dos condiciones previamente vistas.

las tareas comunicativas de carácter pedagógico (...) pretenden implicar activamente a los alumnos en una comunicación significativa, son relevantes (aquí y ahora, en el contexto académico de aprendizaje), plantean una dificultad, pero son, a su vez, factibles (manipulando la tarea cuando sea preciso) y tienen resultados identificables (y posiblemente de una evidencia menos inmediata). (MCER, 2002: 156)

Así, el hecho de que los aprendientes deban implicarse en tareas que les lleven a una comunicación significativa y relevante tiene que ver con el primer postulado. En cuanto al segundo, vemos que el MCER otorga un valor primordial a la necesidad de adaptar la dificultad de la tarea a las capacidades del aprendiente.

La importancia de que el aprendiente asuma responsabilidades discursivas constituye la tercera de las condiciones señaladas por Pekarek (1999: 20-21). La interacción debe suponer, para el aprendiente, la ocasión de gestionar las diferentes dimensiones del discurso. La movilización de los recursos lingüísticos es necesaria para que se produzca la automatización de las competencias (Bialystok, 1990; Mc Laughlin, 1990, y Gaonac'h, 1996).

La última de las condiciones señaladas por Pekarek (1999: 21) hace referencia a la gestión de las variedades discursivas. La competencia comunicativa consiste en la capacidad que un hablante posee para gestionar las diferentes situaciones comunicativas a las que se encuentra enfrentado. El aprendiente debe estar expuesto a una diversidad de discursos, es decir, debe poder participar activamente en diferentes situaciones comunicativas con el fin de poder desarrollar sus competencias.

A las condiciones expuestas por Pekarek (1999) se deben añadir otros dos hallazgos favorecedores de la adquisición del enfoque interaccionista. El primero de ellos consiste en el establecimiento de relaciones contractuales entre los participantes en un intercambio a las que dedicaremos el apartado 6.6.2. La instauración de un contrato didáctico (De Pietro *et al.*, 1989) entre los interlocutores

de una interacción en LE permite que se creen las condiciones necesarias para que se establezca una colaboración que favorezca la adquisición.

Finalmente, tenemos que hacer alusión al concepto de bifocalización, por medio del cual Bange (1992: 56-57) define la capacidad del aprendiente de centrar su atención en dos aspectos durante el desarrollo de una interacción: por un lado, en el objeto temático y el progreso de la comunicación y, por otro, en la forma del código, es decir, en el sistema de la LE. Trataremos en profundidad la noción de bifocalización en el apartado 6.6.1.

1.3.4. Problemas del enfoque interaccionista

La investigación y los resultados obtenidos por el enfoque interaccionista de la adquisición plantean determinados problemas que estudiaremos a la luz de las propuestas de Pekarek (1999: 22-23). Estas dificultades son, exclusivamente, de índole teórico y se deben a que el ámbito de la investigación interaccionista carece aún de una teoría de la adquisición global y unificada que fundamente sus resultados (cf. 1.3).

El primero de los problemas planteados por Pekarek (1999: 22) es la falta de una explicación global que enlace el nivel discursivo y el cognitivo. La mayoría de los procesos que tienen lugar en el plano cognitivo no es directamente observable en la interacción. A pesar de los indicios conseguidos por la investigación en este campo, aún no ha podido demostrarse la existencia de una relación directa entre interacción y adquisición. Por esta razón, los investigadores han optado por una terminología prudente, añadiendo términos como “potencial” o “potencialmente adquisitivo” a los fenómenos observados en la interacción. En lo que se refiere a nuestra investigación, adoptaremos esta misma cautela en la descripción de secuencial de nuestro corpus. Asimismo, nuestro objetivo general no es encontrar una explicación a esta cuestión central del enfoque interaccionista, sino tratar de aplicar, a nuestro campo de investigación, los resultados obtenidos con anterioridad.

El segundo de los problemas expuesto por Pekarek (1999: 22-23) tiene que ver con la indeterminación de los procesos de construcción del saber procedural

interactivo. Los conceptos que se utilizan para determinar cuáles son las condiciones favorables a la adquisición en la interacción no hacen, aún, referencia a los diferentes niveles de aprendizaje de forma detallada. En lo que respecta a las secuencias que permiten asegurar la intercomprensión, se han experimentado grandes avances; en cambio, otros componentes de la interacción, como es el plano discursivo o conversacional, se encuentran prácticamente inexplorados.

El último de los problemas del enfoque interaccionista es la dificultad de aplicación, en la investigación empírica, de los conceptos que hacen referencia al plano discursivo. Las condiciones que favorecen la adquisición de este conocimiento procedural se explican a través de categorías imprecisas (complejidad de las tareas, responsabilidades discursivas, objetivos comunicativos) que hacen difícil su aplicación empírica. Resta averiguar la forma en la que estas categorías pueden traducirse en elementos observables concretos. Pekarek (1999) ofrece, en su estudio, un ejemplo valioso de este proceso de aplicación en el que propone una tabla de análisis donde hace inventario de diferentes unidades discursivas -tipo de intervención, control del tema, organización de los intercambios, etc.- que forman parte de su análisis (*Ibid.*, 1999: 63-64).

1.4. LOS ENFOQUES INTERACCIONISTAS EN PLURAL: LAS PERSPECTIVAS ESTADOUNIDENSES

La investigación interaccionista sobre la adquisición no se ha desarrollado solamente en Europa, sino que existen, igualmente, otras dos corrientes provenientes del ámbito estadounidense. Se trata del interaccionismo de orientación psicolingüística, que goza de gran prestigio, y el interaccionismo socio-cultural, que, siendo menos conocido, presenta múltiples puntos en común con la investigación que se desarrolla en Europa. En este apartado, esbozaremos las líneas principales que los caracterizan, su evolución y sus aportes más significativos.

1.4.1. La perspectiva psicolingüística

Al igual que el resto de corrientes interaccionistas, la perspectiva psicolingüística procede, en parte, de los trabajos de la Etnometodología de finales de los años 70 y otorga un lugar primordial al papel de la interacción en el proceso de aprendizaje de una lengua.

Como ya señalamos en el apartado 1.2.2 de este mismo capítulo, aunque las teorías de Krashen se derivan de la perspectiva nativista, sus hallazgos sobre el *input* se encuentran en la base de los principales descubrimientos desarrollados por esta rama interaccionista. La importancia de sus teorías reside en el destacado papel que juega el ambiente o el entorno que rodea al aprendizaje.

Sin dejar de lado el concepto de *input* ni las hipótesis desarrolladas por Krashen, Mikel Long, uno de los más destacados investigadores de la perspectiva psicolingüística, desarrolla la Hipótesis de la Interacción (cf. Long, 1996: 451-454). Esta teoría, como en el interaccionismo europeo, se inició estudiando los procedimientos de resolución de los problemas comunicativos en las interacciones que tienen lugar entre nativos y no-nativos. Long basa el conjunto de su investigación en la idea de que la exposición de un aprendiente a un *input* comprensible constituye un componente fundamental en el desarrollo de su interlengua, del mismo modo que propuso Krashen (1981); sin embargo, señala que este no es condición suficiente para la adquisición (cf. Long, 1996: 421-430). Los procedimientos de ajuste discursivo realizados por el nativo en la interacción con el no-nativo mejoran la calidad de *input*, lo que optimiza la comprensión y, por tanto, favorece la adquisición.

Uno de estos procesos interaccionales que llevan a cabo el nativo y el no-nativo es la negociación de significado, que Ellis define de la siguiente manera:

This concerns the conversational exchanges that arise when interlocutors seek to prevent a communicative impasse occurring or to remedy an actual impasse that has arisen. (Ellis, 1999: 3)

El *input* proveniente de la negociación (*input modificado*) resulta más comprensible para el no-nativo; es, pues, favorable para la adquisición. La negociación del significado presenta un esquema discursivo específico que presentamos a continuación (Tabla 2). El primer turno “es cualquier producción o parte de una producción que no haya sido entendida” (Doughty, 2000: 164). El segundo turno es la advertencia por parte de cualquiera de los interlocutores de esta falta de comprensión. En tercer lugar, uno de los hablantes interviene reparando el problema anteriormente señalado. Finalmente, uno de los interlocutores emite una reacción como respuesta al problema resuelto.

Esquema	Ejemplo
1. Desencadenante	H1: Tengo una duda
2. Señal	H2: ¿qué significa duda?
3. Respuesta	H1: eh una duda // una pregunta
4. Reacción	H2: ¡ah!

Tabla 2. Negociación del significado

Aunque es posible establecer una cierta relación con el estudio de las secuencias adquisitivas tratadas por la corriente europea (Secuencias Potencialmente Adquisitivas o SPA), ambas perspectivas, como veremos más adelante, presentan diferencias fundamentales en sus bases teóricas.

A pesar de sus comienzos, la perspectiva psicolingüística ha privilegiado los proyectos de investigación que tienen lugar dentro del aula desde muy temprano. Sus hallazgos han influido considerablemente en el desarrollo de las corrientes metodológicas de enseñanza de LE. En concreto, nos referimos al enfoque comunicativo, que gracias al avance de esta línea de investigación desembocó en el llamado enfoque por tareas, del que nos ocuparemos en el apartado 3.2.1.3.

El punto de partida de la investigación en la clase de LE lo constituyen las ventajas pedagógicas que presenta el trabajo en grupos (cf. Long, 1985). Varonis y Gass (1984) descubrieron que la negociación del significado podía tener lugar entre hablantes no-nativos, del mismo modo que lo hacía entre un hablante nativo y un no-nativo. Asimismo, los estudios centrados en el análisis de las interacciones en el

aula revelaron que, en el discurso que tiene lugar entre alumno y profesor, se producen menos esquemas interaccionales destinados a estimular el *input* modificado (confirmación y comprobación de la comprensión, preguntas de clarificación, asistencia en la producción y la comprensión, etc.); en cambio, se observa una mayor presencia de ellos en las interacciones que tienen lugar entre aprendientes durante el trabajo en grupos (cf. Pica, 1985, 1987). Gracias a estos hallazgos, los investigadores comenzaron a interesarse por la forma en la que se desarrolla la interacción que tiene lugar entre no-nativos (cf. Porter; 1986, Cookes y Gass, 1993) con el fin de dilucidar las condiciones de la tarea comunicativa realizada en grupo que desencadene mayor negociación del significado (cf. Gass y Varonis, 1985). Gass y Varonis, (1985) iniciaron esta línea de investigación al descubrir que las tareas que presentan una solución para la que se necesita que se produzca un intercambio de información (*two-way task* o tareas bidireccionales) desencadenan una mayor negociación del significado que aquellas en las que solamente un participante posee toda la información (*one-way task* o tareas unidireccionales).

Dentro de la corriente psicolingüística, destacamos el valor representativo de los estudios de Merrill Swain⁹ (2000). Los resultados obtenidos por esta autora inclinan el interés de la comunidad investigadora hacia el importante papel del *output* en el aprendizaje.

Swain (1985; Swain y Lapkin, 1989) basa sus estudios en la observación de las escuelas canadienses de inmersión lingüística en las que, a pesar de la gran cantidad de *input* de calidad a la que los estudiantes son expuestos, su nivel de corrección lingüística no corresponde a las expectativas. Sus investigaciones tratan de averiguar cuáles son las razones por las que la hipótesis del *input* de Krashen no se cumple. A través de estos estudios (Swain, 1985; Swain y Lapkin, 1989), Swain llega a la conclusión de que este hecho se debe a las pocas oportunidades que poseen los alumnos para expresarse oralmente en LE. La necesidad de producir obliga a los aprendientes a implicarse en la producción sintáctica, a diferencia de lo que ocurre con el proceso de comprensión, que requiere, básicamente, un procesamiento semántico (Ellis, 1999: 12). La investigadora (*ibid.*) concluye que la

⁹ Hoy en día sus investigaciones se inclinan más hacia la vertiente socio-cultural.

producción en LE es imprescindible para el desarrollo de la interlengua y que no basta con la exposición al *input*. El *output* juega, por tanto, un papel notable en el progreso de la corrección en LE. Swain (cf. 1995) distingue tres funciones del *output*:

- En primer lugar, permite que el hablante no-nativo perciba las posibles diferencias que existen entre sus propios recursos y el ‘input’ *recibido*.
- En segundo lugar, gracias a la reacción del interlocutor, el aprendiz puede experimentar con la LE. De este modo, la interacción se convierte en el lugar propicio para probar y comprobar sus hipótesis. La retroalimentación ofrecida por el interlocutor, que confirma o desecha dichas hipótesis, otorga los indicios para que la modificación del ‘output’ tenga lugar.
- Finalmente, las oportunidades de producción permiten que los aprendientes tomen conciencia de la forma de la LE en el momento en el que realizan tareas comunicativas, por medio de procesos de ajuste como la negociación del significado.

En los últimos 20 años, el interés de la perspectiva psicolingüística se ha centrado, principalmente, en el estudio de la atención a la forma o *focus-on-form*. Se trata del estudio de las correcciones, es decir, sobre “de qué manera las técnicas de clase y las tareas puedan ayudar a los aprendices a aproximarse a la lengua meta, sin recurrir a listas de reglas gramaticales y/o paradigmas descriptivos de las estructuras lingüísticas” (Doughty, 2001: 180). Long (1991) propone que la atención a la forma lingüística no debe hacerse de forma aislada, tal y como ocurría antes de la llegada del enfoque comunicativo, sino que debe realizarse dentro de la comunicación significativa. Long define este concepto de la siguiente forma:

...mientras el contenido de las lecciones centradas en las formas es las formas mismas, un programa centrado en la forma enseña algo más –biología, matemáticas, práctica en talleres, reparación de automóviles, la geografía de un país donde se habla la lengua extranjera, las culturas de sus hablantes, etcétera- y dirige abiertamente la atención de los estudiantes a elementos lingüísticos según estos aparecen incidentalmente en lecciones centradas en el significado o la comunicación (Long, 1991: 44-45 traducción de Doughty, 2001: 180)

El objetivo de los últimos años reside, pues, en averiguar de qué forma se puede atraer la atención de los aprendientes hacia la forma lingüística durante la comunicación en LE¹⁰. La investigación se centra, pues, en averiguar cuál es el efecto para el aprendizaje de una determinada unidad lingüística según el modo de corrección (reformulación, reformulación dirigida, modelo, etc.) que ha sido utilizado.

A pesar de la gran aceptación de estos hallazgos, la corriente psicolingüística es blanco de críticas importantes. Gajo y Mondada (2000: 133) advierten que, para esta perspectiva, la interacción es concebida como el elemento que proporciona ocasiones para la interiorización del sistema lingüístico, pero no como vehículo mismo de aprendizaje. La perspectiva psicolingüística trabaja en base a las nociones de *input* y *output*, de las que ya hemos hablado. Estos conceptos, aunque se definen dentro de la interacción, revelan un fundamento computacional y lineal del aprendizaje. De ellos se deduce que los procesos de adquisición tienen lugar dentro de la ‘caja negra’ y tienen un carácter individual e interno. Por esta razón, a diferencia del interaccionismo europeo, la tendencia psicolingüística se centra, principalmente, en el producto del aprendizaje y no en el estudio de los procesos, ya que estos son internos y difícilmente observables. La función de la negociación del significado es la de contribuir a la inteligibilidad del *input*, lo que facilita la adquisición, pero no supone un proceso de aprendizaje en sí mismo. El interaccionismo europeo, en cambio, concibe la interacción como el elemento que constituye y estructura los procesos cognitivos. Ellis (2000) resume esta dicotomía puntualizando que, bajo la perspectiva psicolingüística, el aprendizaje se realiza a través de la interacción pero no en la interacción.

En lo que respecta a la metodología utilizada por la perspectiva psicolingüística de la adquisición, cabe destacar que se trata de procedimientos principalmente experimentales. La recogida de datos se realiza en el laboratorio y el investigador crea las condiciones de interacción con el fin de estudiar los efectos de variables concretas. No se tienen en cuenta, por tanto, las circunstancias que rodean

¹⁰ Para un resumen de los hallazgos realizados en este campo puede consultarse Doughty, (2001) y Gass, (2003).

la situación de aprendizaje. A pesar de esta carencia, es importante destacar que, gracias a esta sistematización de los datos y al aislamiento de las variables, se han conseguido importantes avances que han permitido una rápida aplicación didáctica de los resultados. Hecho que, desgraciadamente, no ha ocurrido en las otras perspectivas interaccionistas (Gajo y Mondada, 2000: 133).

A pesar de los desacuerdos mantenidos entre las diferentes posiciones, la perspectiva psicolingüística es la que goza de mayor aceptación en el ámbito de la investigación y de la enseñanza de LE. Si bien es cierto que deja de lado aspectos que consideramos fundamentales sobre la naturaleza de la adquisición, los avances y las aplicaciones llevadas a cabo hasta el momento por sus adeptos no deben ser ignorados.

1.4.2. La perspectiva socio-cultural

En la investigación estadounidense de los años noventa, comenzaron a aplicarse las teorías de Vigotsky sobre la adquisición de la primera lengua al campo de las LE. Esta corriente, denominada perspectiva socio-cultural, otorga una importancia capital a la interacción como lugar en el que se adquieren las competencias comunicativas. Las diferencias que separan esta perspectiva de la psicolingüística desarrollada en el mismo ámbito geográfico son, principalmente, de carácter teórico. Para los psicolingüistas americanos, la interacción es el desencadenante o acelerador del desarrollo de los procesos cognitivos. Para los socio-culturalistas, así como para los interaccionistas europeos, la interacción es, en cambio, el factor que estructura la forma y el contenido del desarrollo cognitivo y lingüístico (Mondada y Pekarek, 2000).

A pesar de la práctica ausencia de diálogo (Pekarek, 2000), esta corriente mantiene muchos puntos en común con el interaccionismo europeo. Ambas encuentran sus raíces en las ideas y conceptos de Vygotsky, aunque la perspectiva socio-cultural va más allá, sirviéndose de las teorías de los nuevos investigadores neo-vigostkianos (Mondada y Pekarek, 2000).

Le modèle socio-culturel propose un prolongement intéressant des idées vygotskiennes en formulant une conception du fonctionnement mental qui reconnaît l'influence à la fois de l'interactivité localement accomplie et du cadre socio-culturel. (Mondada & Pekarek, 2000)

Uno de los fundamentos de la perspectiva socio-cultural de la adquisición es la relevancia del papel que juega el contexto. La cognición no puede ser estudiada de forma sistemática si la aislamos del contexto social (Lantolf, 2006: 1). El desarrollo cognitivo está completamente ligado a las prácticas sociales, por lo que las representaciones y el sistema de valores son la estructura que organiza el aprendizaje.

...les compétences en langue s'acquièrent à l'intérieur d'un système de valeurs socio-historiquement élaborées qui définit ce qui vaut la peine d'être appris et ce qui le vaut moins, ce qui est une compétence profitable et ce qui l'est moins, ce qui est une mesure appropriée d'une compétence et ce qui ne l'est pas. (Mondada y Pekarek, 2000)

Presentamos, a continuación, las líneas de investigación más relevantes de la perspectiva socio-cultural de la adquisición.

La mediación o regulación de las actividades cognitivas

En lo que respecta a la auto-regulación, los investigadores adscritos a esta perspectiva se ocupan de analizar de qué manera el habla interna y el habla egocéntrica intervienen en el aprendizaje de la LE. En otras palabras, estudian si los aprendices regulan su actividad mental en la L2 a través del habla interna y cómo sucede (Lantolf y Thorne, 2006: 83-111). Es interesante tener en cuenta que estas investigaciones concluyen que nuestro pensamiento está principalmente establecido en la lengua materna, aunque hayamos adquirido una LE de adultos. Por otro lado, estudian la hetero-regulación en cuanto al andamiaje entre estudiantes (Donato, 1994) y entre estudiantes y profesor en la clase.

La naturaleza de las tareas

Las tareas se ven influenciadas, a menudo, por factores histórico-culturales que no se pueden controlar. Lantolf y Appel (1994: 37) señalan que el éxito de una tarea está marcado por la interacción entre esta y el individuo, más que por las propiedades de la tarea misma. Una misma actividad puede desarrollarse de formas diferentes por los mismos estudiantes en tiempos diferentes (Ellis, 2000: 17). Esta línea de investigación contrasta claramente con el camino seguido por la teoría psicolingüística, ya que una parte de los estudios de esta última se centra en la determinación de los parámetros de las tareas que promueven la negociación del significado, por lo que no tienen en cuenta los factores situacionales que resultan determinantes para los socio-culturalistas.

La influencia de la motivación

Se estudia de cerca la motivación y cómo influye en la adquisición a través de la teoría de la actividad (cf. Lantolf y Genung, 2000).

Esta corriente ha inspirado una parte todavía muy pequeña de la investigación en adquisición de lenguas extranjeras. Sin embargo, su producción aumenta, como lo demuestran las contribuciones a revistas como *The Modern Language Journal*, cuyas publicaciones se derivan principalmente de esta corriente adquisicionista.

1.4.3. El diálogo entre las diferentes perspectivas

Las tres corrientes interaccionistas examinadas (perspectiva socio-interaccionista europea, perspectiva psicolingüística y perspectiva socio-cultural) presentan diferencias significativas. Con excepción de alguna propuesta conciliadora¹¹, el diálogo entre las ramas del interaccionismo resulta prácticamente inexistente. La línea psicolingüística es la más difundida y aquella cuyos resultados han sido aplicados a la DLE con más éxito. Sin embargo, las otras dos teorías divergen, claramente, de esta primera en aspectos teóricos fundamentales. Los interaccionistas europeos acusan a la corriente psicolingüística de poseer una concepción de la lengua anclada en lo monologal. Esto se deduce de las palabras de Gajo y Mondada (1999) con relación al concepto de *input* y *output* que reproducimos a continuación.

(...) la métaphore de l'input, articulée à celle correspondante de l'output, pose problème en ce qu'elle enferme les processus acquisitionnels dans une boîte noire, dont on ne pourrait connaître que ce qui est introduit et ce qui est produit en sortie. Cette vision, trop linéaire et binaire, est réductrice. (Gajo y Mondada, 1999: 130)

La perspectiva socio-cultural es acogida con mejor disposición, como lo muestran algunos intentos de integración (Pekarek 2000, 2006; Mondada y Pekarek, 2000).

Dentro del ámbito estadounidense, las discrepancias no son menores. El diálogo entre la corriente socio-cultural y la corriente psicolingüística dista mucho de ser constructivo. Para ilustrar esta idea, presentamos la siguiente cita de Long y Doughty, en la que, partiendo de las diferencias entre la importancia de los aspectos sociales y de los procesos psicolingüísticos, hace alusión al problema de la falta de un diálogo integrador.

A discernible trend does not imply consensus or unanimity, however, and there remain identifiable groupings of scholars –socioculturalists, conversation analyst, and action theorist, for exemple- who persist in seeing external learner behaviour,

¹¹ Destacamos aquí el artículo de Ellis (2000), en el que el autor trata de integrar las dos teorías que se desarrollan en el ámbito americano.

even group behaviour, not mental states, as the proper domain of inquiry. (...) In this light, it is not surprising that indications abound of increasing tensions and fragmentation within the field. More conference are held which offer platforms primarily or exclusively for papers with one or other theoretical allegiance, journals are born which attempt to do the same, research funding is sought form different government agencies and private foundations depending on the kind of work involved... (Long & Doughty, 2003: 866-867)

A pesar de estas críticas que reducen el problema a la cuestión del origen social o cognitivo del proceso de adquisición, encontramos que, en las tres vertientes, existen intentos de incorporar ambas concepciones (ejemplo de ello son Lantolf y Thorne, 2006: 3; Long y Doghty, 2003: 866, y Pekarek, 2000).

A continuación, con el propósito de resumir las divergencias y similitudes existentes en las teorías recogidas hasta aquí, presentamos la tabla 3 que resume las ideas más destacadas de cada una de ellas.

INTERACCIONISMO EUROPEO	PERSPECTIVA SOCIO-CULTURAL	PERSPECTIVA PSICOLINGÜÍSTICA
Gran interés por el aprendizaje en el medio natural	Menor interés por el aprendizaje en el medio natural	
Metodología del Análisis de la Conversación	Metodología del Análisis de la Conversación en combinación con análisis cuantitativos	Métodos experimentales, análisis cuantitativos
Vygotsky como base teórica	Teorías neo-vygotskianas como base teórica	Vygotsky y teorías nativistas como base teórica
Interacción como estructuradora de conceptos cognitivos Aprender <i>en</i> la interacción		Interacción como desencadenante de procesos cognitivos Aprender <i>a través</i> de la interacción

Tabla 3. Diferencias y similitudes entre las corrientes interaccionistas

1.5. LAS INTERACCIONES PLURILINGÜES

Como hemos podido observar, las diferentes corrientes interaccionistas expuestas hasta el momento presentan grandes diferencias, sobre todo, de orden teórico y metodológico; sin embargo, el punto común entre todas ellas es su objeto de estudio, la interacción como lugar de adquisición. A pesar de este acuerdo fundamental, establecer una definición común del concepto de interacción no resulta sencillo. Como señala Kerbrat-Orecchioni (1990: 13 y ss.), delimitar lo que constituye o no una interacción es complicado, especialmente si tenemos en cuenta que todos los discursos posibles son, en cierto modo, interactivos, ya que poseen siempre un receptor, más o menos presente, al que se dirigen.

Sin entrar en esta problemática y con el fin de comprender las características del objeto de estudio al que nos enfrentamos, en el presente apartado nos proponemos delimitar y definir el tipo de interacciones que nos ocupa. Como indica Kerbrat-Orecchioni (1990: 113 y ss.), los criterios que nos permiten clasificar y diferenciar las interacciones son muy variados (número de participantes, objetivo de la interacción, etc.). Consideramos que el punto de partida para lograr una delimitación clara de las interacciones que tienen lugar entre estudiantes en el aula de LE es la presencia explícita o implícita de más de una lengua (Porquier, 1996: 167). Se trata, pues, de interacciones plurilingües, ya que una situación educativa de este tipo, un curso de idiomas, es concebida como un lugar en el que dos o más lenguas entran en contacto. Así pues, el punto de vista desde el que abordamos el estudio de las interacciones en un primer momento es el del código o códigos que intervienen en la comunicación. Este enfoque plurilingüe tiene su origen en la investigación sobre el bilingüismo que pone de relieve fenómenos lingüísticos característicos de las situaciones en las que varias lenguas entran en contacto. Nos referimos al habla bilingüe o a las lenguas pidgin (cf. Moreno Fernandez, 1998: 277-291) provocadas por la intervención de más de un código en la comunicación. De Pietro (1988) define las interacciones plurilingües de la siguiente forma:

...les pratiques qui se manifestent dans des événements langagiers caractérisés par la rencontre, sous diverses modalités, de langues différentes nous permettent

d'accéder aux diverses dimensions constitutives d'un « contact de langue » : elles en sont l'expression concrète. Et nous définissons le contact de langues comme l'ensemble des phénomènes sémiotiques qui témoignent de cette rencontre. (De Pietro, 1988: 67)

Los fenómenos semióticos a los que se refiere De Pietro son los elementos constitutivos de las situaciones de lenguas en contacto y los encontramos en gran medida durante el proceso de aprendizaje de una LE (marcas transcódicas, alternancia de códigos, interferencias, transferencias lingüísticas, etc.). El aprendizaje de una LE supone, igualmente, un escenario en el que las lenguas se aproximan. Este factor resulta fundamental para comprender e identificar las interacciones que tienen lugar entre aprendices de LE.

En esta investigación, hemos tomado como base el trabajo de Matthey y De Pietro (1997), en el que se propone un modelo de clasificación de las interacciones cuyo pilar estructurador es la mencionada dimensión plurilingüe. La propuesta de estos autores se apoya en la observación de fenómenos particulares y propios de la comunicación plurilingüe que denominan enfoque microlingüístico.

c'est en bonne partie dans et par les micro-événements langagiers quotidiens que se constitue la réalité linguistique d'une communauté. (Matthey y De Pietro, 1997 : 139)

Gracias a la observación de los micro-eventos es posible extraer las generalizaciones que constituyen la realidad lingüística plurilingüe, que aparece reflejada en la interacción en forma de huellas discursivas observables. La perspectiva adoptada es, por tanto, lingüística.

El paradigma de clasificación propuesto por Matthey y De Pietro (1997) está compuesto por dos vertientes:

- En primer lugar, el *eje plurilingüe-unilingüe*¹², que tiene que ver con las lenguas implicadas en la interacción. En un extremo, aparecen las

¹² Matthey y De Pietro (1997) proponen el término *bilingüe*; sin embargo, consideramos más apropiado la utilización de *plurilingüe*, ya que pueden participar más de una o dos lenguas. La ampliación de la noción plurilingüe es debida a razones de operatividad esquemática que no implica

interacciones plurilingües, caracterizadas por la presencia efectiva o potencial de dos o más lenguas. El extremo opuesto lo constituyen las situaciones unilingües, en las que, tanto de forma potencial como efectiva, la interacción tiene lugar en un único código. Como ya hemos mencionado, Porquier (1994: 167) defiende que el aula de lenguas se caracteriza por su carácter potencialmente plurilingüe. Cuando los estudiantes interactúan entre ellos en LE, nos encontramos ante una de las manifestaciones que tienen lugar en clase. Así pues, se trata de una situación comunicativa plurilingüe donde dos o más lenguas subyacen a la comunicación.

- En segundo lugar, el *eje endolingüe-exolingüe*. Según lo definen Matthey y De Pietro (1997: 153-154), este eje constituye un continuo definido por el grado de acceso de los interlocutores a los posibles códigos. La comunicación exolingüe se caracteriza por la asimetría en la disponibilidad que los interlocutores poseen de la lengua utilizada en la interacción, de forma que, al menos uno de ellos, tiene un menor grado de accesibilidad al código o los códigos de comunicación. En este extremo, se sitúan, a modo de ejemplo, las interacciones entre hablantes nativos y no-nativos. En el extremo opuesto, situamos las interacciones endolingües, definidas como aquellas en las que los interlocutores comparten un mismo grado de accesibilidad a la lengua o las lenguas de la interacción. Así pues, estas situaciones comunicativas, a diferencia de las exolingües, se caracterizan por ser simétricas. Como situación prototípica, encontramos las conversaciones entre los nativos de una misma lengua. En este sentido, también pueden intervenir varios códigos, como es el caso de dos hablantes bilingües de las mismas lenguas. La comunicación endolingüe forma parte, igualmente, de las interacciones plurilingües.

En el modelo presentado por Matthey y De Pietro no se contempla la situación comunicativa plurilingüe que nos ocupa, las interacciones entre estudiantes en LE. Siguiendo lo establecido por estos autores, podemos deducir que,

que las diferencias entre los intercambios bilingües y plurilingües se suprima: las situaciones comunicativas bilingües y plurilingües poseen características diferentes entre ellas que les son específicas (cf. Degache y Mangenot, 2007).

por un lado, atendiendo al criterio de simetría lingüística entre interlocutores, los integrantes de un mismo curso de LE tienen, en principio, niveles de competencia similares. Sería posible considerar, pues, que nos encontramos ante un tipo de comunicación endolingüe. Sin embargo, esto resulta problemático, ya que estaríamos situando este tipo de interacciones al mismo nivel que aquellas que tienen lugar en su lengua materna y ambas presentan características muy diferentes. Por otro lado, si atendemos a la forma discursiva, advertimos que las interacciones entre aloglotas se caracterizan por poseer marcas transcódicas, alternancia de códigos, interferencias o transferencias lingüísticas, al igual que las que se producen entre un hablante nativo y un aloglota. Por lo tanto, sería igualmente posible que este tipo de comunicación formase parte de las interacciones exolingües; sin embargo, situarlas a este nivel resulta, igualmente, problemático, ya que las interacciones en LE entre estudiantes poseen características que le son propias (cf. Behrent, 2007).

Observamos, pues, que ninguna de estas dos opciones resulta satisfactoria. El eje exolingüe/endolingüe es una noción de uso común entre los investigadores franceses para definir el tipo de interacciones que analizan. Con el fin de esclarecer dónde se sitúan las interacciones entre estudiantes en LE dentro de este continuo, examinaremos el empleo de esta terminología por los expertos del tema.

La primera referencia al término exolingüe fue realizada por Porquier (1984). Este autor califica de comunicación exolingüe como la que se establece entre individuos que no disponen de una L1 común (Porquier, 1979: 50). Como podemos ver, se trata de una definición diferente a la presentada anteriormente, por la que las interacciones entre aloglotas no serían exolingües, ya que poseen la misma lengua materna. No obstante, unos años más tarde, Porquier (1984) rehace el significado del término definiéndolo como

celle qui s'établit par le langage par des moyens autres qu'une langue maternelle éventuellement commune aux participants (Porquier, 1984: 18)

Así pues, cuando el código de interacción constituye una LE para, al menos, uno de los participantes, nos encontramos ante la comunicación de tipo exolingüe.

Según esta definición, las interacciones que estudiamos, al contrario de lo que ocurría con la presentada anteriormente, sí serían exolingües y así lo señala Porquier unos párrafos más adelante.

On peut y rattacher indirectement les cas de communication exolingue, à caractère souvent ludique, où des locuteur de même Lx1 communiquent entre eux, sans apparente nécessité, en Ly –langue étrangère qu’ils connaissent peu ou prou- dans certaines situations et à certains effets (Porquier, 1984: 20)

Sin embargo, a pesar de lo explícito de estas palabras, la andadura del término no termina aquí. Otros autores, como es el caso de Alber y Py (1985), lo definen de la siguiente manera.

Par conversation exolingue (Porquier 1979 et 1984) nous désignerons très généralement toute interaction verbale en face à face caractérisée par des divergences particulièrement significatives entre les répertoires linguistiques respectifs des participants. (Alber y Py, 1985: 3)

Como podemos observar, nos encontramos, de nuevo, ante el criterio simetría/asimetría competencial. Las interacciones entre estudiantes en LE quedan, una vez más, fuera de la categoría exolingüe.

Continuando con este recorrido general, años más tarde, De Pietro (1989) define el término de la siguiente forma.

La communication est exolingue lorsque les divergentes entre les répertoires linguistiques respectifs des interlocuteurs apparaissent comme constitutives du fonctionnement de l’interaction, c’est-à-dire lorsque le recours à des procédés d’ajustement réciproque, d’auto/hétérofacilitation, etc, devient un trait saillant de la communication. (De Pietro, 1988: 71)

De Pietro incorpora un nuevo elemento que ocupa un lugar central en la definición y que consideramos que posee un gran valor. Una situación de comunicación exolingüe se distingue por poseer movimientos de ajuste recíproco,

es decir, movimientos de auto y hetero-estructuración entre otros. De nuevo, nos encontramos ante una nueva contradicción de criterios. Si bien los estudiantes no poseen diferencias significativas entre sus repertorios en LE, los movimientos de ajuste recíproco son constitutivos de sus interacciones.

Más adelante, Porquier (1994) retoma la cuestión para hacer un balance del término, teniendo en cuenta las aportaciones señaladas anteriormente. Este autor admite que es posible definir la comunicación exolingüe de forma más amplia por medio del criterio de asimetría repertorial (Porquier, 1994: 164). La razón de este cambio de criterio viene de la consideración de que los fenómenos lingüísticos que caracterizan la comunicación exolingüe también tienen lugar entre nativos, como es el caso de un médico y un paciente o entre padre e hijo.

la communication exolingue pouvant être définie de façon plus large par l'asymétrie et la divergence entre les codes respectifs des participants, ce qui ne saurait se réduire à l'opposition entre langue maternelle et langue étrangère mais concerne également des situations de communication entre locuteurs natifs d'une même langue (Py, 1987, en Porquier, 1994: 164)

Así pues, el término exolingüe, definido de esta manera, permite incluir los intercambios en lengua materna entre un locutor experto y un aprendiente. Sin embargo, a pesar de este giro, Porquier no menciona el lugar que ocupan las interacciones en LE entre estudiantes.

Nos encontramos ante un mismo concepto delimitado por definiciones diferentes. Los criterios que han sido utilizados son básicamente tres:

- Se trata de la comunicación que se establece por otros medios que la lengua materna (Porquier, 1984).
- Se caracteriza por la asimetría de los hablantes en el acceso al código utilizado en la interacción o asimetría repertorial (Alber y Py, 1985; Matthey, 1997).
- Se identifica por la aparición de movimientos lingüísticos de reajuste (De Pietro, 1988).

Como hemos podido observar, las interacciones entre estudiantes en lengua extranjera cumplen, únicamente, el primero y el tercero de los criterios. A pesar del carácter global que dio lugar a la noción de exolingüe, ha sido utilizada por la comunidad investigadora, casi exclusivamente, para hacer referencia a las interacciones entre nativos y aloglotas o entre profesor y alumno/s (cf. Degache, 2007). Estas situaciones comunicativas están marcadas por la asimetría repertorial de sus interlocutores, que provoca fenómenos discursivos que le son propios. Algunos de estos fenómenos son, también, comunes a las interacciones entre nativos y aloglotas o entre aloglotas en LE; sin embargo, las causas que los originan son diferentes.

Consideramos, pues, que la mejor elección es la de reservar el término exolingüe para aquellas interacciones que se caracterizan por la asimetría repertorial de sus interlocutores, tal y como viene siendo usual por la comunidad investigadora. En lo que respecta a las interacciones entre aloglotas, estimamos que la adopción de una nueva categoría que las incluya resulta la decisión más práctica, debido a que poseen características diferenciadoras (cf. Behrent, 2007). Nos serviremos, pues, del término “interacciones interaloglotas” propuesto por Behrent (2002 y 2007) con el fin de distinguir y denominar aquellos intercambios que tienen lugar entre aprendientes en LE.

A continuación, presentamos un esquema de clasificación de las interacciones plurilingües (Figura 1), desarrollado en base al modelo de Matthey y De Pietro (1997). A diferencia de estos autores, no incluimos las interacciones unilingües, es decir, aquellas en las que se utiliza una sola lengua de comunicación, ya que nuestro propósito es el de clasificar únicamente aquellas que se desarrollan en más de un código de comunicación.

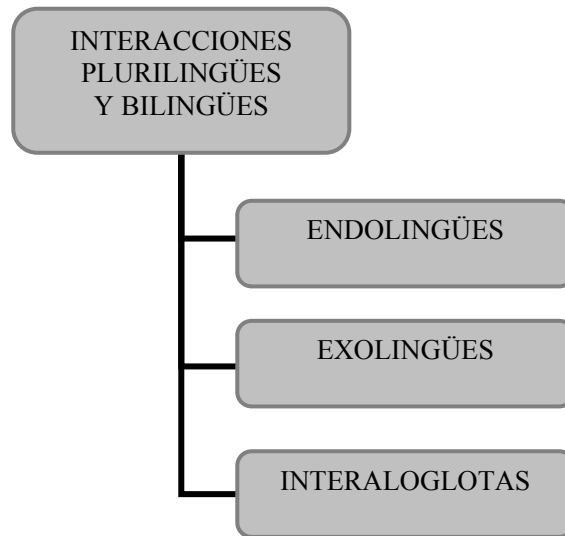


Figura 1. Esquema de clasificación de las interacciones plurilingües

Dentro de las interacciones plurilingües y bilingües, las interacciones endolingües son aquellas cuyos hablantes tienen el mismo nivel competencial en las diferentes lenguas que manejan en la interacción. En las situaciones endolingües plurilingües son comunes los fenómenos de habla bilingüe o de code-switching.

Como ya hemos mencionado, las interacciones exolingües son aquellas que se caracterizan por la asimetría repertorial de los interlocutores. La situación más característica son las interacciones entre nativos y no nativos.

Por último, las interacciones interaloglotas engloban aquellas en las que la lengua de comunicación es la lengua meta de todos los interlocutores y no es la lengua primaria (L1) de ninguno de ellos (Behrent, 2007: 15). La L1 puede ser común a todos los interlocutores, o bien, la de cada interlocutor puede ser diferente.

1.6. EL ENFOQUE INTERACCIONISTA Y LOS CHATS INTERALOGLOTAS

El contraste entre las diferentes líneas interaccionistas que hemos expuesto en el presente capítulo (enfoque socio-interaccionista europeo, psicolingüístico y sociocultural) ha suscitado el planteamiento de cuestiones fundamentales imprescindibles para delimitar y clarificar nuestros objetivos de estudio. El papel de

la cognición, la relación entre adquisición e interacción o el lugar que ocupa el contexto interaccional son algunos de los temas actuales y centrales en el debate que tiene lugar entre las diferentes líneas que componen el enfoque interaccionista. Un recorrido por las disciplinas que lo constituyen nos ha permitido averiguar el origen de estas cuestiones y las características de cada una de las posiciones adoptadas.

La Lingüística Interaccional, debido a la amplitud de su perspectiva, proporciona una gran variedad de instrumentos de análisis necesarios para el examen de la situación comunicativa de la que nos ocupamos: los chats interalóglotas. Los pilares en los que se asienta (Sociología, Pragmática, Análisis de la Conversación, etc.) nos han permitido subrayar el valor, para dar explicación a los procesos de aprendizaje que tienen lugar en las interacciones entre aprendientes, de aspectos tan importantes como el papel del contexto o la imagen de los interlocutores.

En cuanto a las teorías de adquisición de la lengua, los investigadores de los enfoques interaccionistas entienden que tanto los aspectos cognitivos como las circunstancias sociales influyen en los procesos de aprendizaje. En concreto, la perspectiva socio-interaccionista europea considera que la interacción social constituye y estructura los procesos de adquisición de la LE. La naturaleza situada de los procesos cognitivos subraya la importancia de las circunstancias sociales específicas que, junto con la influencia de las características propias del medio de comunicación, en nuestro caso el chat, rodean la interacción.

Finalmente, hemos ubicado nuestro objeto de estudio, las interacciones sincrónicas escritas entre estudiantes o interacciones interalóglotas (cf. Behrent, 2007), dentro de la comunicación plurilingüe, debido a que la clase se caracteriza por la presencia explícita o implícita de más de una lengua (Porquier, 1996: 167). Como veremos en el capítulo 3, las interacciones interalóglotas poseen determinadas características comunes que las diferencian de otros tipos de interacciones también plurilingües.

No obstante, los intercambios que analizamos no sólo se identifican por ser llevados a cabo por aprendientes, sino que se distinguen, además, por el medio de comunicación en el que se realizan. En el próximo capítulo, analizaremos de qué

manera la Comunicación Mediada por Ordenador o CMO ha influido en el mundo de la enseñanza de LE, nos detendremos en la descripción de las interacciones sincrónicas escritas y realizaremos un recorrido por las investigaciones que analizan la aplicación del chat al aprendizaje de LE.

**CAPÍTULO 2. LA COMUNICACIÓN MEDIADA POR
ORDENADOR (CMO) APLICADA A LA
ENSEÑANZA/ APRENDIZAJE DE LENGUAS
EXTRANJERAS**

2.1. INTRODUCCIÓN

Desde las primeras incorporaciones de las Tecnologías de la Comunicación y la Información o TIC al mundo de la educación, su evolución en este campo ha sido considerable. Hoy en día, la variedad de recursos que se encuentran a disposición de la comunidad educativa es muy amplia; sin embargo, desde hace algunos años, se privilegia el uso de Internet por delante de otras herramientas tecnológicas. La red proporciona, al mundo académico, una gran cantidad de posibilidades que se multiplican y se mejoran rápidamente gracias a los avances técnicos. En los últimos años, Internet ha experimentado, además, un cambio conceptual denominado Web 2.0 que consiste en el abandono de una red concebida para un usuario pasivo que, únicamente, recibe información, para convertirse en un espacio virtual construido por los propios usuarios y que, por tanto, fomenta la participación y los intercambios interpersonales. Las herramientas que permiten la Comunicación Mediada por Ordenador o CMO se han multiplicado y diversificado en los últimos años de manera asombrosa y son, hoy en día, el elemento fundamental de la red. Esta evolución conceptual y tecnológica repercute de forma decisiva en la ELAO que, gracias a la incorporación de las nuevas herramientas de CMO y, sobre todo, a la adopción de este giro conceptual, concibe la enseñanza de LE que tiene lugar en los entornos pedagógicos multimedia bajo una nueva perspectiva.

Los enfoques interaccionistas que presentados en el capítulo anterior se interesan por las interacciones que tienen lugar a través de este tipo de herramientas y por cómo su uso puede afectar a los procesos de aprendizaje. En el segundo capítulo de este trabajo, que se sitúa dentro de esta línea de investigación, examinaremos las aplicaciones de la CMO a la enseñanza/aprendizaje de LE. En primer lugar, trataremos de identificar la repercusión que esta nueva herramienta educativa ha supuesto para la enseñanza de lenguas (cf. 2.2). En segundo lugar, estudiaremos el uso de Internet como medio de comunicación y su influencia en las características discursivas (cf. 2.3). Después, nos centraremos en el análisis del chat y en la identificación de las características que lo diferencian de otros tipos de CMO

(cf. 2.4). Finalmente, esbozaremos el estado de la cuestión sobre las interacciones sincrónicas escritas en el ámbito de la enseñanza/aprendizaje de LE (cf. 2.5) con el fin de establecer el punto de partida del análisis llevado a cabo en esta tesis.

2.2. ENSEÑANZA DE LENGUAS ASISTIDA POR ORDENADOR (ELAO)

2.2.1. Definición y evolución histórica de la ELAO

El uso de las nuevas tecnologías en todos los ámbitos sociales se encuentra, hoy en día, muy extendido. Gracias a estos nuevos aparatos tecnológicos, la comunicación y la transmisión de información entre los seres humanos resulta más efectiva e inmediata. En el ámbito educativo, se conocen como TICE (Tecnologías de la Información y la Comunicación Educativas) y su aplicación didáctica se encuentra en plena expansión.

De los recursos tecnológicos utilizados con fines educativos, el ordenador personal junto con el desarrollo de Internet son los que mayores cambios han originado. Su uso, promovido hoy en día por la gran mayoría de organismos educativos estatales de Europa¹, está muy generalizado. El ordenador se ha convertido en una herramienta educativa que cada vez cobra más adeptos entre profesores y alumnos.

Dentro del ámbito educativo específico de la enseñanza/aprendizaje de LE, el uso del ordenador y, sobre todo, de Internet ha conseguido modificar el horizonte pedagógico. Algunas de las consecuencias más significativas son la aparición de nuevas modalidades de enseñanza (aprendizaje semi-presencial, en autonomía, etc.), la modificación y diversificación de los espacios de aprendizaje (centros de autoaprendizaje, laboratorios de lenguas, etc.) o la transformación de la fase de concepción didáctica (muchos docentes se sirven de Internet para la preparación de sus clases por la posibilidad que ofrece de acceder a materiales auténticos o de intercambio de información). La importancia y el impacto de las TICE da lugar a un

¹ Tanto desde el ámbito europeo como a nivel estatal, se está promoviendo el uso de las TICE. En España, por ejemplo, se puede consultar la página que el Ministerio de Educación y Ciencia tiene a este respecto <http://www.mec.es/educa/tice/index.html>.

nuevo campo de investigación conocido como ELAO² o Enseñanza de Lenguas Asistida por Ordenador, que proviene de la traducción del término inglés CALL o “Computer Assisted Language Learning”. La ELAO estudia la aplicación y el papel del ordenador en el ámbito de la didáctica de lenguas³. Ruipérez (2004) lo define como

disciplina científica cuyo objetivo es el estudio de la integración del microordenador en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las lenguas, preferentemente extranjeras (Ruipe rez, 2004: 1045)

El ordenador ha sido utilizado en el aprendizaje de lenguas desde 1960 (Warschauer y Haley, 1998). Desde su aparición, la ELAO ha experimentado una evolución en dos sentidos:

- Una evolución tecnológica, provocada por el rápido avance de la informática.
- Una evolución didáctica, provocada por el progreso de los enfoques metodológicos del aprendizaje de LE.

No es posible explicar el avance de la ELAO sin tener en cuenta ambos procesos al mismo tiempo, ya que se alimentan mutuamente. La adopción de un determinado cambio metodológico en el campo de la enseñanza a distancia, en numerosas ocasiones, se hace posible gracias al avance de las tecnologías informáticas. Este es el caso de las prácticas de enseñanza colaborativas que pueden ser puestas en marcha de forma efectiva gracias al desarrollo de la Web 2.0. La evolución a la que aludimos se hace patente en la exposición de las diferentes etapas

² La traducción literal de Computer Assisted Language Learning es Aprendizaje o Adquisición de Enseñanza de Lenguas Asistida por Ordenador, es decir, ALAO; sin embargo, aunque existen bastantes excepciones recientes, en el ámbito español, se ha generalizado el uso de ELAO desde sus comienzos. En Francia, en cambio, el término utilizado es ALAO. Por otro lado, en el diccionario de términos clave de ELE del Instituto Cervantes, se da un sentido diferente a estos dos acrónimos “La enseñanza de la lengua asistida por ordenador (ELAO) y el aprendizaje de la lengua asistido por ordenador (ALAO) constituyen las dos facetas complementarias de un mismo fenómeno, la primera desde la óptica del docente y la segunda desde la del discente.” http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/ensenanzaasistordenador.htm

³ Actualmente, el término se refiere casi de manera exclusiva al uso de Internet (Yagüe, 2007), aunque el ordenador puede ser utilizado sin estar conectado a la red.

por las que pasa la ELAO propuestas por Warschauer y Healey (1998) y Warschauer (2000). Según estos autores, se distinguen tres épocas en la historia reciente del desarrollo de la ELAO: estructuralista, comunicativa e integrada. Veamos cada una de ellas con un poco más de detenimiento.

ELAO estructuralista

La ELAO estructuralista tiene lugar, principalmente, durante los años 70 y 80, época en la que comienza a desarrollarse y a popularizarse el uso del ordenador personal. Junto con su aparición, surge una nueva forma de transmisión de textos, el hipertexto, que marca hasta nuestros días el desarrollo de la tecnología informática. Este término hace referencia al modo en el que los textos son jerarquizados. En la comunicación hipertextual, la información no se transmite de forma lineal, sino que se puede acceder a ella a través de enlaces llamados hipervínculos que conectan unos textos con otros.

Los enfoques metodológicos dominantes de esta época se derivan principalmente del estructuralismo lingüístico y de las teorías ambientalistas de la adquisición (cf. 1.3). La ELAO consiste, esencialmente, en ejercicios estructurales basados en la forma lingüística. Durante este período, Internet no formaba parte de los recursos utilizados para la educación, ya que su uso todavía no se encontraba generalizado. La integración didáctica del ordenador se hace por medio de programas con los que principalmente se realizan ejercicios estructurales.

ELAO comunicativa

La ELAO comunicativa se desarrolla en los años 80 y 90. Durante esta época, la utilización de Internet se generaliza y se integra ampliamente en la enseñanza de LE. Asimismo, se van incorporando nuevos usos y avances tecnológicos que hacen que se desarrollen aplicaciones pedagógicas innovadoras.

En el plano didáctico, estos avances tecnológicos coinciden con el auge del enfoque comunicativo (cf. 3.2.1). Se desarrollan, pues, programas en los que el aprendiente puede producir su discurso de forma creativa y no únicamente

mecánica. Los métodos de aprendizaje comienzan a dar importancia a la interacción en LE. Al mismo tiempo, los avances en materia tecnológica hacen posible que, a través del ordenador, se pueda interaccionar con otros interlocutores de forma, cada vez, más rápida y eficaz. Aparece la figura del tutor virtual y comienzan a tener lugar los primeros cursos desarrollados íntegramente en el espacio virtual.

ELAO integrada

Este último periodo de la ELAO comprende desde comienzos del siglo XXI hasta nuestros días. Los avances tecnológicos en comunicación y el uso cada vez más generalizado de Internet son la causa de que el ordenador forme parte del desarrollo cotidiano de la enseñanza de LE. Hoy en día, la mayoría de instituciones educativas del mundo occidental cuenta con una mínima presencia en el ciberespacio.

Actualmente, se encuentra muy extendido el uso del término Web 2.0 para referirse a este periodo tanto dentro del terreno de la educación como en otros ámbitos. La expresión Web 2.0 se define por oposición a Web 1.0 y se refiere, por un lado, a una evolución tecnológica que da lugar al llamado *software social* originado por la integración, el perfeccionamiento y el uso corriente de nuevos dispositivos que permiten la comunicación interpersonal y la participación a través de la publicación de todo tipo de documentos en la red.

During the past few years, a group of Web projects and services became perceived as especially connective, receiving the rubric of “social software”: blogs, wikis, trackback, podcasting, videoblogs, and enough social networking tools like MySpace and Facebook... (Alexander, 2006: 33)

Por otro lado, este término hace referencia a un cambio de actitud que consiste en la concepción de Internet como un lugar de participación e interacción social creado por el propio usuario, a diferencia del espacio estático que constituía la Web 1.0, en la que, únicamente las personas con conocimientos informáticos

avanzados podían participar de forma activa. Internet es, hoy en día, un espacio de intercambio social elaborado por y para sus propios usuarios.

las barreras tecnológicas y económicas para acceder a soluciones personalizadas de mayor potencia, o para establecer una identidad única y propia en la web prácticamente se han desvanecido. (Peña *et al.*, 2006: 2)

La desaparición de estas barreras tecnológicas se refleja también en el ámbito de la DLE. La metodología comunicativa ha ido evolucionando hacia nuevas perspectivas, como el enfoque orientado a la acción (cf. 3.2.1.3 y 3.2.2) y que cuenta con el uso de Internet como una herramienta importante para la enseñanza y el aprendizaje, por lo que se proponen diversos modos de integración⁴. En el enfoque orientado a la acción, Internet puede jugar un papel decisivo en la proyección y la apertura del espacio didáctico fuera de las paredes del aula⁵. En el ámbito de ELE, se habla, en la actualidad, del concepto de tareas 2.0, con el que se hace referencia, en palabras de Emilia Conejo, al “desarrollo de actividades significativas y colaborativas en las que se hace uso de las herramientas de la Web 2.0.”⁶ Se trata, pues, de las prácticas pedagógicas realizadas a través de Internet que presentan características colaborativas e interactivas y que desencadenan una comunicación significativa.

El resultado de los avances tecnológicos y conceptuales y los provenientes del campo educativo provocan que el campo de la ELAO se encuentre, hoy en día, en un momento de auge. En el ámbito concreto de ELE, el interés se refleja no sólo en la gran cantidad de materiales desarrollados por los profesores, alumnos y

⁴ Incluso, en algunos de los blogs de mayor difusión dedicados a la didáctica del español, se utiliza de forma habitual el término *tareas 2.0* con el que se hace referencia a aquellas prácticas pedagógicas comunicativas, colaborativas y significativas realizadas a través de Internet (<http://atareados.blogspot.com/>, <http://lajanda.blogspot.com/>, <http://www.nodosele.com>).

⁵ Ollivier (2007a y 2007b) nos presenta dos ejemplos claros del enlace entre el enfoque orientado a la acción y el ELAO.

⁶ <http://atareados.blogspot.com/>

expertos en la red⁷, sino, también, en la importancia que se le otorga a este ámbito en los encuentros didácticos de los últimos años⁸.

2.2.2. El uso de Internet en el aprendizaje de una Lengua Extranjera (LE)

Como ya hemos mencionado, en la ELAO, Internet juega un papel primordial y sus formas de utilización en los contextos didácticos pueden ser muy variadas. Cruz Piñol (2004: 2) realiza una primera distinción fundamental de los posibles usos de la red de redes. Internet es un medio de comunicación en dos sentidos diferentes:

En primer lugar, se trata de un *medio de comunicación de masas*, del mismo modo que la televisión o la radio. En este sentido, la red es utilizada como fuente de información, por lo que el usuario es, únicamente, receptor. Su particularidad, en relación a los medios tradicionales de masas, como ya hemos mencionado anteriormente, es su naturaleza hipertextual e hipermediática.

En segundo lugar, Internet es utilizada como *medio de comunicación entre personas*, por lo que recibe el nombre de Comunicación Mediada por Ordenador o CMO. El usuario, en este caso, no es solamente receptor sino, también, emisor de información. La comunicación puede establecerse, entre otras formas, a través del correo electrónico, los foros de debate o, en nuestro caso, el chat.

En ocasiones, los límites entre ambas formas de uso no son completamente nítidos. Los usuarios que acuden a la red en busca de información pueden encontrarla en blogs o foros que, aunque se encuentran dentro del grupo de medios de comunicación entre personas, pueden ser utilizados también como fuentes de información. Es el caso de determinadas páginas personales o algunos foros que han conseguido reunir a un gran público. A pesar de estos usos intermedios o

⁷ Puede consultarse la web TodoELE que presenta una recopilación de algunos de estos espacios virtuales http://www.todoele.net/foros/Foros_list.asp.

⁸ Nos referimos a los encuentros de la editorial difusión; al ForoELE, organizado por la Universidad de Valencia; a los congresos llevados a cabo por la asociaciones de profesores ASELE y FIAPE que han tenido lugar en los últimos años, o a los congresos virtuales de civELE. En todos ellos, el análisis de las TICE ocupa un lugar central.

combinados, esta primera distinción supone un punto de partida básico y general para todas las páginas de Internet.

En función de su relación con la enseñanza/aprendizaje de LE, podemos clasificar los diferentes recursos en la web en dos grandes grupos: los de uso general y los especializados en didáctica de LE. En el primer grupo, aunque no tenga un fin didáctico concreto, incluimos aquellas páginas que son utilizadas, a menudo, como fuente de materiales auténticos. Los docentes extraen de Internet los documentos que, una vez adaptados, son utilizados para la enseñanza. El segundo conjunto se encuentra, a su vez, dividido en dos grupos en función del objetivo para el que el recurso ha sido diseñado, para el aprendizaje o para la enseñanza, cuyas características exponemos a continuación.

El uso de Internet para el aprendizaje

Con esta primera distinción, nos situamos en el punto de vista del aprendiente. Incluimos aquí los diferentes recursos que encuentra cuando acude a Internet con el fin de mejorar sus competencias en LE, distinguiendo tres tipos:

- Tareas y ejercicios estructurales que, gracias a la evolución de los programas de concepción (Hot potatoes, Malted, Eclipse Crossword, etc.), son, cada vez, más sofisticados.
- Internet puede ser, igualmente, utilizada como fuente de información, ya sea para resolver dudas, consultar diccionarios, completar información o realizar alguna tarea de clase.
- En último lugar, la web puede servir de medio de comunicación interpersonal (CMO). En el ámbito de la educación formal, la comunicación puede establecerse dentro del propio grupo educativo o con el mundo exterior al aula; puede ser unilateral o grupal o tener lugar entre estudiantes y profesor o entre estudiantes, como es nuestro caso. Un aprendiente, por cuenta propia o a petición de su profesor, puede utilizar la CMO para interactuar con nativos en LE.

Como apuntan determinados autores (Cruz Piñol, 2004 o Yagüe, 2007, en el ámbito español), a pesar de su gran potencialidad y el auge de los últimos años, la aplicación de la CMO al aprendizaje constituye el asunto pendiente de la ELAO. Cruz Piñol (2002 y 2004), en su estudio sobre las páginas electrónicas dedicadas a la enseñanza del español, concluye que un porcentaje muy pequeño de ellas aprovecha estos recursos. Esta autora puntualiza que las razones se encuentran en que la presencia de un profesor-tutor que gestione las páginas no suele estar asegurada⁹.

...el uso didáctico de la comunicación entre personas exige la presencia de un tutor que organice las actividades y observe con atención su desarrollo, y eso no siempre se puede asegurar en este tipo de Webs (Cruz Piñol, 2004: 13)

El uso de Internet para la enseñanza

Desde el punto de vista del docente, el uso de Internet tiene tres vertientes. En primer lugar, la más generalizada consiste en utilizar la web como una guía de recursos de la que extraer diferentes tipos de información: materiales didácticos para el aula (actividades o tareas) o documentos de autoformación¹⁰. El docente, por ejemplo, acude a la red en busca de material para sus clases al igual que lo hace con libros, revistas o documentos audiovisuales que encuentra fuera de Internet. Asimismo, puede encontrar información didáctica especializada, como revistas de investigación o foros didácticos.

En segundo lugar, la red puede ser empleada como CMO, ya sea como medio de comunicación con los estudiantes o con otros colegas, en foros didácticos, chat o listas de distribución.

⁹ Es posible que, como apunta esta misma autora, las razones de esta ausencia se encuentren en la gran cantidad de trabajo no remunerado que, en muchas ocasiones, se ve obligado a realizar el profesor que lleva a cabo una experiencia de este tipo. “En la enseñanza a distancia el estudiante necesita, mucho más que en el curso presencial, la atención del profesor, y éste, consciente de la importancia de su presencia constante, acaba dedicando muchas más horas a atender al estudiante de lo que pueda imaginar quien no haya participado en cursos de este tipo” (Cruz Piñol, 2004: 4).

¹⁰ En este sentido, puede consultarse el artículo de Yagüe (2007) en el que se realiza un recorrido muy interesante por este tipo de páginas.

Finalmente, Internet puede ser empleada como espacio docente, bien como prolongación del aula o bien sustitución de esta. Consideramos que este último recurso constituye uno de los usos más interesantes y de mayor actualidad. Los profesores recurren a plataformas didácticas, como Moodle o Esprit (la utilizada para este estudio), blogs u otros tipos de espacios virtuales donde se pueden integrar y adaptar los diferentes recursos que brinda Internet. Como veremos más adelante, este último uso puede adoptar múltiples formas en función de la modalidad de seguimiento que tenga.

2.2.3. Situaciones de enseñanza según el uso de ELAO

La aparición y aplicación de las nuevas tecnologías a la enseñanza de LE ha impulsado la creación de nuevos escenarios que han desembocado en la diversificación de las situaciones educativas (Degache, 2006).

El aula de clase ya no es el lugar exclusivo del aprendizaje formal y la investigación en didáctica de las lenguas se interesará de ahora en adelante por nuevos dispositivos y lugares de aprendizaje (Degache, 2006)

Como expusimos anteriormente, la incorporación de la ELAO multiplica y diversifica las situaciones de aprendizaje, que deben ser descritas tomando en cuenta nuevos parámetros de clasificación que todavía no han sido totalmente definidos por la investigación (Degache, 2006). Debido a la gran variedad de posibles criterios, consideramos necesario reducir nuestra selección a aquellos que contribuyen a describir la situación de aprendizaje concreta que nos ocupa.

En primer lugar, resulta necesario tener en cuenta una diferenciación entre individual y grupal, tanto en sentido general, el profesor frente a un grupo o frente a un solo estudiante, como en un sentido más restringido, el trabajo realizado a distancia es personal o de grupo.

En segundo lugar, siguiendo a Degache (2006), distinguiremos las diferentes situaciones de enseñanza en función de la porción de aprendizaje que se encuentra bajo la supervisión directa del docente. En los últimos años, “se ha impuesto la idea

de que la función del aprendizaje de una lengua extranjera es convertirse en un usuario-aprendiente autónomo a lo largo de toda su vida” (Degache, 2006). El interés por el fomento de la autonomía ha desembocado en modalidades de aprendizaje en las que el tutor ha modificando sus funciones otorgando mayor o menor responsabilidad al aprendiente según el objetivo marcado. Así pues, los límites que restringían las situaciones educativas a la del profesor enfrentado a un grupo de alumnos dentro de un aula desaparecen.

Debido a esta transformación de la situación de enseñanza, se hace necesario adoptar una visión de continuo (Degache, 2006). En un extremo, se sitúa la formación autodirigida, en la que el aprendiente toma las decisiones necesarias para guiar su propio aprendizaje. Autodirigido no es sinónimo de distancia entre la institución o el docente y el alumno, ya que una formación puede realizarse totalmente a distancia y, al mismo tiempo, estar dirigida y condicionada por las directrices del tutor. En el extremo opuesto, localizamos la situación heterodirigida, en la que la tarea de gestión del aprendizaje es realizada por la institución o por el docente, quienes determinan los contenidos, la forma y la estructura de la enseñanza.

Finalmente, dentro de esta misma línea y siguiendo de nuevo a Degache (2006), recurrimos a un criterio de clasificación de gran importancia: la cantidad y el lugar que ocupan los tiempos dedicados al autoaprendizaje durante la formación. Se trata de periodos en los que el aprendiente trabaja sin la presencia del docente y pueden estar compuestos por la realización de tareas con recursos o materiales autodidácticos de forma individual o bien en grupo. Según este criterio, encontramos las siguientes situaciones (Degache, 2006):

- Situaciones de aprendizaje con autoformación complementaria. Estamos ante un marco de enseñanza hetero-dirigida y presencial donde los tiempos de autoaprendizaje están concebidos como un complemento a la formación principal. Pueden ser vistos como un medio de suplir una carencia en las destrezas de los alumnos, a modo de cursos de recuperación, o una forma de completar y aumentar el volumen de contenidos.
- Situaciones de aprendizaje con autoformación integrada. Dentro del mismo marco de enseñanza heterodirigida se sustituyen horas de clase presencial

por trabajo en autoformación. Algunos de los contenidos educativos planeados para el curso pueden darse por medio de tareas de autoaprendizaje.

- Situaciones de aprendizaje con autoformación autorizada. El espacio educativo deja de ser el aula concebida de forma tradicional, ya que la mayor parte del aprendizaje tiene lugar en forma de autoformación¹¹.

En la situación educativa que analizamos en el presente estudio, el ordenador es utilizado como un nuevo medio de comunicación y la situación comunicativa es hetero-dirigida y presencial, con un tiempo reservado al autoaprendizaje complementario.

2.3. EL DISCURSO ELECTRÓNICO

La aparición de Internet a finales de los años 60 supuso la llegada de un nuevo sistema de comunicación. Al igual que sucedió con otros dispositivos menos novedosos, como es el caso del teléfono, de la radio o de la televisión, la capacidad de comunicarse a través del ordenador conlleva un aprendizaje tecnológico y funcional. Asimismo, en el momento en el que estamos ante un medio de comunicación, los usuarios se ven obligados a adaptar su discurso a las características del nuevo sistema. Del mismo modo que, por teléfono, saludamos y nos despedimos de manera diferente a como lo hacemos en una conversación cara a cara, cuando comunicamos a través del ordenador, adaptamos nuestro discurso a las particularidades del dispositivo. Esta reflexión ha llevado a determinar la existencia de un nuevo tipo de discurso: el “discurso electrónico” (DE) o “discurso mediado por ordenador” (DMO).

El término sugiere la existencia de un conjunto de elementos comunes que identifican un tipo particular de discurso producido a través del ordenador. Sin

¹¹ No vamos a entrar aquí en la clasificación propuesta por Degache (2006) dentro de esta categoría, en la que distingue entre autoformación guiada y aprendizaje autodirigido por alejarse de nuestro objeto específico de estudio. Otros trabajos que profundizan en esta cuestión son Degache y Masperi (2003) y Dejean y Tea (2002).

embargo, la comunidad investigadora no ha alcanzado un consenso a este respecto. Hemos de comenzar, pues, por intentar aclarar si existe un DE o DMO y si tiene, por tanto, marcas discursivas diferenciadoras.

Uno de los intentos más recientes de identificación del DMO es el realizado por David Crystal (2001). Debido a la presencia, en determinadas modalidades de la CMO, de elementos discursivos recurrentes en los discursos orales, Crystal lo sitúa entre lo oral y lo escrito.

Lo que hace que sea tan interesante como forma de comunicación es el modo en que se nutre de características que pertenecen por igual a ambos campos de la divisoria oralidad/escritura. (Crystal, 2001: 42)

Esta afirmación se basa en una clasificación compuesta por siete oposiciones que distinguen el binomio oralidad/escritura (Crystal, 2001: 39-41):

- Limitado por el tiempo vs. Limitado por el espacio
- Espontáneo vs. Constreñido
- Cara a cara vs. Descontextualizado visualmente
- Estructura flexible vs. Estructura elaborada
- Socialmente comunicativo vs. Comunicativo en la práctica
- Revisable al instante vs. Permanentemente revisable
- Riqueza prosódica vs. Riqueza gráfica.

Crystal observa que el DMO presenta rasgos que pertenecen tanto al dominio de lo oral como al de lo escrito, lo que le lleva a concluir que la frontera entre oralidad y escritura no es neta, sino que constituye un continuo en el que el DE se sitúa entre ambas.

Esta forma de caracterización, no obstante, es, como apunta Herring (2007), insuficiente. El problema de la definición y limitación del DE reside en la amplitud del concepto que ha sido entendido como un grupo único y homogéneo. El foro, el chat, las páginas de redes sociales, las wikis, las vídeo-conferencias, etc. constituyen múltiples modalidades de comunicación con muy diversas

características funcionales que condicionan, de forma muy diferente, el discurso producido por sus usuarios. Consideramos, al igual que Herring, que el DE es extremadamente sensible a las variables tecnológicas y situacionales (cf. Herring, 2001 y 2007); por esta razón, resulta imposible establecer unas determinadas características discursivas que permitan diferenciarlo, de forma global, de otros tipos de discursos no virtuales. Creemos, pues, que el DMO o DE se caracteriza, principalmente, por la variedad de rasgos discursivos que presenta.

Al igual que otros tipos de discurso, el DE existe en la medida en que adopta modificaciones derivadas de la influencia del medio. Por esta razón, consideramos que sus marcas discursivas comunes están determinadas por el instrumento mediador y por la actitud de los usuarios frente a este instrumento (Vela Delfa, 2005: 62-63). Siguiendo este punto de vista, Herring (2001 y 2007), en un primer momento, define el DMO en base a tres rasgos fundamentales, que no vienen determinados por factores sociales ni discursivos, sino que derivan, únicamente, de la mediación tecnológica:

- el DE es principalmente textual,
- la comunicación se realiza entre humanos, en oposición a la comunicación entre humano y máquina, y
- la comunicación está mediatizada por ordenadores conectados en red o teléfonos móviles¹².

En segundo lugar, consideramos, al igual que Herring, que, para poder caracterizar el DE en cuanto a sus rasgos discursivos y sociales, debemos tener en cuenta cada forma de CMO por separado. La frontera entre los diferentes tipos de comunicación virtual no se encuentra, sin embargo, bien definida, debido al cambio y a la evolución que experimenta constantemente. Hoy en día, resulta habitual que los entornos virtuales integren, transformen y combinen una gran cantidad de formas de comunicación, lo que hace difícil la constitución de una clasificación en torno a géneros definidos. Para ejemplificar la dificultad que conlleva el establecimiento de límites precisos entre las diferentes formas de CMO, nos

¹² “predominantly text-based human-human interaction mediated by networked computers or mobile telephony” (Herring, 2007).

referiremos a una de las propuestas de Internet más novedosas y con más éxito del momento, las páginas de redes sociales como Facebook, MySpace o Flickr, entre otras. Estos espacios permiten la creación de perfiles personales públicos a través de los cuales los usuarios se comunican y comparten diferentes elementos con otros miembros de la misma red social. El éxito de esta modalidad nos hace cuestionarnos la posibilidad de existencia de un nuevo género. Sin embargo, estas redes sociales, que suponen un sistema de comunicación en sí mismas, integran, a su vez, chats, correo interno, foros, posibilidad de comentar elementos concretos, realización de páginas personales, grabación y publicación de podcast y un largo etcétera. La riqueza de estos modos de CMO nos muestra la imposibilidad de establecer unas líneas de separación precisas que distingan claramente unas formas de otras. Por esta razón, no nos detendremos aquí en la caracterización de las diferentes modalidades de CMO como géneros discursivos, sino que presentaremos el conjunto de características que permiten describir y diferenciar el chat del resto de posibilidades de comunicación que brinda la CMO. Para ello, nos serviremos de la clasificación por facetas propuesta por Herring (2007), que nos permite identificar todos los aspectos que constituyen y diferencian el chat de las diferentes formas de CMO y, además, posibilita la integración de posibles nuevas formas o modalidades que puedan surgir. A continuación, nos centraremos, pues, en la descripción precisa de las interacciones sincrónicas escritas que constituyen nuestro objeto de estudio.

2.4. LAS INTERACCIONES SINCRÓNICAS ESCRITAS

En este punto, continuaremos tratando el tema de la presencia de lo oral en lo escrito, dejando de lado el tratamiento de la CMO como un grupo homogéneo para centrarnos en el caso concreto del discurso producido en las salas de chat. A continuación, analizaremos los rasgos identificadores de las interacciones sincrónicas escritas bajo dos puntos de vista: por un lado, las situaremos dentro del conjunto de las actividades comunicativas, tanto virtuales como no virtuales; por otro lado, y para terminar, estableceremos sus características específicas en relación al conjunto de actividades comunicativas virtuales.

2.4.1. Lo oral y lo escrito en el chat

Una de las formas más habituales de comenzar a caracterizar la CMO sincrónica consiste en relacionarla con los modos de comunicación oral y escrito. Muchos autores documentan la existencia de mecanismos escritos (cf. Yus, 2001: 98-151 o Smith, 2003, entre otros), como la aparición de emoticonos, acotaciones icónicas, uso de mayúsculas con fines expresivos, caracteres que simulan efectos de pronunciación, etc., que compensan la falta del canal auditivo y visual. Estas formas de compensación, junto con la identificación de otros rasgos discursivos que explicaremos a continuación, justifica que, en muchas ocasiones, se haya caracterizado el chat como un medio que se encuentra a medio camino entre el oral y el escrito.

el chat es una nueva forma de comunicación, un híbrido entre la estabilidad y *formalidad* de la letra impresa, por un lado, y la cualidad efímera e *informal* del habla, por otro. (Yus, 2001: 139, la cursiva es nuestra)

Como podemos ver en la cita de Yus, para estos investigadores, el discurso oral está determinado por ser informal y poco esmerado; en el discurso escrito, en cambio, se utiliza un lenguaje más elaborado y cuidado.

Esta distinción está basada en el hecho de que la manifestación prototípica de la oralidad es la conversación, que se distingue por carecer de un tiempo de planificación previo a la transmisión, siendo la espontaneidad y la coloquialidad sus características más significativas (cf. Briz, 2001). Por el contrario, las manifestaciones habituales del discurso escrito se caracterizan por la utilización de un lenguaje más formal y elaborado; es el discurso planificado por excelencia.

La discusión sobre la diferenciación de lo oral y lo escrito es antigua y los investigadores que se ocupan de este tema aún no han alcanzado el consenso. La divulgación del uso de las salas de chat ha revitalizado este debate. La dicotomía oralidad/escritura proviene de la distinción tradicional con la que se explicaban las características de cada tipo de discurso; sin embargo, ciertos investigadores

consideran que, en lo que respecta al chat, el contenido de esta distinción no está justificado. Es el caso de Blanco Rodríguez, quien, a propósito del chat, señala que

un punto de partida desde semejantes supuestos no permite comprender la esencia misma de la actividad comunicativa que se desarrolla en el IRC ni tampoco el tipo de discurso a que ha dado lugar (Blanco Rodríguez, 2002: 10).

Esta autora, asistida por los trabajos de Briz (2000 y 2001) y Oesterreich (1996), señala la importancia de mantener una distinción entre el canal por el que se transmite el mensaje, por un lado, y la concepción y modalidades lingüísticas, por otro.

de acuerdo con el medio o canal de transmisión del mensaje, la comunicación en los chats es gráfica, es solo texto; pero conforme a la concepción que subyace a la producción de los enunciados y a las modalidades lingüísticas empleadas según la situación que rodea al acto de comunicación en los chats puede calificarse de hablada (Blanco Rodríguez, 2000: 16).

Así pues, para la investigadora mencionada, siempre y cuando se tenga en cuenta el referente de la distinción (bien el canal o bien la modalidad lingüística empleada), ambos postulados son aceptables. Existe, por tanto, una diferenciación absoluta entre oral y escrito si atendemos, únicamente, al medio de transmisión y que desaparece si nos centramos en la forma de los rasgos lingüísticos¹³.

Consideramos, pues, importante seguir el trabajo de lingüistas como Briz (2001) o Kerbrat-Orecchioni (2005: 29), para los que la distinción oral/escrito depende únicamente del canal o medio de transmisión¹⁴. Aunque el tipo de discurso esté condicionado por el canal, puede ser adaptado a las necesidades comunicativas del momento. Esta adecuación permite que no todas las producciones orales se presenten en forma de conversación coloquial, sino que existan discursos orales muy elaborados y formales. En esta línea, Briz (2001: 26-32) propone numerosos

¹³ Otro trabajo que mantiene el mismo punto de vista es el de Álvarez y Degache, (en prensa).

¹⁴ La denominada presencia de lo oral en lo escrito no se refiere a una mezcla de discursos, sino que viene dada por el carácter interactivo o dialogal de los chats, como veremos en el apartado 2.4.2.

ejemplos de mensajes transmitidos por el canal escrito que poseen los rasgos designados tradicionalmente como orales (una carta familiar, un determinado artículo periodístico que busca la familiaridad, una publicidad juvenil, etc.). A estos ejemplos, podríamos añadir, probablemente, las interacciones sincrónicas escritas.

Ahora bien, cabe preguntarse si esta combinación de elementos derivada de la adecuación del hablante a la situación comunicativa implica la disolución de la frontera entre lo oral y lo escrito. Con el fin de dar respuesta a esta pregunta, reproducimos la siguiente cita de Briz en la que se sugiere abandonar la forma tradicional en la que se distinguen oralidad y escritura.

A pesar de que la modalidad de uso coloquial se manifiesta más frecuentemente en el habla, en el medio fónico, que en el gráfico, al contrario que la formal, sería un error seguir asociando e identificando este registro formal con lo escrito (literario) y relegar el registro coloquial a lo estrictamente oral. (Briz, 2001: 29)

Así pues, Briz (2001: 26-27) propone una distinción entre los parámetros oral y escrito atendiendo únicamente a rasgos físicos: lo oral corresponde exclusivamente a lo fónico, a lo auditivo, y lo escrito concierne únicamente al aspecto gráfico y visual.

Si atendemos a esta distinción, debemos preguntarnos por el lugar que ocupan los factores que tradicionalmente distinguían ambas categorías. Para resolver esta cuestión, tanto Briz (2001: 26) como Kerbrat-Orecchioni (2005: 29) se apoyan en la noción de registro como elemento distintivo. El registro supone un continuum cuyos límites van de lo formal, y tradicionalmente identificado con lo escrito, a lo informal-coloquial, anteriormente identificado con oral. Surgen, pues, cuatro categorías en las que tienen cabida los casos antes calificados como presencia de lo oral en lo escrito. El esquema resultante es el siguiente:

Registro coloquial/ Canal de expresión escrita	Registro formal/ Canal de expresión escrita
Registro coloquial/ Canal de expresión oral	Registro formal/ Canal de expresión oral

Figura 2. Articulación del registro y el canal de comunicación

Siguiendo esta clasificación, las interacciones escritas sincrónicas están situadas en el extremo escrito-coloquial. El DMO sincrónico es gráfico, por lo que pertenece claramente al dominio de lo escrito; en ningún momento la comunicación se desarrolla de forma oral¹⁵. Asimismo, el chat suele tener lugar en un registro coloquial que viene dado, en parte, por la condición dialogal característica de este tipo de discurso. Sin embargo, la informalidad discursiva no puede tomarse como una marca diferenciadora del DMO sincrónico. Es posible que una conversación a través del chat adopte otros registros más formales, como sería el caso de una reunión de trabajo entre un jefe y su empleado. Profundizaremos en esta idea en el apartado siguiente.

Como mencionamos anteriormente, los investigadores que identifican la CMO en base a criterios de oralidad y escritura fundamentan su explicación en la observación de ciertos fenómenos recurrentes en los chats. Nos referimos a los emoticonos, la utilización de mayúsculas con usos expresivos o los caracteres que simbolizan efectos de pronunciación. Dichos factores son tratados como estrategias oralizadoras que sirven de compensación de la información auditiva y visual. Al igual que Blanco Rodríguez (2002: 6-7), opinamos que esta perspectiva tiene su origen en la idea de superioridad de la comunicación real frente a la virtual.

El punto de vista en el que basamos el presente análisis es, sin embargo, más amplio. Partimos de las condiciones que rodean al chat como un acto de comunicación que se encuentra al mismo nivel que el resto de actividades

¹⁵ Hoy en día, existen versiones de programas de chat con las que podemos escuchar y ver a la persona con la que interactuamos y mantener una conversación escrita a la vez. Debido a que el dispositivo utilizado para nuestra investigación no cuenta con esta modalidad, no la tendremos en cuenta a la hora de caracterizar nuestro corpus con relación a otros tipos de CMO.

comunicativas fuera del mundo virtual. Teniendo en cuenta esta base, consideramos que los usuarios adaptan su discurso a las posibilidades ofrecidas por el medio, elaborando una nueva forma discursiva. Así pues, no pensamos que la CMO sincrónica sea un medio deficitario de conversación oral. Consideramos, en cambio, que debe estudiarse como un tipo de comunicación igualmente válido que, debido a su carácter novedoso, utiliza elementos propios como formas de adaptación de los objetivos comunicativos de los usuarios al nuevo medio con el fin de aprovechar su máxima expresividad. Si bien muchas de estas nuevas formas que adopta el chat pueden concebirse como compensación e imitación del medio oral, existen otras que pueden darse, exclusivamente, en la comunicación escrita, como es el caso de los turnos constituidos por un solo signo de interrogación.

Hasta el momento de la aparición del chat, las manifestaciones escritas de la lengua poseían un mínimo carácter dialogal (cf. 2.4.2). El alto grado de dialogicidad de las interacciones sincrónicas escritas se traduce en inmediatez comunicativa, lo que origina la posibilidad de un discurso menos planificado que el escrito tradicional. Por tanto, consideramos que este carácter dialogal es lo que aproxima el chat a los intercambios orales, sin establecer, al igual que Juan Lázaro, una relación directa entre ambos medios de comunicación que define el chat como un sustituto de la interacción oral.

La producción escrita está resuelta en Internet, pero ¿y la interacción oral? El chat tiene sus propias características y estrategias comunicativas, que no coinciden con las de una comunicación cara a cara, como tampoco coincide ésta con un intercambio telefónico. Podríamos decir que, a día de hoy, todavía se están desarrollando las comunicaciones vía Internet. (Juan Lázaro, 2004: 1102)

Así pues, como expondremos en el siguiente apartado, la alternancia casi inmediata de intervenciones escritas entre los participantes es una de las características que mejor contribuyen a explicar muchos de los fenómenos que tienen lugar en el chat.

2.4.2. La caracterización de las interacciones sincrónicas escritas dentro del conjunto de las actividades comunicativas

Como acabamos de mencionar, el DMO sincrónico se caracteriza por ser escrito o gráfico. Por otro lado, hemos visto que el registro más utilizado en la comunicación oral es el coloquial. Briz (2001) expone diferentes situaciones en las que el registro que se maneja en el discurso escrito es también coloquial. Es el caso de un determinado texto periodístico, una carta familiar o un anuncio publicitario que, por alguna razón de estilo, han sido dotados de rasgos coloquiales, utilizando, para ello, unidades que aparecen de forma más frecuente en la conversación oral. Siendo así, cabe preguntarse cuáles son los factores que diferencian estos escritos coloquiales de la CMO sincrónica.

Entre los numerosos apelativos que se le han atribuido al chat, la mayoría tiene que ver con el carácter interactivo y dialogal de esta forma de comunicación. Es el caso del término “chat”, cuyo significado es charla en inglés, “conversación escrita” (Blanco, 2001) o “conversación virtual” (Yus, 2001), “conversación tecnológica” (Sanmartín, 2008), “interacciones sincrónicas escritas” o “*clavardage*” en francés, propuesta canadiense que une *clavier* (teclado) y *bavardage* (charla). Todos ellos destacan el carácter interactivo y conversacional de esta forma de comunicación.

Cestero (2000a), con el propósito de describir la conversación oral, expone la importancia de adoptar una clasificación que nos ayude a ubicarla dentro del conjunto de las actividades comunicativas. El objetivo es aplicar un ordenamiento que vaya de lo general a lo particular, es decir, que parta de la comunicación verbal, tomada en un sentido amplio, para llegar finalmente a la descripción de conversación. Para realizar una caracterización específica de la conversación

parece necesario partir, no de la conversación, sino de la ‘actividad comunicativa’ como unidad máxima y desglosarla, después, hasta llegar a la conversación como unidad mínima y específica de interacción social. (Cestero, 2000a: 17)

Consideramos que, para situar el chat dentro del conjunto de las actividades comunicativas verbales, es esencial adoptar el mismo punto de vista¹⁶. Utilizaremos, pues, esta jerarquización con el fin de descubrir las características discursivas que definen las interacciones sincrónicas escritas.

En el primer nivel de clasificación, distinguimos dos tipos principales de actividades comunicativas. Por un lado, situamos las actividades monologales que se caracterizan por no ser interactivas ni tener posibilidad de serlo y por ser unidireccionales. Por otro lado, encontramos las situaciones dialogales o interactivas, que, según Briz (2000: 51), se caracterizan por consistir en una sucesión de intercambios, o lo que es lo mismo, el encadenamiento de, al menos, dos turnos de habla.

Una distinción más precisa de esta cuestión es la adoptada por Kerbrat-Orecchioni (1990: 15-16). La autora distingue, por un lado, dos tipos de diálogo:

- El *diálogo 1* o *discurso dialogal*, que corresponde a lo definido por Briz, es decir, la alternancia de dos locutores.
- El *diálogo 2* o *discurso dialógico*, que corresponde al discurso dirigido a uno o varios interlocutores, pero sin la espera de una respuesta. Como ejemplos de esta categoría, Kerbrat-Orecchioni propone las conferencias, lecturas poéticas o la mayoría de los textos escritos. Este tipo de discurso posee varias voces, por lo que implica necesariamente la idea de polifonía.

Y, por otro, dos tipos de monólogos:

- El *monólogo 1* o *discurso monologal*, es decir, el discurso dirigido a sí mismo, también llamado monólogo interior.
- El *monólogo 2* o *discurso monológico*, correspondiente al discurso que se dirige a una audiencia, pero por el que no se espera respuesta. Como señala Kerbrat-Orecchioni (1990: 15-16) los expertos consideran que la distinción entre discurso monológico y el dialógico no está del todo clara. Según esta

¹⁶ Blanco Rodríguez (2002) utiliza igualmente la clasificación propuesta por Cestero (2000a) para abordar su caracterización de “la conversación escrita”.

autora la oposición principal reside en que, a diferencia del discurso dialógico, el monológico no posee varias voces, es decir, hay ausencia completa de intercambio aunque la situación lo permita. Es evidente, pues, que determinadas situaciones comunicativas pueden ser tanto monológicas como dialógicas en función de cómo de las acciones de los interlocutores que en ella participan.

A pesar de esta ajustada clasificación, la distinción entre monólogo y diálogo está aún sin resolverse de manera definitiva, sobre todo, en el caso de determinadas formas de CMO: los foros de debate, el correo electrónico o los comentarios de un blog. Sin embargo, en lo que a las interacciones sincrónicas escritas se refiere, la distinción se revela mucho más evidente, ya que, debido a su carácter interactivo, podemos claramente catalogarlas de dialogales.

Consideramos que este rasgo dialogal es la razón por la que las interacciones sincrónicas escritas parecen acercarse al dominio de la oralidad. La conversación coloquial es la manifestación de la comunicación oral por excelencia y se caracteriza por lo que Gallardo-Paúls (1994: 23) denomina *dinamismo dialógico*. Este aspecto nos permite y hace necesaria la aplicación de la metodología y las categorías funcionales tradicionalmente pertenecientes a las disciplinas, como el Análisis de la Conversación, cuyos objetos de estudio se localizan, principalmente, en el medio oral.

Cestero (2000a: 18-19) añade a su clasificación de las actividades comunicativas dialogales un segundo nivel de distinción basado en los rasgos sociales y sociolingüísticos.

1. El grado de convencionalización y estructura interna. La estructura de ciertas interacciones, como el debate o la entrevista, se caracteriza por haber sido convenida y aceptada de antemano por los hablantes. El funcionamiento de estos intercambios se ha normalizado por lo que su realización se encuentra precedida de un cierto grado de planificación. En cambio, la conversación resulta menos convencional y proyectada. Aunque existe una estructuración general predeterminada, su desarrollo es menos rígido.

2. El objetivo social. Nos permite distinguir entre dos extremos: en el primero de ellos, se encuentran las interacciones cuyo objetivo es concreto y determinado, como es el caso de un juicio, una transacción de compra-venta, etc.; en el otro extremo, se sitúa la conversación, que no tiene ningún objetivo funcional. Según Briz (2001: 41), su único fin es “la comunicación por la comunicación”.
3. La categoría de los participantes. Tiene que ver con la función que desempeñan los interlocutores en la interacción, así como con la relación que se establece entre ellos. Es posible que tengan una función pre-asignada y que intervengan en base a esta. Los roles que los participantes desempeñan en la interacción influyen directamente en la organización de la misma. Así, en un juicio o en un congreso, un único interlocutor distribuye y controla el turno de palabra. En la conversación, en cambio, la asignación de la palabra no está determinada de antemano y los interlocutores no tienen un orden preestablecido para intervenir.

Según Cestero (2000a: 19), de la combinación de las anteriores variables extraemos tres tipos de interacciones orales. En primer lugar, encontramos las interacciones institucionalizadas, cuyo grado de convencionalidad es muy elevado y poseen un objetivo específico y claro; la distribución del turno no se negocia, sino que está controlada por uno de los interlocutores. En esta categoría entran los juicios, las conferencias o las asambleas, entre otras. En segundo lugar, las interacciones transaccionales se diferencian de las anteriores por poseer un grado de normalización y planificación más bajo. La estructura interaccional puede ser transgredida sin que esto suponga una ruptura. En una interacción entre médico y paciente, podemos entablar una conversación sobre otro tema fuera del marco institucional, sin que deje de ser una consulta médica. Este tipo de digresiones son incompatibles en las interacciones institucionalizadas. En un juicio, el juez debe interrumpir el proceso y expulsar de la sala a la persona que no respete el tema establecido ni su autoridad como distribuidor del turno de habla. Así pues, en las interacciones transaccionales, el cambio de locutor viene dado por la función que desempeñan los hablantes y no por la estructura institucional. Otras interacciones de este tipo son las transacciones de compra-venta, profesor-alumno, etc. Por último, se sitúan las interacciones conversacionales, donde se localiza la conversación propiamente dicha. Como ya hemos señalado, sus diferencias con respecto a los

otros dos tipos son la carencia de un objetivo social específico (únicamente la comunicación por la comunicación), el bajo grado de convencionalidad y la falta de planificación en la distribución del turno.

Es importante advertir que la frontera entre uno y otro tipo de interacción no es nítida. En la práctica, se enlazan unas con otras. Tal es el caso, que planteamos anteriormente de la interacción entre un médico y su paciente.

A continuación presentamos, a modo de resumen, la tabla 4 en la que ofrecemos una clasificación de las interacciones.

	Grado de convencionalidad	Objetivo social	Función de los participantes
Interacciones institucionalizadas	Alto	Específico	Función exclusiva de distribución de turno de un interlocutor. Relación de poder.
Interacciones transaccionales	Medio	Específico	Predeterminada por la función de cada interlocutor. Asimetría funcional
Interacciones conversacionales	Bajo	Indeterminado	Toma de turno no predeterminada. Simetría conversacional.

Tabla 4. Clasificación de las interacciones orales

Cabe preguntarse si podemos aplicar esta categorización a las interacciones sincrónicas escritas. Como veremos en el análisis de nuestro corpus (cf. 5.2.3), en el chat, es posible realizar otro tipo de interacciones que no son necesariamente conversacionales. A modo de ejemplo y teniendo en cuenta las limitaciones, sería posible llevar a cabo un curso de idiomas a través de una sala de chat, por lo que el objetivo social, el grado de convencionalización y la función de los participantes no es el de una interacción conversacional. Así pues, existe la posibilidad de realizar varios tipos de interacciones a través del chat, del mismo modo que es posible llevar a cabo diferentes clases de interacciones orales¹⁷.

¹⁷ Como ya hemos señalado, el medio juega un papel esencial en el tipo de interacción, por lo que los tres niveles de diferenciación sociolingüística asumen modificaciones con respecto al contexto oral.

Para concluir este apartado, presentamos una tabla de recapitulación (Tabla 5), en la que localizamos las interacciones sincrónicas y orales con respecto a las tres variables presentadas anteriormente. En primer lugar, situamos el tipo de *actividad comunicativa* que nos advierte sobre su naturaleza dialogal o monologal. En segundo lugar, se encuentra el *medio o canal* en que la interacción se desarrolla. Aunque esta categoría se base en la distinción oral/escrito, consideramos que es preciso detallar, asimismo, otras características del canal que influyen igualmente en el desarrollo de la interacción. El discurso oral puede ser telefónico o presencial y el escrito, como ya hemos señalado, es muy sensible a las variedades tecnológicas¹⁸. Por último, encontramos el *tipo de interacción* en el que se sitúan las categorías de interacciones conversacionales, transaccionales o institucionales.

Actividad comunicativa	Medio/Canal	Tipo de interacción
Dialogal o interactiva	Interacción oral	Conversacional
		Transaccional
		Institucional
	Interacción sincrónica escrita	Conversacional
		Transaccional
		Institucional

Tabla 5. Clasificación del discurso dialogal

2.4.3. Rasgos identificadores del chat

Una vez situadas las interacciones sincrónicas escritas dentro del conjunto de las actividades comunicativas, pasamos a definir sus características con relación al resto de comunicaciones virtuales.

Con el fin de determinar los rasgos identificadores del chat, seguiremos la propuesta de catalogación de Herring (2007). Esta autora parte de la clasificación utilizada habitualmente por los estudiosos de la CMO, que consiste en enumerar las características fundamentales de las que consta un género virtual determinado. A

En el apartado 5.3, analizaremos el efecto de la interacción escrita en los roles conversacionales de los interlocutores.

¹⁸ En el siguiente apartado, trataremos esta cuestión en profundidad.

pesar de que supone un punto de partida, Herring considera que este modo de proceder tiene dos inconvenientes: por un lado, la noción de género no deja de ser ambigua y sus límites no son netos y, por otro, sólo las formas de CMO más difundidas y habituales son las que tienen cabida dentro de los géneros (cf. 2.3). Así, se dejan de lado formas de comunicación, nuevas o marginales, que pueden ser igualmente susceptibles de análisis.

Para paliar las carencias encontradas, Herring (2007) propone lo que habitualmente se denomina clasificación por facetas. Se trata de un tipo de organización de datos que consiste en descomponer los objetos o las nociones que se desean clasificar en las categorías fundamentales que los componen. Cada una de esas macro-categorías constituye una faceta que, a su vez, está formada por diferentes elementos que la caracterizan. Los elementos que comparten un conjunto de facetas forman un género. Con este tipo de clasificación se resuelven los problemas apuntados anteriormente, ya que se trata de una composición abierta. Las facetas pueden ser modificadas, añadidas o suprimidas según la evolución tecnológica, el tipo de CMO o el punto de interés del análisis. De este modo, todos los tipos de DMO, incluso los más marginales o aquellos que todavía están por aparecer, pueden ser descritos y clasificados.

Herring (2007) se basa en las investigaciones que demuestran que una determinada variable tiene un valor diferenciador y un efecto sobre el discurso para establecer el conjunto de categorías que forman las facetas. La autora distingue, principalmente, dos ejes de clasificación: los factores tecnológicos y los factores sociales. Estos últimos se refieren a particularidades concretas de la sesión, como el número de participantes o la duración de la misma. Debido a la necesidad de especificación, no sólo del sistema de comunicación concreto sino, también, de la situación particular, que exige la determinación de este segundo grupo de características, lo dejamos de lado, momentáneamente, para retomarlo más adelante en el análisis específico de las circunstancias concretas que rodean nuestro estudio (cf. Capítulo 4). A continuación, examinaremos las características generales del chat con relación a otros tipos de DE, ocupándonos únicamente de su categorización en cuanto a los factores tecnológicos.

1. Sincronía

Los sistemas sincrónicos son aquellos que requieren la conexión simultánea de los usuarios como condición imprescindible para poder establecer la comunicación, como es el caso del chat. En el otro extremo, encontramos los sistemas asincrónicos, que permiten que el mensaje se almacene en el sistema para que el destinatario pueda recibirlo más adelante, sin necesidad de que ambos estén conectados al mismo tiempo. Este es el caso del correo electrónico o de los foros de discusión.

En los medios asincrónicos, existe la posibilidad de que los participantes estén conectados a la vez y de que se produzcan algunos intercambios rápidos de mensajes. No obstante, se trata de una excepción, ya que la conexión simultánea no constituye un requisito imprescindible. Hoy en día, es muy común la combinación de ambos dispositivos, sincrónico y asincrónico. Este es el caso de determinados servidores de correo electrónico, blogs o entornos de redes sociales que incorporan la opción de mensajería instantánea.

Como ya hemos mencionado, la sincronía constituye una de las principales características del chat. Los usuarios deben estar conectados al mismo tiempo para poder comunicarse. Debido a que constituye uno de los aspectos diferenciadores con respecto a otros modos de CMO, el término sincrónico forma parte habitualmente de la terminología utilizada para referirse a este tipo de intercambios: interacciones sincrónicas escritas o CMO sincrónica.

2. Transmisión del mensaje

Cherny (1999: 154) distingue entre transmisiones “one-way” y transmisiones “two ways”¹⁹. En las primeras, el mensaje es elaborado antes de la entrega y, una vez terminado este proceso, es transferido en su integridad. El receptor no asiste al proceso de producción del mensaje, por lo que no puede influir intencionadamente en su elaboración. Dentro de esta categoría entran muchos de los

¹⁹ Incorporamos, a partir de aquí, la terminología utilizada por Vela Delfa (2005: 134), quien las denomina transmisión unidireccional y transmisión bi-direccional.

sistemas de comunicación virtual, como es el caso del correo electrónico o el chat. En las segundas, el mensaje es transmitido al mismo tiempo que está siendo elaborado, por lo que el receptor asiste al proceso de elaboración. Las formas de comunicación bi-direccional más significativas son las que brindan los programas de comunicación oral como, por ejemplo, Skype, donde es posible incorporar, además, la imagen del interlocutor siempre y cuando posea una cámara web.

Las interacciones sincrónicas escritas son unidireccionales, característica que, como veremos a lo largo del presente estudio, influye significativamente en la forma discursiva que desencadena. A diferencia de las interacciones orales, el chat consta de dos espacios bien diferenciados.

- El *espacio de redacción o concepción de los mensajes*. Esta zona es privada, por lo que el resto de los usuarios conectados no tienen acceso. Cada participante posee su propia área de redacción donde elabora sus mensajes. Una vez redactados, debe pulsar la tecla *enter* para hacerlos públicos.
- El *espacio de publicación de mensajes o canal de transmisión*. Esta zona, por el contrario, es pública y común a todos los interlocutores, es el lugar donde se producen los intercambios. En la mayoría de los chats, el sistema publica los mensajes por orden de llegada y, una vez enviados, no pueden ser modificados.

Mientras que, en la interacción oral, ambos espacios convergen, en la escrita, permanecen bien diferenciados. Esto es debido a que su realización se produce en momentos diferentes: primero se elabora el mensaje y, después, se envía al espacio público. Por el contrario, en la interacción cara a cara, estas dos tareas deben realizarse al mismo tiempo y, además, un solo interlocutor puede elaborar y transmitir un mensaje cada vez. Como ya hemos señalado, en las interacciones sincrónicas escritas, el espacio de elaboración es privado y, debido a que cada interlocutor posee el suyo propio, todos los usuarios pueden utilizarlo simultáneamente.

Finalmente, debemos señalar que la cuestión de la transmisión unidireccional es de gran importancia, ya que afecta de forma decisiva al discurso

interactivo. A lo largo de este estudio, observaremos como influye, entre otros aspectos, en el sistema de distribución de turnos.

3. *Permanencia del mensaje*

Este parámetro corresponde al tiempo que el mensaje es almacenado en el sistema y, por tanto, permanece accesible al usuario. Si comparamos las interacciones escritas con las orales, es evidente que las primeras son más persistentes, lo que tiene una clara influencia en el discurso:

The overall greater persistence of CMD heightens meta-linguistics awareness: it allows users to reflect on their communication –and play with language- in ways that would be difficult in speech. It also allows them to keep track of, and participate in, multiple conversational threads (Herring, 2007)

Como señala Herring (2007), la duración del mensaje en la pantalla juega un factor decisivo en la forma del discurso, tanto a nivel metalingüístico como participativo.

Consideramos importante diferenciar entre el grado de permanencia en la pantalla y el tiempo de almacenamiento en el sistema. El correo electrónico no desaparece a no ser que lo borremos intencionadamente y, asimismo, podemos volver a consultarlo en todo momento. En el chat, por el contrario, el tiempo de permanencia es generalmente menor y depende de factores como el número de participantes o la velocidad de intervención. Cuantos más mensajes se suceden en el espacio público común de un chat, más rápido desaparecerán de la pantalla.

En cuanto a la capacidad de almacenamiento, los programas de chat no suelen tener esta opción. El chat ofrecido por Esprit, la plataforma con la que nosotros trabajamos (cf. 4.6), posee la posibilidad de almacenar las conversaciones para que puedan ser recuperadas posteriormente. Sin embargo, una vez que han sido finalizadas, no se pueden modificar, ya que su función es la de facilitar la explotación didáctica y/o el desarrollo de proyectos de investigación. La capacidad de almacenamiento del mensaje en el correo electrónico, en cambio, es

constituyente de este medio de CMO, sin la cual no podría llevarse a cabo la comunicación.

4. Capacidad de envío del mensaje

Esta dimensión se refiere al número de caracteres que el sistema permite enviar en un único mensaje. En determinados programas, esta capacidad está limitada, como por ejemplo el envío de SMS o mensajes de texto a teléfonos móviles a través de programas informáticos de comunicación telefónica. Hoy en día, la evolución tecnológica permite que la extensión de los mensajes enviados por chat no esté reducida a un número concreto de caracteres, tal es el caso del chat de Esprit. A pesar de esta ventaja, las interacciones sincrónicas escritas se caracterizan por el envío de mensajes breves (Yus, 2001: 96-97) y por el uso de abreviaciones. En algunos de los primeros análisis del chat, se dedujo que esta característica del discurso escrito en interacción era debida a la limitación de caracteres. Otros investigadores, como Doell (1998), lo achacan a la rapidez con la que los mensajes se suceden, lo que provoca una rápida desaparición del espacio público. Estudiaremos esta cuestión en profundidad en el apartado 5.2.2.3 del análisis.

5. Canal de comunicación escrito

Como mencionamos anteriormente, cada vez es más habitual la integración de diferentes formas de comunicación dentro de un mismo sistema virtual, por lo que la combinación escrito/oral es cada vez más común. Ciertas salas de chat permiten alternar interacciones escritas y auditivas y el uso de la cámara web está cada día más extendido. Sin embargo, poco sabemos aún sobre la forma en la que se utilizan estos dispositivos combinados. En lo que a nuestro análisis respecta, consideraremos que el chat es un medio de transmisión escrita.

Estas cinco primeras facetas son constitutivas del chat, es decir, son invariables y lo definen con respecto a otras formas de CMO. A partir de este momento, presentamos aquellas características que pueden variar de una sala de

chat a otra. Aunque Herring (2007) no hace esta distinción entre ambos tipos de facetas, consideramos importante diferenciarlas.

6. Anonimato

En las salas de chat de uso público, el anonimato es una característica común. Herring señala algunos investigadores que han indagado sobre la influencia que tiene en la forma discursiva (Kiesler *et al.*, 1984; Donath, 1999; Danet, 1998), llegando a la conclusión de que el anonimato es una característica que puede o no darse en los chats, ya que es posible que un grupo de conocidos mantengan conversaciones escritas a distancia.

En el caso del chat de la plataforma Esprit, el anonimato no es, en principio, posible, debido a que es el profesor el que inscribe a sus estudiantes a la plataforma y a la formación concreta con la que trabaja. Lo normal es, pues, que los usuarios se conozcan entre ellos o que puedan consultar su perfil real.

7. Privacidad de la comunicación

Con esta faceta, nos referimos a la posibilidad ofrecida por el sistema de mantener una conversación privada escrita entre dos de los usuarios. En ciertas modalidades de comunicación, como el correo electrónico, los mensajes son privados por defecto, a no ser que el emisor lo envíe intencionadamente a varias personas. Los receptores son, únicamente, los elegidos por el emisor. Por el contrario, las salas de chat pueden tener tanto carácter público como privado. En las públicas, cualquier persona que lo desee puede acceder a ellas y participar o bien permanecer como simple observador, hecho que es muy ventajoso para la investigación. Las salas de chat privadas suelen formar parte de un entorno virtual de admisión restringida. Para acceder es necesario poseer un nombre de usuario y una contraseña. Se distinguen dos tipos de accesibilidad (Vela Delfa, 2005: 138):

- El *permiso de participación*, que se refiere a la accesibilidad al espacio de interacción y, por tanto, a la posibilidad de intervenir y generar mensajes.

- El *permiso de observación*, que corresponde a los sistemas de interacción en los que la participación no es posible aunque los mensajes que los usuarios autorizados intercambian son públicos. Es el caso de determinados foros, en los que no se permite la participación y, sin embargo, podemos acceder al contenido de los mensajes enviados.

El correo electrónico tiene restringidas ambas posibilidades, por lo que es un medio privado como participante y como observador. Las salas de chat, generalmente, suelen poseer un carácter público, tanto para participar como para observar. En el caso del chat de Esprit, el carácter es claramente privado, ya que el acceso de los usuarios a la plataforma y a cada una de las formaciones, como ya hemos dicho, está restringido.

No obstante, con esta faceta, Herring no se refiere al carácter público o privado del medio, sino a la presencia o no de mensajería instantánea. A diferencia de esta investigadora, consideramos que se trata de otro género de CMO, por lo que su presencia es, únicamente, una mezcla de medios. Así pues, aunque habitualmente aparezca integrada o en combinación con otras formas de CMO, no la consideramos una característica, sino una forma en sí misma.

8. *Filtrado*

En muchos modos de CMO existen medios que permiten elegir los destinatarios cuyos mensajes no se quieren recibir, como es el caso de algunos sistemas de correo electrónico. Sin embargo, no es el caso de los chats, en los que todos los participantes reciben todos los mensajes, sin excepción, desde el momento en que son hechos públicos.

9. Citado

Ciertos sistemas, como el correo electrónico, permiten al receptor responder en el mismo mensaje enviado por el emisor. Generalmente, en los chats, esta característica no forma parte del programa, por lo que, si se quiere citar, es necesario cortar y pegar “manualmente”.

La clasificación por facetas de Herring (2007) nos permite añadir parámetros e incorporar elementos en la medida en que los usos de las nuevas tecnologías de la comunicación vayan avanzando. En lo que al chat respecta, esta clasificación nos permite resaltar y estudiar, con detalle, los elementos constitutivos más relevantes con el fin de adoptar una visión global de esta nueva forma de CMO de cara al análisis de nuestro corpus.

A continuación, presentamos la tabla 6, a modo de ejemplo, para sintetizar lo expuesto hasta el momento y ubicar, de forma gráfica, el chat de la plataforma Esprit con respecto a otros medios de CMO. Debido a la multiplicidad de dispositivos que existen hoy en día, hemos limitado nuestra exposición únicamente a tres. Esta elección está basada en el uso extendido de estos medios: el correo electrónico, los foros y la mensajería instantánea.

	Chat de la plataforma Esprit	Correo electrónico	Mensajería instantánea	Foros
Sincronía/asincronía	Sincrónico	Asincrónico	Sincrónico	Asincrónico
Transmisión del mensaje	Unidireccional	Unidireccional	Unidireccional	Unidireccional
Grado de permanencia y almacenamiento del mensaje	Bajo	Alto	Bajo	Alto
Límite en la capacidad de envío del mensaje	Sin límite	Sin límite	Sin límite	Sin límite
Canal de comunicación	Escrito	Escrito	Escrito	Escrito
Anonimato	No	No	No	Sí/No
Privacidad de la comunicación	Sí	Sí	Sí	Sí/No
Filtrado	No	Sí	No	No
Citado	No	Sí	No	Sí
Otras facetas...	...			

Tabla 6. Descripción por facetas del chat (Esprit) y comparación con otras CMO

Una vez descritas las características del chat y de habiendo situado con respecto a otras formas habituales de CMO realizamos, en el siguiente apartado, un recorrido por los trabajos de investigación que se han hecho sobre la unión de esta forma particular de comunicación y la DLE.

2.5. LA CMO SINCRÓNICA Y EL APRENDIZAJE DE LENGUAS.

A partir de los años 90, los chats comienzan a utilizarse como herramienta de comunicación en las formaciones de LE. Tienen lugar, entonces, las primeras investigaciones dedicadas a analizar cómo los rasgos discursivos distintivos del chat pueden afectar a la enseñanza de lenguas. Tomado este momento como punto de partida, revisaremos los diferentes estudios que se han llevado a cabo sobre la CMO sincrónica aplicada a la enseñanza de lenguas, con el objeto de sentar las bases sobre las que se constituye nuestro trabajo de investigación. Siguiendo, en parte, la clasificación propuesta por Kern (2006) para la situación estadounidense e

incorporando los trabajos realizados en Europa, presentamos, a continuación, las investigaciones más significativas que analizan, al igual que en nuestro caso, las interacciones que tienen lugar entre aprendientes a través del chat.

2.5.1. Primeros estudios

En la década de los 90, como hemos mencionado anteriormente, se generaliza el uso de Internet, no sólo como fuente de información, sino, también, como medio de comunicación entre personas. Los recursos que brinda la red comienzan a ser utilizados en el campo de la educación y, concretamente, en el aprendizaje de LE. Los investigadores que se interesan por este tema realizan los primeros trabajos de carácter descriptivo, en los que se estudian las características lingüísticas del discurso utilizado por los aprendientes. Los patrones interaccionales, los modelos de participación de los usuarios o las funciones comunicativas son algunos de los aspectos más estudiados. A continuación, resumimos algunas de sus líneas metodológicas y los resultados más destacables.

En la que llamamos primera época de investigación, desarrollada, principalmente, durante los años 90, destacan los trabajos de Dorothy Chun (1994), Richard G. Kern (1995) y Mark Warshauer (1996), que se dedican a la descripción y el análisis de las características lingüísticas del discurso sincrónico escrito entre aprendientes. Aunque realizado diez años más tarde, añadimos a este grupo el estudio de Michael Firtz (2006), ya que, al interesarse por los mismos temas, se sitúa en la misma línea que las precedentes.

La primera de las autoras, Dorothy Chun (1994), lleva a cabo un estudio longitudinal compuesto por 14 debates escritos realizados a lo largo de un año por estudiantes principiantes de alemán. La metodología de análisis es principalmente cualitativa. El objetivo del estudio consiste en averiguar si el chat es una herramienta de comunicación efectiva para el desarrollo de la competencia interaccional.

En primer lugar, Chun (1994) observa que los participantes poseen un estilo propio de conversación, pues la media de extensión de sus intervenciones varía en

función de la persona y no del medio. Algunos estudiantes tienen tendencia a realizar emisiones simples, otros, en cambio, intervienen de forma más larga y compleja. En segundo lugar, Chun distingue cuatro grupos de funciones comunicativas: preguntas, respuestas, afirmaciones e imperativos, con el objeto de averiguar cómo se manifiesta la competencia interaccional en los chats. El resultado obtenido apunta hacia una mayor cantidad de respuestas, seguidas por preguntas realizadas por los estudiantes que son dirigidas a algún compañero, a diferencia de lo que ocurre en el aula cuando el profesor se encuentra presente y es el que otorga la palabra. De esta forma, la autora demuestra que los estudiantes toman más la iniciativa en el manejo de la conversación escrita que en la oral. A pesar de su nivel poco avanzado, los aprendientes demuestran autonomía en la gestión discursiva de la conversación escrita, ya que son ellos los que relanzan preguntas y desarrollan e introducen nuevos temas en la interacción. En los debates orales, en cambio, es el profesor el que administra el turno y gestiona los temas de la interacción.

Richard G. Kern (1995) se ocupa, igualmente, del estudio de la competencia interaccional en los chats. Este autor realiza un estudio comparativo entre varios debates llevados a cabo de forma oral y escrita por un mismo grupo de aprendientes y en presencia del profesor. El tipo de análisis realizado es tanto cuantitativo como cualitativo y se complementa con la realización de un cuestionario.

Al igual que Chun (1994), Kern (1995) observa un cambio en la función interactiva del profesor que incide directamente en el nivel de control de la interacción por parte de los estudiantes. Si bien, en las sesiones orales, el profesor centraliza la mayoría de los turnos de habla, los distribuye y evalúa, en el chat, los estudiantes interactúan entre ellos, lo que provoca que tengan una sensación de mayor libertad. Al igual que Chun, Kern concluye que los aprendientes son más autónomos y participan activamente en la gestión de la interacción.

En lo que respecta a las funciones comunicativas, Kern (1995) observa, como Chun (1994), un aumento de la diversidad. Encontramos saludos, mensajes de toma de contacto y una abundante variedad de preguntas producidas por los aprendientes. En las discusiones presenciales, las aserciones fueron menores en número e introducidas mayoritariamente como opiniones personales (del tipo “creo

que...”). En el chat, por el contrario, las opiniones se expresaron de forma más directa.

Tanto Chun (1994) como Kern (1995) se dedican al estudio de las reacciones afectivas que la realización del chat desencadena en los estudiantes. Chun observa que las interacciones escritas alivian la presión temporal del aprendiz, de modo que siente menos presión al interactuar en LE. Kern, a través del análisis del cuestionario, constata, también, que el chat contribuye a reducir el nivel de ansiedad. Sin embargo, los estudiantes se lamentan de tener poco tiempo para la redacción. Con motivo de paliar esta carencia, el autor propone que se reduzca el número de participantes, lo que permite disponer de más tiempo para la elaboración de los mensajes y, por tanto, disminuye la ansiedad.

Mark Warschauer (1996), el tercero de los investigadores que incluimos dentro de este grupo, realiza un estudio principalmente cuantitativo. Al igual que Kern (1995), compara dos debates realizados por un mismo grupo de forma oral y escrita. El número de participantes es, en cambio, más reducido, cuatro grupos de cuatro estudiantes. Además, el profesor no participa en ninguna de las interacciones y el tema de la discusión varía de la interacción oral a la escrita. Este autor se centra en dos cuestiones fundamentales: el estudio de la participación de los estudiantes y el análisis de la complejidad discursiva.

El primero de los temas fue tratado inicialmente por Chun (1994). Esta autora observa que algunos de los estudiantes más silenciosos en la clase presencial se vuelven más locuaces en el chat, por lo que concluye que las interacciones sincrónicas escritas estimulan la participación. Warschauer (1996), mediante la contabilización de palabras emitidas por cada estudiante, aporta datos cuantitativos que precisan los resultados de la investigación precedente. A diferencia de su predecesora, no deduce que, en el chat, se produce un incremento de la participación, sino que, en realidad, tiene lugar un equilibrio participativo: los estudiantes que intervienen menos en el oral intensifican sus emisiones en el escrito y aquellos que monopolizaban la conversación cara a cara las disminuyen.

El segundo de los temas tratados por Warschauer (1996), la complejidad lingüística, fue analizado también por Chun (1994) y Kern (1995); sin embargo, cada uno de ellos aborda el tema desde un punto de vista diferente. Chun (1994),

que se centra en el análisis de la complejidad sintáctica, observa que los estudiantes producen, en general, más oraciones simples que complejas; en cambio, en el segundo semestre, la proporción de las segundas aumenta y se colocan por delante de las simples. Kern (1995), que estudia también la complejidad sintáctica, advierte que, en el chat, los estudiantes emiten un mayor número de cláusulas subordinadas y de oraciones simples que en el discurso oral. Estos resultados, aparentemente contradictorios, indican que los participantes emiten una más cantidad de discurso y que la densidad de las estructuras complejas es mayor en las interacciones sincrónicas escritas. Kern (1996) observa, además, que la complejidad morfológica parece ser mayor en el chat, ya que presenta una mayor variedad de formas verbales con respecto al discurso oral.

Warshauer (1996), por su parte, analiza la complejidad léxica y sintáctica. El procedimiento seguido para el estudio de la primera de ellas consiste en calcular el *type-token ratio*, es decir, hallar el número de palabras diferentes emitidas con respecto al número total de palabras producidas. Por medio de esta operación, demuestra que, en el chat, los estudiantes hacen uso de una mayor variedad de elementos léxicos que en los debates orales. En cuanto a la complejidad sintáctica, el análisis revela, al igual que en el estudio de Kern (1995), que los aprendientes producen una mayor cantidad de frases subordinadas en el chat. Los tres autores concluyen, pues, que, en el chat, los aprendientes producen un discurso en LE más complejo desde el punto de vista sintáctico, morfológico y léxico. Sin embargo, hay que tener en cuenta que, para Kern (1995), este resultado viene provocado por la mayor cantidad de discurso emitida en el chat.

Siguiendo a Kern (2006), sintetizamos, a continuación, los potenciales beneficios del chat sugeridos por los investigadores de esta primera etapa investigadora.

- Los participantes tienen mayores ocasiones para expresarse en las interacciones sincrónicas escritas que en las orales cuando la duración de ambas es equivalente.
- Los usuarios poseen más tiempo para concebir y perfeccionar como expresar sus ideas, lo que conlleva una mayor precisión expresiva.

- Este medio de comunicación suscita el empleo de funciones comunicativas muy variadas.
- El chat provoca la participación activa de los alumnos que, en las interacciones orales en clase, intervienen raramente.
- La ansiedad que suelen sentir los aprendientes al expresarse en LE se reduce.

Para terminar, presentaremos el estudio de Michael Fitze (2006) que, aunque ha sido realizado unos 10 años más tarde que estos últimos, consideramos interesante incorporarlo a este grupo ya que retoma los mismos temas pero bajo una óptica más moderna. Este autor analiza, al igual que en los estudios precedentes, las cuestiones de la participación y las características del discurso en la comunicación sincrónica escrita. Dos grupos de 13 y 14 estudiantes de inglés de nivel avanzado discutieron durante cuatro semanas, en ambos medios, alternativamente, de forma que cada grupo realizó dos discusiones orales y dos escritas. Los temas de discusión fueron elegidos por los profesores que no participaron en ninguna de las discusiones, aunque el investigador estuvo presente.

El análisis se divide en cuatro temas básicos:

El primer aspecto tratado es *la cantidad de discurso producido por cada participante según el tipo de interacción realizada* (escrita u oral) que, como ya hemos dicho, se trata de un factor determinante para poder establecer conclusiones con respecto a otros fenómenos característicos del chat. Para analizarlo, el autor cuenta el número total de palabras por estudiante, obteniendo un resultado que no contempla diferencias estadísticas entre ambos medios de interacción. El autor señala que es posible que este resultado pueda ser debido a que, aunque en las conversaciones orales se puede producir más cantidad de discurso, en las conversaciones escritas los participantes pueden intervenir en el momento que lo deseen, lo que provoca mayor número de intervenciones, ya que varios participantes redactan al mismo tiempo. Sin embargo, este resultado contradice lo observado por

Kern (1994), que, como vimos anteriormente, considera que el chat provoca una producción mayor de discurso.

Fitze sugiere que el origen de tal divergencia se encuentra en las diferentes metodologías adoptadas por ambos estudios. En la investigación de Kern, los estudiantes debaten sobre el mismo tema, primero en el chat y luego en el discurso oral. Kern reconoce que esto puede ser una causa de desmotivación para los participantes, por lo que la cantidad de producción baja. Aún teniendo en cuenta esta diferencia, Fitze aplica el mismo protocolo metodológico en el corpus de Kern y en el suyo, demostrando que en el estudio de Kern tampoco existe diferencia estadística entre el discurso producido en un medio u otro.

El segundo tema analizado es la *complejidad del discurso*. Al igual que Warschauer, Fitze contabiliza el *type-token ratio*, con el objeto de determinar cuál es el discurso más complejo lexicalmente. Ambos autores demuestran que la CMO sincrónica produce un abanico lexical más amplio.

El tercer aspecto del que se ocupa Fitze es el *análisis de la competencia interactiva en el chat*. Al igual que en la investigación llevada a cabo por Kern, parte de la base de que determinados enunciados cumplen funciones que aparecen representadas frecuentemente en las actividades conversacionales: saludos, peticiones de clarificación, retroalimentación, etc. Este autor contabiliza todas estas emisiones en el chat considerándolas muestras de interactividad. Los resultados muestran, claramente, que el chat desencadena un discurso más interactivo. Fitze sugiere, al igual que Smith (2003), como veremos más adelante (cf. 2.5.2), que este fenómeno es provocado por la falta de elementos extralingüísticos visuales o auditivos que desencadenan una producción más explícita.

Por último, Fitze, al igual que Warshauer (1996), analiza la *participación*, observando una tendencia al equilibrio entre las participaciones de los estudiantes en el chat. Sin embargo, esto no ocurre en todas las ocasiones. En el análisis de ambas clases por separado, advierte que, en una de ellas, dicho equilibrio no se produce. En este grupo, todos los estudiantes parecen participar por igual tanto a distancia como en presencial. Según el investigador, puede ser debido a razones culturales o bien a la propia dinámica de participación que el grupo tiene establecida.

Estos estudios demuestran un elevado potencial de la incorporación del chat a las aulas. No obstante, todavía son muchos los interrogantes que se plantean con respecto a estos temas. En lo que se refiere a nuestra investigación, retomaremos alguno de ellos en el análisis con el fin de ampliar los resultados obtenidos por estos investigadores. Los estudios que veremos a continuación, prácticamente no se vuelven a referir a estos temas, ya que estudian las interacciones sincrónicas escritas entre estudiantes desde otros puntos de vista.

2.5.2. Estudios basados en el interaccionismo psicolingüístico

Como apuntábamos en el apartado 1.4.1, la línea americana de investigación en interacción denominada psicolingüística ha tenido una gran repercusión en el campo de la enseñanza de lenguas. Este hecho se ve reflejado en el ámbito de la investigación sobre el chat pedagógico, pues una gran parte de los estudios realizados sobre el tema se han llevado a cabo siguiendo esta línea teórica. En el presente apartado, nos dedicaremos, concretamente, a la revisión de cuatro de las investigaciones derivadas de la perspectiva psicolingüística que, igual que nuestra investigación, se centran en el análisis de los chats entre estudiantes en un contexto pedagógico.

Los estudios que presentamos a continuación examinan el desarrollo de la competencia lingüística a través de los chats y tratan de demostrar que la *hipótesis de la interacción*, desarrollada por Michael Long (1985) para los intercambios orales, resulta también válida en la CMO sincrónica entre estudiantes. Como hemos mencionado en el capítulo anterior (cf. Capítulo 1), aunque a diferente nivel que la perspectiva socio-interaccionista, esta teoría concibe la interacción social como uno de los elementos fundamentales para el desarrollo del lenguaje. Durante la comunicación, los interlocutores colaboran a través de los procedimientos de *negociación del significado* para que el *input* resulte más comprensible para el aprendiente y con objeto de que, de este modo, se facilite la adquisición de la LE.

Los tres primeros estudios a los que nos referiremos dentro de esta línea de investigación, Jill Pellettieri, 2000, Robert Blake, 2000 y Bryan Smith, 2003,

presentan características muy similares²⁰. Estos autores pretenden averiguar en qué medida los procedimientos de negociación y reparación observados en las interacciones orales tienen lugar durante las interacciones sincrónicas escritas. Todos ellos observan movimientos de negociación del significado que siguen los patrones orales (compuesto por desencadenante, señal, respuesta y reacción, según el modelo presentado por Varonis y Gass en 1985) durante la realización de los chats. Asimismo, inciden en el hecho de que el tipo de problema comunicativo que más se negocia, al igual que en las interacciones orales, es el derivado de la incompreensión de algún elemento léxico y en que los procesos de negociación de la forma resultan escasos.

Estos autores advierten, no obstante, que, en el chat, no todo sucede de la misma forma que en las interacciones orales. Smith (2003) y Pellettieri (2000) notan que, en la CMO sincrónica, los participantes tienden a completar explícitamente el cierre de la negociación o movimiento de reacción. Los dos investigadores encuentran la explicación a este fenómeno en la ausencia de comunicación no verbal en los chats, lo que provoca que las intervenciones sean más explícitas. En otras palabras, la última etapa de la negociación (reacción), cuya aparición en las interacciones orales no es muy abundante, tiene lugar fácilmente en las sincrónicas escritas debido a la ausencia de información no verbal.

Pero esta necesidad de elaborar mensajes exhaustivos no se manifiesta en todas las ocasiones. Smith (2003) se da cuenta de que la señal, que constituye el segundo componente de la negociación del significado, experimenta, también, alteraciones en el chat. Las investigaciones realizadas en el medio oral afirman que este segundo movimiento de la negociación del significado tiende a ser concreto y específico; por el contrario, en los chats, los aprendientes señalan aquello que no han comprendido de forma global, con expresiones con un referente amplio del tipo “¿qué?” o “¿cómo?”.

Algunos de los hallazgos más interesantes, derivados de los tres primeros estudios de la línea psicolingüística de la interacción que tratamos aquí, tienen que

²⁰ Pellettieri y Blake publican, un año antes, junto con otros investigadores, un artículo en español cuyos resultados son muy similares a los recogidos en los artículos del 2000 (Blake *et al.*, 1999). Hemos optado, sin embargo, por revisar aquí los estudios más recientes por tratarse de trabajos más extensos.

ver con el análisis de los efectos que el tipo de tarea ejerce en las negociaciones y las reparaciones que ocurren en los chats. Pellettieri (2000), Blake (2000) y Smith (2003) toman, de nuevo, como punto de partida, los estudios dedicados al análisis de las tareas en las interacciones orales entre estudiantes. Los tres autores adoptan la misma metodología, que consiste en comparar los efectos de varios tipos de tareas con objeto de averiguar cuál de ellas desencadena una mayor cantidad de discurso negociado. Pellettieri (2000) pone en práctica cinco tareas comunicativas que sitúa en un continuo que comienza con aquellas que poseen una solución abierta, como un debate, y concluye con las de solución cerrada, como la actividad-puzzle. Blake (2000), por su parte, analiza tres tipos de tareas, actividad-puzzle, vacío de información y toma de decisión, cuyos efectos en las interacciones orales fue demostrado por Pica *et al.* (1993). Finalmente, Smith (2003) pone en práctica únicamente la actividad-puzzle y la tarea de toma de decisión, pero multiplica el número de grupos que las realizan. Todos ellos concluyen que las tareas influyen en la cantidad y la calidad del discurso negociado a través del chat.

De los estudios sobre las tareas orales, los tres autores aplican los resultados del estudio de Pica *et al.* (1993) para el análisis de sus chats. En este trabajo, se afirma que las tareas cerradas, con objetivos convergentes y una única solución posible, proporcionan mayores ocasiones de negociación del significado que aquellas que no cumplen estos requisitos. Pellettieri (2000) y Blake (2000) confirman este resultado en el análisis de su corpus escrito. La tarea puzzle, que posee todas las características señaladas por Pica *et al.* (1993), es la que proporciona mayores oportunidades de negociación.

Sin embargo, no todos los resultados confirman lo hallado por las investigaciones precedentes. Blake (2000) advierte que la tarea de vacío de información, una de las más propicias para desencadenar discurso negociado según Pica *et al.* (1993), no responde de la misma forma cuando su realización tiene lugar a través del chat. Este autor observa que se trata de la tarea que menos cantidad de negociación produce, por debajo, incluso, de la de toma de decisión, que no cumple ninguno de los requisitos presentados por Pica *et al.* (*ibid.*). Smith (2003), por su parte, también obtiene resultados contradictorios con respecto a los estudios sobre

las interacciones orales. De las dos tareas que analiza, actividad-puzzle y toma de decisión, es esta última la que presenta mayores oportunidades de negociación.

Las razones que los investigadores presentan para explicar estos fenómenos, contrariamente a lo esperado, no están relacionadas con el medio en el que se producen, sino con el diseño de la tarea. Smith (2003), por ejemplo, explica sus resultados a través de la teoría de Laufer and Hulstijn (2001), según la cual los elementos lexicales que se negocian son aquellos que resultan relevantes, es decir, que son condición necesaria para la solución de la tarea. En la actividad de toma de decisión realizada por Smith, el conocimiento del significado de determinados lexemas es un requisito indispensable para lograr un resultado satisfactorio.

Además de los temas presentados hasta aquí, Pellettieri (2000) estudia las reparaciones que tienen lugar en los chats entre estudiantes. La autora observa que, aunque se dan casos en los que los participantes se corrigen los unos a los otros durante la CMO sincrónica, la realización de hetero-reparaciones no constituye una tendencia generalizada. El tipo de problema que los estudiantes señalan es, principalmente, de orden léxico y, al igual que lo advertido por Varonis y Gass (1985) en la interacción oral, en la mayoría de los casos, suele incorporarse cuando la corrección resulta adecuada a la norma.

Pellettieri (2000) se ocupa también del análisis de las auto-correcciones. La observación de esta forma de reparación es posible gracias a que el programa que utiliza, el *ytalk*, posibilita su estudio al conservar y recuperar las modificaciones que los estudiantes realizan durante la redacción de sus mensajes. La autora constata que los participantes se auto-corrigen constantemente.

El tema de las reparaciones fue tratado, además, por Kevin Jepson (2005), cinco años más tarde, en un estudio que adopta una óptica diferente a la de los investigadores anteriores. El programa de chat que utiliza es de acceso libre, por lo que ni el número de participantes ni sus características han podido ser definidos de antemano. En su estudio, compara interacciones entre aprendientes y entre aprendientes y nativos realizadas a través de chats escritos y chats orales o de voz. El objetivo de esta investigación es averiguar qué ventajas ofrecen los dos tipos de chats, para su incorporación a las prácticas pedagógicas, a través del estudio de los movimientos de reparación. Al igual que Pellettieri (2000), Jepson constata que, en

los dos medios, los participantes privilegian la negociación del significado por encima de la retroalimentación negativa. De la comparación de ambos medios, chat y escrito y oral, concluye que el chat oral desencadena un mayor discurso negociado, casi siempre provocado por errores de pronunciación, lo que le lleva a concluir que este medio de comunicación puede resultar apropiado para la práctica fonética.

Según Jepson (2005), las razones que explican el resultado apuntado son, principalmente dos. En primer lugar, el tiempo necesario para recibir una respuesta es mayor en el chat oral que en el chat escrito. El autor señala que se produjeron abundantes silencios entre las intervenciones, provocados por problemas tecnológicos que, a su vez, desencadenaron problemas de incomprensión que fueron negociados por los aprendientes. En segundo lugar, el interés que el tema de la interacción despierta en los aprendientes, así como su nivel conversacional, puede provocar la proliferación de movimientos de reparación (tal y como lo señalan Van Lier y Matsuo, 2000).

En cuanto a los movimientos de auto-reparación, Jepson (2005) advierte que prácticamente desaparecen en las conversaciones escritas. El autor opina que este hecho puede ser debido a la posibilidad que los usuarios tienen de releerse y corregirse antes de enviar el mensaje. Sin embargo, conviene apuntar que, a diferencia del *ytalk* utilizado por Pellettieri (2000), el programa que maneja Jepson no tiene la capacidad de registrar los movimientos de auto-reparación que se producen antes de la publicación del mensaje. En cuanto a las auto-reparaciones que se producen en el chat de voz, al igual que en las negociaciones del significado, la mayoría de movimientos tienen que ver con la solución de problemas de pronunciación.

Así pues, los estudios que se engloban dentro de esta línea de investigación concluyen que la negociación del significado es posible en el chat del mismo modo que en las interacciones orales; sin embargo, el medio en el que se producen influye en la interacción ya que los factores que favorecen la negociación son, en ocasiones, diferentes en el chat y en el discurso oral. No siempre las mismas tareas desencadenan la misma cantidad de discurso negociado, como es el caso de la toma de decisión; además, la frecuencia y la naturaleza de los movimientos que forman

parte de la negociación sufren alteraciones, como es el caso de la señal o del turno de reacción. Finalmente, parece que existe una menor tendencia a realizar heterocorrecciones en el chat que en las interacciones que tienen lugar cara a cara.

2.5.3. Estudios sobre el desarrollo de las competencias a través del chat

En numerosas ocasiones, se ha conjeturado sobre la idea de que el chat, debido a su carácter interactivo y espontáneo, puede servir de instrumento de desarrollo de las competencias comunicativas y, especialmente, de aquellas que intervienen de forma específica durante la interacción oral. El grupo de investigaciones que englobamos en este apartado exploran la posibilidad de que determinados componentes de las competencias comunicativas puedan ser adquiridos por medio de la realización de chats. Los tres estudios que presentamos bajo esta denominación son muy diferentes entre ellos debido a que el desarrollo de las competencias incluye aspectos muy diversos y la investigación realizada en este campo es, aún, muy escasa. El orden que seguiremos es, por ello, principalmente cronológico.

La primera de las investigaciones a la que debemos hacer referencia es la llevada a cabo por J. Scout Payne y Paul J. Whitney (2002) bajo una perspectiva cognitiva. Estos autores analizan los efectos del chat en la competencia oral a través de un estudio experimental llevado a cabo a lo largo de 15 semanas y constituido por dos grupos de control, que recibieron únicamente instrucción presencial, y dos experimentales, que alternaron cursos presenciales con cursos a distancia. Asimismo, se realizaron dos tests con objeto de medir la competencia oral de los aprendientes, un pre-test, antes del comienzo de los cursos, y un post-test, una vez que terminaron. Los chats se organizaron en grupos de cuatro a seis estudiantes situados en diferentes aulas.

Los resultados de esta investigación muestran que, aunque ambos grupos presentan mejoría en el desarrollo de la competencia oral, el post-test revela que los grupos experimentales obtienen una mayor puntuación. Las razones que dan explicación a estos resultados se encuentran, según los investigadores, en la

memoria de trabajo. En las interacciones sincrónicas escritas, los interlocutores deben procesar una menor cantidad de datos que en las orales, lo que permite aligerar los procesos que deben ser realizados por la memoria de trabajo y, por tanto, posibilitan una mayor asimilación de los procedimientos que entran en juego en la comunicación oral.

Estos resultados enlazan con algunas de las observaciones que, de forma más bien intuitiva, fueron realizadas por los primeros investigadores interesados en este tema y que presentamos en el apartado anterior. Es el caso de Chun (1994), que apunta que la velocidad de la interacción en la CMO sincrónica es menor, lo que resulta beneficioso para el desarrollo de la interlengua. En cambio, Kern (1995), con un grupo formado por el mismo número de participantes que el del estudio de Chun, constata que los aprendientes se quejan de la excesiva velocidad con la que se suceden las interacciones escritas y lo concibe, pues, como un perjuicio para el aprendizaje. En lo que a nuestra investigación se refiere, retomaremos este tema en los capítulos dedicados al análisis del corpus.

El trabajo que presentamos a continuación trata de demostrar, igualmente, la validez del chat como medio de desarrollo de las competencias en LE; sin embargo, la perspectiva desde la que enfoca el estudio es muy diferente a la de Payne y Whitney. Se trata de una investigación realizada por Richard Blake (2002), en la que se propone averiguar los efectos del chat en la adquisición del vocabulario. El autor lleva a cabo un estudio cuantitativo en el que dos grupos de estudiantes, uno de control, compuesto por 25 miembros que interactúan cara a cara, y otro experimental de 30, que comunican a través del chat, realizan tres actividades de comprensión lectora, por parejas. El experimento consta, además, de un pre-test y un post-test destinado a medir el léxico adquirido. Los resultados muestran que ambos grupos mejoran el nivel de conocimiento del vocabulario de manera similar por lo que Blake (2002) concluye que el chat constituye un vehículo válido para el aprendizaje del léxico.

El tercer estudio del que nos ocupamos es el llevado a cabo por Vicenza Tudini (2003). Su objetivo es identificar los rasgos comunes entre la CMO sincrónica y las interacciones cara a cara con el fin de averiguar qué aspectos de las competencias orales pueden ser desarrollados a través del chat. A diferencia de los

dos trabajos anteriores, Tudini realiza un estudio principalmente cualitativo, cuyos resultados entran en relación con el desarrollo de la competencia pragmática.

La autora pone en marcha dos debates en los salones de chat: el primero consiste en evaluar las clases de civilización y las películas que han visto durante este curso y decidir qué es lo que mejorarían el año siguiente; en el segundo, los estudiantes comparan su infancia con la de sus padres. El número de participantes es de 10 y 19 respectivamente, reunidos en grupos de 6. En la última actividad, los aprendientes tuvieron la opción de discutir en parejas; sin embargo, se mostraron reticentes y prefirieron juntarse en grupos más numerosos, aunque su participación quedase reducida. Del total de participantes, sólo siete tomaron parte activa en las discusiones.

Tudini identifica determinadas características propias de la interacción oral en la interacción escrita, como la presencia abundante de marcadores discursivos, de tipo “no?” o “d’accordo”, que otorgan la palabra al locutor siguiente, o de índices retroactivos del tipo “davvero?”, “anch’io!”. Según la autora, estos recursos, junto al alto índice de preguntas emitidas por los aprendientes, constituyen una prueba del elevado grado de interactividad que se alcanza en los chats. Tudini señala, además, que los grupos más numerosos tienen una naturaleza menos interactiva, ya que presentan un menor índice de turnos en forma de pregunta. A estos resultados hay que añadir la gran variedad de actos de habla de la que consta el corpus analizado.

Por otro lado, la investigadora advierte que los participantes parecen mostrarse muy tolerantes con respecto a las formas erróneas, ya que el número de reparaciones y de peticiones de aclaración es escaso. Esto entra en relación con lo observado por Jepson (2005), quien apunta que, en el chat, los aprendientes disminuyen el número de correcciones con respecto al discurso oral (cf. 2.5.2).

Finalmente, gracias a los elementos comunes hallados entre los dos modos de comunicación, Tudini sugiere que el chat puede ser utilizado como una herramienta de evaluación de las competencias, concretamente de los aspectos pragmáticos.

El último de los trabajos que trataremos en este apartado es el de Julie M. Sykes (2005), que se centra, al igual que el estudio precedente, en el análisis de la

competencia pragmática. Como ya hemos señalado, Tudini encuentra una gran variedad de actos de habla en los debates escritos que analiza; sin embargo, la ausencia de datos cuantitativos no nos permite realizar afirmaciones concluyentes a ese respecto. Sykes (2005), en cambio, pone en marcha una investigación en la que combina procedimientos tanto cuantitativos como cualitativos.

Un grupo de estudiantes de español realizan un juego de rol, a través de un chat escrito, un chat de voz y una interacción cara a cara, con objeto de poner en práctica y afianzar la función comunicativa de rechazo de invitaciones. La investigadora advierte que las estrategias de rechazo que emiten los aprendientes son más variadas y complejas en el chat escrito que en el chat oral o en la interacción cara a cara. Con esto, demuestra que la CMO sincrónica puede ejercer una influencia positiva en el desarrollo de determinados aspectos del desarrollo de la competencia pragmática.

A través de lo expuesto aquí, podemos comprobar que, desde ópticas de análisis muy diferentes, los estudios tratados en este apartado demuestran que determinados elementos derivados de las competencias comunicativas (competencia léxica, competencia pragmática o aspectos relacionados con los procesos cognitivos) pueden ser desarrollados a través del chat.

2.5.4. Estudios socio-interaccionistas

Nos ocupamos, para finalizar, de los estudios que trabajan sobre los chats pedagógicos desde un punto de vista socio-interaccionista (cf. 1.3), en los que la línea metodológica utilizada es, en mayor o menor medida, el análisis de la conversación. Los trabajos dedicados a la CMO sincrónica entre estudiantes que se engloban dentro de este grupo son muy pocos, lo que contrasta con la proliferación de las investigaciones que, bajo una perspectiva lingüística, se ocupan del estudio de las interacciones sincrónicas escritas²¹. Raffaella Negretti (1999), Mark

²¹ Véase, a modo de ejemplo, Herring, 1999, 2001, 2004, 2007; Cora y Baker, 1999; Blanco Rodríguez, 2002; Cherny, 1999; Crystal 2002[2001], en inglés; Yus, 2001; Pano, 2008; Sanmartín Sáez, 2008, en español y Pierozak, 2003/2 y 2003, en francés.

Darhouer (2002) e Ilona Vandergriff (2006) son los autores de los trabajos de los que nos ocuparemos en este apartado.

En el estudio realizado por Negretti (1999), se analizan las conversaciones escritas de un grupo de ocho estudiantes universitarios italianos de inglés, de nivel intermedio-avanzado, que interactúan con hablantes nativos y no nativos de todas las partes del mundo. Aunque esta autora, a diferencia de los trabajos presentados hasta el momento, tiene en cuenta interacciones entre aprendientes y nativos, consideramos que la referencia a su investigación está justificada por el hecho de que, en gran medida, se basa, como en nuestro caso, en el análisis de la conversación para el estudio de un corpus de interacciones sincrónicas escritas con fines pedagógicos.

El objetivo de Negretti es averiguar, a través de la observación de los patrones conversacionales que tienen lugar en el chat, si este medio de comunicación reduce los rasgos interaccionales presentes en la conversación oral. Con este motivo, estudia, en primer lugar, la estructura conversacional de las interacciones sincrónicas escritas llegando a las siguientes conclusiones:

- Las conversaciones llevadas a cabo a través de la CMO sincrónica con aprendices de LE es discontinua, ya que se producen, al mismo tiempo, varios hilos temáticos. Este hecho provoca que, en determinadas ocasiones, los participantes encuentren dificultades para unirse a una conversación ya empezada.
- Los turnos no se suceden de forma secuencial. Los pares adyacentes²² tienen lugar con poca frecuencia; sin embargo, cuando aparecen, la segunda parte no suele encontrarse inmediatamente después de la primera. Según Negretti, este hecho requiere una mayor motivación y compromiso por parte de los hablantes, ya que deben esperar la respuesta relevante para cada par. Para los estudiantes de LE, supone un doble reto: adquirir las formas de la lengua meta y adaptarlas a este nuevo medio de comunicación.

²² Según Gallardo-Paúls, se trata un intercambio de interlocutores cuyas intervenciones están ligadas por una relación de *pertinencia condicional* (Gallardo-Paúls, 1993, 1996: 51) (cf. 2.3).

- Es posible encontrar secuencias en las que el hilo temático y el orden secuencial no resulta interrumpido. Según Negretti, esto sucede cuando el tema tratado despierta el interés de los participantes.

En segundo lugar, la autora estudia el sistema de sucesión de turnos de habla y advierte que, al igual que en los intercambios orales, es sensible al contexto, en otras palabras, los factores como el turno anterior o las restricciones del canal, entre otros, influyen en el orden de las intervenciones. Asimismo, Negretti (1999) observa que, en numerosas ocasiones, los participantes envían una nueva intervención sin esperar la respuesta que han requerido en un turno precedente, por lo que se provoca el desorden secuencial al que nos referíamos anteriormente.

En tercer lugar, Negretti (1999) constata la existencia de secuencias que resultan habituales en las conversaciones escritas analizadas, a saber:

- *Aperturas*. En este tipo de secuencias, se observan determinadas características recurrentes. Así, los participantes se auto-identifican inmediatamente con el fin de dar a conocer la propia presencia a los demás e intentan atraer la atención de sus interlocutores.
- *Saludos*. La técnica más utilizada es el saludo general a todos los participantes del chat, pues este tipo de interacción exige expresar el máximo de información de la forma más breve posible. Aún así, Negretti documenta la existencia de saludos personales.
- *Cierres*. Tienen lugar en dos fases: el pre-cierre, donde se explica la causa de la despedida, y el cierre, donde se da un adiós definitivo, aunque es posible que ambas converjan en una sola intervención.
- *Cesión del turno*. A diferencia de las interacciones orales, una de las técnicas de cesión de la palabra más utilizada es el nombramiento explícito del interlocutor al que se dirigen. Otro de los métodos observados por Negretti consiste en la utilización de una única intervención para hacer responder a los mensajes emitidos previamente por otros participantes. Esta técnica es utilizada tanto por los nativos como por los aprendientes.

- *Cohesión*. Una de las técnicas utilizadas para crear cohesión es dirigir los mensajes al conjunto de participantes que se encuentran en la sala. Negretti señala que se trata, igualmente, de una forma de atraer la atención y establecer contacto.

Por último, Negretti (1999) lista las características paralingüísticas utilizadas por los participantes del chat, que son las siguientes:

- *Letras mayúsculas*. Con lo que expresan elevación de la voz.
- *Emoticonos*. Que aunque no fueron utilizados entre los aprendientes, su uso resultó muy abundante entre los nativos. Negretti sugiere que este hecho puede ser debido a que los países anglosajones del que provienen los hablantes nativos están más familiarizados con el uso de la CMO.
- *Onomatopeyas*. Fueron utilizadas frecuentemente por los nativos, en cambio, los aprendientes nunca se sirvieron de este recurso.
- *Uso extensivo de la puntuación*. El elemento más utilizado fueron los signos de puntuación asociados con aseveraciones y expresiones de sorpresa y de felicidad.

Así pues, Negretti (1999) demuestra que los aprendientes pueden adaptarse a las particularidades de la CMO sincrónica del mismo modo que lo hacen los hablantes nativos. El trabajo de esta autora, aunque no trata directamente cuestiones de la adquisición de lenguas, constituye un punto de partida muy valioso en nuestra investigación por las características descriptivas del tipo de situación que nos ocupa.

Mark Darhower (2002), autor del segundo estudio socio-interaccionista que ahora revisamos, aún la metodología proveniente del análisis del discurso y las ideas extraídas de la teoría socio-cultural vigotskyana. La investigación se lleva a cabo con 33 estudiantes de español de nivel intermedio, junto con su profesor, repartidos en cuatro grupos, durante un período de 9 semanas. El objetivo consiste en identificar las características interaccionales más sobresalientes en las conversaciones escritas mantenidas entre los estudiantes y su profesor.

Una de las características más destacables observadas por este autor es la constitución de los mecansimos de intersubjetividad. Este concepto, derivado de las teorías de Vigotsky sobre la cognición, consiste en la disposición, por parte de los interlocutores, de una base o un contexto comunicativo común sobre el que construir el discurso de manera colaborativa; en otras palabras, se trata de la adopción de una perspectiva de comunicación compartida. Del análisis de las secuencias en las que la intersubjetividad se rompe y de aquellas en las que se consigue establecer, Darhower (2002) deduce que la construcción de este espacio común resulta más complicado en la CMO sincrónica que el discurso oral. Por esta razón, los aprendientes privilegian los temas de conversación en los que predominan los conceptos e ideas relacionados con aspectos de su día a día, ya que cuanto más alejados se encuentren de lo que conocen de sus interlocutores, mayor es la dificultad de la creación de este espacio común.

Darhower (2002) observa, asimismo, que el chat es especialmente interesante para construir la cohesión social, ya que los estudiantes establecen hábitos discursivos entre ellos. Algunos de los recursos utilizados son las secuencias de saludo y despedida (también señalado por Negretti, 1999), el recurso frecuente al humor, el juego de identidades favorecido por el anonimato, el uso del sarcasmo y la experimentación con nuevas formas discursivas como los insultos. Según el investigador, estos elementos contribuyen al desarrollo de la competencia sociolingüística.

El interés del estudio de Darhower reside, por tanto, en que demuestra, bajo la adopción de un enfoque socio-cultural del aprendizaje, cómo los aprendientes son capaces de utilizar el chat de forma colaborativa y lúdica y de desarrollar, al mismo tiempo, la competencia sociolingüística. En lo que se refiere a nuestra investigación, este trabajo posee especial interés, pues constituye un punto de partida para el estudio de la construcción conjunta del discurso (cf. 5.3), uno de los conceptos centrales de nuestra tesis.

El último de los estudios del que nos ocuparemos aquí es el llevado a cabo por Ilona Vandergriff (2006). Este estudio, que encuentra su base tanto en la corriente psicolingüística como en la socio-cultural, constituye un avance y un esfuerzo de integración de ambas líneas de investigación.

The approach taken in this study is different from the previous CMC research drawn on both Interaction Hypothesis and Sociocultural Theory (Vandergriff, 2006: 112)

Las razones por las que incluimos este estudio dentro de esta categoría tienen que ver con una cuestión de exposición. Al igual que el estudio de Darhower (2002), pero adoptando un punto de vista diferente, esta autora se centra en el tema de la colaboración discursiva, por lo que su inclusión aquí facilita la comparación y la comprensión de ambos estudios.

La investigación de Vandergriff (2006) establece su punto de partida en la crítica del concepto de negociación del significado, en el que, como ya hemos señalado, se basan la mayor parte de investigaciones dedicadas al estudio de la adquisición a través del chat. Vandergriff (2006) señala que los problemas de incomprensión no constituyen las únicas ocasiones en las que se favorece el aprendizaje durante la interacción, por lo que el estudio de estos procedimientos de forma aislada no se encuentra justificado. Con objeto de demostrar esta idea, se adopta la noción de *grounding* (Clark y Brenann, 1991 in Vandergriff, 2006), con la que la autora denomina el esfuerzo colaborativo que realizan los interlocutores para establecer una base de comunicación común. En este concepto se engloban, pues, tanto los fenómenos de negociación como los esfuerzos de construcción conjunta del discurso que se llevan a cabo sin necesidad de haber sido provocados por un fallo en la comunicación.

El objetivo del estudio es averiguar el impacto que ejerce el medio de comunicación en los mecanismos de *grounding* (o construcción conjunta del discurso). Para ello, se centra en el estudio de las estrategias de recepción, es decir, aquellas marcas que el interlocutor emite con motivo del seguimiento del mensaje que está siendo elaborado. Vandergriff considera que puede tratarse de unidades de medición de los mecanismos de *grounding* debido a que se trata de muestras de seguimiento necesarias para que el locutor que posee el turno pueda desarrollar su intervención adecuándose satisfactoriamente al receptor o los receptores. A través de la comparación de dos debates llevados a cabo en el medio oral y en el escrito, la

autora analiza las diferencias de frecuencia y de función de este tipo de estrategias en ambos medios.

El grupo analizado consta de dieciocho estudiantes de alemán avanzado, divididos en grupos de tres. El corpus recogido fue analizado en base al número de *c-units*, es decir, de producciones independientes que proporcionan significado referencial o pragmático, de entre las que se identificaron las estrategias de recepción según el siguiente modelo:

- Repetición global: ¿perdón?
- Repetición precisa: ¿dónde fuiste?
- Comprobación de la hipótesis: ¿fuiste al parque?
- Deducciones del significado: (si fuiste al parque) ¿por qué no me llamaste?

Del cálculo de estas formas de recepción con respecto a la cantidad total de *c-units*, se deduce que, tanto en el medio presencial como en el chat, la frecuencia de uso de las estrategias de recepción es idéntica; sin embargo, el número de *c-units* producidas en la CMO sincrónica es menor que el que se da en la interacción cara a cara²³. De este resultado se deduce que en el chat tienen lugar los mecanismos de construcción conjunta del discurso igual que en la interacción oral. La menor producción de *c-units* en las interacciones sincrónicas escritas indica que, aunque la cantidad de discurso emitida es menor, presenta una mayor calidad que el producido cara a cara.

En lo referente a la función que cumplen las estrategias de recepción en el chat, Vandergriff (2006) observa que, tanto en la interacción oral como en la escrita, no poseen, únicamente, la función de marcar la incomprensión, sino que son utilizadas por los aprendientes para negociar y colaborar en la construcción del acuerdo. La autora sugiere que este tipo de estrategias deben ser tenidas en cuenta como elementos de colaboración cuyo objetivo es gestionar y construir la tarea de forma conjunta.

Tanto Darhower (2002) como Vandergriff (2006), por tanto, se centran en el estudio de los mecanismos de construcción conjunta del discurso, pero desde

²³ Este dato contradice los resultados obtenidos por Fitze (2006), cuyos informantes producen la misma cantidad de discurso en los dos contextos.

perspectivas muy diferentes. Ambos consideran, sin embargo, que la colaboración es un elemento fundamental para que la comunicación pueda establecerse y que, por tanto, estos mecanismos deben ser adquiridos por los aprendientes de LE. Como hemos tenido ocasión de ver, la CMO sincrónica ejerce una influencia en la construcción conjunta del discurso, no obstante, estos investigadores coinciden en señalar que sus efectos resultan, a priori, positivos para el aprendizaje. Aunque muy diferentes y escasos, estos dos trabajos pertenecientes a la línea de investigación socio-interaccionista y, junto con el estudio descriptivo de Negretti (1999), constituyen la base de la que partimos para realizar el análisis de los mecanismos de colaboración en las interacciones que forman parte de nuestro corpus.

A partir de la revisión de las investigaciones más destacadas que hemos llevado a cabo hasta el momento, podemos deducir que son, aún, muchas las cuestiones que quedan por resolver. Aunque los hallazgos realizados poseen gran interés, el panorama dibujado resulta inconexo y escaso. Con la presentación del estado de la cuestión, nuestra intención ha sido reunir los resultados obtenidos por las investigaciones precedentes con el fin de encauzarlos hacia un objetivo común fundamentado en la aplicación pedagógica.

Finalmente, con objeto de sintetizar y destacar este recorrido por la investigación sobre los chats entre aprendientes, presentamos, a continuación, la tabla 7 que recoge las líneas más destacadas de cada uno de los estudios analizados.

AUTOR	NÚMERO DE PARTICIPANTES	TIPO DE ANÁLISIS	NIVEL DE LOS PARTICIPANTES	TIPO DE INTERACCIÓN ANALIZADA	PRINCIPALES RESULTADOS
Primeros estudios					
Chun (1994)	1 grupo de 14	Descriptivo Cualitativo	Inicial	Debate	<ul style="list-style-type: none"> - La extensión de las intervenciones varía según la persona en el chat. - Manejo del discurso y toma de iniciativa en el chat. - Desaparición de la presión temporal en el chat. - El chat proporciona oportunidades para desarrollar las habilidades discursivas y la competencia interactiva.
Kern (1995)	1 grupo de 14	Cualitativo	Inicial	Debate	<ul style="list-style-type: none"> - Manejo del discurso y toma de iniciativa en el chat. - Desaparición de la presión temporal. - Mayor producción en el discurso oral. - Mayor variedad y cantidad de funciones discursivas. - Valoración positiva de los estudiantes.
Warschauer (1996)	4 grupos de 4 estudiantes	Cuantitativo	Avanzado	Debate	<ul style="list-style-type: none"> - Equilibrio en la participación. - Mayor complejidad morfológica y léxica.
Fitze (2006)	Grupo de 13 Grupo de 14	Cuantitativo	Avanzado	Debate	<ul style="list-style-type: none"> - El medio no influye en la cantidad de discurso producido. - El chat desencadena un discurso más complejo. - El discurso resulta más interactivo en el chat. - Mayor equilibrio en la participación en el chat, pero no en todos los grupos, lo que demuestra que hay otros factores que entran en juego.

Estudios basados en el interaccionismo psicolingüístico

Pelletieri (2000)	20 en grupos de 2	Cuantitativo /cualitativo	Intermedio	Tareas	<ul style="list-style-type: none"> - Mismo tipo de negociación del significado que en la interacción oral. - Influencia de la dificultad de la tarea en la cantidad de negociación desencadenada. - Gran cantidad de autocorrecciones.
Blake (2000)	50 estudiantes en parejas	Cuantitativo/cualitativo	Intermedio	Tareas	<ul style="list-style-type: none"> - Mismo tipo de negociación del significado que en la interacción oral. - La dificultad de la tarea influye en la cantidad de negociación que desencadena.
Smith (2003)	14 parejas	Cuantitativo /cualitativo	Intermedio	Tareas	<ul style="list-style-type: none"> - La actividad puzzle desencadena mayor negociación accidental. - A mayor relevancia del elemento léxico mayor negociación. - Tendencia a completar de forma explícita la negociación. - Sólo se dan desencadenantes de tipo léxico. - Proliferación de señales concretas en oposición a las generales.
Jepson (2005)	-	Cualitativo	-	Sin tarea	<ul style="list-style-type: none"> - Mayor negociación en el chat oral debido a problemas tecnológicos. - La excesiva abundancia de negociación puede ser debida a problemas conversacionales que impiden la comunicación. - Movimientos de reparación de la pronunciación abundantes en el chat oral.

Estudios sobre el desarrollo de las competencias a través del chat

Payne y Whitney (2002)	Grupos de 4 a 6	Cuantitativo /cualitativo	-	-	- El chat mejora la memoria de trabajo fonológica y, por tanto, influye positivamente en el desarrollo de la competencia oral.
Blake (2002)	G. expe.=30 G. contr.=25 en parejas	Cuantitativo /cualitativo	-	Lectura y comprensión	- Medio favorable para la adquisición de vocabulario en el chat y en la interacción oral.
Skype (2005)	Un grupo de 27 estudiantes	Cuantitativo /cualitativo	-	Juego de rol	- La CMO sincrónica puede ejercer una influencia positiva en el desarrollo de determinados aspectos del desarrollo de la competencia pragmática
Tunini (2003)	Grupo de 10 Grupo de 19 en grupos de 6	Cualitativo	Intermedio bajo aprox.	Debate	<ul style="list-style-type: none"> - El chat potencia la interactividad aunque esta es menor en los grupos numerosos. - Se observan pocos movimientos de reparación. - Tolerancia con respecto a las formas erróneas.

Estudios socio-interaccionistas					
Negretti (1999)	36 nativos y aprendientes extranjeros + 8 estudiantes	Cualitativo	Intermedio- avanzado + nativos	Sin tarea	<ul style="list-style-type: none"> - No secuencialidad en la interacción a través del chat. - Cuando aparecen secuencias no interrumpidas es debido al interés del tema. - El sistema de turnos es sensible al contexto. - Envío de intervenciones sin esperar respuesta.
Darhower (2002)	33 estudiantes divididos en 4 grupos + profesor	Cualitativo	Intermedio	Responder a un cuestionario sobre un tema concreto	<ul style="list-style-type: none"> - Desarrollo de la competencia sociolingüística a través del mantenimiento de la cohesión social gracias al sentido del humor, el juego de roles, la experimentación sociolingüística. - Aperturas y cierres discursivos abundantes. - Utilizan mayormente la lengua meta para comunicarse. - Gestionan el discurso y los tópicos.
Vandergriff (2006)	18 en grupos de 3	Cuantitativo /cualitativo	Avanzado	Toma de decisión	<ul style="list-style-type: none"> - Influencia del medio en la cantidad de discurso producido. - Influencia de la tarea en la cantidad de discurso producido. - Mecanismos de construcción conjunta del discurso al igual que en la interacción oral. - Las estrategias de recepción sirven para negociar y colaborar en la construcción del acuerdo.

Tabla 7. Estudios sobre las interacciones entre estudiantes en el chat

CAPÍTULO 3. LAS INTERACCIONES EN EL AULA

3.1. INTRODUCCIÓN

Los entornos pedagógicos multimedia son, fundamentalmente, medios favorables para la mejora de la capacidad de comprensión en LE, sobre todo, escrita. En estos espacios, el fomento de la interacción como vehículo principal de aprendizaje constituye aún la asignatura pendiente de esta disciplina (Juan Lázaro, 2004: 1090). La adopción de la tecnología y el concepto de Web 2.0 por la ELAO se está llevando a cabo de manera paulatina y todavía es largo el camino que se debe recorrer para llegar a una aplicación de las TIC a la enseñanza de lenguas que resulte satisfactoria. Fuera del mundo educativo, Internet constituye, actualmente, un estímulo para la colaboración, la interacción, la participación y la creación de un espacio virtual común. Estas características que definen la red de nuestros días pueden, sin duda, ser puestas en relación con las tendencias metodológicas actuales que se están desarrollando en el campo de la enseñanza de lenguas.

Desde los primeros pasos hacia la adopción de un enfoque comunicativo, los expertos en DLE inciden en la importancia de la interacción como medio de desarrollo de las competencias comunicativas. Las tareas de aula, y, en concreto, las que se desarrollan en pequeños grupos o en parejas, son elementos centrales en las formaciones de lenguas debido a que estas prácticas pedagógicas determinan y dan forma a las interacciones en LE. Así pues, el análisis, el diseño, las características y la puesta en práctica de las tareas constituyen elementos de gran importancia, hoy por hoy, en el campo de la enseñanza.

El estado actual de los avances realizados en este ámbito por los expertos de DLE, en el que el estudio de las tareas es una cuestión central, son un punto de partida ineludible para poder abordar el análisis de los chats con fines pedagógicos. Por esta razón, en el presente capítulo, expondremos la evolución metodológica experimentada en la enseñanza de lenguas en los últimos años con objeto de comprender las características de la situación educativa que nos ocupa.

En el primer apartado del capítulo, revisaremos la evolución experimentada por el concepto de tarea en la trayectoria de la metodología de la enseñanza de lenguas en los últimos años (cf. 3.2). En segundo lugar, observaremos más de cerca

las particularidades de los diferentes tipos de tareas pedagógicas con el fin de caracterizar aquellas que forman parte de nuestra investigación (cf. 3.3), es decir, las que buscan el desarrollo de la dimensión interaccional de las competencias a través de las interacciones en grupo, que analizaremos en los apartados finales (cf. 3.4 y 3.5).

3.2. LA EVOLUCIÓN DE LAS TAREAS DE GRUPO A TRAVÉS DE LAS PERSPECTIVAS DIDÁCTICAS

La trayectoria metodológica del campo de la DLE se refleja en la evolución de las acciones que los docentes llevan a cabo en el aula. Las tareas de grupo son una de estas prácticas pedagógicas que, desde la generalización de su uso a raíz de la aparición del enfoque comunicativo, se han ido transformando en función del avance de la didáctica. El estudio retrospectivo de las diferentes perspectivas metodológicas en los últimos años resulta conveniente para comprender la naturaleza de las tareas de grupo.

Antes de revisar las diferentes perspectivas didácticas que componen el panorama actual de la DLE, es necesario distinguir entre dos conceptos claves: enfoque y método. Según Richards y Rodgers (1986: 18-19), el método se refiere a la dimensión práctica de la docencia. Consiste, pues, en la presentación del conjunto de directrices que describen el orden y la forma de los contenidos que deben ser transmitidos y los procedimientos que deben ser seguidos en la enseñanza. El enfoque, en cambio, se relaciona con los aspectos teóricos del aprendizaje. Se trata, por un lado, de la teoría que explica cómo se produce la adquisición de una lengua y, por otro, de una línea de pensamiento lingüístico que describe la naturaleza del lenguaje. Las nociones de enfoque y método nos serán de gran ayuda para comprender la evolución metodológica y el papel de la tarea de grupo en la DLE.

3.2.1. El enfoque comunicativo

La puesta en práctica de tareas de grupo en las aulas de LE comenzó a generalizarse a partir de los años 80 con la llegada del enfoque comunicativo, ya que los métodos de enseñanza anteriores priorizan prácticas pedagógicas de diferente naturaleza. Así, el método tradicional o método de gramática y traducción, desarrollado hasta principios del siglo XX¹, basa sus procedimientos de aprendizaje en la traducción, tal y como su nombre indica. El método directo, que surge en la primera mitad del siglo XX como reacción al método tradicional, se basa en aproximaciones intuitivas e inductivas de la gramática, por lo que sus prácticas pedagógicas son principalmente del tipo pregunta-respuesta oral y se basa en la repetición y la imitación. El método audiolingual², surgido a partir de la Segunda Guerra Mundial, posee una concepción de la lengua que proviene de la gramática estructuralista, por lo que las prácticas pedagógicas son, principalmente, ejercicios para la memorización de paradigmas gramaticales como, por ejemplo, los de transformación a partir de un modelo.

Con la llegada del enfoque comunicativo, los docentes modifican las acciones que llevan a cabo en el aula de lenguas como consecuencia de la adopción de una nueva concepción de la lengua y del aprendizaje, pues todo enfoque, como señalamos anteriormente, está compuesto por una teoría de la lengua y una teoría del aprendizaje.

En lo que respecta a la teoría de la lengua, el enfoque comunicativo surgió impulsado por los avances producidos en las disciplinas que estudian el lenguaje. Como expusimos en el capítulo primero, en los años 60 se produjo un cambio de perspectiva a partir de la sociología estadounidense que afectó a las disciplinas lingüísticas: los investigadores del momento comienzan a interesarse por la comunicación oral y el uso del lenguaje. Surge, entonces, el concepto de “competencia comunicativa” del etnólogo Dell Hymes, al que ya nos referimos en

¹ Las fechas que aparecen aquí son aproximativas ya que, en España, aparecieron manuales basados en esta metodología hasta mediados del siglo XX. Aunque las fechas de publicación no son datos totalmente fiables, es posible que este periodo durase más que en el resto de países europeos.

² En su variante británica, adquiere características propias y se le da el nombre de método situacional (Melero Abadía, 2000: 60-61)

el apartado 1.2.2. En esta noción, que resulta clave para entender la evolución de la DLE, se integran todas las capacidades que son necesarias para comunicarse. No obstante, se trata de un concepto de gran amplitud, de ahí que resulte difícil encontrar un consenso entre los expertos sobre cuáles son estas capacidades y en qué medida entran en juego durante la comunicación.

En cuanto a la teoría de adquisición, como ha sido señalado en numerosas ocasiones (cf. Richards y Rogers, 1986 [2001], Melero Abadía, 2000, etc.), el enfoque comunicativo no tiene una base teórica sólida, por lo que ha sido blanco de numerosas críticas. Consideramos que, bajo esta perspectiva, se concibe la práctica de la lengua como medio de adquisición; en otras palabras, se aprende a comunicar comunicando. Por ello, los teóricos de esta corriente se han dedicado principalmente a averiguar cuáles son las condiciones necesarias para promover el aprendizaje en lugar de a explicar cómo son los procesos (Richard y Rogers, 1986 [2001]: 161). Las condiciones que favorecen el aprendizaje en el aula vienen determinadas por el tipo de tarea, cuyo objetivo debe consistir en implicar al aprendiente en una comunicación que le resulte significativa.

Esbozar el horizonte de la enseñanza de lenguas de los últimos años no resulta una tarea sencilla. Esto es debido a que las aplicaciones de los métodos en las aulas no se realiza de forma homogénea ni uniforme geográficamente, lo que provoca discrepancias entre los expertos en el tema. Identificar qué conjunto de ideas metodológicas constituye un nuevo enfoque y cuáles son un avance dentro de la misma perspectiva o determinar dónde empieza uno y acaba otro, son algunas de las cuestiones más polémicas. Profundizar en estas diferencias nos alejaría de nuestro objetivo, que consiste en dibujar la trayectoria del concepto de tarea de grupo dentro de este panorama; así pues, trataremos de revisar la trayectoria de la DLE en los últimos años bajo una perspectiva conciliadora que permita satisfacer los objetivos que aquí nos planteamos y que sea compatible con la situación concreta de la enseñanza de ELE. Adoptamos, pues, el punto de vista de Merelo Abadía (2000), que considera la existencia de una base común, que constituye el enfoque comunicativo, bajo la que se incorporan los diferentes métodos o modos de enseñanza, cuya evolución, como veremos, está muy relacionada con el concepto de tarea.

3.2.1.1. Los programas nocio-funcionales

En Europa, el gran impulso del enfoque comunicativo vino de la mano del Consejo de Europa. La función de este organismo consiste en desarrollar políticas de educación que satisfagan las nuevas necesidades del contexto europeo. Así, desde los años 70, esta entidad lleva a cabo diferentes acciones, entre las que se encuentra la publicación de documentos sobre la enseñanza y el aprendizaje de lenguas, encaminada a dar respuesta a este objetivo.

Una de las obras más significativas que ha auspiciado el Consejo de Europa es *The Threshold level* escrito por Van Ek en 1975 y traducido al español como *Un nivel umbral* en 1979 (Slagter, 1979). Esta obra, que constituye una de las referencias fundamentales de los comienzos del enfoque comunicativo, adopta el modelo teórico nocio-funcional desarrollado por D.A. Wilkins (1972). Dicho modelo, que surge como alternativa a las estructuraciones curriculares en torno a nociones gramaticales, consiste en la organización de la lengua según los usos comunicativos, que se clasifican en dos grupos:

- Categorías nocionales: “conceptos expresados a través de la lengua, como, por ejemplo, tiempo, cantidad o frecuencia” (Merelo Abadía, 2000: 83)
- Categorías funcionales: “de naturaleza pragmática, la función corresponde a lo que se hace con la lengua, a las intenciones de la/del hablante en el uso de la misma. Son funciones comunicativas, por ejemplo, presentarse, ofrecer algo, quejarse, negar, afirmar, pedir o informar” (Merelo Abadía, 2000: 83)

El modelo denominado nocio-funcional no es en sí mismo un método o un enfoque, sino que más bien se trata de “una forma de descripción y organización de los contenidos de los programas” (García Santa-Cecilia, 1995: 40-41). Su importancia reside en que esta forma de distribución de los contenidos constituye la base de muchas de las programaciones didácticas de LE³.

³ Para una revisión reciente de los programas nocio-funcionales, véase Gutiérrez Quintana (2007)

La respuesta al esfuerzo realizado por el Consejo de Europa fue bastante satisfactoria, ya que sus ideas fueron rápidamente incorporadas a las aulas. Sin embargo, para los primeros seguidores de este enfoque, las prácticas pedagógicas estaban basadas en la memorización y la elaboración de listas de categorías nocio-funcionales fijas y cerradas en las que dejaban de lado la creatividad comunicativa.

3.2.1.2. *La enseñanza comunicativa*

Como ya hemos señalado, los programas nocio-funcionales evolucionaron hacia una enseñanza que promueve un uso más creativo de la LE y, partiendo de la base de que lo que se debe transmitir en clase no es el conocimiento lingüístico sino el uso de la lengua, se adoptó un nuevo método dentro del enfoque comunicativo que Melero Abadía (2000) denomina enseñanza comunicativa. Desde esta perspectiva, se idearon nuevas prácticas en el aula, cuyo objetivo es desencadenar la interacción entre los estudiantes. Surge, entonces, el concepto de tarea comunicativa, entendida, en estos primeros momentos, como un medio para estimular la producción del aprendiente en LE. Richard y Rodgers proporcionan la siguiente definición del concepto:

The range of exercise type and activities compatible with a communicative approach is unlimited, provided that such exercises enable learners to attain the communicative objectives of the curriculum, engage learners in communication, and require the use of such communicative processes as information sharing, negotiation of meaning, and interaction (Richards y Rodgers, 1986 [2001]: 165)

La investigación en adquisición de LE desveló el papel central de las tareas en el aprendizaje. Algunos estudios reveladores (Duff, 1986; Pica, 1987, entre otros) advirtieron que el diseño de la tarea influye, de manera significativa, en la forma del discurso producido por el aprendiente. El concepto de tarea cobra importancia progresivamente, modificándose y evolucionando hasta convertirse en el centro de un nuevo enfoque didáctico, el enfoque por tareas, del que hablaremos en el apartado siguiente.

El enfoque comunicativo, a partir de entonces, se va encaminado, poco a poco, hacia una enseñanza en la que el aprendiente juega un papel relevante dentro de la enseñanza comunicativa, ya que adquiere una mayor responsabilidad en la organización de su aprendizaje, y el docente, en torno al cual giraba la clase anteriormente, deja de ejercer el rol único de distribuidor del conocimiento, convirtiéndose en facilitador del saber. Este cambio de perspectiva da origen a investigaciones que se ocupan del estudio de los procesos de adquisición desde el punto de vista del aprendiente y cuyo análisis se centra en temas como la motivación, las estrategias o la autonomía. Estamos, pues, en el comienzo de *la enseñanza centrada en el alumno*, que consiste en hacerle partícipe de la construcción de su propio aprendizaje.

El aula se concibe como el lugar donde se deben desarrollar las capacidades comunicativas que serán utilizadas por el aprendiente para desenvolverse en el país de la lengua meta (cf. Puren, 2001, 2002, 2004, 2006) . Se trata de un espacio de ensayo donde se recrean circunstancias a las que el alumno deberá enfrentarse fuera del mundo educativo: reservar un hotel, pedir en un restaurante, preguntar una dirección, etc. Así pues, en la enseñanza comunicativa, las situaciones sociales de referencia son los encuentros puntuales de carácter turístico o profesional entre personas de diferentes países (Puren, 2002: 60).

Dans l'AC (...), la situation de référence d'usage social de la langue (...) est le voyage touristique, modèle par excellence de la rencontre à la fois ponctuelle (on quitte très vite son interlocuteur) et initiale (on ne le connaissait pas auparavant : d'où parallèlement la nature initiatique, de « découverte », de l'approche culturelle correspondante). (Puren, 2006: 347)

La característica principal de las tarea de aprendizaje de la enseñanza comunicativa es, por tanto, la simulación (Puren, 2006: 347). Esta noción, que se encuentra en relación directa con la forma de concebir la enseñanza de lenguas, evoluciona a partir de los años 90 hasta ser tomada como una situación comunicativa real, tal y como veremos en los apartados siguientes.

3.2.1.3. El enfoque por tareas

En ocasiones, se ha señalado que la enseñanza por tareas constituye un enfoque diferente al comunicativo. Sin embargo, siguiendo a Puren (2009) y a Melero Abadía (2000), consideramos que esta línea didáctica no constituye un método ni un enfoque, sino “una propuesta de diseño dentro de la enseñanza comunicativa de lenguas extranjeras” (Melero Abadía, 2004: 703).

La enseñanza por tareas ha sido desarrollada, principalmente, en el ámbito anglosajón y ha repercutido ampliamente en el área de ELE (Puren, 2004: 31). La dirección tomada por el enfoque comunicativo fue provocada por los hallazgos de la investigación interaccionista estadounidense, bajo la perspectiva de la corriente psicolingüística (cf. 1.4.1), cuya principal línea de estudio son los procesos de negociación puestos en marcha por los interlocutores para la solución colaborativa de los problemas de comprensión que tienen lugar durante la interacción (Long, 1996). Los investigadores parten de la base de que recibir un *input* de calidad es una condición necesaria para que la adquisición pueda llegar a tener lugar⁴. Así, se advierte que el discurso negociado, entre aprendientes o entre nativos y aprendientes, acrecienta la calidad del *input* y mejora, por tanto, la comprensión (Long, 1996). Algunos autores descubrieron, además, que determinadas tareas suscitan una mayor cantidad de discurso negociado, por lo que son más favorables a la adquisición que otras (Pica y Doughty, 1985; Pica, 1987; Varonis y Gass y Varonis, 1985; Porter, 1986; Van Lier, 2000). A raíz de estos descubrimientos, surge la enseñanza por tareas que otorga una gran importancia al diseño, la elaboración y la puesta en marcha de las tareas en el aula.

La tarea, que constituye el centro del marco metodológico, es la unidad que estructura y da forma a la planificación pedagógica. Se concibe, asimismo, como una forma de brindar oportunidades a los aprendientes para producir y para adquirir la LE por medio de los procesos de interacción (Ellis, 2003: 1).

No existe una única definición de tarea dentro de este modo de enseñanza de lenguas. En la mayoría de las propuestas, se insiste en la importancia de que una tarea debe ofrecer al aprendiente la oportunidad de utilizar el lenguaje al mismo

⁴ Hipótesis del *input* comprensible de Krashen (1981) (cf. 1.2.2)

tiempo que su atención se centra en el significado. Tal es el caso de la definición propuesta por David Nunan, uno de los autores más representativos de este enfoque.

a piece of classroom work which involves learners in comprehending, manipulating, producing or interacting in the target language while their attention is principally focused on meaning rather than form (Nunan, 1989: 19)⁵

Otra de las definiciones más recurrentes es la propuesta por Bygate *et al.* (2001). Ellis (2003: 9) expone la importancia de adoptar esta definición, porque puede utilizarse tanto en el ámbito pedagógico como en el de investigación fuera del aula.

A task is an activity which requires learners to use language, with emphasis on meaning, to attain an objective (Bygate, Skehan y Swain, 2001: 11)

La tarea de referencia de esta línea de enseñanza posee dos características comunes: por un lado, requiere el uso de la lengua, es decir, son lingüísticas (Puren, 2004: 32) y, por otro, facilita a los estudiantes un contexto donde experimentan necesidades de comunicación reales que sirven de vehículo a la interacción.

Ellis (2003: 6) clasifica las tareas en función de criterios de autenticidad, distinguiendo las que poseen *autenticidad social*, es decir, las que se relacionan con las acciones que tienen lugar fuera del aula que pueden implicar o no el uso del lenguaje, como vestir a un niño, acudir a una biblioteca, etc., de las tareas que poseen *autenticidad interaccional*, que son las que provocan que la actividad comunicativa sea real, o lo que es lo mismo, exigen que el lenguaje que debe ser utilizado para realizarlas sea un reflejo del de las acciones que se realizan fuera del aula. Según este autor, las tareas de enseñanza de LE deben incitar, principalmente, a la autenticidad interaccional.

⁵ Es posible consultar la versión en español de esta referencia en Nunan (1996).

the processes of language use that result from performing a task, for example, asking and answering questions or dealing with misunderstandings, will reflect those that occur in real-world communication (Ellis, 2003: 10)

La cuestión de la relación de la tarea con la realidad extraescolar constituye uno de los puntos centrales en los cambios que experimenta la evolución de la DLE. Sin embargo, cabe señalar que los límites existentes entre la enseñanza por tareas y la dirección metodológica posterior, el enfoque orientado a la acción, no resultan del todo claros. Puren (2009) señala que muchos de los expertos de la enseñanza por tareas están convencidos de que el enfoque orientado a la acción, que presentaremos en el siguiente apartado, constituye una consecuencia natural provocada por el descubrimiento de que la autenticidad comunicativa es necesaria para el aprendizaje de la lengua meta.

3.2.2. El enfoque orientado a la acción

En 2001, el Consejo de Europa, en su afán por promocionar una política común de aprendizaje de lenguas, publica el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación* (MCER). Esta obra, que pretende ser “una base común para la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes, manuales, etc.” (Ibid., 2002: 1), supuso un gran avance para la enseñanza de lenguas.

Como ya hemos señalado, los expertos en enseñanza de lenguas no coinciden todos en concebir la perspectiva que el marco inaugura como un enfoque en sí mismo. Algunos profesionales no consideran que se trata de una ruptura con respecto a la perspectiva comunicativa, sino una evolución natural producida por la adopción de nuevas ideas metodológicas producto de la reflexión y de la investigación. Otros, en cambio, abogan por la idea de que se trata de un enfoque nuevo, ya que los criterios sociales de referencia han experimentado cambios profundos⁶. En lo que a nosotros respecta, consideramos que no es nuestro cometido

⁶ Para conocer la discusión actual que hay sobre este tema, véase Puren (2009).

entrar en los detalles de esta polémica, sino, simplemente, indicar su existencia y centrarnos en el estudio de la evolución del concepto de tarea.

En el enfoque orientado a la acción la noción de tarea experimenta determinadas transformaciones. Los aprendientes, que son concebidos como actores sociales, forman parte de “una sociedad que tiene tareas” (Consejo de Europa, 2002: 9).

Las tareas forman parte de la vida diaria en los ámbitos personal, público, educativo o profesional. La realización de una tarea por parte de un individuo supone la activación estratégica de competencias específicas, con el fin de llevar a cabo una serie de acciones intencionadas en un ámbito concreto con un objetivo claramente definido y un resultado específico (Consejo de Europa, 2002: 155)

Al igual que en la perspectiva metodológica precedente, una tarea puede necesitar, en mayor o menor medida, el uso del lenguaje para su realización. Pintar un cuadro puede desarrollarse sin necesidad de utilizar el lenguaje, en cambio, resulta imprescindible su uso si nuestra intención es realizar un crucigrama. Como señala Puren (2009: 6), del pasaje del MCER que reproducimos a continuación se deduce que la lengua es concebida, también, como una acción social.

El uso de la lengua –que incluye el aprendizaje– comprende las acciones que realizan las personas que, como individuos y como agentes sociales, desarrollan una serie de competencias, tanto generales como competencias comunicativas lingüísticas, en particular. (Consejo de Europa, 2002: 9)

En la clase de lenguas, concebida como una sociedad auténtica, aprender constituye una acción social (Puren, 2009: 7). Esto implica un cambio con respecto al enfoque comunicativo en el que los aprendientes participan en situaciones de comunicación en LE, pues, en el enfoque orientado a la acción, los aprendientes participan en situaciones de acción social en LE (cf. Puren, 2009).

Dentro de esta concepción social de las tareas, el MCER resalta aquellas que poseen una naturaleza pedagógica. Se trata de las *tareas de aula*, que son definidas de la siguiente forma:

“Las tareas comunicativas de carácter pedagógico (...) pretenden implicar activamente a los alumnos en una comunicación significativa, son relevantes (aquí y ahora, en el contexto académico de aprendizaje), plantean una dificultad, pero son, a su vez, factibles y tienen resultados identificables (y posiblemente de una evidencia menos inmediata). (Consejo de Europa, 2002: 154-155)

Según Puren (2002: 63 y 2006: 40), el giro producido por esta nueva perspectiva se debe a un cambio de orden social, por lo que considera que nos encontramos ante un enfoque diferente. En la metodología comunicativa, la situación de referencia era el viaje turístico en el que los encuentros se sucedían de forma esporádica y puntual. En cambio, en el enfoque orientado a la acción, por la evolución de los acontecimientos político-sociales, los modelos de enseñanza cambian hacia situaciones que tienen que ver más con la convivencia y la integración europea. Los aprendientes deben prepararse para actuar, de forma continua, con el otro en la LE, ya que, hoy en día, los alumnos son, por ejemplo, trabajadores de multinacionales en las que se interactúa constantemente en LE, personas que se trasladan a otros países por razones laborales, estudiantes que realizan una parte de sus estudios en el extranjero, etc. Los aprendientes son agentes sociales que deben aprender a actuar (trabajar, estudiar, etc.) con el otro en LE (Puren, 2006: 37). Este cambio de referente, y el papel activo del aprendiente de lenguas que lo convierte en un interlocutor socialmente competente a pesar de las posibles deficiencias que pueda presentar su interlengua, es lo que provoca que la situación educativa en sí misma juegue un rol social auténtico.

La perspective actionnelle redonne de plein droit à l’enseignement/apprentissage scolaire une authenticité que l’approche communicative lui a déniée pendant trois décennies (Puren, 2006: 40)

Ollivier (2007) explica la transformación del concepto de tarea a través de la evolución que experimenta una de las prácticas de uso recurrente en el aula de lenguas: la redacción de una receta típica del país de origen del aprendiente. En el enfoque comunicativo, el alumno redacta para el profesor, único destinatario del

escrito; el aprendiente simula una interacción cuyo resultado depende de lo que piense que el receptor, es decir, el docente, espera de él. El estudiante se centra, por tanto, preferentemente, en el nivel lingüístico. En el enfoque por tareas, el público se amplía, el objetivo consiste en crear un recetario común para toda la clase, que se fotocopiará y distribuirá entre todos los miembros como un documento completo y utilizable. La clase funciona como una micro-sociedad, donde se pueden dar intercambios que vayan más allá de la simulación y planteen objetivos comunicativos reales. Por último, en el enfoque orientado a la acción, el profesor intenta ofrecer a los estudiantes la oportunidad de actuar fuera del aula. Para ello, Ollivier (2007) propone el uso de Internet como puerta al exterior. El objetivo final del recetario puede ser que los aprendientes lo integren, al igual que cualquier otro hablante nativo, en una página web o blog especializado en cocina de las muchas que se ofrecen en la red.

La apertura del aula de lenguas a la sociedad tiene como objetivo fundamental fomentar la autonomía del alumno. Desde el MCER (Consejo de Europa, 2002: 173) se impulsa un proceso de aprendizaje que no termina una vez que se finalizan los estudios escolares, sino que se continúa a lo largo de toda la vida. La puesta en práctica de este objetivo obliga a fomentar una forma de aprendizaje autónomo. Los alumnos, a lo largo de su recorrido escolar, deben aprender a gestionar su propio aprendizaje. Como señala Vinagre (2005), este fomento de la autonomía no es sinónimo de auto-enseñanza ni implica la desaparición de la figura del profesor.

This principle has often been misconstrued as being nothing more than self-instruction and, while it is possible for self-instruction to foster learner autonomy in some cases, it is also true that it often fails to provide successful results. Another misconception related to learner autonomy refers to the belief that, since students are responsible for their own learning process, teachers become mere observers and, therefore, redundant. Although teachers cannot plan the development of learner autonomy in a series of lessons, it is highly unlikely that students will become autonomous without active encouragement from their teachers. (Vinagre, 2005: 1-2)

La labor del docente resulta fundamental desde el momento en el que su objetivo es despertar la conciencia de los estudiantes sobre su forma de aprender. Se trata del concepto de “aprender a aprender” como medio ineludible para alcanzar la autonomía.

cuando la enseñanza termina, el aprendizaje posterior tiene que ser autónomo. El aprendizaje autónomo se puede fomentar si “aprender a aprender” se considera un aspecto fundamental del aprendizaje de idiomas, dirigido a que los alumnos se hagan cada vez más conscientes de la forma en que aprenden, de las opciones de que disponen y de las que mejor les convienen. (Consejo de Europa, 2002: 140)

Hasta aquí, hemos explicado la evolución de la enseñanza de LE en los últimos años a través del concepto de tareas de aprendizaje, que constituye el elemento central de las prácticas de aula. En el siguiente apartado, nos centraremos en la descripción detallada del concepto de tarea que adoptamos, con el fin de caracterizar las actividades que sirven de muestra y constituyen el coprus de nuestro estudio.

3.3. LA TAREA PEDAGÓGICA EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS

Como hemos tenido ocasión de comprobar en el apartado anterior, el concepto de tarea es central para comprender el estado actual de la enseñanza de LE. A pesar de este papel fundamental, todavía no se ha llegado a un consenso sobre su definición y, por ende, sobre los criterios de clasificación. Como ya señalamos (cf. 1.1), en la presente investigación, hemos adoptado un concepto de tarea general y operativo que permite integrar las evoluciones metodológicas de los últimos años que conviven, sin excluirse, en las aulas de LE. Partimos, pues, de esta noción entendida como una “unidad de sentido en el interior de un proceso de enseñanza/aprendizaje” (Puren, 2001: 3, traducción propia).

Asimismo, consideramos conveniente partir de una clasificación que nos permita comprender y analizar las tareas realizadas con motivo de esta

investigación. Para ello, partiremos de la propuesta del MCER que posee un punto de vista amplio que conviene a la consecución de nuestros propósitos.

Dentro del conjunto de tareas, en el MCER (Consejo de Europa, 2002), se distinguen dos tipos: las tareas de aula y las tareas de vida real o de ensayo. En primer lugar, nos ocuparemos de las *tareas de aula*, que se caracterizan por poseer una naturaleza pedagógica y son comunicativas, pues requieren el uso de la lengua para que puedan ser llevadas a cabo.

Las tareas de aula (...) son comunicativas, ya que exigen que los alumnos comprendan, negocien y expresen significados, con el fin de alcanzar un objetivo comunicativo. (Consejo de Europa, 2002: 156)

Los aprendientes poseen intenciones comunicativas suscitadas por la tarea que deben realizar para llegar a una solución satisfactoria, es decir, las tareas de aula se centran en el significado. Esta idea se explica en el MCER de la siguiente forma.

En una tarea comunicativa, el énfasis se pone en que la tarea en sí llegue a realizarse con éxito. Como consecuencia de ello, al llevar a cabo sus intenciones comunicativas, los alumnos se centran principalmente en el significado. (Consejo de Europa, 2002: 156)

Las tareas de aula, se constituyen, a su vez, de dos grupos. En primer lugar, encontramos las “tareas de carácter pedagógico”, que, según el MCER,

se basan en la naturaleza social e interactiva, así como en la inmediatez, características del aula. En estas circunstancias, los alumnos acceden a participar en situaciones ficticias en las que usan la lengua meta en vez de la materna, que les resultaría más fácil y natural, para llevar a cabo tareas centradas en el significado. Estas tareas pedagógicas sólo se relacionan indirectamente con las tareas de la vida real y con las necesidades de los alumnos, a la vez que pretenden desarrollar la competencia comunicativa basada en lo que se cree o se conoce respecto a los procesos de aprendizaje en general y a la adquisición de la lengua en concreto. (Consejo de Europa, 2002: 155)

Las tareas pedagógicas no son una imitación de las acciones que tienen lugar fuera del aula. El hecho de que susciten interacciones cuyo contexto, en sí, no existe en el mundo extraescolar (por ejemplo, adivinar a quién corresponde una determinada descripción escrita previamente) no quiere decir que la comunicación que se establece sea irreal o falsa. Las tareas provocan intercambios basados en intenciones comunicativas reales producidas por el deseo de llevar a término el objetivo planteado. La tarea pedagógica incita a la comunicación significativa en un marco que crea las condiciones interaccionales propicias para el desarrollo de algún aspecto de las competencias de la LE. Este tipo de tareas son muy variadas y constituyen la mayoría de acciones pedagógicas en las que se basa una clase de lenguas. Podríamos incluir el debate que llevamos a cabo en este estudio dentro de este grupo. Las características de la tarea pedagógica señaladas por el MCER son las siguientes:

Las tareas comunicativas de carácter pedagógico (...) pretenden implicar activamente a los alumnos en una comunicación significativa, son relevantes (aquí y ahora, en el contexto académico de aprendizaje), plantean una dificultad, pero son, a su vez, factibles (manipulando la tarea cuando sea necesario) y tienen resultados identificables (y posiblemente de una evidencia menos inmediata). (Consejo de Europa, 2002: 156)

En segundo lugar, están las tareas “de la ‘vida real’, ‘finales’ o ‘de ensayo’” (Consejo de Europa, 2002: 155). Tienen como objetivo acercarse a las que se llevan

a cabo fuera del aula que requieren el uso del lenguaje. Las dos tareas que analizamos en nuestro corpus, el juego de rol y el debate, están incluidas dentro de este grupo. Littlewood (1996) denomina a este tipo de tareas “actividades de interacción social”. Según este autor, implican

un contexto social definido más claramente, lo que significa que los estudiantes han de prestar mayor atención tanto a los significados sociales como a los funcionales que transmiten mediante la lengua. También significa que las actividades se acercan más al tipo de situación comunicativa que se encuentra fuera del aula, donde la lengua no es sólo un instrumento funcional sino también una forma de comportamiento social. (Littlewood, 1996: 41)

Para la resolución de la tarea, es necesario adecuar la comunicación en LE a las circunstancias sociales dadas, por lo que resultan útiles para trabajar el desarrollo de las competencias pragmáticas y sociolingüísticas. Las prácticas pedagógicas que se engloban dentro de este grupo son muy heterogéneas y no forman conjuntos separados de forma clara, ya que el grado de simulación y su vinculación con el mundo real puede ser muy variado. Un ejemplo de la diversidad del nivel de ficción es la diferencia existente entre las tareas en las que el estudiante se enfrenta a una situación en la que desempeña un papel que puede realizar fuera del aula, de aquellas en las que los aprendientes se ponen en situaciones imaginarias y adoptan rasgos de personajes ficticios. El juego de rol que llevamos a cabo en el presente estudio forma parte de este último grupo.

Finalmente, consideramos necesario distinguir la tarea de aula, tanto pedagógica como de ensayo, del ejercicio, pues, en estos últimos, “la atención se sitúa más en la forma que en el significado y, normalmente, se pide a los aprendientes que manipulen la muestra de lengua presentada en lugar de intentar comunicarse usando sus propios recursos lingüísticos y no lingüísticos” (Ellis, 2005: 11).

A modo de resumen, en la tabla 8, presentamos, de forma gráfica, la relación entre las tres prácticas pedagógicas y el contexto social exterior al aula expuesta hasta ahora. Para ello, retomamos los conceptos de *autenticidad situacional* y

autenticidad interaccional elaborados por Ellis (2003: 6) y que expusimos en el capítulo anterior⁷.

	Autenticidad situacional	Autenticidad interaccional
<i>Tarea pedagógica</i>	+	++
<i>Tarea de ensayo</i>	++	+
<i>Ejercicio</i>	-	-

Tabla 8. Relación entre práctica pedagógica y contexto social

Como ya hemos señalado, las tareas de ensayo poseen una mayor autenticidad situacional que las tareas pedagógicas. Tal y como se refleja en la tabla 8, las tareas de ensayo tienen un menor grado de autenticidad interaccional debido a que, generalmente, no suscitan intenciones comunicativas basadas en la solución de la tarea. Su puesta en funcionamiento deriva de la convención, por lo que precisa que los aprendientes acepten la situación de comunicación planteada. El caso más claro de tareas de ensayo son los juegos de rol, en los que las circunstancias que rodean a la comunicación se detallan con precisión y cuya realización está condicionada a la aceptación de las mismas por parte de los participantes. En lo que respecta a los ejercicios, a diferencia de las tareas de aula, no presentan ningún tipo de autenticidad, ya que su objetivo es únicamente la práctica de algún aspecto formal de la LE.

La clasificación de tareas pedagógicas presentada hasta aquí, aunque muy útil para nuestros propósitos, resulta poco exhaustiva, pues dentro de cada categoría existe una variedad muy amplia de prácticas pedagógicas que pueden ser realizadas

⁷ “Por un lado, las tareas que se desarrollan en el aula poseen *autenticidad social* cuando se relacionan con las tareas que tienen lugar fuera del aula que pueden implicar o no el uso del lenguaje, vestir a un niño, acudir a una biblioteca, etc. Por otro lado, las tareas poseen *autenticidad interaccional* cuando provocan que la actividad comunicativa sea real, o lo que es lo mismo, cuando el lenguaje que debe ser utilizado para realizarlas es un reflejo del que se utiliza en las tareas que se realizan fuera del aula” (cf. 3.2.1.2).

en el aula⁸. Existen otras clasificaciones determinadas por criterios que resultan más precisos y específicos para los objetivos para los que fueron creadas.

Una de las clasificaciones más extendidas es la realizada por los investigadores de la rama psicolingüística de la adquisición, cuyos trabajos se centran, en gran medida, en el estudio de las tareas de aula. Al igual que en la presente investigación, aunque desde un ángulo teórico diferente, establecen una relación entre interacción, adquisición y tarea. Debido a la gran cantidad de estudios realizados por los investigadores psicolingüistas a este respecto y a la repercusión de los resultados obtenidos, consideramos necesario tener en cuenta la clasificación de tareas de aula que han llevado a cabo. Con este fin, seguiremos a Ellis (2003: 215 y ss.), que, a partir del trabajo recopilatorio de Pica, Kangy y Falodum (1993), realiza un resumen de los aspectos más destacados de esta ordenación. Los criterios de clasificación, que presentamos a continuación, se establecen en base a las variables de la tarea que favorecen la aparición de determinadas características interaccionales beneficiosas para la adquisición de la LE.

- *Modos de información requerida*. En función de quién posee la información para resolver la tarea y el modo en el que debe ser compartida para llegar a su solución se distinguen dos tipos: tareas *one-way* o unidireccionales, que son aquellas en las que un único participante posee toda la información, y tareas *two-ways* o bidireccionales, en las que cada participante posee una parte de la información necesaria para llevar a término la tarea.
- *Requerimiento de la interacción*. Consiste en clasificar las tareas según sean el requerimiento de participación y el aporte de información necesarios u opcionales.
- *Orientación de la solución*. Las tareas se clasifican, además, a partir de si su solución necesita ser consensuada o no.
- *Opciones de solución*. En función de este parámetro encontramos distintos tipos de tareas: aquellas que tienen una única solución posible prevista de antemano y aquellas que pueden tener varias soluciones.

⁸ Para una visión amplia y detallada sobre las diferentes clasificaciones de las tareas de aula consúltense Ellis, (2003: 210 y ss.)

Los estudios realizados por esta corriente trabajan principalmente con las cuatro tareas que recogemos a continuación:

- *El jigsaw o actividad-puzzle.* Cada participante posee una parte del puzzle que deben ordenar, por ejemplo, las viñetas de una historieta.
- *El vacío de información.* Los alumnos disponen de, por ejemplo, un texto con huecos que deberán completar en función de la información que posee el compañero. Es posible que los vacíos de información sean complementarios, es decir, que la información que a un estudiante le falta, el otro la tiene y viceversa.
- *Resolución de problemas.* Consiste en resolver un problema planteado en el que solamente existe una solución.
- *Toma de decisiones.* Se trata de encontrar la solución a una situación dada a través del consenso. Por ejemplo, de una lista de objetos, hay que elegir los tres que resultan más necesarios en una isla desierta.
- *Intercambio de opiniones.* Este tipo de tarea corresponde a los debates.

Ellis (2003: 215) presenta una clasificación de estas tareas en función de los criterios presentados anteriormente. La recogemos en la tabla 9 que ofrecemos a continuación.

<i>TIPO DE TAREA</i>	<i>MODOS DE INFORMACIÓN REQUERIDA</i>	<i>REQUERIMIENTO DE LA INTERACCIÓN</i>	<i>ORIENTACIÓN DE LA SOLUCIÓN</i>	<i>OPCIONES DE SOLUCIÓN</i>
<i>Actividad-puzzle</i>	Bidireccional	Requerida	Convergente	Cerrada
<i>Vacío de información</i>	Unidireccional o bidireccional	Requerida	Convergente	Cerrada
<i>Resolución de problemas</i>	Unidireccional o bidireccional	Requerida	Convergente	Cerrada
<i>Toma de decisiones</i>	Unidireccional o bidireccional	Requerida	Convergente	Abierta
<i>Intercambio de opiniones</i>	Unidireccional o bidireccional	Requerida	Divergente	Abierta

Tabla 9. Clasificación de tareas (Ellis, 2003: 215)

Esta primera diferenciación nos permite clasificar el juego de rol y el debate, que constituyen nuestro objeto de estudio, como tareas de aula de vida real, finales o de ensayo, según el MCER. Su cometido es la adecuación de la interacción a la situación social, por lo que se centran, principalmente, en la dimensión interactiva de la comunicación y, por tanto, en el desarrollo de las competencias pragmáticas. El objetivo principal de la puesta en práctica en el aula de las tareas mencionadas es, pues, promover que los aprendientes adecuen su discurso a las circunstancias sociales y de interacción en las que se desarrollan.

3.4. EL MODO DE REALIZACIÓN DE LAS TAREAS DE AULA: EL TRABAJO EN GRUPOS

Junto con los criterios de clasificación presentados hasta el momento, consideramos imprescindible tener en cuenta el modo en el que las tareas se desarrollan en el aula. Realizar una tarea en solitario, en parejas o en grupos, constituyen formas de trabajo que ejercen una influencia considerable en los procesos de aprendizaje que se desarrollan en el aula. En los últimos años, el trabajo

en grupos se ha convertido en una práctica habitual de las aulas de lenguas. Sin embargo, a pesar de la enorme repercusión que tiene, la investigación centrada en resolver aspectos de índole práctica es aún muy escasa (Ellis, 2005: 28).

Desde la adopción de una enseñanza comunicativa en las aulas de LE, ha ido transformándose el concepto de aula como un grupo de alumnos que realizan ejercicios de forma individual y que se encuentran enfrentados a la figura del profesor como única fuente de conocimiento. Hoy en día, el modelo de enseñanza que se adopta, generalmente, está basado en el aprendizaje colaborativo que se lleva a cabo a través de tareas comunicativas que implican el trabajo en parejas o en grupos.

The term “collaborative learning” refers to a mode of learning in which students work in pairs or small groups towards a common goal. (Vinagre, 2006: 13)

Según Vinagre (2006: 14), el concepto de colaboración, esencial en las prácticas de aula de lenguas en nuestros días, está compuesto por dos factores fundamentales: la interdependencia positiva y la responsabilidad conjunta. El primero de ellos hace referencia al intercambio que tiene lugar entre estudiantes que trabajan juntos para obtener un beneficio común. El segundo componente, la responsabilidad conjunta y compartida, se relaciona con el desarrollo de la autonomía que tiene como objeto potenciar el aprendizaje de la lengua meta (cf. 3.2.2).

El profesor, que deja a un lado el rol autoritario y centralizador del aula, transmite buena parte de la responsabilidad del aprendizaje a los estudiantes que colaboran para alcanzar un beneficio común. Nuestro conocimiento sobre lo que ocurre en estos grupos de trabajo y sobre las repercusiones que esta forma de interactuar posee para el aprendizaje es aún muy escaso. El estudio del discurso en LE producido entre aprendientes, el éxito o el fracaso de la interacción o trabajo en grupos, el tipo de relaciones que se establece entre los miembros, la influencia de la tarea en la adquisición o las circunstancias prácticas que rodean este tipo de actividad en el aula de lenguas son algunas de las cuestiones que, aunque centrales, han sido objeto de estudio en pocas ocasiones.

La mayor parte de los trabajos dedicados a estos temas se desarrollaron en el ámbito de la investigación adquisicionista estadounidense durante la década de los 80. El interés por el tema surgió de la voluntad de aplicar los hallazgos realizados en el campo de las interacciones entre nativos y no nativos al ámbito del aprendizaje en el aula. Los estudios llevados a cabo revelaron que los aprendices que interactúan entre ellos producen una mayor cantidad de negociación del significado que cuando interactúan con el profesor (Varonis y Gass, 1985 y Porter, 1986, entre otros).

Estos investigadores identificaron las ventajas que la práctica pedagógica que nos ocupa presenta para el desarrollo del aprendizaje de la LE. A continuación, recogemos los beneficios principales del trabajo en grupo para la enseñanza de lenguas recopilados por Ellis (2005: 25-26), en base al trabajo de Jacobs (1998).

Beneficio	Comentario
1. Eventual incremento de la cantidad de producción oral del aprendiz	En las aulas centradas en el docente, el profesor habla por lo general el 80% del tiempo; en el trabajo de grupos, un mayor número de estudiantes habla durante más tiempo.
2. Eventual incremento de la variedad de las producciones de habla	En las aulas centradas en el docente, las producciones de los estudiantes se articulan como respuestas. En el trabajo en grupos, en cambio, su producción puede adoptar papeles diversos, incluidos los que comportan negociación del significado.
3. Posible mayor individualización de la enseñanza	En las aulas centradas en el docente, los profesores perfilan su enseñanza de acuerdo con las necesidades de la media de los estudiantes. En el trabajo en grupos, es posible atender las necesidades individuales de cada estudiante.
4. Eventual reducción de la ansiedad	Los estudiantes sienten menor nerviosismo al hablar en una L2 con otros estudiantes que ante la clase entera.
5. Eventual incremento de la motivación	Los estudiantes mostrarán menor competitividad en el trabajo en grupos y es probable que se estimulen unos a otros.
6. Eventual incremento de lo lúdico	Los estudiantes, como “animales sociales” que son, disfrutan de la interacción con otros durante el trabajo en grupo. En las aulas centradas en el docente, la interacción estudiante-estudiante está con frecuencia proscrita.
7. Eventual incremento de la autonomía	Las actividades de grupo ayudan a los estudiantes a ser aprendientes autónomos.
8. Eventual incremento de la integración social	Las actividades de grupo capacitan a los estudiantes para conocerse entre sí.
9. Posibilidad de que los estudiantes aprendan a trabajar con otros	En las aulas típicamente centradas en el docente, no se fomenta que los estudiantes se ayuden unos a otros. El trabajo en grupos contribuye a que los estudiantes aprendan destrezas colaborativas.
10. Eventual incremento del aprendizaje	Se estimula el aprendizaje porque los estudiantes están dispuestos a asumir riesgos y pueden apuntalar los esfuerzos de los demás.

Tabla 10. Beneficios del trabajo en grupos (Ellis, 2005: 25-25)

Como podemos observar, ninguna de las afirmaciones que recoge la tabla 10 está formulada en términos absolutos, ya que todavía no se han llevado a cabo investigaciones que comprueben, de forma definitiva, que se trata de beneficios para el aprendizaje. Así pues, las circunstancias concretas en las que el trabajo en grupo puede resultar beneficioso son aún desconocidas.

Por otro lado, algunos investigadores han advertido de la existencia de determinados perjuicios que esta forma de trabajo puede presentar para el aprendizaje. Este es el caso de Nunan (1989: 88-89) que, aun siendo uno de los mayores representantes del enfoque por tareas, reconoce la existencia de algunos riesgos que se deben tener en cuenta. Según este autor, no todos los estudiantes tienen una actitud positiva hacia el trabajo en grupos, muchos de ellos prefieren una clase tradicional, en la que el profesor administra el turno de habla. Sin embargo, Nunan piensa que la solución a este problema es, necesariamente, la negociación con los estudiantes.

Prabhu (1987: 81-83), por su parte, comenta que, durante el trabajo en grupos, es probable que los aprendientes no proporcionen, los unos a los otros, un modelo de LE lo suficientemente correcto como para potenciar el desarrollo de la interlengua, es decir, un *input* de calidad. Según el autor, este hecho, junto con la falta de una actividad correctiva, puede provocar fosilizaciones.

Otra de las razones que Prabhu (1987) argumenta en contra del trabajo en grupo tiene que ver con la personalidad. Es posible que ciertos aprendientes sientan más humillante cometer errores frente a un compañero que frente al profesor, o bien que prefieran trabajar en solitario porque consideran que, de esta forma, avanzan mejor.

Como ocurre con respecto a los aspectos positivos del trabajo en grupo, los negativos tampoco poseen un valor absoluto. Estos riesgos son de carácter eventual, no es posible asegurar que se den en todas las ocasiones en que tiene lugar una tarea en grupo.

Como veremos a continuación, los estudios que se ocupan de las interacciones entre estudiantes en LE son pocos. Aunque se ha llegado a resultados interesantes, no resultan, en ningún caso, determinantes.

3.4.1. Estudios pertenecientes a la corriente psicolingüística

Al igual que las investigaciones sobre las interacciones sincrónicas escritas entre estudiantes, los estudios sobre las tareas realizadas en grupo en el aula pertenecientes a la corriente psicolingüística son los más abundantes. Los investigadores se interesan, principalmente, por la influencia de la tarea en los procedimientos interaccionales de resolución de problemas de comunicación como la negociación del significado. Se trata de estudios experimentales, que se han llevado a cabo, por regla general, en el laboratorio, con el fin de aislar las variables a estudiar. Las circunstancias que rodean la situación de comunicación no son, pues, tenidas en cuenta. La mayoría de investigaciones que se engloban dentro de esta línea metodológica fueron llevadas a cabo durante las décadas de los 80 y 90. Debido a que la metodología empleada resulta bastante similar, presentaremos aquí dos de estas investigaciones, a modo de ejemplo, para resumir posteriormente los resultados más significativos extraídos del conjunto de la investigación⁹.

De los estudios de esta corriente seleccionamos el realizado por Pica (1987), porque es uno de los que obtuvo mayor repercusión en este campo. Este trabajo se encuentra dividido en dos partes. En la primera, se recogen los resultados aportados por la investigación precedente que estudia las diferencias entre la adquisición en el aula y en el medio natural. Pica observa que los movimientos interaccionales que facilitan la comprensión (comprobaciones de la comprensión y peticiones de clarificación del significado) no se producen en las aulas de LE entre profesores y alumnos. Las razones de esta ausencia se encuentran en las relaciones de desigualdad social existentes entre el profesor y los alumnos. El docente no sólo es el experto, sino que, también, evalúa a los estudiantes. Pica descubre, gracias a la realización de una tarea de toma de decisión y una de vacío de información en ausencia del profesor, que los aprendientes tienen más oportunidades de realizar

⁹ Otros estudios sobre las tareas en grupo de esta corriente son Pica (1987); Pica y Doughty (1985); Pica (1993); Gass y Madden (1985); Gass y Varonis (1986); Varonis y Gass (1985); Porter (1986) y Long, (1989).

movimientos de reestructuración que facilitan la comprensión durante el trabajo en grupo que durante la interacción con el profesor.

La búsqueda de estos movimientos de reestructuración en la investigación de Pica (1987) y otras similares proviene de los hallazgos obtenidos en los trabajos que estudian las interacciones entre nativos y no nativos. Del análisis de este tipo de intercambios, Long (1996) extrajo la hipótesis de la interacción, que señala que los movimientos de negociación del significado, para mejorar la comprensión, pueden resultar beneficiosos para el aprendizaje. A partir de estas averiguaciones y de aquellas realizadas por los estudios similares al de Pica (1987), los investigadores se centran en analizar las interacciones que se producen entre estudiantes, en ausencia del profesor, durante el trabajo en grupo o en parejas.

Este es el caso de la investigación llevada a cabo por Gass y Varonis (1985), en la que se compara la realización de dos tareas de vacío de información en parejas: una unidireccional y una bidireccional (cf. 3.3). En la primera tarea, uno de los participantes describe un dibujo y el otro debe intentar reproducirlo. En la tarea bidireccional, los miembros de cada pareja escuchan dos entrevistas diferentes de dos personajes envueltos en una trama de robo por separado; después, se deben juntar e intentar averiguar quién fue el autor del robo en base a la información que cada uno posee. Aunque los resultados no son definitivos, estos autores observan una mayor cantidad de movimientos de negociación del significado en la actividad bidireccional; no obstante, los resultados resultan parciales, ya que no han sido confirmados posteriormente por otros estudios empíricos (Ellis, 2003: 89).

A continuación, basándonos en el resumen realizado por Ellis (2003: 96), esquematizamos, en la tabla 11, los resultados obtenidos por esta línea de investigación que relaciona negociación del significado y tareas de aula realizadas en grupos.

POSIBLES BENEFICIOS PARA LA ADQUISICIÓN		
	+	-
<i>Modos de información requerida</i>	Bidireccional	Unidireccional
<i>Requerimiento de la interacción</i>	Requerida	Opcional
<i>Orientación de la solución</i>	Convergente	Divergente
<i>Opciones de solución</i>	Cerrada	Abierta

Tabla 11. Componentes de la tarea que desencadenan negociación

Como podemos ver, los resultados obtenidos por los estudios de esta corriente apuntan que las tareas bidireccionales, en las que la interacción es requerida y cuya solución es cerrada, es decir, única y convergente entre todos los participantes, desencadenan una mayor cantidad de negociación del significado y, por tanto, favorecen la adquisición de la LE.

Estas conclusiones, sin embargo, no han sido aceptadas de forma unánime por el conjunto de investigadores interaccionistas. A pesar de la repercusión de los hallazgos realizados por la corriente psicolingüística, se han realizado críticas considerables. Van Lier (1996) señala que la cuantificación de rasgos aislados en análisis estadísticos puede ocultar la forma en la que la interacción influye en la adquisición. En esta misma línea, Ellis advierte que, desde esta perspectiva, el discurso es tratado como un producto estático “rather than as holistic, collaborative, and dynamic” (Ellis, 2003: 83) y simple, ya que se dejan de lado aspectos decisivos que influyen en el aprendizaje (Donato: 1994: 35). Aún así, debemos valorar que los trabajos de los psicolingüistas han conseguido describir y aislar de forma sistemática unas variables cuya operatividad para el análisis y la aplicación didáctica es ostensible.

3.4.2. Estudios sobre la influencia de la tarea de aula en el discurso interaccional

Los estudios derivados de las corrientes interaccionistas europeas y socio-cultural estadounidense que presentamos a continuación son la alternativa a los

trabajos reseñados anteriormente. Este conjunto de investigaciones es más escaso y sus repercusiones han sido menores, sobre todo en lo que se refiere a la adaptación de sus resultados a las prácticas de aula. Donato (1994), Griggs (1998) y Friedman (2005) son los autores de los trabajos que reseñamos, cuyo centro de interés tiene que ver con el estudio de las tareas de grupo bajo una perspectiva de análisis de la interacción global y no únicamente de los problemas de comunicación.

El primero de los estudios que comentamos es el de Donato (1994), en el que se estudia las interacciones que tienen lugar entre estudiantes en la preparación de un juego de rol que debe ser presentado en público. El autor, tomando como base las teorías de Vigotsky (1985 [1995] y 1988), se centra en el estudio de los movimientos interaccionales que permiten la construcción conjunta del discurso. Donato descubre que los aprendientes son capaces de asistirse los unos a otros en su aprendizaje, pues las dificultades que encuentran derivadas de las carencias de su interlengua son solventadas en grupo. Las formas correctas que han sido elaboradas previamente son retomadas en el momento de la representación pública.

El segundo de los estudios al que atendemos es el realizado por Griggs (1998) en el ámbito de la didáctica de lenguas en Francia. Este autor, teniendo en cuenta los hallazgos de los psicolingüistas americanos, explora y compara dos tareas comunicativas: una tarea de intercambio de información y un juego de rol. Griggs observa que, en la última actividad, los estudiantes elaboran conjuntamente los enunciados, al contrario de lo que ocurre en la primera, en la que se pone “en juego una actividad comunicativa limitada y que persigue un objetivo determinado, impone a los interlocutores un discurso pobre que les lleva a realizar conjuntamente una actividad metalingüística más bien rigurosa” (Griggs, 1998: 218). Asimismo, Griggs demuestra la superioridad del juego de rol para el aprendizaje de lenguas debido a que la cifra de auto-reformulaciones es más elevada. El discurso desencadenado por esta tarea resulta más elaborado y natural, ya que los aprendientes prestan una mayor atención a la dimensión sociolingüística. Griggs sugiere, además, que “el aspecto ficticio y lúdico de la tarea permite a los interlocutores tomarse más libertades de las que se tomarían en una situación real” (Griggs, 1998: 117).

Relacionado con el estudio que acabamos de reseñar y con los hallazgos de la perspectiva psicolingüística está el trabajo de Friedman (2005), en el que se compara, también, un juego de rol y una actividad de intercambio de información, concretamente, una actividad-puzzle. Los resultados corroboran los hallazgos obtenidos por los estudios psicolingüísticos, en los que se demuestra que la actividad-puzzle desencadena mayor cantidad de negociación del significado. Sin embargo, Friedman observa que, en el juego de rol, los participantes no sólo negocian la comprensión de los mensajes, sino también su aceptabilidad. Los participantes reelaboran, expanden y ejemplifican sus producciones, tanto sintáctica como semánticamente. En opinión de Friedman, el origen de este fenómeno se encuentra en la necesidad que sienten los aprendientes de cumplir sus objetivos pragmáticos, necesarios para poder llevar a cabo una comunicación satisfactoria.

Como hemos podido observar, aunque muy escasos, los estudios interaccionistas presentados en este apartado no contradicen a los psicolingüísticos. No obstante, las conclusiones que aportan nos indican que es necesario adoptar un punto de vista amplio que considere la interacción en su conjunto y no únicamente desde el ángulo de la resolución de las dificultades comunicativas.

3.4.3. Estudios que analizan el desarrollo de la competencia lingüística

Como ya hemos mencionado, en las últimas décadas, la enseñanza de la LE en el aula se lleva a cabo a través de tareas que suscitan el uso significativo de la lengua. En relación con esta idea, determinados autores han señalado que la concentración, casi exclusiva, en el significado durante la interacción en LE provoca que los aprendientes, principalmente en los niveles avanzados, disminuyan la atención prestada a la forma lingüística. La emisión normativa de determinados elementos formales no se realiza debido a que, en determinados contextos, no ocasionan malentendidos y, por tanto, no impiden la comunicación.

Se da una cierta carencia en lo que respecta a las características formales del lenguaje, particularmente aquellas que no son obligatorias para la comunicación (Doughty, 2000: 179)

Estos elementos no son reparados y, por tanto, pueden originar fosilización, dando lugar a los llamados “pidgin de aula” (Doughty, 2000: 179).

Los resultados obtenidos por Pujol Berché (2001) respaldan las afirmaciones de Doughty a este respecto. La autora concluye que la tarea de vacío de información privilegia la práctica de los aspectos interaccionales y de la búsqueda léxica, pero deja de lado los elementos sintácticos y la reflexión metalingüística.

Este tema cobra especial importancia en la enseñanza a estudiantes avanzados en la que el primer objetivo -aprender a comunicarse en LE, es decir, entender y hacerse entender- ha sido alcanzado. El fin de la enseñanza consiste, pues, en profundizar y perfeccionar la competencia comunicativa con el fin de acercarse al habla del nativo.

Tomando como punto de partida esta idea, en los últimos años, en el campo del estudio de la adquisición de lenguas extranjeras principalmente en su versión psicolingüística, ha surgido un nuevo punto de interés. La investigación trata de descubrir cómo favorecer que los aprendientes presten atención a la forma lingüística durante el desarrollo de las tareas comunicativas. Dentro de esta línea de investigación, y con relación a las interacciones entre aprendientes, destacan los estudios llevados a cabo por Swain y Lapkin (2001), en los que se afirma que determinadas tareas comunicativas, o determinados modos de realización, logran que los alumnos negocien la forma. Este es el caso del *Dictogloss*, cuya base es el dictado tradicional. El docente lee al conjunto de la clase un texto a un ritmo lento, pero sin dictar. Los aprendientes toman notas que, posteriormente, ponen en común con un compañero para tratar de reproducir, lo más fielmente posible, el texto escuchado. Swain y Lapkin (2001) descubrieron que las formas que habían sido negociadas durante la tarea eran reutilizadas de forma correcta en el post-test. Las autoras concluyen que los grupos generan una mayor atención a lo formal cuando el producto final es escrito.

El tema de la atención a la forma o *focus on form* constituye la actual línea de investigación de la corriente psicolingüística. Sin embargo, a pesar de los resultados de Swain y Lapkin (2001) presentados anteriormente, el estudio de esta problemática en relación con las tareas en grupo resulta prácticamente inexistente. Hoy en día, los investigadores del llamado *focus on form* se centran en el análisis de los efectos que ejercen los diferentes tipos de turnos correctivos en el aprendizaje de la forma lingüística¹⁰.

3.4.4. Más allá de la tarea: estudios sobre las representaciones y el trabajo colaborativo

En este último apartado, reunimos aquellas investigaciones que estudian el modo en el que las relaciones sociales influyen en el aprendizaje de la LE. Sin dejar de lado la búsqueda de las huellas de la actividad adquisitiva reflejadas en la interacción, los investigadores que forman parte de este grupo intentan averiguar cómo las representaciones de los aprendientes, las relaciones interpersonales que se establecen entre ellos durante la comunicación y las circunstancias extralingüísticas que la rodean influyen en la forma del discurso producido, en la interacción, y, por tanto, en el aprendizaje.

En el ámbito español de la DLE, un grupo de investigación de la Universidad Autónoma de Barcelona lleva a cabo, a finales de los años 90, un proyecto financiado por el Ministerio de Educación español que pretende profundizar en el estudio de las interacciones entre estudiantes en LE.

El corpus recogido y analizado está formado por interacciones que tienen lugar entre parejas de aprendientes que se comunican en LE. Aunque el número de participantes no corresponde al de nuestro estudio, los resultados obtenidos por el grupo de investigación constituyen un punto de partida fundamental para llevar a cabo el análisis de las interacciones entre estudiantes tanto presenciales como a distancia.

¹⁰ Para una visión general de esta línea de investigación, consúltese Doughty (2000).

El trabajo con el que iniciamos la presentación de esta línea de investigación es el realizado por la investigadora Luci Nussbaum (1998). En este estudio, se compara una conversación entre un hablante nativo y un no nativo con dos tareas realizadas en parejas en el aula: una tarea de toma de decisión y un juego de rol¹¹. A través de la comparación de los tres tipos de interacción, la autora demuestra que los roles definidos por el marco situacional de la comunicación influyen en la actitud que poseen los aprendientes hacia el aprendizaje. La conversación extra-académica es la que origina un mayor número de secuencias que tratan de resolver algún problema derivado de la falta de competencia en LE. Esto es debido a que las interlocutoras se reúnen para realizar un intercambio lingüístico cuya intención es, por tanto, la adquisición de la LE. En lo que respecta a las parejas que interactúan en el aula, la autora demuestra que el estilo de aprendizaje y las imágenes que poseen los aprendientes con respecto a la situación comunicativa tiene mucho que ver con la posibilidad de que los participantes colaboren en la adquisición de la LE. Así pues, Nussbaum concluye que el éxito de la realización de una tarea en grupo depende, en gran medida, de las representaciones que los participantes posean del contrato de comunicación (cf. 6.6.2) que se establece entre ellos.

El segundo de los estudios al que atendemos, llevado a cabo por la misma investigadora (Nussbaum, 1999), resume los rasgos comunicativos del trabajo en grupos sirviéndose de los parámetros del modelo SPEAKING de Hymes (1967), y que pasamos a enumerar a continuación:

- *El escenario o marco (setting)*. El marco situacional en el que se realizan las tareas en grupo, aunque integrado, es distinto al de la clase. Los participantes, debido a la ausencia del profesor, negocian de forma implícita o explícita las características del escenario de comunicación a lo largo de la interacción. La escena puede estar determinada, asimismo, por los factores físicos, como, por ejemplo, el tiempo del que los estudiantes disponen para realizar la tarea, que puede ser percibido como una dificultad.

¹¹ Los juegos de rol utilizados por este grupo de investigación difieren de los que nosotros consideramos que son una tarea de este tipo (cf. 3.3 y 4.5.2). Se trata de esquemas de interacción que los aprendientes deben reformular en forma de diálogo.

- *Los participantes (participants)*. Los trabajos en grupo están definidos por los roles que desempeña cada participante (experto, líder, colaborador, etc.), su número y la presencia de la grabadora que funciona como un representante de la institución cuya función es la de evaluar las producciones de los aprendientes. Nussbaum (1999) señala que este aparato influye en los comportamientos de los participantes, por lo que interpreta la ausencia de la lengua de comunicación habitual de los aprendientes durante el desarrollo de la tarea como una influencia de la grabadora.
- *Las finalidades (ends)*. Del mismo modo que la lengua de intercambio, los objetivos de los aprendientes están determinados por la presencia de la grabadora. Concebida como representante de la institución y, por tanto, medio de evaluación, provoca que los aprendientes tengan como objetivo principal preservar su imagen ante la institución en función de lo que creen que se espera de ellos. Los estudiantes intentan, por tanto, no cometer errores y esconder los problemas derivados de la falta de competencia en LE.
- *Secuencias de actos (acts)*. Se trata de los temas que se desarrollan en la interacción. Nussbaum (1999) observa la presencia de tres tipos: episodios en los que las consignas de la tarea o el modo de desarrollo es el tema de la conversación, secuencias en las que surgen conversaciones pertenecientes al ámbito extra-académico y momentos en los que se discute sobre algún aspecto de la forma de la LE.
- *Tonalidades (key)*. El ambiente o el clima de trabajo dentro del grupo puede ser un factor determinante para que la tarea se lleve a cabo con éxito.
- *Instrumentos (instruments)*. Los aprendientes se sirven de todas las herramientas disponibles para comunicarse, ya sean verbales o no. En ocasiones, se recurre también a diferentes lenguas.
- *Normas (normes) de interacción y de interpretación*. Las normas son establecidas de antemano por la tarea e interpretadas y reinterpretadas por los aprendientes en función de las dificultades que van encontrando.
- *Género (genre)*. Nussbaum señala que el trabajo en grupo no es un género de comunicación, sino un híbrido entre una conversación y una interacción

reguladora de una tarea, y que puede estar compuesta por un gran número de subgéneros en función del tipo de tarea que se realice.

Como veremos más adelante, algunas de estas características son retomadas y analizadas en profundidad en los estudios posteriores realizados por este grupo de investigación.

El trabajo que presentamos a continuación, Nussbaum y Unamuno (2000), se centra en el estudio de la fluidez y la complejidad, por tratarse de dos parámetros que a menudo se han descrito como opuestos: los aprendientes realizan discursos fluidos en detrimento de la complejidad, asimismo, los enunciados complejos suelen carecer de fluidez. Las autoras comparan dos actividades comunicativas, un intercambio de información (encontrar diferencias en dos dibujos) y un juego de rol, realizadas por dos parejas de niños, dos de adolescentes y dos de adultos. Nussbaum y Unamuno observan que, durante el desarrollo de la primera tarea, los roles interaccionales y las maneras de contribuir al desarrollo de la tarea varían según los grupos. Al mismo tiempo, cada uno de los participantes aborda la tarea utilizando técnicas muy diversas. La forma en la que utilizan la información conocida o en la que consiguen nuevos datos varía de un estudiante a otro. Las investigadoras, como explican a continuación, consideran que esta variedad es signo de complejidad.

La complexité ne réside donc pas dans la structure d'énoncés isolés produits par un des individus mais dans la diversité de ces énoncés et dans la manière de les coordonner avec l'autre pour accomplir la tâche. (Nussbaum y Unamuno, 2000: 36)

En la segunda tarea, el juego de rol, la complejidad se traduce, igualmente, en la forma en la que los aprendientes gestionan la interacción. La distribución de roles, la negociación de las formas de enunciación y el trabajo de reformulación del diálogo son signos evidentes del trabajo de gestión de la actividad.

La fluidez, por otro lado, se manifiesta en las formas de control que los estudiantes ponen en práctica mientras construyen el discurso de forma conjunta. Este concepto no es entendido como la rapidez de formulación, sino como la eficacia para alcanzar los objetivos de la tarea. Una de las técnicas que los

participantes utilizan con este fin es, por ejemplo, el cambio de lenguas, ya que los aprendientes distinguen entre el discurso perteneciente a la tarea y el discurso que se utiliza para regularla.

Por último, las autoras apuntan que los indicadores utilizados para marcar la falta de fluidez, como es el caso de las vacilaciones, las pausas o los alargamientos vocálicos, son indicios de que los aprendientes están realizando un trabajo metalingüístico.

En dos de los últimos trabajos derivados de este proyecto de investigación, Nussbaum, Tusón y Unamuno (2002 y 2003) analizan la manera en la que los aprendientes tratan las formas lingüísticas. Con este fin examinan las estrategias que se utilizan para evitar el bloqueo de la interacción cuando se presenta un problema comunicativo. Los resultados se interpretan teniendo en cuenta las relaciones sociales que se establecen y se crean entre los participantes en el transcurso de la interacción. Se llevan a cabo tres tipos de tareas: una actividad de intercambio de información, una de toma de decisiones que consiste en agrupar tarjetas de dos en dos y un juego de rol. Las autoras analizan las técnicas usadas por los aprendientes en las secuencias en las que el desarrollo de la tarea se detiene para resolver algún problema lingüístico. Los movimientos hallados durante las interacciones son los siguientes:

- *Auto-regulaciones*. Se encuentran marcadas por alargamientos vocálicos, pausas, etc. que, como ya hemos señalado, indican una actividad de reflexión metalingüística.
- *Solicitaciones*. Son provocadas por el hablante de forma explícita o implícita (estas últimas son realizadas a través de los mismos movimientos que marcan las auto-regulaciones, es decir, alargamientos vocálicos, pausas, vacilaciones, etc.). Las autoras observan que cuando el interlocutor solicitado no puede satisfacer la demanda, el hablante prosigue con la interacción sin buscar otros medios de resolución del problema.
- *Hetero-regulaciones*. Este tipo de movimientos puede tener lugar sin que el hablante haya emitido ningún indicio que los origine. En general, son muy

escasos ya que atentan contra la imagen del que habla. En aquellas parejas en las que uno de los interlocutores muestra una identidad de interlocutor débil (solicita mucha ayuda y muestra su incompetencia de forma explícita), en cambio, suelen producirse.

Nussbaum, Tusón y Unamuno (2002) señalan tres razones que originan la detención del desarrollo de la tarea y la desviación de la atención hacia la forma lingüística:

- Las dificultades de producción o de expresión experimentadas por el aprendiente en posesión de la palabra.
- El deseo de verificar que el interlocutor ha comprendido su mensaje y que, por tanto, la recepción ha sido correcta.
- La necesidad de evaluar la aceptación de alguna de las partes del discurso.

Por otro lado, las autoras advierten de que, a pesar de la existencia de este tipo de movimientos de reparación, los aprendientes se preocupan por resolver satisfactoriamente la tarea más que por alcanzar objetivos individuales de aprendizaje de la LE. Nussbaum *et al.* (2002 y 2003), siguiendo a Bange (1992), demuestran que los estudiantes hacen uso de estrategias que impiden el enfrentamiento a problemas lingüísticos derivados de la falta de competencia y que, por tanto, eluden el aprendizaje. En primer lugar, los aprendientes reducen formalmente sus enunciados, ya que las intervenciones son simples y los problemas lingüísticos que resuelven son, principalmente, de orden léxico. La única tarea que presenta negociación de orden pragmático es el juego de rol, pues, según las investigadoras, debe ser representado delante del conjunto de la clase. En segundo lugar, se sustituyen palabras desconocidas por otras inventadas deliberadamente o por perífrasis. Por último, los estudiantes utilizan la retroalimentación positiva para apoyar los mensajes del aprendiente en posesión de la palabra, aunque sepan que no han sido bien formulados.

Nussbaum *et al.* (2002 y 2003) señalan que estas estrategias que evitan el enfrentamiento a problemas de orden lingüístico son causadas por una jerarquía de objetivos en la que el aprendizaje de la LE no se encuentra presente. Las autoras

observan que, en primer lugar, los aprendientes cooperan entre ellos con el fin de satisfacer lo que consideran que son las demandas institucionales o escolares. El segundo objetivo es realizar la tarea en base a la imagen que poseen los estudiantes de cómo debe ser realizada. Esto implica producir enunciados eficaces, hacerse entender por los otros sin utilizar estrategias que impliquen riesgos discursivos y esconder las cuestiones problemáticas derivadas de la falta de competencia en LE.

Así pues, a pesar de las numerosas ventajas que presenta el trabajo en grupos, Nussabaum et al (2002 y 2003) concluyen que existen determinados inconvenientes derivados, principalmente, de las representaciones escolares que poseen los participantes y de las relaciones interpersonales que se establecen entre ellos.

Dentro de esta misma línea de investigación encontramos investigadores que se preocupan por las relaciones que se establecen entre los diferentes miembros del grupo durante la realización de la tarea. Storch (2001 y 2002) sostiene que los estudiantes que trabajan juntos no siempre lo hacen de forma colaborativa, pero que, cuando lo hacen, el resultado de la tarea supera al que puedan obtener individualmente. En sus obras, Storch nos hace ver que los diferentes roles que los participantes asumen influyen en el aprendizaje y que unas pautas de interacción son más propicias que otras. Los estudiantes que trabajan en grupo no sólo negocian el significado, sino, también, su relación (Storch, 2002: 120). Storch (2002) estudia la repercusión de cuatro pautas de interacción en el aprendizaje en las tareas realizadas en parejas:

- Colaborativa
- Experto/novicio
- Dominante/dominante
- Dominante/pasivo

En las dos primeras, los estudiantes se asisten en su aprendizaje, hay indicios de incorporación del conocimiento y el discurso se construye conjuntamente a través de peticiones, explicaciones, repeticiones de las sugerencias o movimientos

de reparación. Por el contrario, en los otros dos tipos de interacción, no se da ningún signo de andamiaje, no aparecen indicios de incorporación de conocimientos y, si se presenta la ocasión de llevar a cabo movimientos colaborativos, los estudiantes pierden la oportunidad. El estudio realizado por Stroch es longitudinal, por lo que observa que estas pautas colectivas de comportamiento se mantienen a lo largo de la investigación y también durante la realización de diferentes tipos de tareas.

Para finalizar, hemos de presentar el trabajo realizado por Behrent (2002 y 2007). Se trata de un estudio descriptivo¹², llevado a cabo fuera del aula, en el que se analizan las interacciones que tienen lugar entre aprendientes universitarios con una lengua materna común, el alemán, cuando se comunican en LE, en francés. Los informantes no son alumnos integrantes de un curso de LE, sino que se encuentran en Francia en viaje de estudios, y su objetivo común es, por tanto, la adquisición de la LE. Behrent intenta averiguar, a través del análisis del comportamiento de los aprendientes, la naturaleza de las relaciones contractuales que se establecen entre ellos: contrato de comunicación, de aprendizaje, didáctico y de habla (cf. 6.6.2). La autora considera que una de estas relaciones contractuales consiste en acordar, de forma tácita, que deben utilizar únicamente la lengua meta para comunicarse a pesar de poseer una lengua común en la que la interacción resulta más sencilla. Asimismo, Behrent advierte que los aprendientes intercambian los roles de experto y aprendiente al igual que ocurre en las interacciones entre estudiantes en el aula (cf. Donato, 1994). Sin embargo, no siempre los interlocutores aceptan o adoptan el rol de experto con respecto a un compañero menos experimentado o que ha cometido un error, ya que, como señala la autora, puede dañar la imagen del compañero.

De todo lo presentado hasta este momento podemos deducir que, en el discurso interactivo, no sólo influye el diseño de la tarea, sino que entran en juego otros muchos factores de los que depende el éxito de la interacción. Hemos mencionado que la relación que se establece entre los participantes tiene un papel fundamental, así como las representaciones que se hacen de lo que les rodea.

¹² Este estudio no tiene como objetivo la adquisición, pero trata este tema de forma transversal.

En lo que respecta a nuestro trabajo, nos serviremos de los hallazgos obtenidos hasta el momento por los estudios reseñados para comparar las interacciones orales entre estudiantes con las escritas. Así, los avances de la investigación en el campo de estudio del trabajo en grupo nos permitirán dar respuesta a las preguntas de investigación que nos ocupan.

3.5. LA DIMENSIÓN INTERACCIONAL DE LAS COMPETENCIAS COMUNICATIVAS

En el presente capítulo, dedicado a la enseñanza de las LE, hemos visto que las diferentes perspectivas didácticas sitúan la interacción en LE en el centro del aula. A pesar de la aceptación de la idea de que se aprende a interactuar interactuando, suscitada por los hallazgos de las líneas de investigación interaccionistas que expusimos en el capítulo 1, todavía es poco lo que sabemos sobre el papel que desempeña la interacción en el aprendizaje y, por tanto, sobre cómo deben ser las prácticas de aula.

Cómo se aprende y cómo se enseña a interactuar en LE implica comprender primero las dinámicas de intercambio verbal, es decir, cuáles son y cómo se articulan los diferentes componentes de la dimensión interactiva de la comunicación. Como ya hemos señalado, nuestro estudio se centra en el estudio de las tareas que tienen como objetivo el desarrollo de esta dimensión interaccional; sin embargo, todavía no existe un acuerdo entre los expertos en el tema sobre su delimitación y definición con respecto al conjunto de competencias comunicativas ni sobre los componentes que la constituyen.

Pekarek (1999) agrupa los diferentes aspectos del componente interaccional bajo el nombre de competencias discursivas. Como podemos observar en figura 3, según esta autora, los elementos que la forman son, por un lado, los conocimientos procedurales (saber-hacer) que permiten al aprendiente participar satisfactoriamente en un intercambio oral (Pekarek, 1999: 10). Dichos conocimientos, que forman parte del saber socio-cultural y lingüístico, están compuestos por la dimensión

textual (como la cohesión y la coherencia de la producción verbal) y la interaccional (como ceder o tomar el turno de habla). Por otro lado, Pekarek (1999: 11) señala que estos factores se encuentran, a su vez, ligados al funcionamiento social del discurso. Los aprendientes ponen en funcionamiento dichos conocimientos procedurales en articulación con el contexto social en el que se encuentran. Así, participar en una interacción implica no sólo el control de los elementos discursivos, sino, también, interpretar el contexto, descifrar las intenciones de los otros interlocutores y mostrar las propias y construir el discurso *in situ*.¹³

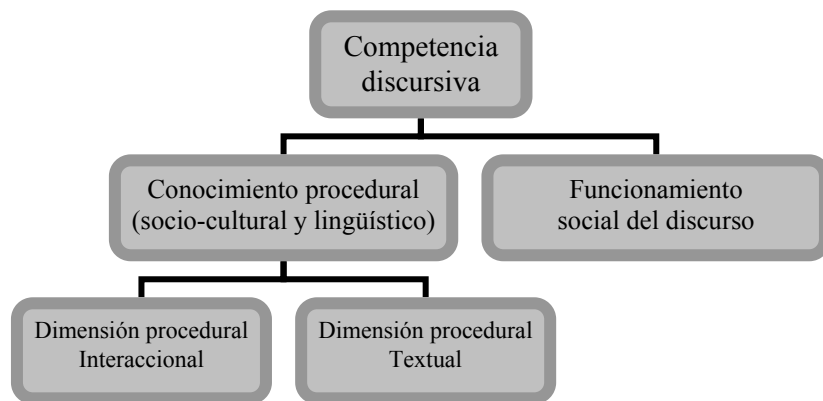


Figura 3. Componentes de la competencia discursiva

La dimensión social del componente interaccional no ha sido tenida en cuenta en las clasificaciones de las competencias realizadas por los expertos en el tema. Desde la aparición del concepto de competencia comunicativa (Hymes, 1971), las propuestas de clasificación de dicho componente han sido efectuadas desde un punto de vista monologal (Pekarek, 1999: 10). Este es el caso de dos de los modelos de mayor repercusión, el de Canale (1983) y el de Bachman (1990), que describimos a continuación.

¹³ Estas dos líneas que componen la competencia discursiva serán tratadas en la segunda parte de la tesis. Dedicaremos el capítulo 5 al análisis del conocimiento procedurales de los estudiantes en el chat. El capítulo 7, está dedicado al estudio del funcionamiento social del discurso.

Canale (1983), divide la competencia comunicativa en cuatro componentes: la competencia gramatical, la sociolingüística, la estratégica y la discursiva. Esta última, que corresponde a la dimensión que nos ocupa, se refiere a la capacidad de combinar formas gramaticales y significados para lograr un texto unificado en diferentes contextos. Incluye, por tanto, las reglas discursivas que determinan la cohesión y coherencia, pero deja de lado muchos de los aspectos relacionados con el uso de la lengua.

Bachman (1990), por otro lado, propone un sistema más complejo en el que la competencia comunicativa se encuentra dividida en dos vertientes: la competencia organizativa, compuesta, a su vez, por la textual y la gramatical, y la competencia pragmática, que incluye la sociolingüística y la elocutiva. La dimensión interaccional de la comunicación se encuentra repartida en dos de los componentes: el textual y el elocutivo. Este último consiste en la capacidad que posee el hablante para manifestar su intención comunicativa en cualquier mensaje y está relacionado con las distintas funciones para las cuales se usa la comunicación. Bachman une la competencia textual y los procesos de coherencia y cohesión que Canale situó dentro de la competencia discursiva.

Finalmente, examinaremos el modelo de competencia comunicativa propuesto por el MCER (2002). A pesar de que, como explicaremos a continuación, resulta, en parte, incompleto y determinadas categorías son definidas, en ocasiones, de forma confusa, tomaremos como referencia esta propuesta debido a que posee una estructura sencilla que resulta conveniente en su aplicación a nuestros propósitos. Asimismo, dado que la dimensión social no aparece reflejada en el modelo, lo utilizaremos únicamente para dar cuenta de las capacidades procedurales que entran en juego en la interacción.

Los autores de esta obra retoman en parte y completan la organización de los componentes de la competencia comunicativa establecida por Canale (1983). Sin contar con la competencia estratégica, por constituir un componente de la comunicación que no forma parte de las competencias, el MCER distingue tres niveles: la competencia lingüística, la sociolingüística y la pragmática. En esta última, se concentran todos los aspectos de la dimensión interaccional a los que nos

referimos en este apartado. En la tabla 12, presentamos de forma esquemática la organización propuesta en el MCER.

Competencia comunicativa	Competencias lingüísticas	competencia gramatical competencia léxica competencia semántica competencia fonológica competencia ortográfica competencia ortoépica
	Competencia sociolingüística	
	Competencias pragmáticas	competencia discursiva competencia funcional competencia organizativa

Tabla 12. Composición de la competencia comunicativa (Consejo de Europa, 2002)

Como podemos observar, dentro de las competencias pragmáticas, encontramos tres niveles que dan cuenta de los diferentes aspectos que entran en juego durante el intercambio verbal y que explicamos en detalle a continuación.

1. *La competencia discursiva* se define como “la capacidad que posee el usuario o alumno de ordenar oraciones en secuencias para producir fragmentos coherentes de lengua. Comprende el conocimiento de la ordenación de las oraciones y la capacidad de controlar esa ordenación” (Consejo de Europa, 2002: 120). Podríamos ponerla en relación con la competencia discursiva de Canale (1983) y la competencia textual de Bachman (1990). El hablante emite un discurso coherente y cohesionado en dos sentidos: por un lado, en la conexión de las diferentes ideas que forman parte de su propio discurso y, por otro, en la relación que se establece con las emisiones realizadas por los otros interlocutores.

2. *La competencia funcional* “supone el uso del discurso hablado y de los textos escritos en la comunicación para fines funcionales concretos” (Consejo de Europa, 2002: 122). Dentro de esta competencia se incluyen tres tipos de categorías:

- Las *microfunciones* que “son categorías para el uso funcional de enunciados aislados” (Consejo de Europa, 2002: 122)
- Las *macrofunciones* que “son categorías para el uso funcional del discurso hablado o del texto escrito que consisten en una secuencia (a veces ampliada) de oraciones” (Consejo de Europa, 2002: 123)
- Los *esquemas de interacción*: “(modelos de interacción social) que subyacen tras la comunicación, como, por ejemplo, los modelos de intercambio verbal y la capacidad de utilizarlos.” (Consejo de Europa, 2002: 123)

3. *La Competencia organizativa*. Lamentablemente, el MCER no trata en profundidad esta competencia. Encontramos una única mención en la que se hace referencia a una definición un tanto escueta: la competencia organizativa “son los principios según los cuales los enunciados se secuencian según esquemas de interacción y de transacción” (MCER, 2002: 120). De esta brevísima mención podemos deducir que se refiere a la organización de las interacciones. Es lo que, en el caso concreto de la conversación, se ha denominado competencia conversacional y que atañe al sistema de distribución del turno de habla.

Como ya hemos señalado, advertimos que el modelo presentado por el Consejo de Europa, tiene algunas deficiencias¹⁴ y no parece estar completo. Es posible que esta carencia sea debida a que la existencia de una línea clara en las ciencias lingüísticas que se dedica al estudio del habla es reciente. Por esta razón, los hallazgos obtenidos no resultan todavía suficientes para poder ser aplicados de forma eficiente al campo de la DLE, hecho que se refleja en la ambigüedad y en la parcialidad del MCER en lo que respecta a los componentes de la competencia comunicativa.

No obstante, a pesar de la tarea de concreción y ampliación que debe aún ser realizada a este respecto, consideramos que el esquema presentado por el MCER

¹⁴ Otro caso son las explicaciones que forman parte de la competencia organizativa que en algunos de sus componentes resulta ambigua, como, por ejemplo, la narración y la descripción; no es posible saber en qué medida pertenecen a la competencia discursiva o son parte de las macrofunciones dentro de la competencia funcional.

constituye un modelo de organización claro y coherente que se adapta a las intenciones de nuestro trabajo de investigación.

3.6. A MODO DE CONCLUSIÓN: LA PROYECCIÓN DEL MARCO TEÓRICO EN LOS PROCEDIMIENTOS EXPERIMENTALES

En el presente trabajo, como hemos mencionado en varias ocasiones, abordamos el estudio de las interacciones sincrónicas escritas en LE entre estudiantes bajo un punto de vista pluridisciplinar. La variedad teórica se refleja en esta primera parte de la tesis, en la que hemos trazado las líneas que lo fundamentan y lo guían. La ELAO, el marco general en el que se adscribe nuestra investigación, constituye, en sí mismo, un terreno plural, ya que está formado por la confluencia de varias disciplinas como la Lingüística, la Pedagogía o la Psicolingüística.

El objetivo de nuestro estudio es averiguar en qué medida el chat constituye un medio de comunicación válido para la realización de tareas de grupo con el fin de que su integración y su aprovechamiento en los entornos pedagógicos virtuales pueda realizarse de forma satisfactoria. Para ello, trataremos de descubrir cuáles son los aspectos pertenecientes a la dimensión interaccional de las competencias que pueden ser adquiridos a través del chat y en qué medida las modificaciones interaccionales que tienen lugar en la CMO sincrónica -con respecto a la comunicación oral- influyen en los procesos adquisitivos que aparecen reflejados en la interacción.

Las herramientas que utilizaremos para llevar a cabo el análisis de este tipo de discurso, como especificamos en el capítulo primero, provienen de la Lingüística Interaccional, es decir, del conjunto de disciplinas que se dedican al estudio del habla en la interacción.

El enfoque socio-interaccionista, que adoptamos como teoría de adquisición, parte de la idea de que la interacción es el lugar y el vehículo de aprendizaje. El contexto discursivo que rodea una situación comunicativa determina la forma y la naturaleza del intercambio y tiene, por tanto, un efecto decisivo en el desarrollo del lenguaje. Los interlocutores comparten un conjunto de conocimientos sobre el

mundo que los rodea y sobre la interacción en la que participan, en los que reposa la acción social y la actividad discursiva. El intercambio se construye de forma conjunta, tomando como base este saber compartido que se modifica y se actualiza en función de las expectativas y los objetivos que poseen los interlocutores. Esta idea de construcción conjunta y de adaptación recíproca recorre y estructura el análisis de las interacciones sincrónicas escritas que llevamos a cabo en el presente trabajo. Los participantes adaptan y construyen el discurso en función de tres factores: el contexto interaccional, los fines del intercambio y los objetivos y expectativas propios y de los otros interlocutores. Estas tres dimensiones organizan la segunda parte de nuestra investigación en la que, aunque no se pueden separar y atraviesan el estudio de forma transversal, cada una de ellas adquiere protagonismo en uno de los capítulos que presentamos a continuación.

En primer lugar, analizaremos los aspectos discursivos. Los interlocutores colaboran para construir conjuntamente el discurso a través del despliegue de determinados mecanismos sociales y lingüísticos. En el capítulo 5, estudiaremos de qué forma, estos procesos de construcción que los aprendientes utilizan en la tarea oral se mantienen o son modificados en el chat.

En segundo lugar, nos centraremos en el análisis de los procesos de aprendizaje que poseen un reflejo en la interacción. En el capítulo 6, trataremos de averiguar de qué manera los aprendientes colaboran y se asisten en el aprendizaje de la LE a través de la comparación de las interacciones orales y las que tienen lugar en la CMO sincrónica.

En tercer lugar, nos dedicaremos al estudio de la dimensión de la tarea. Los objetivos de los aprendientes se moldean en función de la situación social en la que se encuentran que, en nuestro caso, tiene lugar en un contexto educativo. Los aprendientes realizan una tarea de aula y la forma en que conciben el mundo escolar y la tarea en sí misma influyen en la manera en la que participan y la llevan a cabo. En el capítulo 7, estudiaremos de qué modo estas representaciones se materializan en las interacciones sincrónicas escritas.

No obstante, antes de presentar y discutir los resultados, explicaremos, en el capítulo 4, la metodología utilizada para la recogida de los materiales y la forma en la que el análisis ha sido llevado a cabo.

SEGUNDA PARTE

CAPÍTULO 4. METODOLOGÍA

4.1. INTRODUCCIÓN

Los procesos de adquisición no suceden únicamente en la mente del hablante sino que se estructuran en la interacción. En la adquisición intervienen numerosas dimensiones que se articulan en función de las representaciones y las creencias de los propios sujetos. Como señala Matthey (1996), la única forma de poder analizar cómo tiene lugar el aprendizaje en la interacción es adoptando un punto de vista émico, es decir, teniendo en cuenta las representaciones de los aprendientes en el contexto concreto en el que se desarrollan.

La approche émique peut ainsi être définie comme une tentative pour envisager les phénomènes humains, en rendant compte de leurs significations pour les individus qui les vivent. (Matthey, 1996, 51)

Así pues, se pretende explicar los procesos adquisitivos bajo una perspectiva holística y subjetiva, en el sentido de que el individuo se encuentra en el centro de sus construcciones teóricas (Matthey, 1996: 89). El estudio de la adquisición en la interacción, bajo un punto de vista émico, debe limitarse, por tanto, al análisis de una situación comunicativa concreta con el fin de dar cuenta de las diferentes dimensiones que entran en juego y que se articulan en función de las creencias de los propios sujetos que están involucrados en la situación comunicativa. En la investigación que aquí presentamos adoptamos, pues, este punto de vista que se refleja en los procedimientos metodológicos que explicamos en este capítulo.

En los próximos párrafos, dedicados a la presentación de los métodos de recogida de los materiales utilizados, describiremos, en primer lugar, el escenario didáctico en el que tuvieron lugar las interacciones que forman parte del corpus y detallaremos las características de los informantes (cf. 4.2). En segundo lugar, nos referiremos a los procedimientos de recogida de datos que fueron utilizados (cf. 4.3) y a la forma en la que tuvo lugar su análisis (cf. 4.4). Después, expondremos en detalle las consignas, la forma y los objetivos de los dos tipos de tareas realizadas por los alumnos (cf. 4.5). En cuarto lugar, presentaremos Esprit, la plataforma

didáctica utilizada para la realización de los intercambios en línea (cf. 4.6). Finalmente, mostraremos el inventario de las convenciones seguidas para la transcripción del corpus oral (cf. 4.7).

4.2. LOS INFORMANTES Y EL CONTEXTO DIDÁCTICO

La recogida de datos se realiza en el seno de la universidad Stendhal de Grenoble (Francia), con dos grupos de informantes compuestos por 38 estudiantes de español provenientes de diferentes carreras universitarias, principalmente del área de humanidades.

La formación de LE y, concretamente, de español de las diferentes áreas universitarias se encuentra centralizada por el departamento LANSAD (LANGues pour Spécialistes d'Autres Disciplines), que se ocupa de impartir los cursos generales de idiomas a los estudiantes universitarios cuya formación de LE no supone un objeto de especialidad en sí mismo, sino un complemento. La enseñanza del español con fines específicos, en cambio, depende del departamento concreto que lo oferta, como es el caso de las carreras de Filología (LLCE Langues Littéraires et Civilisations Étrangères) o las de Lenguas aplicadas (LEA Langues Étrangères Appliquées). La procedencia académica del grupo de informantes es, pues, heterogénea, aunque la mayoría pertenece al área de humanidades. Las formaciones del departamento LANSAD están organizadas en función de grupos de nivel constituidos tras la realización de un test de posicionamiento. Los cursos son principalmente presenciales y se completan con horas de trabajo en autonomía realizadas en el Centro de autoaprendizaje o/y en las plataformas pedagógicas disponibles en Internet, como es el caso de la plataforma Esprit, en la que se llevaron a cabo los chats que nos ocupan (cf. 4.6)

Los aprendientes pueden acceder a la formación en LE de forma voluntaria o bien porque está integrada dentro de sus programas universitarios; en este último caso, puede tratarse de una asignatura optativa u obligatoria. Asimismo, el periodo en el que realizarla y su duración varía en función del área de estudios de la que provengan.

El sistema universitario francés se encuentra adaptado al proceso de Bolonia bajo el nombre de “Construction de l'Espace Européen de l'Enseignement Supérieur” y se reconocen tres grados universitarios:

- Se obtiene el grado de “Licence” tras la obtención de 180 créditos que, generalmente, corresponden a un periodo de tres años (Bac+3)¹.
- Se obtiene el grado de “Master” tras la obtención de 120 créditos, generalmente repartidos a lo largo de dos años (Bac+5).
- Se obtiene el grado de “Doctorat” que corresponde a una media de 3 años suplementarios de estudios (Bac+8).

Los estudiantes que forman parte de nuestro estudio se encuentran cursando el primer grado universitario para la obtención de la “Licence”. Para lograr este diploma, la mayoría de los programas exigen haber alcanzado un nivel de B1 en la LE de su elección.

La edad de los participantes de las dos fases de recogida de datos que hemos realizado, como explicaremos más adelante, oscila entre los 18 y los 25 años con la excepción de una alumna de 42, que participa, únicamente, en la recogida de datos de la primera fase. A continuación, presentamos la tabla 13 y la tabla 14 en las que recogemos los datos referentes a la edad de los participantes.

Grupos de edad	Nº de informantes
19-20	5
21-22	11
23-24	5
< 25	1

Tabla 13. Edad de los informantes de la primera fase: 2005

¹ “Bac” es la abreviación de la palabra “baccalaureat” que, en el sistema universitario español, corresponde a la selectividad o prueba de acceso a la universidad. La cifra indica el número de años estudiados una vez realizado este examen.

Grupos de edad	Nº de informantes
19-20	5
21-22	7
23-24	4

Tabla 14. Edad de los informantes de la segunda fase: 2007

La media de años dedicados al estudio del español se encuentra entre tres y nueve y corresponde, principalmente, al período de educación secundaria en el sistema educativo francés. Los dos grupos de informantes con los que trabajamos integran clases de nivel B1.

El curso de español que siguen nuestros informantes tiene una frecuencia de dos horas por semana, repartidas en doce sesiones que tienen lugar en el primer semestre y, otras doce, en el segundo. Los cursos se complementan con módulos de formación realizados a distancia y en autonomía a través de la plataforma Esprit donde el profesor tiene la opción de afianzar y ampliar los contenidos trabajados en el curso presencial. La parte escrita de nuestro corpus pertenece al grupo de actividades a distancia.

4.3. PROCEDIMIENTO DE RECOGIDA DE DATOS

El corpus de esta investigación, que está formado por dos tareas, un debate y un juego de rol, realizadas cara a cara y a través del chat, ha sido recogido en un curso real de español como parte de la formación universitaria de los alumnos que lo integran. La investigadora participó en el desarrollo habitual de las clases, por lo que la recogida de datos orales se produjo en este momento. Se llevó a cabo una metodología plural en la que se combinaron distintos procedimientos.

- *Las grabaciones.* Se realizaron en mini-disc para digitalizar el producto y mejorar la facilidad de manipulación. Las grabaciones de los distintos grupos que formaban una clase fueron realizadas al mismo tiempo con el objeto de reflejar las condiciones en las que se trabaja normalmente. Los estudiantes se distribuyeron en grupos dentro del aula y se colocó una

grabadora en el centro para captar las voces de todos ellos. El corpus oral consta de unas tres horas de grabación, 15.003 palabras y 1.759 intervenciones.

- *Los chat.* Se realizaron a través de la plataforma Esprit (cf. 4.6). El modelo de recogida de estos datos fue diferente en cada una de las fases. Esto influyó, como veremos en el apartado 7.2, en la aparición o desaparición de determinadas características interaccionales. En la primera fase, los estudiantes realizaron los chats fuera del aula y en horario diferente al del curso de español. En la segunda fase, la actividad escrita se desarrolló en el mismo espacio que la oral, el centro de autoaprendizaje de la universidad Stendhal, y durante las horas de clase. Los chats se almacenaron de manera automática en el sistema de la plataforma. Posteriormente, fueron recuperados y copiados en un programa de tratamiento de textos para proceder a su análisis. En total, contamos con unas tres horas de corpus escrito compuesto por 10.789 palabras y 1.361 intervenciones.
- *Los cuestionarios.* La puesta en práctica de este procedimiento metodológico fue llevada a cabo únicamente durante la segunda fase de la recogida de datos. Se trata de un cuestionario compuesto por preguntas cerradas y abiertas. En él, se combinan cuestiones generales sobre la vida lingüística y el aprendizaje de lenguas con preguntas concretas sobre las tareas realizadas. Todos los participantes en la segunda fase respondieron al cuestionario, por lo que se reunieron un total de 16. Los documentos cumplimentados por los participantes se encuentran recogidos en el apéndice 2.

Como ya hemos señalado, la recogida de datos tiene lugar en una situación de comunicación auténtica, es decir, que no ha sido recreada en el laboratorio. Este procedimiento permite que los factores socio-interaccionales y contextuales, fundamentales para la explicación de los procesos de aprendizaje, puedan ser incorporados y tenidos en cuenta en el análisis.

A pesar de las ventajas que presenta este procedimiento metodológico, la recogida del corpus en el lugar mismo donde es producido presenta algunas

dificultades. Una de ellas tiene que ver con la influencia que ejerce el observador en la situación comunicativa. La figura del investigador que se introduce en el aula, así como los elementos extraños al desarrollo normal de la clase, por ejemplo la grabadora, pueden modificar la forma de interaccionar de los informantes. Estamos, pues, siguiendo a Labov, ante la famosa *paradoja del observador* (cf. Labov, 1972). Aunque nuestro propósito es estudiar la influencia de unas condiciones comunicativas específicas, el habla y el comportamiento de los informantes pueden sufrir transformaciones debido a que se saben observados.

Las otras dificultades relacionadas con la voluntad de mantener intactas las condiciones habituales que rodean la situación comunicativa tuvieron como consecuencia la pérdida inevitable de algunos datos. En primer lugar, los aprendientes que interactúan en grupo durante la clase lo hacen, habitualmente, a la vez y en el mismo espacio, el aula. Esta particularidad, corriente en la enseñanza de lenguas, nos obligó a utilizar varias grabadoras de forma simultánea con el fin de preservar el desarrollo habitual de la clase. La dificultad que supone el manejo de todos los aparatos electrónicos al mismo tiempo, junto con la gestión de la clase, impidió que pudiéramos percatarnos de que uno de ellos dejara de funcionar. Esto provocó la pérdida de la realización de la actividad oral de uno de los grupos, como explicaremos en detalle en el apartado siguiente.

La segunda dificultad *percibida* es consecuencia de la falta de constancia en la asistencia al curso por parte de los estudiantes. Normalmente, los alumnos universitarios no acuden a clase con la misma asiduidad. Este hecho dificulta el establecimiento de comparaciones cuando los datos se recogen de forma longitudinal. En el corpus de la primera fase, advertimos, por tanto, desequilibrios de participación entre las realizaciones orales y las escritas, lo que puede disminuir las posibilidades de comparación.

A pesar de los problemas que pueda presentar la recogida del corpus en el contexto de producción, consideramos que, como ya hemos señalado anteriormente, resulta de gran valor para el estudio de los fenómenos de adquisición en contexto.

A continuación, presentamos el calendario de recogida de datos que se desarrolló en dos fases: la primera tuvo lugar en el año 2005 y la segunda, en el 2007.

4.3.1. Primera fase de recogida de datos

La primera fase tuvo lugar en el segundo semestre del año escolar 2004-2005. Se agruparon dos clases de nivel B1 (B1.1 y B1.2) con el fin de llegar a un número representativo de estudiantes. Las tareas orales se realizaron durante el horario normal de la formación en dos días distintos. Para los debates y los juegos de rol a distancia, cada grupo estableció libremente una fecha. Posteriormente, las interacciones escritas fueron recuperadas directamente desde la plataforma Esprit, que prevé su almacenamiento.

El año escolar en la Universidad Stendhal se divide en dos semestres, en los que se imparten doce clases de dos horas cada una. La primera fase tuvo lugar a lo largo de tres semanas, de la séptima a la novena, del segundo semestre. A continuación, presentamos en detalle las acciones que formaron parte de cada sesión.

8 de marzo del 2005 (Clase 7ª del segundo semestre escolar) 30 min.

1. La investigadora y el profesor presentaron el proyecto a los estudiantes y les explicaron las diferentes actividades que se iban a llevar a cabo.
2. Los alumnos completaron un horario con sus disponibilidades, con el fin de facilitar la formación de grupos para las tareas a distancia.
3. Mediante la realización de una “tormenta de ideas” y una votación, los aprendientes eligieron los temas sobre los que iban a debatir en los debates a distancia y cara a cara.
4. Los estudiantes completaron su “biografía lingüística”.

22 de marzo del 2005 (Clase 8) 1h 30

1. Los miembros de la clase fueron divididos en cuatro grupos en función de sus disponibilidades horarias. Los grupos respectivos se denominaron A, B, C y D.
2. El primer grupo de aprendientes, A y B, debatió durante 20 minutos. Los miembros de C y D tomaron notas y escucharon sin participar.
3. El segundo grupo de aprendientes, C y D, debatió durante 20 minutos. Los miembros de A y B tomaron notas y escucharon sin participar.
4. Durante esta semana, los estudiantes se reunieron en el salón de chat de Esprit para realizar los debates a distancia fuera del horario de la clase.

29 de marzo del 2005 (Clase 9)

1. Los aprendientes, distribuidos en sus grupos respectivos A, B, C y D, realizaron los juegos de rol orales.
2. Durante esta semana, los estudiantes se reunieron en el salón de chat de Esprit para realizar los juegos de rol a distancia fuera del horario de la clase.

A continuación, presentamos la tabla 15 y la tabla 16 en las que figuran los diferentes grupos, los alumnos que lo integran y su asistencia a las distintas tareas. Hemos destacado en gris a los estudiantes que solamente han participado en una de las tareas, ya sea la oral o la escrita, con objeto de representar de forma gráfica la falta de continuidad en la asistencia.

		<i>¿Asistió al debate oral?</i>	<i>¿Asistió al debate escrito?</i>
Grupo AB	Corinne	Sí	Sí
	Benoît	Sí	Sí
	Sophie	Sí	Sí
	Clara	Sí	-
	Aurélie	Sí	Sí
	Julie	Sí	Sí
	Justine	Sí	Sí
	Francine	Sí	Sí
TOTAL DE PARTICIPANTES		8	7
Grupo CD	Betty	Sí	Sí
	Melanie	Sí	Sí
	Sabrina	Sí	Sí
	Johanne	Sí	Sí
	Sylvain	Sí	Sí
	Anne-Claire	Sí	-
	Carine	Sí	Sí
	Anne-Sophie	Sí	-
	Elise	Sí	Sí
	Lucile	Sí	Sí
	Claire	-	Sí
TOTAL DE PARTICIPANTES		10	9

Tabla 15. Asistencia de los estudiantes al debate

Como podemos observar en la tabla 15, a pesar de darse determinadas ausencias, se mantuvo la homogeneidad entre el número de participantes de los dos grupos. En la tabla 16, presentamos los mismos datos para los juegos de rol realizados en la primera fase.

		<i>¿Asistió al juego de rol oral?</i>	<i>¿Asistió al juego de rol escrito?</i>
Grupo A	Corinne	Sí	Sí
	Benoît	Sí	Sí
	Sophie	Sí	-
	Clara	Sí	Sí
	Sylvia	Sí	-
	Aurélie	Sí	-
TOTAL DE PARTICIPANTES		6	3
Grupo B	Anne	Sí	-
	Julie	Sí	Sí
	Francine	Sí	Sí
TOTAL DE PARTICIPANTES		3	2
Grupo C	Betty	Sí	-
	Melanie	Sí	-
	Sabrina	Sí	-
	Johanne	Sí	-
	Sylvain	Sí	-
	Betty	Sí	-
TOTAL DE PARTICIPANTES		6	0
Grupo D	Anne-Claire	Sí	-
	Carine	Sí	Sí
	Anne-Sophie	Sí	Sí
	Elise	Sí	-
	Lucile	Sí	Sí
	Claire	Sí	Sí
TOTAL DE PARTICIPANTES		6	4

Tabla 16. Asistencia de los estudiantes a los juegos de rol de la primera fase

Como podemos observar, la asistencia de los participantes no es del todo homogénea. El grupo A pasa de tener 6 participantes a tener sólo 3. En el grupo B, destaca la escasez de sus miembros, incluso en el oral, debido a que los estudiantes con los que se había contado para establecer este grupo no asistieron a ninguna de las dos actividades. El grupo C, por causas desconocidas, no realizó la tarea escrita, por lo que no contaremos tampoco para el análisis con las interacciones orales realizadas por este grupo. Finalmente, el grupo D presenta una mayor homogeneidad, aunque relativa, con respecto a los otros, ya que el número de integrantes pasa de seis a cuatro. Con el fin de aumentar la cantidad y la calidad de

los datos, realizamos una segunda recogida de materiales, en la que se llevaron a cabo determinadas modificaciones para evitar las dificultades previas.

4.3.2. Segunda fase de recogida de datos

La segunda fase de recogida de datos tuvo lugar durante el segundo semestre del año escolar 2006-2007. Al igual que en la primera fase, los estudiantes-informantes pertenecen a un grupo de español B1. A continuación, exponemos las modificaciones que se llevaron a cabo en esta nueva recogida de datos.

- Con objeto de evitar los problemas de absentismo de la primera fase, tanto la tarea escrita como la tarea oral se realizaron dentro del horario escolar y en una única sesión. Los alumnos que constituyen la muestra de nuestro estudio son aquellos que se encontraban presentes ese día, un total de 16 de los 20 que formaban el grupo.
- Con el fin de facilitar el establecimiento de comparaciones, el juego de rol escrito constituye una continuación temática del oral. Los estudiantes mantienen, durante la tarea escrita, el papel que se les ha otorgado para la situación oral. El único cambio que tiene lugar durante el desarrollo del chat con respecto a la actividad cara a cara consiste en la aparición de una nueva situación problemática en la que deberán tomar, de nuevo, una decisión.
- Una vez terminados los intercambios, los estudiantes respondieron a un cuestionario sobre las actividades realizadas.

El desarrollo de la sesión se organizó según las siguientes etapas:

1. El profesor y la investigadora explican los objetivos y las consignas de las tareas que se van a llevar a cabo.
2. Los estudiantes se reúnen en grupos, denominados E, F, G y H.
3. El profesor y la investigadora distribuyen los personajes y explican la situación comunicativa que deberán resolver.

4. Cuando todos los estudiantes han comprendido las características de sus personajes, sus objetivos y la situación en la que se encuentran, realizan el juego de rol oral durante 20 minutos.
5. Una vez que la actividad oral termina, los aprendientes se distribuyen delante de un ordenador lejos de los miembros de su grupo y acceden a la plataforma Esprit, donde leen las instrucciones de la nueva situación que deben resolver. Las dos tareas tuvieron lugar en el Centro de Autoaprendizaje de la Universidad Stendhal.
6. Durante 20 minutos, los estudiantes realizan el juego de rol escrito.
7. Finalmente, los aprendientes contestan a un cuestionario sobre la tarea realizada.

A continuación, presentamos la tabla 17 en la que se relacionan los miembros de cada grupo, el personaje que desempeñaron y las actividades en las que participaron.

		<i>Juego de rol oral</i>	<i>Juego de rol escrito</i>	<i>Cuestionario</i>
Grupo E	Cecile (madre)	Sí	Sí	Sí
	Anaïs (hijo)	Sí	Sí	Sí
	Nadia (padre)	Sí	Sí	Sí
	Laetitia (abuelo)	Sí	Sí	Sí
TOTAL DE PARTICIPANTES		4	4	
Grupo F	Anne-Laure (hijo)	Sí	Sí	Sí
	Sabrina (abuelo)	Sí	Sí	Sí
	Adeline (padre)	Sí	Sí	Sí
	Jenny (madre)	Sí	Sí	Sí
TOTAL DE PARTICIPANTES		4	4	
Grupo G	Hinde (madre)	-	Sí	Sí
	Jerome (padre)	-	Sí	Sí
	Aude (hijo)	-	Sí	Sí
	Diego (abuelo)	-	Sí	Sí
TOTAL DE PARTICIPANTES		0	4	
Grupo H	Marie (padre)	Sí	Sí	Sí
	Diane (hijo)	Sí	Sí	Sí
	Coraline (abuelo)	Sí	Sí	Sí
	Marine (madre)	Sí	Sí	Sí
TOTAL DE PARTICIPANTES		4	4	

Tabla 17. Asistencia de los estudiantes a los juegos de rol de la segunda fase

Como podemos observar en la tabla 17, a pesar de las precauciones tomadas, la recogida de datos de la segunda fase no se desarrolló sin incidentes, pues la avería de una de las grabadoras no pudo ser advertida debido a la dificultad que supone manejar cuatro aparatos de forma simultánea. Por esta razón, no poseemos datos orales de la realización del juego de rol del grupo G. Sin embargo, en el análisis, tendremos en cuenta tanto las interacciones escritas como el cuestionario de este grupo.

4.4. ANÁLISIS DE LOS MATERIALES

El análisis de materiales posee un claro carácter multidisciplinario ya que fue realizado con el apoyo de diferentes procedimientos en función de las necesidades de análisis. Antes de proceder a la manipulación del corpus, recurrimos

a la bibliografía dedicada al tema con el fin de seleccionar los elementos y fenómenos que constituirían parte del análisis. Dos tipos de trabajos fueron consultados: por un lado, los que examinan los grupos de trabajo de aprendientes de LE en el aula (cf. 3.4) y, por otro, los que estudian las interacciones sincrónicas escritas entre estudiantes en LE (cf. 2.5). Como hemos podido comprobar en las partes dedicadas al examen del estado de la cuestión, el segundo grupo de investigaciones se apoya en los trabajos de la comunicación oral entre aprendientes. A partir de ellos, seleccionamos los siguientes temas como objetos de estudio específico: la cantidad discursiva, la participación y la influencia de la tarea en los movimientos de colaboración en el aprendizaje.

Una vez seleccionados los elementos de análisis que resultan pertinentes para alcanzar los objetivos del presente trabajo, se procedió al análisis del corpus, que tuvo lugar de la forma que detallamos a continuación.

- 1°. Se identificaron las secuencias, en el corpus oral y en el escrito, en las que aparecen los fenómenos seleccionados.
- 2°. Se describió de forma detallada el funcionamiento o el uso del elemento identificado en ambos medios.
- 3°. Se realizó un análisis cuantitativo sencillo, en términos de frecuencias, en los casos en los que resulta posible y pertinente.
- 4°. Se compararon los resultados obtenidos en el corpus oral con los del escrito y se establecieron descripciones y clasificaciones definitivas en función del elemento analizado.

Cuando concluimos el análisis de los elementos y fenómenos identificados como pertinentes por la bibliografía consultada, procedimos a una segunda exploración del corpus con el fin de identificar otros posibles fenómenos de interés que no habían sido tenidos en cuenta previamente. De esta manera, atendimos también a los siguientes aspectos: la co-construcción del discurso, la asistencia en el aprendizaje y la influencia en la adquisición de la imagen que los aprendientes tienen de la situación comunicativa. Los procedimientos realizados en esta segunda fase de

análisis se corresponden con los descritos anteriormente para los elementos procedentes de la bibliografía sobre el tema.

Con el fin de examinar fenómenos de especial interés, como es el caso de la participación, se llevó a cabo un análisis cuantitativo con el objeto de determinar la influencia del medio en la cantidad de discurso emitido por cada participante y por cada grupo. Los procedimientos que se llevaron a cabo fueron los siguientes:

- 1º. Para proceder a la contabilización del número de palabras de cada interacción se preparó, en primer lugar, el corpus, excluyendo aquellos elementos que identificamos como palabras. En el corpus oral, se excluyeron de la contabilización las pausas sonoras, como “eh”, “mhm”, u otras como la risa, las palabras truncadas o ininteligibles y las emitidas en francés. Las repeticiones y las reanudaciones del discurso se contabilizan como un único elemento, aunque se haya transcrito cada emisión. En cuanto al chat, excluimos los signos de puntuación, incluso si forman una intervención completa, y las emisiones en francés. Los números cuentan como una unidad, aunque se trate de horas; así, “16h39” o “16” se contabilizan como una palabra cada una. En el cómputo total, no se tienen en cuenta las intervenciones ocasionales producidas por la investigadora al principio y al final del chat. Por último, las palabras que aparecen cortadas por algún error tipográfico han sido unidas y se contabilizan como una única unidad. Excluyendo todos estos elementos se contabilizaron como palabras todos los grupos de caracteres agrupados entre dos espacios².
- 2º. Una vez preparado el corpus, la contabilización de palabras se realizó a través del procesador de textos de *Microsoft Word*. Se contó el número de palabras producidas en cada interacción, por cada participante y por el grupo completo, en ambos medios.

² Establecer un límite entre lo que es una palabra y lo que no es una cuestión que aún no ha sido resuelta por la investigación; sin embargo, consideramos que el procedimiento cuantitativo llevado a cabo resulta de gran utilidad para comprender determinados fenómenos que permiten comprender el tipo de interacciones que nos ocupan y su relación con el aprendizaje. Así pues, hemos establecido nuestra propia separación entre lo que es una palabra y lo que no lo es en función de las necesidades y de los objetivos del presente trabajo.

- 3°. Se compararon los resultados obtenidos en las tareas realizadas cara a cara con los de las llevadas a cabo a distancia y se establecieron clasificaciones definitivas.
- 4°. Se efectuó un tercer procedimiento cualitativo con el fin de encontrar el origen de los hallazgos obtenidos del análisis cuantitativo a través de la identificación de secuencias significativas que apoyan los resultados precedentes.
- 5°. Se establecieron clasificaciones y se describieron, en detalle, los fenómenos identificados.

Finalmente, se procedió al análisis de los cuestionarios que realizaron los aprendientes que participaron en la segunda fase cuando terminaron las tareas de aula. A continuación, presentamos las diferentes acciones que, con este objeto, fueron llevadas a cabo.

- 1°. Se agruparon las respuestas dadas a una misma pregunta por todos los estudiantes y se identificaron los diferentes argumentos obtenidos en categorías análogas.
- 2°. Algunos de los datos obtenidos sirvieron para completar e interpretar los resultados precedentes y otros, dieron lugar a nuevos elementos de análisis que fueron clasificados y descritos detalladamente.

Por último, todos los resultados obtenidos han sido interpretados y presentados en forma de clasificaciones, mecanismos o estrategias junto con las explicaciones y ejemplificaciones oportunas, tal y como postula que debe hacerse el Análisis de la Conversación.

4.5. DESCRIPCIÓN DE LAS TAREAS COMUNICATIVAS

Con el fin de facilitar la comparación entre el corpus oral y el escrito, se ha priorizado el mantenimiento del tipo y la forma de las tareas con las que trabajamos

variando, únicamente, el contenido temático de la interacción. Las tareas llevadas a cabo para recoger el corpus de muestras son de dos modalidades: un debate y una tarea de toma de decisión en forma de juego de rol; de esta última, como veremos más adelante, se realizaron dos versiones que se corresponden con la realización de las dos fases de recogida de material explicadas anteriormente. Los tipos de actividad didáctica fueron elegidos por varias razones que detallamos a continuación.

4.5.1. Los debates

El debate es una actividad habitual en la enseñanza de LE. Siguiendo a Fasel *et al.* (2008), los objetivos de esta práctica didáctica son el aprendizaje de los mecanismos de argumentación, la apropiación de dimensión social de la expresión del desacuerdo, el uso de las dinámicas de interacción propias del debate y la gestión de los contenidos.

La realización de un debate planificado en el aula puede provocar la falta de participación de los aprendientes, debido a que se trata de una tarea que no implica llegar a una solución concreta. Lo que empuja a los estudiantes a participar es, por tanto, su implicación en ella. Según Fasel *et al.* (2008), los elementos desencadenantes de la falta de intervenciones pueden ser los siguientes:

- El desconocimiento o la ausencia de interés de los alumnos en el tema del debate.
- Las consignas demasiado estrictas impuestas por el profesor para el desarrollo de la interacción, como la división en dos grupos, uno a favor y otro en contra, que impiden la expresión de opiniones intermedias o la evolución del tema.
- La excesiva regulación de los turnos de habla por parte del profesor.

Con el fin de contrarrestar estos problemas y suscitar la participación de los aprendientes, en los debates llevados a cabo para esta investigación se adoptaron las siguientes medidas: en primer lugar, los estudiantes mismos eligieron el tema sobre

el que querían debatir a través de una “tormenta de ideas” y una votación, además, se les dejó una semana para que se informasen y construyesen una opinión; en segundo lugar, no se establecieron grupos en función de las opiniones, con el fin de posibilitar la evolución de la discusión y la aparición de aspectos menos evidentes; y finalmente, se impidió la participación del profesor en clase y, en su lugar, se designó a un alumno que, de forma voluntaria, asumió el papel de moderador.

A continuación, explicamos en detalle las etapas en las que se divide la realización de los debates, tanto escritos como orales.

1. *Elección del tema.* Esta fase se realiza en el aula, en la sesión previa al debate mismo. Se hace una “tormenta de ideas” y una votación con el fin de elegir dos temas de interés para los estudiantes. Uno de ellos se utilizó para la discusión en el aula y el otro para la interacción a distancia. El tema del primer debate es *la influencia de la violencia televisiva en los niños* y el del segundo *la adopción por parejas homosexuales*.
2. *Preparación del tema.* Los estudiantes deben documentarse para construirse una opinión clara sobre el tema y preparar sus intervenciones.
3. *Primer debate: presencial.* Los dos grupos discuten por separado con el fin de reducir el número de participantes por debate y dar más oportunidades de intervención. Mientras un grupo realiza el debate en el centro del aula, durante 20 minutos, el otro no interviene. Luego se invierten los papeles y los estudiantes que había permanecido en silencio retoman el debate a partir del punto donde el otro grupo lo había dejado.
4. *Segundo debate: a distancia.* Cada grupo establece un día y una hora fuera del aula y del horario de clase para encontrarse en la plataforma Esprit y realizar el segundo debate.
5. *Actividad final.* En las aulas de LE, es habitual realizar una actividad final recopilatoria, como escribir en grupo un pequeño texto que resuma los argumentos utilizados. Sin embargo, hemos prescindido de incorporar esta etapa a nuestro corpus, ya que no forma parte del objeto de estudio de nuestra investigación.

4.5.2. Los juegos de rol

El concepto de juego de rol no ha sido determinado de forma unánime por los expertos de DLE. En ocasiones, esta práctica pedagógica se confunde o se mezcla con otras, como las simulaciones, cuya característica común es la recreación de una situación comunicativa ficticia en el aula. En el presente trabajo, adoptaremos la definición que, siguiendo a Caré y Debyser (1978), propone Suso López (1998), ya que nos parece clara y adaptada a las intenciones de esta tesis. Estos autores conciben el juego de rol como la representación de una situación comunicativa ficticia en la que los estudiantes interpretan, de forma improvisada y espontánea, personajes que poseen características concretas y que interactúan entre ellos. El desenlace del juego y el contenido de las interacciones no se prevé de antemano, por lo que depende de la capacidad de creación conjunta y de la improvisación de los estudiantes. En la simulación global, en cambio, los aprendientes deben recrear e inventar un escenario de actuación completo y su realización puede extenderse durante varias sesiones (Suso López, 1998: 14). Las simulaciones socio-profesionales se distinguen por la dimensión social, pues los personajes representan grupos sociales amplios, como, por ejemplo, un médico, una mujer embarazada o un inmigrante (Suso López, 1998: 13).

Por otro lado, como ya hemos señalado en el apartado 3.3, las actividades de ensayo o de ficción, según se denominan en el MCER, pueden ser definidas según la relación que la situación comunicativa planteada tiene con la realidad exterior al aula. Alguno de los criterios que pueden ser manejados son, por ejemplo, la posibilidad de que el aprendiente pueda encontrarse en una situación semejante o, también, si actúa según su propia personalidad o adopta la de un personaje ficticio. Una clasificación de las tareas de ensayo según este criterio sería de gran utilidad, ya que, como hemos podido comprobar en el capítulo 3, la relación entre la prácticas pedagógicas, el exterior del aula y la autenticidad comunicativa juega un papel fundamental en la evolución de las diferentes perspectivas de enseñanza de LE y, por tanto, en los acontecimientos que tienen lugar en las aulas. No obstante, consideramos que la realización de un inventario y una clasificación de las tareas de ensayo en función de los rasgos de autenticidad es una labor compleja y larga que

nos aleja de los propósitos de nuestra tesis. Así pues, aunque adoptamos la definición propuesta en los párrafos anteriores, nos detendremos en la descripción de los juegos de rol realizados según este criterio.

Como ya hemos señalado, el fin de este tipo de prácticas de aula consiste en la recreación de una situación de comunicación ficticia. Esta idea puede entrar en contradicción con la búsqueda de la autenticidad comunicativa que preconiza el enfoque orientado a la acción (Consejo de Europa, 2002); sin embargo, consideramos que es precisamente en la simulación donde reside el interés de estas prácticas pedagógicas. La tarea que nos ocupa es un tipo de juego comunicativo y, por tanto, se caracteriza por su carácter lúdico (Susó López, 1998). La condición necesaria para que cualquier tipo de juego tenga lugar es que los participantes tengan voluntad de realizarlo. Una vez conseguida esta disposición, un juego de rol tiene como objetivo jugar con la LE para conseguir llevar a cabo los propósitos personales del personaje a través de la adecuación lingüística a una situación comunicativa dada. Los juegos de rol, por tanto, fomentan un uso variado de los actos de habla (cf. Griggs, 1998) y la toma de riesgos discursivos en LE.

En esta misma línea, determinados estudios muestran los beneficios, como el fomento de negociación de los fines pragmáticos, que presentan las actividades de simulación con respecto a otras tareas de aula (cf. Friedman, 2005; Griggs, 1998; Pujol Bercé, 2001; Di Pietro, 1987). Según Livingstone (1983), los objetivos pedagógicos de la ejecución de un juego de rol son la práctica y el aprendizaje de diversos registros y funciones comunicativas, la adecuación de las actitudes personales a la situación dada y el uso de elementos paralingüísticos.

Los juegos de rol llevados a cabo para la investigación que aquí nos ocupa presentan la misma estructura: los miembros del grupo, desempeñando cada uno un papel diferente, deben encontrar una solución única a un problema teniendo en cuenta los rasgos de personalidad del personaje que les ha sido asignado. Los elementos que varían son el tipo de personajes y la situación problemática planteada. A continuación, explicaremos en detalle la forma en la que cada juego se llevó a cabo en las distintas fases.

Los juegos de rol de la primera fase: La asamblea del pueblo

En la primera fase, se realizaron dos tipos de juegos de rol, por lo que los estudiantes tuvieron que adoptar un personaje diferente en cada una de las situaciones dadas. El juego de rol realizado de forma oral trata de una familia que decide irse de vacaciones y los estudiantes que intervienen deben decidir, entre todos, el lugar. Cada personaje tiene unos rasgos personales característicos. Reproducimos, a continuación, los documentos entregados a cada participante.

Las vacaciones

Cada uno de vosotros formáis parte de una familia que prepara las vacaciones de este año. Averiguad dónde quieren ir los demás y llegad a un acuerdo sobre dónde ir, cuánto tiempo y qué vais a hacer una vez allí. La familia está compuesta por el abuelo (Manolo), su hijo (Manolo, también) que es el padre de la familia, su mujer (Matilde), un hijo de 18 años (Alberto), una hija de 13 (M^a José), y el hermano pequeño de 9 años (Marquitos). Contestad a estas preguntas entre todos:

¿Dónde vais de vacaciones?.....

¿Cuánto tiempo?.....

¿Qué actividades vais a hacer allí?.....

Padre

Tu nombre es el mismo que el de tu padre (el abuelo de la familia), Manolo Martínez Andrade, y tienes 50 años. Hace muchos años que no te vas de vacaciones. Normalmente trabajas mucho y haces muchas horas extras, porque necesitas el dinero para pagar el piso y para los gastos de la casa. Le dices a todo el mundo que no te quieres ir de vacaciones porque hay que ahorrar, pero en realidad tienes muchísimas ganas de ir a un lugar tranquilo donde poder descansar.

Madre

Te llamas Matilde Rodríguez Sáez y tienes 48 años. Eres maestra en una guardería infantil. Trabajas mucho y tienes muchísimas ganas de irte de vacaciones. Los últimos años has pasado las vacaciones en casa, porque había que pagar el piso y, por lo tanto, no había dinero. Te gusta todo lo exótico, lejano y diferente.

Abuelo

Tienes el mismo nombre que tu hijo (el padre de la familia), Manolo Martínez de la Torre, y tienes 78 años. Vives con tu hijo y su familia, por lo que tienes que colaborar en casa: limpias, haces la compra, ayudas a tus nietos con los deberes, sacas al perro y un sinfín de cosas más... Desde que vives en esta casa no has tenido vacaciones y estás un poco harto. ¡Con lo que a ti te gustan las fiestas y la diversión!

Hermano mayor

Te llamas Alberto Martínez Rodríguez y tienes 18 años. Este año está siendo muy duro para ti, ya que estás en el último año del instituto y estás preparando la selectividad. Además, ya no te acuerdas de lo que son unas vacaciones (¡hace años que no sales de tu ciudad!). Te encanta el deporte y sobre todo hacer surf.

Hermana mediana

Te llamas M^a José Martínez Rodríguez y tienes 13 años. Este año has empezado el instituto y, por lo tanto, ya eres una persona adulta a la que le gusta que la tengan en cuenta a la hora de tomar decisiones. Por lo general, nadie te hace caso y eso te pone muy nerviosa. Lo que más te gusta de este mundo es el cine, los actores, las actrices y el glamour de la fama.

Hermano pequeño

Te llamas Marcos Martínez Rodríguez, aunque todos te llaman Marquitos. Tienes 9 años y unas ganas enormes de irte de vacaciones. Hay muchísimos sitios donde te gustaría ir, pero siempre que sean suficientemente divertidos para un niño de tu edad. Te encanta el fútbol.

El juego realizado a distancia, en cambio, consiste en una situación de conflicto en un pueblo víctima de la emigración. Los habitantes se reúnen para encontrar soluciones a este problema. A continuación, reproducimos los documentos explicativos que leyeron los participantes.

La asamblea del pueblo

Sois una representación de los habitantes del pueblo de Villalíos de Arriba, un pueblo muy tranquilo y pacífico donde todo el mundo vive contento. Pero, desde hace unos meses, se respira un ambiente raro, todo el mundo está nervioso y discuten unos con otros sin parar. Tratad de averiguar por qué y estableced unas normas de convivencia para que el pueblo sea un lugar agradable para todos. Aquí tenéis algunos de los rasgos de la personalidad de los personajes.

Presidente de la asociación de jubilados

Villalíos de Arriba siempre ha sido un lugar tranquilo, muy muy tranquilo, donde jugar al dominó y a la petanca. Pero desde hace algunos meses las cosas han cambiado, ruido por las noches, demasiada gente por las calles, música a todas horas, etc. Sois la asociación más grande del pueblo donde la mayor parte de los habitantes son jubilados. Está claro que como representante de tu asociación lo que quieres es que Villalíos de Arriba vuelva a la calma.

Presidente de la asociación de jóvenes marchosos

Villalíos de Arriba es aburridísimo, nunca sucede nada, nunca hay nada divertido que hacer; por esa razón, los jóvenes del pueblo se están marchando a la ciudad y el pueblo se está quedando vacío. En los últimos meses, habéis intentado reuniros algunas noches con el fin de cambiar la situación y las reuniones (acompañadas de un ambiente festivo) no han estado mal, pues habéis discutido medidas interesantes que llevar a cabo para que la situación cambie.

Presidente de la asociación infantil

Del cole a casa y de casa al cole. En Villalíos de Arriba no hay nada para divertirse, ni parques con columpios, ni parques de atracciones, ni campo de fútbol, ni nada de nada. Así que, para reivindicar vuestros derechos, habéis decidido hacer una huelga infantil. Nada de cole hasta que no cambie la situación y a jugar todo el tiempo en la calle.

Representante del ayuntamiento de Villalíos de Arriba

En el ayuntamiento de Villalios de Arriba no hay dinero ni para la máquina de café. Queréis subir los impuestos desde hace unos años, pero se teme una revolución con consecuencias poco agradables, ya que los habitantes de este pueblo son un poco agresivos y brutos. Hace unos meses insinuasteis un pequeño aumento que suscitó una respuesta un poco violenta (el ojo morado del alcalde).

Presidente de la asociación de comerciantes

Sois muy pocos en vuestra asociación porque nadie viene a ver el pueblo y, por lo tanto, hay muy poca actividad comercial, es decir que no hay turistas que compren recuerdos. Además, corre el rumor de que, por si fuera poca vuestra desgracia, ¡¡quieren subir los impuestos!!

Los juegos de rol de la segunda fase

El juego efectuado cara a cara es el mismo que fue llevado a cabo oralmente en la etapa anterior y que ya hemos explicado. En la interacción a distancia, los alumnos mantuvieron los mismos personajes, ya que se trata de una continuación del realizado previamente. La familia, una vez que tiene contratadas sus vacaciones, se da cuenta de que tiene un problema económico, por lo que los estudiantes que intervienen deben elegir quién se irá de vacaciones y quién se quedará en casa. A continuación, reproducimos el documento que leyeron los participantes.

¿Quién se queda en casa?

¡¡¡HA SURGIDO UN GRAN PROBLEMA!!!

Unos gastos de última hora hacen que el dinero que tenáis destinado para las vacaciones no sea suficiente para marcharos todos. Ya tenéis los billetes reservados y en la agencia de viajes os permiten anular solamente dos de las cinco reservas. Así que habéis decidido que este año dos de vosotros se deben quedar en casa y esperar al año siguiente para irse de vacaciones. Entre todos tenéis que decidir qué dos miembros de la familia se quedan y por qué.

4.6. LA PLATAFORMA ESPRIT

Las interacciones sincrónicas en línea se realizaron en la plataforma digital Esprit (<http://flodi.grenet.fr/esprit/login.php>). Este espacio de enseñanza y aprendizaje de LE fue concebido dentro del proyecto Flodi (*Formations en Langues Ouvertes et à Distance*), llevado a cabo por la Universidad Stendhal de Grenoble. Esprit permite la concepción y la puesta en marcha de módulos de aprendizaje de LE tanto para cursos que tienen lugar íntegramente a distancia como para formaciones semi-presenciales. A través de esta plataforma, el docente tiene la posibilidad de concebir y publicar en la web sus proyectos pedagógicos de forma autónoma. Esprit pone a disposición del docente una gran cantidad de herramientas de CMO (como foros, chats o un espacio de almacenamientos de documentos) con el fin de potenciar la comunicación y el trabajo colaborativo entre los miembros de la comunidad educativa.

El docente debe inscribir a sus estudiantes en la plataforma y dotarles de un nombre de usuario y una contraseña que les permita el acceso al comienzo de cada sesión. La ilustración 1, que presentamos a continuación, corresponde a la página que da acceso a la plataforma. El círculo de color rojo señala el lugar donde el alumno debe introducir los datos personales proporcionados por su tutor.

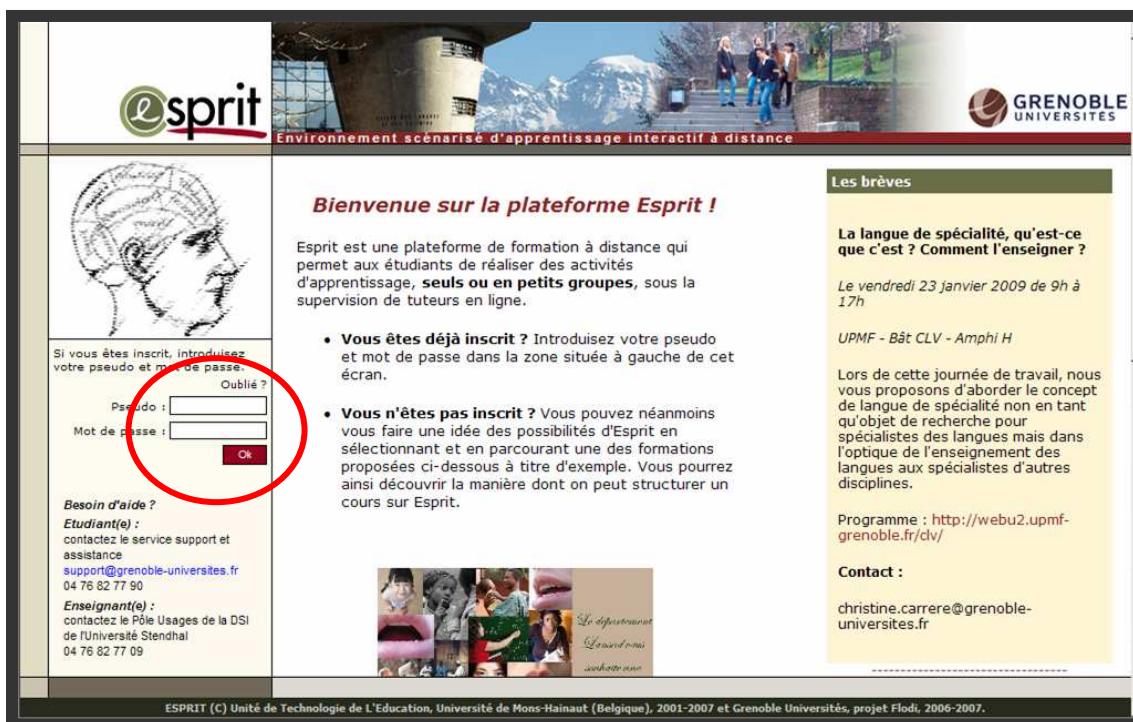


Ilustración 1. Página de acceso a la plataforma Esprit

Una vez dentro de la plataforma, el estudiante accede al módulo de enseñanza donde, en nuestro caso, se encuentra el chat. La ilustración 2 corresponde al salón de chat.

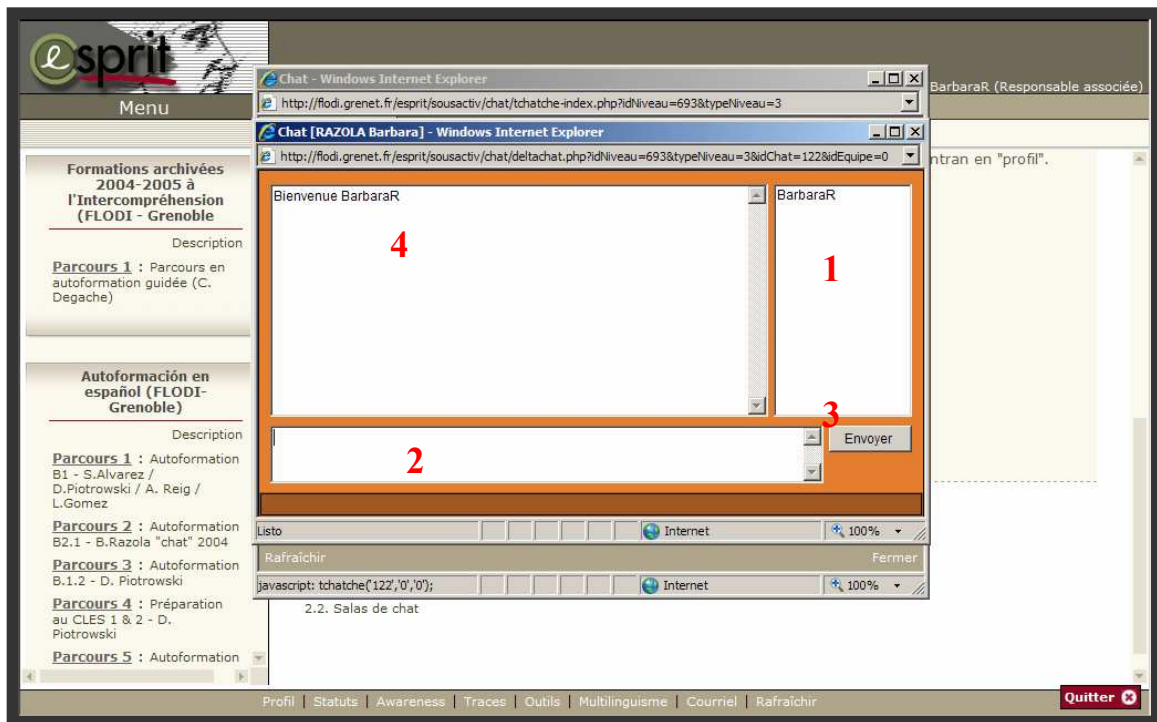


Ilustración 2. Chat de la plataforma Esprit

Una vez en el chat, el nombre del estudiante que acaba de entrar aparece en la ventana junto al de los otros participantes (1). A partir de este momento, el usuario ya puede comenzar a escribir su mensaje en el espacio designado para ello (2). Cuando haya terminado de redactarlo, pincha el botón “envoyer” (enviar) (3) o presiona la tecla “enter”. El mensaje aparece en la ventana pública (4), donde todos los participantes pueden leerlo.

El docente tiene la posibilidad de crear tantos salones como quiera dentro de una misma sesión. La plataforma Esprit prevé el almacenamiento de todas las interacciones con el fin de poder realizar explotaciones didácticas posteriores. Una vez cerrado, el chat no puede ser modificado.

Por último, en Esprit, es posible acceder a la mensajería instantánea para enviar mensajes privados durante la interacción pública. Sin embargo, esta opción se desactivó, pues estos intercambios no se almacenan y no tenían utilidad en el marco de investigación actual.

4.7. CONVENCIONES DE TRANSCRIPCIÓN

Una parte de los materiales que conforman nuestro corpus poseen una naturaleza oral y la otra parte, escrita, por lo que su preparación para el análisis ha sido llevada a cabo de forma diferente. El corpus escrito ha sido conservado tal y como fue recogido; en cambio, los datos auditivos fueron transcritos con el fin de facilitar su examen. Las producciones de los aprendientes han sido transcritas según el sistema fonético y ortográfico del español; se mantienen, pues, las pronunciaciones que poseen representación gráfica en español como, por ejemplo, un cambio de vocales: “alquiler” por “alquilar”. Asimismo, los errores lingüísticos cometidos por los aprendientes no han sido reparados.

Las convenciones de transcripción que se utilizaron han sido adaptadas del proyecto PRESEEA, que está creando un corpus de lengua hablada en español representativo del mundo hispano³ (Moreno, Cestero, Molina y Paredes, 2002, 2004 y 2007). A continuación y para finalizar el capítulo dedicado a la metodología de nuestra investigación, presentamos la tabla 18, en la que recogemos cada una de las convenciones utilizadas en la transcripción de las actividades orales, junto a su significado.

³ El grupo PRESEEA agrupa a más de 30 equipos de sociolingüistas de todo el mundo hispanohablante. Se puede encontrar más información en su página web <http://www.linguas.net/Default.aspx?alias=www.linguas.net/portalpresea>.

Convención	Significado
/	Pausa breve
//	Pausa media
///	Pausa larga (equivale a silencio: de 1 a 1'2 segundos)
(5s)	Lapsos: se considera un lapso cuando la pausa es superior a 2 segundos. No se anota la duración exacta, sólo la aproximada
:	Sílabas o sonidos alargados
¡!	Exclamaciones y tono animado
¿?	Entonación interrogativa
()	Especificación de algún fenómeno o acción no verbal. (carraspeo) (interrupción de la grabación) (ruidos)...
<u>Subrayado</u>	Superposiciones de habla de dos interlocutores. Se subraya el fragmento que se solapa de cada turno
<u>Subrayado.</u>	Superposiciones de habla de tres interlocutores. Se subraya el fragmento que se solapa de cada turno
-	Palabras o enunciados cortados (ya sea por corrección o por vacilación)
xxx	Fragmentos de la conversación ininteligibles o no transcritos.
=	Mensajes no concluidos sintácticamente. Unión de diferentes partes del mismo mensaje, separado en diferentes líneas en la transcripción por interrupción o superposición de otro hablante
MAYUSCULAS	Elevación de la voz
(...)	Eliminación de fragmentos no pertinentes
Pa.la.bra	Pronunciación silabeada
<i>Cursiva</i>	Pausas sonoras

Tabla 18. Convenciones de transcripción

**CAPÍTULO 5. FUNCIONAMIENTO Y DESARROLLO
DE LA COMPETENCIA PRAGMÁTICA A TRAVÉS
DEL CHAT**

5.1. INTRODUCCIÓN

El objetivo didáctico de las tareas que forman parte de esta investigación es el desarrollo de las competencias discursivas o pragmáticas a través del manejo de los mecanismos interaccionales que entran en juego en los intercambios cara a cara. Como ya hemos señalado, el gran reto de las plataformas pedagógicas virtuales es la comunicación oral y, concretamente, la enseñanza de la dimensión interaccional. Los especialistas de la ELAO han apuntado que la CMO sincrónica puede ser una de las formas de suplir, en parte, esta carencia en las formaciones de lenguas a distancia.

Como mencionamos en el apartado 3.5, Pekarek (1999: 10-11) señala que la competencia discursiva está formada por los conocimientos procedurales que entran en juego en la interacción y los mecanismos de ajuste social. Estos aspectos de la comunicación constituyen el principal objeto de estudio de las disciplinas lingüísticas -agrupadas bajo el nombre de Lingüística Interaccional (cf. 1.2.1)- que se interesan por el funcionamiento de la dimensión interactiva del lenguaje. En el campo de la enseñanza de LE, y concretamente desde el MCER (Consejo de Europa, 2002), la capacidad necesaria para participar en intercambios comunicativos verbales en LE se denomina competencia pragmática. Bajo este nombre se agrupan tanto los elementos textuales como los procedimientos interactivos que forman parte de las dinámicas de interacción social. Muchas de las tareas realizadas en grupo en el aula tienen como objetivo el desarrollo de las capacidades procedurales que entran en juego en la comunicación verbal cara a cara.

En el presente capítulo, nos centraremos en el estudio de esta dimensión interaccional en la CMO sincrónica. En primer lugar, analizamos las dinámicas interactivas de las interacciones sincrónicas escritas en LE con objeto de establecer una base que nos permita averiguar en qué medida su funcionamiento influye en el aprendizaje de la LE (cf. 5.2). En segundo lugar, estudiaremos los mecanismos de construcción conjunta del discurso que los aprendientes despliegan durante el desarrollo del chat (cf. 5.3). La comparación de las interacciones en LE orales y

escritas llevadas a cabo por los aprendientes nos permite establecer la forma en la que el medio de comunicación influye en el desarrollo de la competencia pragmática.

5.2. EL FUNCIONAMIENTO INTERACCIONAL DEL CHAT EN LENGUA EXTRANJERA (LE)

El funcionamiento de las interacciones dialogales de naturaleza oral se realiza por medio de un sistema de distribución del turno de habla. Como ya señalamos en el apartado 2.3 del marco teórico, el DMO sincrónico se caracteriza, también, por ser dialogal¹. En los chats, al igual que en las interacciones orales, se produce una alternancia entre los locutores, por esta razón, cabe preguntarse cómo y en qué medida el sistema de sucesión de turnos característico de la conversación natural se mantiene o se modifica en las interacciones sincrónicas escritas. De este modo, podremos sentar las bases para observar cómo estas modificaciones afectan a los procesos de adquisición que se desarrollan en la interacción.

En un afán de encontrar la respuesta a tales preguntas, hemos estudiado la estructura dialogal del chat, comparando las interacciones orales y las escritas de nuestro corpus. En primer lugar, hemos identificado las categorías interaccionales que constituyen nuestro tipo de interacción (cf. 5.2.1). En segundo lugar, hemos analizado el sistema de distribución del turno de habla en el chat, comparándolo con el del discurso oral (cf. 5.2.2), atendiendo a las particularidades del tipo de interacción que nos ocupa. Finalmente, nos hemos detenido en el estudio de los factores que determinan la cantidad de discurso en el chat (cf. 5.2.3). Los resultados de los análisis realizados son los que ofrecemos a continuación.

¹ Nos referimos a la distinción entre dialogal y dialógico a la que alude Kerbrat-Orecchioni (1990) y de la que hablamos en el apartado 2.4. En este sentido, utilizamos el término interacción de forma restringida para referirnos a aquellas actividades interactivas cuyo carácter es dialogal.

5.2.1. Unidades estructurales de la interacción oral: el turno de habla, la intervención y el intercambio

La interacción oral se organiza en base a categorías estructurales que se ordenan de forma jerárquica. El modelo de ordenación en el que nos basaremos es el recopilado por Antonio Briz (1998), Gallardo Paúls (1996) y Cestero (2000a, 2005).

La unidad estructural fundamental en la interacción oral es el turno de habla, que se define como un hueco estructural que puede, o no, ser rellenado por una emisión informativa producida por un interlocutor (Gallardo-Paúls, 1993: 32-33). Se trata, pues, del armazón donde los interlocutores realizan sus emisiones, denominadas, a su vez, intervenciones. Una definición más completa de la noción de turno de habla es la presentada por Cestero (2000a), quien atiende no sólo a factores formales sino, también, de contenido.

Un turno es un ‘período de tiempo que comienza cuando una persona empieza a hablar y concluye cuando dicha persona deja de hablar’; en ese período de tiempo el hablante emite un mensaje con intención de ofrecerlo completo. Una vez concluido el mensaje proyectado para un turno, el hablante calla y otro participante puede tomar la palabra, comenzar un turno. (Cestero, 2000a: 20)

Un turno es un período de tiempo en el que uno de los conversadores, el que lo posee, tiene el derecho y el deber de hacer uso de la palabra para emitir su mensaje. (Cestero, 2000a: 223)

La posesión de un turno de habla por un hablante otorga el derecho de producir un enunciado íntegro o acto de comunicación completo. Sin embargo, no en todas las ocasiones en las que se emite un mensaje se produce un turno de habla. Para que esto ocurra, el hablante debe tener el reconocimiento y la aceptación del interlocutor o los interlocutores que intervienen en la interacción (Briz, 2001: 53). Su emisión debe suscitar la reacción de los otros participantes y convertirse en parte del desarrollo temático y estructural de la conversación. Cuando esto no ocurre, nos encontramos ante una intervención, que consiste en cualquier enunciado emitido

por un hablante que, a su vez, puede estar o no en posesión del turno de habla. Si una emisión es ignorada por los otros interlocutores, no podemos calificarla de turno, sino de intervención. Como es posible deducir, ambas categorías coinciden en gran número de ocasiones.

El ejemplo 1 que presentamos a continuación, compuesto por dos turnos de habla y cuatro intervenciones, es un claro modelo de esta situación. Las dos emisiones de Diane (108 y 110) constituyen un único turno separado en dos partes por la emisión de Marine, que interviene antes de que la primera haya terminado de hablar. Al no ser tomada en cuenta por ninguno de los interlocutores, no es posible calificar el mensaje de Diane como turno de habla. La secuencia se cierra con una última intervención que constituye, igualmente, un turno (111). Así pues, tal y como señala Briz (2001: 54) “todo turno supone una intervención, pero no toda intervención constituye un turno”.

Jdr2.oral.H²

108. Diane (hijo):	<u>podemos</u> hacer dos grupos <u>un grupo</u> =
109. Marine (madre):	<u>pero piensas en tu:</u>
110. Diane (hijo):	=con cosas más exóticas
111. Marie (padre):	pero tu madre es un poco loca / no estoy seguro de que: quiero: irme con ella (risas)

Ejemplo 1

Cabe preguntarse en qué medida estas dos unidades básicas, constituyentes de la interacción oral, encuentran cabida en los chats. De la revisión de la bibliografía dedicada a esta cuestión, deducimos que, debido al carácter dialogal de la CMO sincrónica, es posible establecer correspondencias estructurales entre ambos tipos de interacción. En el ámbito anglosajón, autores como Herring (1999), Panyametheekul (2003) o Cora García (1999) se sirven de la expresión “turno de habla” con el fin de describir la estructura dialogal de la CMO sincrónica. Para estos investigadores, un turno en el chat corresponde a cada una de las emisiones hechas públicas, es decir, siempre que uno de los participantes pulsa la tecla *intro*.

² El título de los ejemplos hace referencia al tipo de tarea “Jdr1”, primer juego de rol “Jdr2”, segundo juego de rol y “deb” debate. Señalamos, también, la modalidad escrita, “chat”, u oral, “oral”, y el grupo o grupos que lo realizan “AB”, “CD”, “A”, “B”, “D”, “E”, “F”, “G” y “H”. Esta forma de introducción de los extractos coincide con los títulos con los que se presenta el corpus en los apéndices.

Cada mensaje individual que aparece en la pantalla supone, pues, un turno³. Sin embargo, a pesar de que el objetivo de los autores mencionados es explicar el sistema que rige la distribución de palabra en el chat, no tienen en cuenta otras categorías que constituyen unidades básicas del sistema estructural de la interacción, como es el caso de la intervención.

En el ámbito hispano, Blanco Rodríguez (2002) se ocupa de la cuestión de la descripción de la estructura conversacional de la CMO sincrónica. Esta investigadora, tomando como base los trabajos de Briz y Gallardo-Paúls, identifica las categorías que estructuran la interacción oral, el turno y la intervención, en las interacciones sincrónicas escritas. Blanco Rodríguez define el turno de habla en el chat de la siguiente forma:

El turno en los chats puede ser definido como el espacio lineal, ocupado por la intervención de un solo hablante, que está limitado en un extremo por el nombre de la persona que está en posesión de la palabra y en el otro, por el final del párrafo (Blanco Rodríguez, 2002: 27)

Al igual que en el ámbito anglosajón, Blanco Rodríguez (2002) considera que se constituye un turno cada vez que un participante hace público un mensaje. Sin embargo, a diferencia de los investigadores anglosajones, completa su descripción incluyendo otras unidades básicas estructurales como la de intervención, definida como un enunciado completo con posibilidad de ser producido en un turno o en varios. Así pues, como señala la propia autora, el sentido otorgado a las categorías de turno de habla y de intervención en el chat es el contrario al establecido para las interacciones orales.

En el chat (...) la simple aparición de una intervención en las pantallas de todos los participantes en el canal provoca que dicha intervención constituya un turno, por el mero hecho de que cualquiera puede leerla (oírla); otra cosa es que tenga aceptación y encuentre una respuesta, pues en la conversación por chat no tiene consecuencias si no se responde a la intervención de otro participante. Por tanto, si

³ También es tomado como turno de habla en el caso en que un participante envíe un mensaje accidentalmente o cuando la emisión es ignorada.

en la conversación real “todo turno supone una intervención, pero no toda intervención constituye necesariamente turno” (Briz, 1998: 53-54), en el chat, toda intervención constituye necesariamente turno, pero no todo turno supone una intervención completa. (Blanco Rodríguez, 2002: 29)

Según esta concepción, el ejemplo 2 estaría constituido por cuatro turnos y una intervención, denominada, a su vez, macrointervención.

Jdr1.chat.A

67. 18:19	Corinne (infan): si usted no quiere voy a declarar la guerra
68. 18:20	Corinne (infan): y todo el mundo va a hacer la huelga
69. 18:20	Corinne (infan): no hara escuela durante muchos dias
70. 18:21	Corinne (infan): vamos a jugar todo el tiempo por la calle

Ejemplo 2⁴

No obstante, existe la posibilidad de que uno de los participantes del chat presione la tecla *intro* por error, haciendo público un enunciado inacabado o erróneo de forma no intencionada. Según el sentido otorgado por Blanco Rodríguez a estas categorías estructurales, estaríamos ante un turno de habla y, por tanto, ante un elemento estructurador de la conversación. La posibilidad de que esto suceda se opone al concepto de turno de habla presentado anteriormente, ya que su emisión no es tenida en cuenta por el resto de interlocutores. Consideramos, pues, que invertir el significado de estas unidades básicas puede llevar a cierta confusión, por lo que resultaría conveniente revisar, de nuevo, ambos conceptos con el fin de aplicarlos manteniendo, en la medida de lo posible, su significado original.

Briz (2001: 53) define el término intervención como “un enunciado o conjunto de enunciados (acto o actos de habla) emitidos por un interlocutor de forma continua o discontinua”. Una intervención oral es calificada de discontinua cuando sufre fragmentaciones causadas, en la mayor parte de las ocasiones, por factores externos, como, por ejemplo, interrupciones acústicas. En el chat, una emisión hecha pública en tiempos diferentes puede constituir, igualmente, una única intervención. En cuanto al turno de habla, como hemos podido observar

⁴ Es importante tener en cuenta la lentitud con la que tienen lugar estas cuatro intervenciones con respecto a las interacciones orales y que podemos observar en el tiempo, correspondiente a la hora y los minutos, que emplea Corinne para producirlas.

anteriormente, sus límites están marcados, en todas las ocasiones, por un cambio de hablante. En el ejemplo 2, Corinne publica varios mensajes seguidos –sin que se produzca un intercambio de locutor- que dependen gramática y semánticamente unos de otros. Consideramos, pues, que nos encontramos ante una secuencia compuesta por un turno de habla fragmentado en cuatro intervenciones.

En base a este razonamiento, mantenemos que las categorías estructurales que ordenan la conversación oral pueden ser aplicadas a las interacciones sincrónicas escritas conservando el mismo sentido. El turno, en el chat, sobrepasa las barreras tipográficas para convertirse en el armazón estructural de la conversación escrita. Una intervención corresponde a una emisión realizada por un interlocutor, es decir, cada vez que la tecla “intro” es pulsada y el mensaje es hecho público. Es posible, por lo tanto, que un turno coincida con una intervención o que corresponda a varias intervenciones.

Una vez establecidas las categorías de intervención y turno de habla en el chat, nos ocupamos del *intercambio* como unidad de interacción superior a estas dos. Según Cestero (2005: 48), “la sucesión de dos turnos de habla, producidos por participantes diferentes, constituye un intercambio”. La importancia de esta categoría estructural es capital ya que “posibilita el progreso de la actividad comunicativa” (Ibid. 2005: 48). Como ya hemos señalado anteriormente, la toma de palabra por parte de uno de los participantes puede implicar o no el comienzo de un nuevo turno de habla, del mismo modo que un cambio de hablante puede constituir o no un intercambio. Para que un turno de habla sea efectivo, el locutor en posesión de la palabra debe poseer, además, el derecho de emitir un enunciado completo. Sólomente en estos casos se produce un intercambio.

Según la relación que se establece entre los turnos que lo componen, podemos diferenciar tres tipos de intercambios (Cestero, 2005: 49). Como observaremos a continuación, esta categoría, propia de la interacción oral, tiene lugar también en la interacción sincrónica escrita.

- *Intercambio independiente*: es el formado por dos turnos nuevos, es decir, dos turnos que no se encuentran relacionados entre sí semántica, sintáctica ni pragmáticamente. Este tipo de intercambio se encuentra también presente en nuestro corpus escrito. En el fragmento siguiente (Ejemplo 3),

observamos que Corinne cambia el tema de la interacción en su intervención (174) introduciendo un turno nuevo que, con respecto a los turnos anteriores, constituye un intercambio independiente.

Deb.chat.AB

172. 18:37 Justine:	y no pudieras ser una buena madre con otra mujer?!!!!
173. 18:37 Benoit:	Ha !
174. 18:37 Corinne:	quiero preguntar al grupo A si podemos hacer el chat el jueves 14 de abril porque he olvidado tengo una reunion a las 18h el 7de abril

Ejemplo 3

- *Intercambio relacionado*: está constituido por dos turnos relacionados de forma semántica, donde el segundo complementa o comenta el primero. Al igual que en las interacciones orales, en el chat, es la modalidad más frecuente. El siguiente extracto (Ejemplo 4) constituye uno de los abundantes ejemplos que encontramos en nuestro corpus escrito.

Deb.chat.AB

22. 18:07 Francine:	creo que el real problema es la adopción
23. 18:07 Aurelie:	si no pueden casarse, no pueden adoptar

Ejemplo 4

- *Intercambio cooperativo*: está compuesto por turnos que se complementan de forma semántica, como los anteriores, pero también sintáctica o pragmáticamente. Al igual que los otros tipos de intercambios, se encuentran presentes en nuestro corpus escrito (Ejemplo 5):

Deb.chat.AB

10. 18:04 Sophie:	¿Piensáis que las parejas homosexuales deben tener derechos? ¿ Por qué? ¿Cuáles serán estos derechos?
11. 18:05 Corinne:	si tienen derechos pero no todos

Ejemplo 5

Este último tipo de turno ha sido estudiado en profundidad bajo el nombre de *pares adyacentes*. Según Gallardo-Paúls, se trata de un intercambio de interlocutores cuyas intervenciones están ligadas por una relación de *pertinencia condicional* (Gallardo-Paúls, 1993, 1996: 51). La primera parte de este tipo de intercambio exige, condiciona o hace esperable la aparición de una determinada

segunda parte emitida por el interlocutor. Los casos más corrientes son aquellos del tipo pregunta-respuesta o petición-rechazo/aceptación (Levinson, 1989: 293-294).

Los pares adyacentes se organizan, además, en torno a la noción de *preferencia* (Levinson, 1989: 294-295). La emisión de un determinado turno de habla condiciona la aparición de un segundo, que es el preferente. Ante una petición, la aceptación representa la respuesta preferida, el rechazo, por el contrario, supone la no preferida. Esta forma de organización se refleja de manera significativa en las producciones de los interlocutores por medio del concepto lingüístico de *marcación*. Así, las partes preferidas de un par adyacente no están marcadas, por lo que se producen a partir de turnos estructuralmente más simples. En lo que respecta a nuestro corpus escrito, los turnos preferidos, al igual que en el oral, se producen de forma no marcada. Es el caso del fragmento siguiente (Ejemplo 6) en el que Anaïs responde a la pregunta de Nadia con un simple “sí”.

Jdr2.chat.E

96. 19:02	Nadia (padre):	Estais todos de acuerdo???
97. 19:02	Anaïs (hijo):	si

Ejemplo 6

Por otro lado, las respuestas no preferidas poseen una apariencia más compleja y se marcan por medio de estrategias que varían de un idioma a otro. En español, encontramos las siguientes (Levinson, 1989: ¿?):

- *Demoras en la emisión del turno*. Se trata de aquellas pausas o silencios producidos antes del inicio de un nuevo turno. En los chats, sin embargo, una demora carece de significación especial, ya que se producen de forma abundante debido al sistema de transmisión unidireccional que lo caracteriza (cf. 2.4.3) y al tiempo que los aprendientes tardan en mecanografiar. Otra forma de aplazamiento consiste en la inserción de nuevas unidades denominadas *secuencias de inserción*, por las que se introduce un par adyacente dentro de otro, retrasando así la aparición de la segunda parte. Este tipo de fenómeno se encuentra representado en nuestro corpus escrito. En el ejemplo que ofrecemos a continuación (Ejemplo 7), Sylvain, que no

está de acuerdo con la intervención de Betty, lanza otra pregunta (112), lo que le evita tener que responder inmediatamente.

Deb.chat.CD

109. 18:32 Claire:	A que conclusion llegamos?
110. 18:33 Betty:	cambiar nuestro modo de pensamiento?
111. 18:33 Sabrina:	carine viene de se conectar porque ha tenido problemas
112. 18:33 Sylvain:	y como?
113. 18:33 Betty:	ser mas tolerantes
114. 18:33	Lucile: esperamos que la mentalidad de la sociedad va a cambiar

Ejemplo 7

- *Prefacios o introducciones.* Indican una respuesta no preferida. Algunos de estos marcadores son muestras de conformidad, disculpas, atenuadores, etc. Los usuarios del chat utilizan también este tipo de estrategia. Como prueba de ello presentamos el siguiente fragmento (Ejemplo 8), en el que Nadia rechaza la proposición de Cécile emitiendo una respuesta elaborada de forma compleja (67).

Jdr2.chat.E

62. 18:55	Cecile (madre): propongo que manolo se vaya con ellos
	(...)
67. 18: 56	Nadia (padre): Es generoso de tu parte mi querida mujer PERO NO PUEDO
	(...)
71. 18:56	Nadia (padre): Tengo que ganar dinero para la familia.es de mi culpa este problema

Ejemplo 8

- *Explicación de las causas por las que no puede efectuarse la segunda parte preferente.* En el fragmento anterior observamos que Nadia (71), además, añade una excusa a su rechazo.

Así pues, hallamos, en el chat, todas las formas de intercambio y de marcación de respuestas no preferidas de las interacciones orales. Sin embargo, debido a su carácter unidireccional, el orden secuencial de los intercambios y de los pares adyacentes resulta, a menudo, alterado. Esto es lo que ocurre en el ejemplo 9 que reproducimos a continuación, en el que la respuesta a la pregunta de Cécile (51) aparece en el turno inmediatamente anterior (50).

Jdr2.chat.E

50. 18:52	Anaís (hijo):	quiero que papa viene con nosotros
51. 18:53	Cecile (madre):	prefieres irte de vacaciones con tu padre o conmigo?
52. 18:53	Cecile (madre):	pues... como quieras

Ejemplo 9

Esta alteración secuencial puede suponer un obstáculo para la gestión de la interacción, concretamente, en lo que se refiere al mantenimiento de la coherencia referencial (Herring, 1999). Así, un cambio en la disposición lógica de los turnos puede ocasionar malentendidos⁵, como es el caso del ejemplo 10 que presentamos a continuación:

Deb.chat.AB

39. 18:11	Corinne	el niño puede tener problemas con los niños de su edad
40. 18:11	Julie	Hola a todos ! Tenia algunos problemas de conneccion pero ahora funciona !
41. 18:11	Francine	si pero no estara con los otros ninos y sera muy dificil saber orientarse
42. 18:11	Justine	yo tambien tenia muchas problemas de coneccion!
43. 18:12	Sophie	Es necesario que los ninos tengan una imagen de la madre y tambien la del padre : necesitan un amor maternal y paterno.
44. 18:12	Justine	porque dices que no estara con otros ninos?
45. 18:12	Benoit	Pienso que tener padres del mismo sexo no es una basis muy natural
46. 18:12	Julie	pienso que es muy dificil ahora para estos ninos pero que va a cambiar, lentamente, pero que las mentalidades deben cambiar
47. 18:12	Francine	estoy de acuerdo con benoit

Ejemplo 10

Podemos observar dos conversaciones entrelazadas que provocan que la pregunta que Justine realiza (44) quede sin respuesta. El primer hilo temático es el que mantienen Corinne (39) y Francine (41). Julie (40), que se acaba de conectar, comienza una nueva conversación que se ubica justo entre las intervenciones de las precedentes. Justine, por su parte, realiza una doble intervención. En primer lugar (42), responde a Julie con respecto al tema que ha planteado y, más adelante, vuelve a retomar el hilo anterior al realizar una pregunta (44) a Francine. Esta última estudiante no reacciona. Es posible deducir que esta falta de reacción puede haber sido causada por el desajuste secuencial⁶, ya que la intervención de Justine aparece

⁵ Trataremos el tema de los malentendidos derivados de las características del sistema de comunicación en el apartado 6.4.1.

⁶ Más adelante (cf. 5.2.2) observaremos que este desajuste secuencial puede provocar la descontextualización de la intervención y, por lo tanto, la ruptura de la comunicación. Por otro lado, deducimos que una de las posibles razones de que su intervención no haya sido tenida en cuenta puede ser que no ha hecho explícito el nombre de la persona a quien se dirige.

en la pantalla pública dos intervenciones después de la de Francine, quien, debido al tiempo transcurrido o al alejamiento producido por las emisiones de otros interlocutores, no percibe a quién va dirigida. Es posible que, aunque Justine haya retomado las mismas palabras que utilizó Francine, la intervención se encuentre ya demasiado alejada. Se produce lo que más adelante llamaremos descontextualización de la intervención, provocada por una pérdida de la relevancia a raíz del desajuste secuencial⁷.

No obstante, la pérdida de coherencia referencial provocada por el desajuste del orden secuencial de la conversación no siempre es negativa. En el ejemplo 11, podemos observar que, en numerosas ocasiones, los estudiantes se ven obligados a parafrasear las palabras de la intervención precedente a la que se refieren.

Deb.chat (AB)	
63. Justine: (...)	Dbe haber controles de sicologia como con los heterosexuales
68. Julie:	Si, me parece tambien muy importante seguir la sicologia de estos ninos, como la de todos los que viven situaciones excepcionales

Ejemplo 11

Según el MCER (Consejo de Europa, 2002), la reformulación⁸ de ideas constituye uno de los aspectos de la flexibilidad ante las circunstancias que forma parte de la competencia discursiva; su descriptor para el nivel C1 es el siguiente.

El aprendiente “manifiesta gran flexibilidad al reformular ideas con distintos elementos lingüísticos para poner énfasis, diferenciar según la situación, el interlocutor, etc. y eliminar la ambigüedad” (Consejo de Europa, 2002: 121)

En el ejemplo presentado anteriormente, la flexibilidad manifestada a través de la reformulación de la intervención del interlocutor precedente es utilizada por Julie para enlazar ambos mensajes. De esta forma, los estudiantes no construyen el discurso de manera aislada, sino en conjunto. Este modo de actuación está

⁷ Existen otras posibles explicaciones para este caso concreto. Quizás, Francine no ha leído la intervención de Justine porque se encontraba redactando su propio mensaje o, quizás, esta estudiante haya ignorado deliberadamente la pregunta por alguna razón como la falta de tiempo para gestionar el tema de la interacción.

⁸ Véase, también, Arroyo (2003).

relacionado con el fenómeno del andamiaje colectivo que estudiaremos en el apartado 6.2 y que se encuentra estrechamente relacionado con los procesos de adquisición.

Como podemos comprobar por lo expuesto, es posible servirse de las unidades de estructuración de la conversación oral para el análisis de las interacciones sincrónicas escritas. Sin embargo, este procedimiento inicial de comparación entre ambos corpus nos permite percibir algunas diferencias, como el desajuste secuencial, que, según hemos visto, provoca que los mensajes no aparezcan ordenados en función de los factores de dependencia condicional, sino según el orden de publicación. Como hemos tenido ocasión de constatar, las consecuencias de este fenómeno pueden ser tanto beneficiosas como perjudiciales para el aprendizaje de la LE. El desorden temático puede provocar que determinadas intervenciones pasen desapercibidas y que, por tanto, queden sin réplica o ignoradas, lo que puede incidir negativamente en la motivación de los estudiantes. Por otro lado, el desajuste secuencial provoca que los aprendientes realicen un esfuerzo de reformulación que puede resultar positivo para el aprendizaje. En base a estos resultados, consideramos que los posibles perjuicios que ocasiona esta alteración del orden temático pueden ser minimizados si se reduce el número de participantes y los requerimientos de la tarea. De este modo, se disminuyen los factores que los participantes deben gestionar durante la interacción, lo que les puede permitir ejercer un mayor control sobre sus producciones. Los aprendientes disponen, pues, de más tiempo para enlazar sus mensajes con los precedentes, utilizando técnicas que pueden resultar beneficiosas para el aprendizaje como la reformulación.

5.2.2. Técnicas de distribución del turno en la Comunicación Mediada por Ordenador (CMO) sincrónica

En toda interacción es de gran importancia el mecanismo que se pone en funcionamiento para alternar la posesión de la palabra; es decir, el mecanismo de alternancia de turnos. Existen varios modelos que pretenden describir la mecánica

de la sucesión de hablantes⁹; no obstante, el que goza de una mayor repercusión es el propuesto por Sacks, Schegloff y Jefferson (1974). Según estos autores, el sistema de organización de una conversación oral se constituye por la sucesión de turnos de habla donde el orden, el contenido y la duración no han sido establecidos de antemano.

Nuestro corpus, en sus modalidades oral y escrita, consta de dos tipos de interacciones, un juego de rol, que pretende recrear las condiciones de una conversación cotidiana y familiar, y un debate, en el que se discute sobre un tema de actualidad (cf. 4.5). En esta última variedad, uno de los estudiantes desempeña el papel de moderador, por lo que el orden y la distribución de los turnos dejan de ser libres; el estudiante que posee este rol es el encargado de su asignación. Sin embargo, como estudiaremos en el apartado 7.2, en los debates realizados a distancia, los moderadores dejan de lado sus funciones de forma espontánea para convertirse en interlocutores al mismo nivel que el resto del grupo. Así pues, para hablar de las técnicas de distribución del turno utilizaremos el debate escrito pero no el oral.

5.2.2.1. *La indeterminación del turno en la CMO sincrónica*

En los juegos de rol que tienen lugar cara a cara, observamos que, al igual que lo señalado por Sacks *et al.* (1974) para la conversación oral, el orden, el contenido y la duración no han sido determinados de antemano. Prueba de ello son las innumerables reformulaciones, repeticiones, pausas, alargamientos vocálicos, solapamientos e interrupciones de los que consta nuestro corpus oral. En las conversaciones escritas, es posible observar, igualmente, errores tipográficos y auto-correcciones, de lo que deducimos que no se trata de un discurso planificado o determinado, sino que se encuentra caracterizado por la improvisación. Con motivo de ilustrar esta idea, presentamos el fragmento siguiente (Ejemplo 12) correspondiente a la primera intervención de Sylvain en el debate, en el que podemos observar los fallos tipográficos derivados de la falta de planificación.

⁹ Véase el modelo de intercambio de turnos regulado por señales (V. H. Yngve, 1970) o el basado en la construcción interactiva de turnos (T. P. Wilson, J. M. Wiemann y D. H. Zimmerman, 1984)

Deb.chat (CD)

43. Sylvain:	SOY DE ACUERDO VIVIR CON PERSONAS DE MISMO SEXO PUEDE CREAR DIFERENCIAS POR LOS NIÑOS QUE PUEDEN EVOLUCIONAR COMO LOS OTROS
--------------	---

Ejemplo 12

No obstante, como señalamos en el apartado 2.4.2, la transmisión de los mensajes en la CMO sincrónica se caracteriza por ser unidireccional. Las intervenciones no se elaboran al mismo tiempo que son transmitidas, sino que estas acciones se realizan en dos fases distintas: primero se redacta y luego se publica. El doble sistema de transmisión plantea la posibilidad de considerar que, en los chats, el turno no se caracteriza por ser indeterminado, ya que el tiempo dedicado a la concepción del mensaje puede ser considerado como un período de planificación.

En la conversación natural, el hablante improvisa su discurso, no dispone de un tiempo diferenciado de la transmisión en el que puede elaborar su mensaje. En el otro extremo podríamos situar, por ejemplo, la redacción de una carta formal, en la que el emisor planifica su escrito y, una vez que se encuentra satisfecho con el resultado, lo envía. Las interacciones sincrónicas escritas poseen ambas características. Como ya hemos señalado, en los chats, la redacción y la publicación constituyen dos fases diferentes; sin embargo, la presencia inmediata de un interlocutor permite compararlos con el modo de interacción de las conversaciones orales. Los estudiantes de nuestra investigación expresan la dualidad temporal del chat en las respuestas de los cuestionarios. A continuación, presentamos los comentarios de Coralie y Marie que estiman haber dispuesto del tiempo suficiente para la redacción de sus mensajes.

Coralie (pregunta 14)

“Le chat, j’ai le temps de préparer mes phrases et d’essayer d’être inventive et de faire moins de fautes”

Marie (pregunta 14)

“El chat porque de reflexionar más para escribir permite mejorarnos mientras que el oral es demasiado espontáneo”

En cambio, en la mayoría de las ocasiones en las que se hace referencia al tiempo disponible, los estudiantes señalan la rapidez con la que se suceden los mensajes y las dificultades para seguir su curso. Según algunos de los aprendientes, este hecho se refleja en los errores ortográficos derivados de la falta de planificación.

Aude (pregunta 15)

“Igual. El problema es la ortografía que no se puede aplicar en tal ejercicio (no tenemos el tiempo de poner los acentos.”

Jérôme (pregunta 16b)

“El inconveniente es que hacemos muchos errores escribiendo en el ordenador cuando pianotamos demasiado rápidamente.”

Así pues, según algunos estudiantes, la abundancia de errores tipográficos y ortográficos tiene su origen en la falta de tiempo y en la rapidez con la que deben teclear. Si esto es así, debemos preguntarnos qué es lo que origina esta necesidad de apresurarse en la redacción. Como hemos visto, en relación con el oral, los mensajes se suceden con lentitud (Nota al pie de página 4) y el canal de transmisión y de elaboración permanece constantemente abierto, a diferencia de lo que ocurre en la comunicación oral, en la que los mensajes pueden ser transmitidos únicamente por una persona cada vez. Aunque es posible que también entren en juego las características personales de cada participante (el aprendiente controlar más o menos sus producciones en función de sus representaciones sobre el aprendizaje de lenguas, la tarea o, incluso, según sus rasgos de personalidad, edad, procedencia, etc.), la respuesta a esta pregunta tiene relación directa con la forma en la que la información se genera y se transmite en los chats y, sobre todo, con la manera en la que se distribuyen los turnos de habla, tema que tratamos en el apartado siguiente.

5.2.2.2. *Funcionamiento del sistema de distribución del turno: el conflicto por la posesión de la palabra*

Aunque, tal y como acabamos de comprobar en el apartado 5.2.2.1, existen determinadas similitudes entre las interacciones sincrónicas escritas y las orales, las diferencias, en lo que al sistema de distribución del turno respecta, son considerables. Como ya mencionamos anteriormente, el turno es la unidad básica estructural de la interacción, que se articula en torno a la *alternancia* entre hablante y oyente.

La alternancia es la acción a través de la cual los conversadores cambian de estado: el hablante pasa a ser oyente y el oyente hablante. (Cestero, 2000a: 224)

Esta transición entre interlocutores puede realizarse de varias formas:

1. El hablante en posesión del turno de habla designa al interlocutor a quién pretende ceder la palabra. El interlocutor seleccionado está obligado a tomarla.
2. El hablante en posesión del turno no designa a ningún interlocutor como depositario del turno de habla. Uno de los interlocutores lo toma de forma espontánea, pero sin estar obligado a ello.
3. El hablante en posesión del turno no designa a ningún interlocutor como próximo hablante. Ninguno de los participantes toma el turno, por lo que el primero se ve en la obligación de seguir hablando. Si se produce esta situación, el conjunto de opciones vuelve a estar disponible nuevamente.

Los interlocutores son capaces de alternarse sin producir vacíos estructurales ni superposiciones de habla debido a que negocian y se coordinan para que el cambio se produzca de forma fluida. El hablante en posesión de la palabra señala, por medio de elementos lingüísticos y no verbales, la duración de su intervención, así como el momento de finalización de su mensaje, que se denomina Lugar Apropiado para la Alternancia (también Lugar Apropiado para la Transición o LAT). El cambio de tono o la utilización de gestos son algunos de estos elementos

comprendidos por los interlocutores como signos de la llegada del fin del turno de habla. Esta interpretación previa al momento justo del término del turno provoca que las transiciones se produzcan de forma fluida e inmediata.

Sin embargo, el momento de la transición no siempre se encuentra ausente de conflicto. Frecuentemente, este mecanismo de toma de turno puede ser violado por uno o varios de los interlocutores. Se producen, entonces, las superposiciones de habla ocasionadas por una interrupción y denominadas, por Cestero, alternancias impropias.

Las alternancias impropias son provocadas por interrupciones, entendidas como una acción de impedir el comienzo, la continuación o la conclusión de un mensaje. (Cestero, 2000a: 139)

Estamos ante un fenómeno muy frecuente¹⁰ que indica que el sistema de alternancia de turnos no es un mecanismo carente de complicaciones. En numerosas ocasiones, conversar supone luchar por el derecho de emitir un mensaje para poder ser atendido por el resto de interlocutores. Este conflicto encuentra su origen en el hecho de que, en las interacciones orales, sólo puede intervenir un hablante cada vez (Sacks *et al.*, 1974). Partiendo de esta rivalidad como principal causa de los fenómenos de distribución del turno, estudiaremos en qué medida influye en las interacciones entre estudiantes en LE, tanto en las tareas orales como en las realizadas a distancia.

En nuestro corpus oral, advertimos que las alternancias impropias se dan, en mayor medida, en el juego de rol¹¹. En el fragmento siguiente (Ejemplo 13), podemos observar que tres intervenciones seguidas resultan inacabadas (71, 72 y 73) por la interrupción del interlocutor siguiente que intenta hacerse con el turno.

¹⁰ Según Cestero (2000: 153), la conversación cotidiana en lengua española produce tantas alternancias propias como impropias.

¹¹ Esto es debido a que en el debate oral uno de los estudiantes asumió el papel de moderador, por lo tanto, los turnos de habla fueron, en parte, administrados por él. Nos ocupamos de la actuación y los efectos de la presencia del moderador en el apartado 7.2.4.

Jdr2.oral.E

71. Cécile (madre):	Alberto vas a ir- vas a irte <u>con tú</u>
72. Laetitia (abuelo):	<u>soy</u> una persona: <u>muy</u>
73. Cécile (madre):	<u>hay que</u> hay que vigilarle porque:
74. Nadia (padre):	¿tienes dinero para hacer hacer la fiesta?

Ejemplo 13

En otras ocasiones, en el momento que se produce un LAT, varios interlocutores luchan por hacerse con el turno de habla, dando lugar a comienzos simultáneos e inicios fallidos. En el ejemplo 14, Marie y Marine, una vez terminado el turno de Coraline, comienzan su intervención simultáneamente (12 y 13). Ninguna de las dos parece conseguir el turno, por lo que reanudan la competición más adelante (14 y 15) dando lugar al segundo comienzo simultáneo. Finalmente, es Marie quien consigue hacerse con la palabra (15).

Jdr2.oral.H

11. Coraline (abuelo):	¡entonces! quie- quiero hacer la fiesta y: y tener vacaciones
12. Marine (madre):	¿ <u>entiendes?</u>
13. Marie (padre):	<u>pero:</u>
14. Marine (madre):	<u>el abuelito quiere hacer la fiesta</u>
15. Marie (padre):	<u>no / no: entiendo</u> / pero: vosotros no en.ten.déis que: claro es: evidente que cansar descansar es importante pero: hay que / ahorrar para: por ejemplo: pagar el piso de nuestro hijo / o para: subvenir a los: a las necesidades de / de tu: de mi padre ¿no?

Ejemplo 14

En determinados momentos durante el desarrollo de la tarea, observamos que el ser escuchado se convierte en una labor verdaderamente complicada. A modo de ejemplo, presentamos el siguiente extracto que consta de nueve intervenciones en las que sólo una (24) es producida en solitario.

Jdr2.oral.H

19. Diane (hijo):	<u>eso es un cuento</u>
20. Marine (madre):	<u>=me voy a quedar=</u>
21. Marie (padre):	<u>me doy cuenta de eso</u>
22. Marine (madre):	<u>=sin vacaciones yo quiero=</u>
23. Coraline (abuelo):	<u>tenemos que mover / hace hace algo</u>
24. Marine (madre):	<u>=encontrar nuevas cosas y</u>
25. Coraline (abuelo):	<u>¡ah sí!</u>
26. Marie (padre):	<u>pero:</u>
27. Diane (hijo):	<u>habla más tranquilo</u> tranquilo
28. Marie (padre):	<u>pero: si vamos de vacaciones / si vamos de vacaciones ¿a dónde?</u>

Ejemplo 15

En lo que se refiere a nuestro corpus escrito, podemos resaltar, en principio, la ausencia de este tipo de conflictos. Cabe cuestionarse, pues, si esta aparente falta de rivalidad es debida a una posible desaparición o modificación del sistema de distribución de turnos de habla.

La conversación oral y la escrita a través del chat encuentran, de nuevo, diferencias debido a su sistema de elaboración y transmisión de mensajes. Sacks *et al.* (1974) afirman que, en la interacción oral, debe intervenir un solo interlocutor cada vez. Cuando son dos o más los que emiten un mensaje al mismo tiempo, estamos ante el fenómeno del habla simultánea. Las superposiciones son breves y tienden a ser reparadas inmediatamente. Como señalamos anteriormente, los chats se caracterizan por ser unidireccionales o bien “one-way transmission”, según Cherny (1999) (cf. 2.4.3), es decir, el enunciado es, primeramente, elaborado y, luego, transmitido sin que el receptor asista al proceso de elaboración. Debido a esta característica, los participantes de un chat, a diferencia de los interlocutores de una conversación oral, no compiten por el derecho a elaborar su producción, ya que esta posibilidad se encuentra siempre disponible. El canal de transmisión de mensajes permanece continuamente abierto, por lo que un mensaje que ya ha sido redactado puede ser enviado al espacio de publicación en todo momento. Si bien, en la conversación oral, el interlocutor que desee intervenir debe esperar el final de un turno de habla y, por tanto, la liberación del canal para poder elaborar y transmitir un mensaje, en el chat, tanto el canal de transmisión como el de elaboración permanecen constantemente disponibles. Podemos concluir, pues, que, en las interacciones sincrónicas escritas, a diferencia de las orales, no existe competencia ni por el derecho a elaborar un mensaje ni por el de transmitirlo.

De lo expuesto anteriormente, podríamos deducir que los participantes de un chat gozan de total libertad de intervención; sin embargo, en las respuestas de nuestros estudiantes a los cuestionarios advertimos que perciben ciertos obstáculos. Los aprendientes no se sienten libres de participar en todo momento y experimentan dificultades en cuanto al seguimiento de la interacción. A continuación, presentamos una selección de las respuestas a la pregunta 21 en las que los informantes reflejan claramente las dificultades experimentadas.

21. ¿Has leído las intervenciones de los compañeros?

Nadia

“Oui, j’ai tout lu. Parfois, ça allait trop vite donc je ne répondais pas au bon moment”

Anaïs

“Oui, mais parfois très rapidement donc j’avais pas forcément le temps de comprendre”

Jenny

“Presque tout, je prenais le temps mais parfois des réponses arrivaient pendant que j’écrivais”

Diego

“No siempre, porque parfois l’interaction allait trop rapidement. Mais de toute façon, c’est ce qui arrive normalmente sur MSN¹²”

Marie

“Si pero a veces no entendía yo lo todo porque era muy dinámico”

Diane:

Non, ça va trop vite, je réfléchissais à mes réponses”

Seis de los estudiantes hacen referencia en sus respuestas a la rapidez con la que se sucede la interacción, por lo que cabe preguntarse sobre las causas que originan esta sensación de velocidad en los chats. Según García y Jacobs (1999), en la CMO sincrónica, no se compete por tener la posibilidad de elaborar y transmitir un mensaje, sino por ocupar un lugar concreto dentro de la sucesión de intervenciones.

“There is no ‘competition’ for the right to be the next to construct a message. There is also no competition for the right to post a message: All messages set will be posted. However, there is the potential for competition over specific turn spaces (positions on the posting board).” (García y Jacobs, 1999: 347)

¹² “MSN” se refiere a “Messenger”, el programa de mensajería instantánea privada más utilizado tanto en Francia como España. Entre los usuarios de este tipo de comunicación, es corriente referirse a esta clase de CMO sincrónica con el nombre de la marca, incluso si el programa que se está utilizando pertenece a otra compañía.

La publicación de los mensajes no depende tanto del emisor, tal y como sucede en las conversaciones orales, sino del orden en el que son enviados a la ventana común para ser hechos públicos.

Así pues, consideramos que, si bien la interacción a través del chat no es una actividad ausente de conflicto, los participantes no necesitan rivalizar por el derecho de emisión, ya que la apertura del canal es constante. El hecho de que la transmisión de un mensaje pueda tener lugar en todo momento nos lleva a preguntarnos si ello impide la existencia de Lugares Apropriados para la Transición o LAT en el chat. García y Jacobs (1999) señalan que, si bien es cierto que no se puede hablar de este tipo de transición en sentido estricto, tal y como se concibe en la conversación oral, los participantes consideran que el momento oportuno para comenzar a redactar su propia intervención es la aparición de un mensaje completo. Estos autores estiman que los LAT tienen una localización y un valor diferente en el chat. El final de la lectura de un mensaje en la pantalla es el momento en el que el participante puede comenzar a redactar su intervención, que surge tras la interpretación de dicho mensaje. Nos encontramos, pues, ante un lugar apropiado para la alternancia.

Como hemos visto, García y Jacobs (1999) destacan que los interlocutores compiten por el lugar en el que debe aparecer su intervención. Sin embargo, como vimos en el apartado 2.4.3, los participantes de una interacción sincrónica escrita son capaces de mantener varios hilos conversacionales a la vez gracias al carácter textual y permanente del chat (Herring, 1999).

Si el hecho de que una intervención aparezca desplazada no significa que no vaya a ser atendida por los demás, debemos cuestionarnos cuáles son las razones que llevan a los participantes a buscar un determinado posicionamiento en la sucesión de mensajes. Consideramos que es posible que los interlocutores de un chat perciban una cierta descontextualización de sus intervenciones cuando aparecen demasiado lejos de las emisiones a las que se refieren. Esta idea tiene relación directa con la teoría de la relevancia de Speber y Wilson (1986). Según Escandell, que un enunciado sea relevante no es una categoría intrínseca, sino una “propiedad que surge de la relación entre contexto y enunciado” (Escandell, 1996:

123). Así pues, no podemos calificar una emisión en términos de relevancia si no tenemos en cuenta las circunstancias que la rodean.

Asimismo, es importante tener en cuenta que el contexto está en continuo cambio, se construye y se modifica de manera constante. En el chat, cuanto más alejada aparece una intervención del contexto que la ha originado, mayor es el tiempo y el esfuerzo que los receptores deben dedicar a interpretarla. Los participantes perciben que una intervención excesivamente descontextualizada puede ser ignorada debido a este alto coste cognitivo de decodificación. Por esta razón, cuando el ritmo y la cantidad de intervenciones en un chat son abundantes, los participantes experimentan una sensación de velocidad y de falta de tiempo originada por la necesidad de posicionar sus intervenciones.

Para Yus (2001), el rápido avance de las intervenciones produce el fenómeno de las conversaciones efímeras, que consiste en la acelerada desaparición de las emisiones de la pantalla. Según el autor, este efecto, que es producido por la proliferación de participantes en el salón, reduce las posibilidades de emitir enunciados relevantes que aparezcan situados en el contexto adecuado.

Sin duda, este hecho afecta tanto a las expectativas de relevancia en los mensajes que van generándose en la pantalla, como a la capacidad del usuario para construir un contexto adecuado en el que procesar convenientemente estos enunciados efímeros. (Yus, 2001: 96)

De lo expuesto hasta aquí deducimos que la explicación del sistema de distribución del turno se encuentra en la voluntad de los participantes de situar las intervenciones en el lugar adecuado, próximas al contexto al que pertenecen. Este hecho provoca, principalmente, la necesidad de emitir una respuesta rápida que ocupe el lugar deseado, con el fin de evitar la descontextualización del mensaje y, con ello, la pérdida de relevancia. Así pues, encontramos aquí la explicación a la falta de tiempo a la que aludían nuestros estudiantes en sus respuestas a los cuestionarios. En el plano discursivo, esta urgencia en las emisiones provoca, principalmente, que aparezcan mensajes caracterizados por su brevedad. En el

apartado 5.2.3, estudiaremos el efecto que tienen las interacciones sincrónicas escritas en la cantidad de discurso emitido.

5.2.2.3. *Manifestaciones de la búsqueda de posicionamiento*

Una de las manifestaciones de esta necesidad de ser breve provocada por el deseo de evitar la descontextualización de las intervenciones es el uso abundante de abreviaciones (Yus, 2001: 145-147). Esta técnica de brevedad de utilización, muy frecuente en los chats entre nativos (Sanmartín, 2007: 55), se emplea escasamente por los participantes en nuestro estudio. Hemos documentado un único ejemplo que reproducimos a continuación (Ejemplo 16), en el que Benoît se dirige a Claire en francés utilizando una abreviación de “centro de autoaprendizaje”, en francés “centre d’autoapprentissage”.

Jdr1.chat.A

18. 18:05	Benoît (ayunta):	tes au centre d auto app ?
19. 18:05	Clara (jóvenes):	corine esta llegando
20. 18:05	Clara (jóvenes):	no entiendo tu message
21. 18:06	Benoît (ayunta):	tes au centre d'auto apprentissage ?
22. 18:06	Clara (jóvenes):	no, estoy en mi casa

Ejemplo 16

Benoît emite esta abreviación durante su intervención en francés (18), lengua materna de nuestro grupo de estudiantes; sin embargo, como su mensaje no es comprendido, se ve obligado a reestructurarlo. En cuanto a la falta de palabras abreviadas en español, consideramos que es posible que los aprendientes no se sientan suficientemente competentes como para utilizar este mecanismo¹³.

En lugar de la tendencia a emitir abreviaciones, observamos, pues, el fenómeno contrario en el corpus escrito: los aprendientes retoman y parafrasean las emisiones de sus compañeros para contextualizar sus mensajes. Este es el caso del fragmento que presentamos a continuación (Ejemplo 17). En él, podemos observar que Cecile (53) y Nadia (55) emiten la misma afirmación por separado. Asimismo,

¹³ Sería interesante tener en cuenta la posibilidad de aprender a utilizar abreviaturas en español a través del chat; habilidad útil, por ejemplo, para tomar apuntes o notas en el marco de un viaje de estudios o de trabajo en el extranjero.

Nadia (56) y Laetitia (57) formulan, de dos formas diferentes y en intervenciones sucesivas, la misma pregunta.

JDR2.chat E

1. 18:40	Cecile (madre):	Pues, sabéis que tenemos un gran problema
2. 18:41	Anaïs (hijo):	si padre tenia razon
3. 18:41	Nadia (padre):	Tenemos un gran problema!Un problema de dinero
4. 18:43	Nadia (padre):	Que hacemos papa?
5. 18:43	Laetitia (abuelo):	Como podemos arreglar este problema?

Ejemplo 17

Otra de las técnicas utilizadas por los participantes del chat para lograr situar sus intervenciones en el lugar adecuado es el uso del *turno partido*. Esta estrategia consiste en dividir voluntariamente una emisión en varias intervenciones cuando el participante considera que es demasiado larga. Se consigue, así, emitir un primer turno que, debido a la brevedad y la rapidez de su emisión, consigue situarse en el lugar apropiado y evitar la pérdida de relevancia. Esta intervención capta la atención de los receptores y deja tiempo al emisor para redactar la segunda parte de su mensaje. Esta técnica, que es utilizada por los aprendientes que forman parte de nuestra investigación, aparece en el ejemplo 18 que presentamos a continuación.

Deb.chat.CD

18:14	Betty	bueno, si todo el mundo es de acuerdo con las bodas, pasamos a la adopcion directamente
18:14	Betty	los otros ninos pueden ser muy malos
18:14	Betty	son crueles!

Ejemplo 18

Para Blanco Rodríguez (2002: 58-59), el fin de esta estrategia es, también, el intento de mantener la relevancia dentro de la conversación.

el objetivo de esta estrategia es conseguir situar un enunciado, dentro de la organización secuencial, en el lugar más pertinente posible para el desarrollo coherente de la conversación. (Blanco Rodríguez, 2002: 60)

Según la autora, esta técnica tiene como objeto el mantenimiento de la coherencia necesaria para el desarrollo de la interacción. Sin embargo, Hentschel

(1998) opina que la explicación de este fenómeno se encuentra en la forma en la que los turnos de habla se organizan: el interlocutor se sirve de esta estrategia con el fin de alargar su turno, indicando al resto de participantes que aún no ha terminado. Según el principio de negociación y coordinación que tiene lugar en la comunicación oral (Cestero, 2000a: 167), los interlocutores regulan el sistema de distribución del turno, negocian y coordinan el cambio de hablante. El sujeto en posesión de la palabra indica, al principio del turno, su carácter y su duración gracias a determinados componentes lingüísticos de tipo inferencial (“oye”, “lo que pasa es que”, etc.).

Es posible que, en lo que respecta a los chats, el participante que interviene utilizando un turno partido esté indicando al resto de interlocutores que se va a emitir un turno largo. Esto se hace patente en los lugares en los que el mensaje se interrumpe semántica y sintácticamente haciendo notar al resto de participantes que no está completo. Encontramos algunos ejemplos en nuestro corpus escrito, como el fragmento que ofrecemos a continuación (Ejemplo 19) en el que la primera intervención de Marine (55) aparece interrumpida de forma semántica.

Jdr2.chat.H

55. 18:51	Marine (madre):	bueno, abuelito, vamos hacer una cosa
56. 18:51	Marine (madre):	no me voy de vacaciones este ano pero el proximo ano
57. 18:52	Marine (madre):	tu me pagas dos meses de vacaciones en brasil
58. 18:52	Marine (madre):	!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!

Ejemplo 19

Blanco Rodríguez (2002) justifica su desacuerdo con esta idea basándose en las numerosas ocasiones en las que una secuencia de este tipo es interrumpida por la intervención de otro hablante, como ocurre en el ejemplo 20.

Jdr2.chat.G

110. 18:57	Aude (hijo):	entonces, yo propongo que mi harmana y yo; con el abueilito, nos vayamos de vacaciones
111. 18:57	Diego (abuelo):	ayudo en en deberes, voy al supermecado, limpio la casa, hago tudo en esta casa
112. 18:57	Aude (hijo):	y mama y papa se quedan asui en casa

Ejemplo 20

Como podemos observar, Aude emite un mensaje en dos partes (110 y 112) entre las que Diego (111) introduce su intervención. Según Blanco Rodríguez (2002), este tipo de actos permite rechazar la idea de que los participantes pretenden señalar de manera consciente la continuidad de su mensaje.

En lo que a nosotros respecta, no consideramos incompatible las dos opiniones. Si observamos detenidamente el ejemplo 19 y ejemplo 20, podemos advertir que tanto una explicación como la otra son posibles. En la primera secuencia (Ejemplo 19), Marine emite un mensaje incompleto desde el punto de vista semántico (55). La estudiante interrumpe deliberadamente su intervención de forma que los demás interlocutores puedan darse cuenta de que el mensaje no está acabado. Aude, en cambio, en el ejemplo 20, no emite ningún indicio que muestre que el mensaje no se encuentra completo o que va a ser terminado más adelante (110). Las razones de que esta estudiante no haya realizado la partición de su turno de la misma forma que Marine pueden ser el desconocimiento de esta técnica o la naturaleza improvisada de la interacción. Asimismo, es importante tener en cuenta que, al igual que ocurre en las interacciones orales, las técnicas de distribución del turno pueden fallar, produciéndose las ya mencionadas alternancias impropias (cf. Cestero, 2000a), que pueden introducirse entre los diferentes fragmentos de un mensaje partido, lo que no quiere decir, necesariamente, que el emisor no haya tenido la intención de alargar su turno de habla. Es importante tener en cuenta que un participante de un chat puede fracasar en sus objetivos.

Nos queda, finalmente, por destacar, una última técnica de posicionamiento: la realización de *intervenciones breves*, que ha sido señalada por varios autores como una característica propia del chat entre nativos (cf. Werry, 1996 y Yus, 2001). Teniendo en cuenta esta idea, debemos deducir que si comparamos nuestro corpus oral con el escrito, los aprendientes deben haber emitido menos cantidad de discurso en las interacciones escritas que en las orales. En la tabla 19 que presentamos a continuación, recogemos este dato en los dos medios de comunicación¹⁴.

¹⁴ Hemos excluido de estos datos obtenidos de los juegos de rol realizados por los grupo A, B y C, debido a que, como veremos, suscitan interacciones diferentes y, por tanto, no podemos establecer comparaciones a este respecto, pues influye en la cantidad de discurso producido.

Grupos	Interacción oral		Interacción escrita
Debate			
CD	24,62	>	10,70
AB	25,01	>	9,02
Juego de rol 2			
E	6,4	≈	6,2
F	5,9	≈	5,7
G	-		5,4
H	5,5	<	8,47

Tabla 19. Media de palabras emitidas por intervención

Como podemos observar, las conclusiones extraídas del análisis de los chats entre nativos no se dan en las interacciones que nos ocupan. Aunque no podemos generalizar debido a que el corpus que analizamos es reducido, se puede comprobar que no siempre se produce una disminución del número de palabras emitidas en el chat con respecto a la interacción oral. Como veremos en el apartado 5.2.3, en el que analizamos en profundidad esta cuestión, existe la posibilidad de que otros factores, y no el medio de comunicación en el que se produce la interacción, influyan en la cantidad de discurso que se emite en los chats. Los resultados presentados en la tabla 19, muestran que, si bien puede considerarse que las intervenciones que se realizan en la CMO sincrónica tienden a ser más breves que en el discurso oral, no se trata de un fenómeno sistemático. Así pues, no parece que los participantes en este estudio hayan reducido sus intervenciones de forma sistemática como consecuencia de la necesidad de posicionarse, es decir, de mantener la relevancia de sus mensajes.

En resumen, en el corpus escrito, la técnica de posicionamiento más utilizada por los aprendientes es la partición de las intervenciones; sin embargo, no todos dominan su uso. Por ello, consideramos que, debido a que resulta útil para conseguir una comunicación satisfactoria por chat, es conveniente mostrar a los aprendientes la existencia de esta técnica y enseñarles como llevarla a cabo. En cuanto a las otras dos, el uso de las abreviaturas y la reducción de los enunciados, hemos observado que, en general, los estudiantes no hacen uso de ellas. Esta ausencia puede resultar positiva, ya que se trata de técnicas que implican una

reducción de la producción y, por tanto, no resultan beneficiosas para el aprendizaje de la LE.

5.2.2.4. Tipos de alternancias entre aprendientes en los chats

Otro de los aspectos más destacados del modelo propuesto por Sacks *et al.* (1974) es la distinción de dos formas de alternancia del turno de habla en la conversación oral. Por un lado, un cambio de hablante puede producirse por heteroselección: el hablante que posee la palabra otorga el turno seleccionando a un interlocutor preciso. Por otro lado, la alternancia puede tener lugar por autoselección: un hablante toma la palabra por propia iniciativa. Cabe preguntarse si, en las interacciones sincrónicas escritas entre aprendientes, se ponen en marcha estos mismos mecanismos y en qué medida el sistema de alternancia de turnos del chat puede ejercer una influencia en el aprendizaje de la LE. En nuestro corpus escrito, hemos observado casos de ambas formas de sucesión¹⁵.

Del estudio de los datos obtenidos en las actividades orales podríamos deducir que el cambio de turno por autoselección es el mecanismo más utilizado por los aprendientes. Sin embargo, estas observaciones no pueden ser contrastadas, ya que es muy probable que los aprendientes hayan hecho uso de mecanismos no verbales para alternar el turno y que no podemos tener en cuenta en nuestro análisis. En lo que respecta a las interacciones escritas, observamos también que los participantes suelen intervenir sin que ningún otro participante se lo haya solicitado explícitamente.

En cuanto a los mecanismos de heteroselección, nos centraremos, únicamente, en el estudio de las formas explícitas de cesión del turno, ya que es el único modo de poder establecer comparaciones debido a la ausencia de la información no verbal en parte de nuestro corpus. Tanto en el corpus oral como en el escrito, observamos que los aprendientes se seleccionan utilizando el nombre propio. En la tabla 20, presentamos la frecuencia con la que sucede.

¹⁵ Como ya sabemos, la CMO sincrónica carece de elementos comunicativos paraverbales, por lo que las únicas señales de transición del sistema de alternancia de turnos son verbales. Por esta razón, no hemos tenido en cuenta los factores paraverbales y no verbales de las interacciones orales, ya que es imposible establecer comparaciones a este respecto con la CMO sincrónica.

	chat		oral
Deb.AB	2	>	0
Deb.CD	5	>	0
Jdr.A	1	<	6
Jdr.B	0	=	0
Jdr.D	2	<	3
Jdr.E	8	>	4
Jdr.F	1	<	2
Jdr.G	20		-
Jdr.H	14	>	9

Tabla 20. Selección del interlocutor por medio del nombre

Como podemos observar, en los debates orales, a diferencia de lo que ocurre en los escritos, no hemos identificado ningún caso de heteroselección por medio del nombre. A continuación, presentamos el ejemplo 21 del debate a distancia del grupo CD donde podemos ver que Claire selecciona explícitamente a Johanne.

Deb.chat.CD

62. Claire:	Como puedes deci que crecen "bien" Johanne? Ademas ven al otro padre a veces.
63. Johanne:	Yo he bien crecido

Ejemplo 21

En lo que respecta a los juegos de rol, observamos que en dos ocasiones (grupos E y H) los resultados corroboran los obtenidos en el debate: los aprendientes utilizan más esta técnica en la interacción escrita que en la oral. Sin embargo, encontramos tres casos (grupos A, D y F) en los que el resultado es el contrario. Si observamos con detalle las circunstancias de cada tarea, nos damos cuenta de que, en lo que respecta al grupo A, el número de participantes varía de una interacción a otra; en el chat son tres y en el oral son 6, y es posible que al disminuir el número de participantes el recurso a esta técnica resulte menos necesario. Los resultados obtenidos por el grupo B pueden servir para corroborar esta hipótesis, ya que se trata de un grupo que, con tres participantes en la tarea oral y dos en la escrita, no utiliza esta técnica de selección.

Por otro lado, tanto los aprendientes del grupo D como los del F se sirven muy poco de este mecanismo y, al mismo tiempo, las diferencias de uso entre un

contexto y otro son muy pequeñas. Así, es posible deducir que puede que sean las características de la interacción las que provoquen su uso y no el medio de comunicación en el que se producen. Además, es interesante observar la tendencia opuesta en los grupos E y H, que utilizan más esta técnica. En los chats realizados por estos estudiantes, observamos que su uso, con respecto a las interacciones orales, no sólo se mantiene, sino que se acrecienta.

Asimismo, en los juegos de rol tanto orales como escritos, podemos ver que los aprendientes utilizan el nombre ficticio de la persona a la que se dirigen o hacen referencia a la relación familiar (ejemplo 22 y ejemplo 23). Como veremos más adelante (cf. 7.3), se trata de uno de los fenómenos que denotan la implicación de los aprendientes en la tarea¹⁶.

Jdr2.oral.F

104. Sabrina (abuelo):	<u>soy</u> el abuelo / y paga por mi: mi: petito hijo
105. Anne-Laure (hijo):	jah gracias abuelo!
106. Sabrina (abuelo):	Alberto / porque tienes (lapsus 5s) <u>dieciocho</u> =
107. Jenny (madre):	<u>dieciocho</u>

Ejemplo 22

Jdr2.chat (E)

4. 18:43	Nadia (padre):	Que hacemos papa?
5. 18:43	Laetitia (abuelo):	Como podemos areglar este problema?
6. 18:44	Cecile (madre):	por culpa de mi querido marido, hemos gastado mucho dinero estas dos ultimas semanas

Ejemplo 23

Como veremos más adelante (cf. 5.3.2), los aprendientes utilizan este mecanismo no sólo para ceder el turno, sino, también, para manifestarse acuerdo y apoyo mutuo¹⁷.

Por otro lado, es posible que, en el chat, el hablante no recurra a esta técnica de apelación como mecanismo de selección. En este caso, se corre el riesgo de no ser comprendido, debido a que el referente puede resultar ambiguo para el resto de

¹⁶ Este reconocimiento del juego puede desempeñar un papel importante en el aprendizaje de la LE. Así pues, sería interesante observar la relación entre el compromiso de los aprendices con el juego de rol y su aprovechamiento para el aprendizaje de la LE.

¹⁷ Un turno de apoyo “emisiones breves del tipo de *sí, claro, ya, hm, es verdad, fijate, etc.*, que aparecen de forma recurrente en toda conversación para mostrar el seguimiento del enunciado en marcha y, con ello, la participación activa del locutor en la interacción.” (Cestero, 2000b: 12). Tratamos el tema de la expresión del acuerdo en el apartado 5.3.

participantes. En nuestro corpus escrito, identificamos dos ocasiones problemáticas con respecto a la ausencia de esta técnica. Reproducimos, a continuación, una de estas secuencias (ejemplo 24):

Deb.chat.AB

39. 18:11	Corinne	el niño puede tener problemas con los niños de su edad
40. 18:11	Julie	Hola a todos ! Tenia algunos problemas de conneccion pero ahora funciona !
41. 18:11	Francine	si pero no estara con los otros ninos y sera muy dificil saber orientarse
42. 18:11	Justine	yo tambien tenia muchas problemas de coneccion!
43. 18:12	Sophie	Es necesario que los ninos tengan una imagen de la madre y tambien la del padre : necesitan un amor maternal y paterno.
44. 18:12	Justine	porque dices que no estara con otros ninos?
45. 18:12	Benoit	Pienso que tener padres del mismo sexo no es una basis muy natural
46. 18:12	Julie	pienso que es muy dificil ahora para estos ninos pero que va a cambiar, lentamente, pero que las mentalidades deben cambiar
47. 18:12	Francine	estoy de acuerdo con benoit

Ejemplo 24

La pregunta de Justine (44) va dirigida a Francine con relación a su comentario precedente (41). Como tuvimos la ocasión de apuntar en el apartado 5.2.2, el posicionamiento del mensaje alejado de la intervención que lo suscita puede provocar descontextualización y pérdida de relevancia. Así pues, es posible que Francine no haya comprendido que Justine se dirige a ella, debido a que entre las dos intervenciones han sido publicados otros tres mensajes (que no hemos reproducido para facilitar la comprensión de la secuencia), por lo que no contesta.

Las ocasiones en las que la ausencia del nombre de la persona a quien se dirige el mensaje provoca una situación problemática son, como acabamos de apuntar, escasas (hemos identificado solamente dos en nuestro corpus escrito). Esto es debido a que los aprendientes utilizan otras técnicas que evitan el equívoco. Como podemos observar en el ejemplo 25 una de ellas es la paráfrasis o la repetición.

Deb.chat.AB

145. Benoit:	De toda manera , las parejas de mujeres pueden tener ninos gracias al inseminacion.
(...)	
149. Justine:	y pinsas que la inseminacion es mejor?
(...)	
152. Francine:	no pienso que la inseminacioon sea mejor
153. Julie:	no lo pienso tampoco
154. Benoit:	No para nada, la inseminacion es el mismo problemo , excepto que tienen el derecho de hacerlo

Ejemplo 25

En este fragmento (Ejemplo 25), Justine formula una pregunta (149) alejada de la intervención a la que se refiere (145) y sin el nombre de la persona a la que se dirige. Esta vez, su emisión no queda sin responder, ya que son varios los estudiantes que reaccionan (152, 153 y 154) a pesar de que se dirigía, únicamente, a uno de ellos. Excepto en la intervención de Julie (153), todos los participantes repiten la palabra “inseminación” con objeto de contextualizar sus mensajes. Esta necesidad de ser explícitos y precisos, junto con las múltiples respuestas que origina el mensaje de Justine, pueden resultar fenómenos que incidan de forma positiva en el aprendizaje de la LE.

En resumen, hemos podido comprobar que existen aprendientes que utilizan la reformulación, la repetición o la alusión explícita al hablante siguiente en el chat de forma natural; sin embargo, otros grupos tienen tendencia a no hacer uso de tales mecanismos, con lo que se incrementa el riesgo de que se produzcan malentendidos. Así pues, consideramos conveniente explicar y fomentar su uso a los aprendientes de forma explícita con el objeto de facilitar la fluidez de comunicación por chat.

5.2.3. Factores que determinan la cantidad de discurso en el chat

Como señalamos en el apartado 2.5 del marco teórico, los investigadores Kern (1994) y Fitze (2006) se interesaron por el estudio de los efectos del chat en la producción discursiva de los aprendientes, pero los resultados que obtuvieron en sus estudios son contradictorios. Kern observa que los estudiantes emiten más cantidad de discurso en la CMO sincrónica que en el discurso oral; Fitze, en cambio, por

medio de análisis estadísticos, llega a la conclusión de que entre un medio de comunicación y otro no existen diferencias significativas. Este autor señala, además, que la razón por la que el estudio de Kern obtiene resultados contradictorios tiene que ver con la elección del tema de la discusión. Los aprendientes debaten sobre lo mismo en la interacción escrita y en la oral, lo que provoca el agotamiento del tema y, por tanto, la menor producción en la discusión oral que tuvo lugar después de la escrita.

En lo que respecta a nuestro trabajo, para averiguar si existen diferencias entre la cantidad de discurso emitido en la interacción oral y en la escrita, llevamos a cabo dos procedimientos de comparación entre los dos tipos de intercambio: por un lado, hicimos el cálculo de la media de palabras utilizadas por aprendiente y, por otro, el de la media de palabras emitidas por intervención¹⁸.

El primero de los procedimientos llevados a cabo consiste en cotejar, entre el medio de comunicación oral y el escrito, la media de palabras producidas por cada participante. En la tabla 21 que presentamos a continuación, reproducimos los datos obtenidos.

¹⁸ No hemos realizado el análisis atendiendo al número de palabras totales porque existen diferencias en el número de participantes que intervienen en las interacciones escritas y en orales de determinados grupos (cf. 4.3). La media de palabras por intervención es, por tanto, más fiable para nuestros propósitos.

Tipo de interacción y grupo	Discurso escrito	Discurso oral
Debates		
Deb.CD	161,6	210
Deb.AB	262	253,25
Juegos de rol		
Jdr1.A	403,6	377,8
Jdr1.D	257	201
Jdr1.B	390	541,6
Jdr2.E	181,25	335,25
Jdr2.F	289	347,5
Jdr2.G	296	-
Jdr2.H	313,5	708,25

Tabla 21. Cantidad media de palabras emitidas por cada participante

Como podemos observar, no existe una tendencia homogénea que nos permita averiguar qué medio suscita mayor cantidad de discurso; determinados grupos emiten más palabras en la interacción oral y, otros, en cambio, en la escrita. Así pues, con el fin de representar los resultados de forma descriptiva, elaboramos el gráfico 1, en el que los datos verticales corresponden al número de palabras y los horizontales representan cada uno de los grupos.

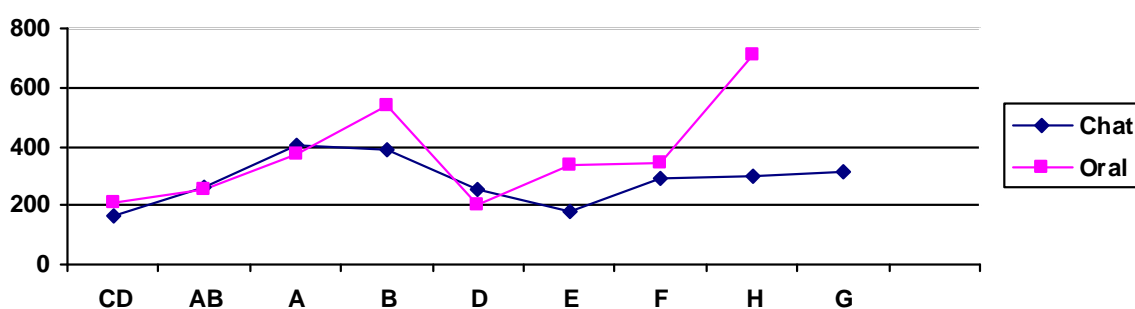


Gráfico 1. Cantidad media de palabras emitidas por aprendiz

En este gráfico, advertimos que la línea que representa el chat y la que simboliza el discurso oral se encuentran muy próximas. La comparación entre los grupos muestra que existe una tendencia conjunta hacia la mayor o menor

producción que se mantiene en la interacción oral y en la escrita: los equipos más habladores en la tarea oral lo son también en la tarea escrita y viceversa. De estos resultados podemos deducir que el medio de comunicación escrito no ejerce una influencia determinante en la cantidad de discurso producido y que, por tanto, existen otros factores que la determinan.

De todos los grupos representados, el H posee unas características que divergen de las del resto: existe una gran diferencia entre la media de palabras producidas por cada participante en la tarea oral y en la escrita. Con el fin de hallar las razones que provocan esta divergencia, recurrimos al análisis cualitativo del corpus. En él, descubrimos que lo que provoca este alejamiento es el estilo conversacional que se instaura en el grupo durante la realización de la tarea oral. Las cuatro aprendientes que lo integran discuten de forma apasionada, por lo que la alternancia de turnos no resulta ordenada ni fluida: se interrumpen a menudo, solapan sus intervenciones y tienen conversaciones paralelas. A modo de ejemplo, presentamos el siguiente fragmento (Ejemplo 26) en el que podemos observar que Marine es interrumpida constantemente durante su intervención.

Jdr2.oral.H

18. Marine (madre):	sa- sabes que / yo / tengo cuarenta y ocho años y no / hice / nada / de mi vida y / tal vez =
19. Diane (hijo):	eso es un cuento
20. Marine (madre):	=me voy a quedar=
21. Marie (padre):	me doy cuenta de eso
22. Marine (madre):	=sin vacaciones yo quiero=
23. Coraline (abuelo):	tenemos que mover / hace hace algo
24. Marine (madre):	=encontrar nuevas cosas y
25. Coraline (abuelo):	¡ah sí!
26. Marie (padre):	pero:
27. Diane (hijo):	habla más tranquilo tranquilo
28. Marie (padre):	pero: si vamos de vacaciones / si vamos de vacaciones ¿a dónde?

Ejemplo 26

Durante toda su intervención (18, 20, 22 y 24), Marine es interrumpida por todos las otras participantes sin excepción: por Diane (19), que pone en duda lo que dice, por Marie (21), que se une a la opinión de Diane, y por Coraline (23), que, dando por terminada la intervención de Marine, comienza un nuevo subtema. Es interesante remarcar que, a lo largo de todas estas complicaciones, Marine no interrumpe en ningún momento su discurso, es decir, no accede a que le roben la

palabra, ni sus compañeras a que la mantenga. La exaltación se refleja en la intervención de Diane (27), que pide tranquilidad a la hora de hablar. Esta situación caótica, que se repite en otras ocasiones a lo largo de la interacción, se refleja también en la respuesta de Coraline a la pregunta 22 del cuestionario (¿Dónde has participado más, en el chat o en la interacción oral?).

Coraline

“En el chat, c’est dur de s’imposer pour prendre la parole à l’oral, certains ne laissent pas trop parler”

Como podemos ver, esta estudiante manifiesta la dificultad que ha tenido para poder tomar el turno de habla. En el chat, en cambio, la situación es diferente porque, al permanecer abierto el canal de transmisión, no se compite por el derecho a emitir un mensaje. Además, la producción escrita a través del chat se encuentra limitada por el mecanografiado, que, aunque pueda ser muy rápido, el ritmo no puede llegar a ser tan rápido como el que se puede alcanzar en una interacción oral. Así pues, podemos deducir que la CMO sincrónica escrita tiene efectos positivos sobre la producción en aquellos grupos en los que la alternancia del turno resulta dificultosa.

El segundo procedimiento puesto en marcha para comparar la cantidad de producción discursiva en los dos medios de comunicación consiste en calcular la media de palabras por intervención. Werry (1996: 53-56) señala que los participantes de las interacciones sincrónicas escritas producen, aproximadamente, seis palabras por mensaje. Los resultados del análisis de nuestro corpus, que reproducimos a continuación en la tabla 22, no se corresponden con las afirmaciones de Werry.

Chat	Nº de intervenciones	Nº de palabras	Media de palabras por intervención
Debates			
Deb.chat.CD	151	1.616	10,70
Deb.chat.AB	199	1.834	9,02
Juego de rol 1			
JDR1.chat.A	208	1211	5,8
JDR1.chat.D	83	1028	12,3
JDR1.chat.B	35	781	22,3
Juego de rol 2			
JDR2.chat.E	114	725	6,2
JDR2.chat.F	203	1156	5,7
JDR2.chat.G	220	1184	5,4
JDR2.chat.H	149	1254	8,47

Tabla 22. Media de palabras por intervención en las interacciones escritas

Como podemos observar, de los nueve chats que componen nuestro corpus, cuatro de las interacciones coinciden con la media establecida por Werry (1996) y cinco no lo hacen. Si comparamos los resultados obtenidos del análisis del corpus escrito con el del oral, podemos ver que, en general, se sigue la misma tendencia, es decir, el tipo de interacción que suscitan mayor cantidad de palabras por intervención en el oral también lo hacen en el escrito.

Interacción oral	Nº de intervenciones	Nº de palabras	Media de Palabras por intervención
Debates			
Deb.oralCD	94	2.315	24,62
Deb.oralAB	81	2.026	25,01
Juego de rol 2			
Jdr2.oralA	333	2267	6,8
Jdr2.oralD	131	1206	9,2
Jdr2.oralB	162	1625	10,03
Jdr2.oralE	208	1341	6,4
Jdr2.oralF	235	1390	5,9
Jdr2.oralH	515	2833	5,5

Tabla 23. Media de palabras por intervención en las interacciones orales

Con el fin de representar más claramente este resultado, presentamos a continuación el gráfico 2, en el que comparamos la media de producción en los dos medios de comunicación. El eje vertical corresponde al número de palabras por intervención y el eje horizontal a los grupos de estudiantes.

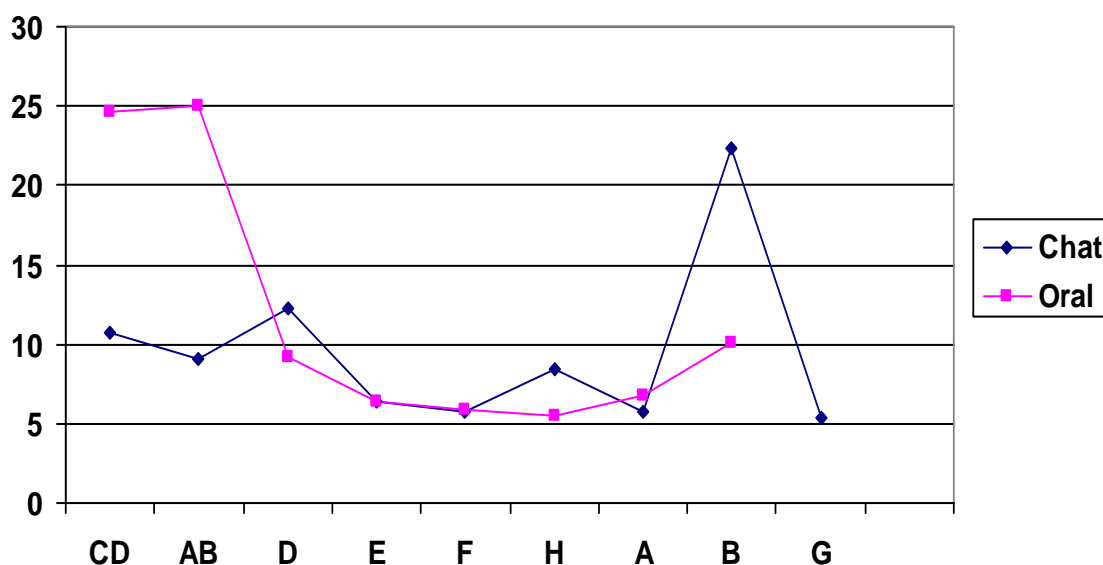


Gráfico 2. Media de palabras por intervención en las interacciones orales y escritas

En el gráfico 2, podemos ver que las dos líneas se mantienen próximas, exceptuando tres casos. Si observamos la curva que representa los intercambios orales, notamos que AB y CD son los grupos cuyas producciones orales se encuentran más distantes de las escritas. Lo que diferencia estas interacciones de las demás es el tipo de tarea y, por tanto, el tipo de intercambio que suscita. En el debate oral, los aprendientes producen intervenciones extensas mientras que, en los juegos de rol, las hacen más breves. En la tabla 22, en la tabla 23 y en el gráfico 2, se ve que esta tendencia a producir mensajes más largos en los debates se mantiene en los chats, aunque de forma moderada. Así pues, podemos afirmar que, en lo que respecta a nuestro corpus, los mismos tipos de interacción que han suscitado las intervenciones más largas en el medio oral son también las que lo han hecho en el escrito; sin embargo, las diferencias de producción entre los distintos tipos de

intercambios se suavizan, por lo que el medio de comunicación parece ejercer una influencia considerable en la cantidad de discurso que suscita un determinado tipo de interacción.

Por otro lado, la curva que representa los chats es uniforme en todas las interacciones, excepto en la del grupo B. Es posible que el alejamiento que se refleja en el gráfico haya sido provocado por el reducido número de participantes, ya que es esta característica la que diferencia al grupo B del resto: en la tarea oral son tres y, en la escrita, por las causas que señalamos en el apartado 4.3.1, son sólo dos. Para saber si realmente el número de participantes tiene una influencia en la cantidad de discurso emitido, volvemos a reproducir el Gráfico 2 con el que representamos más arriba la media de palabras por participante, pero, esta vez, hemos modificado el orden de los grupos representados en el eje horizontal en función del número de participantes que posean: a la izquierda aparecen los más numerosos y a la derecha los menos (Gráfico 3).

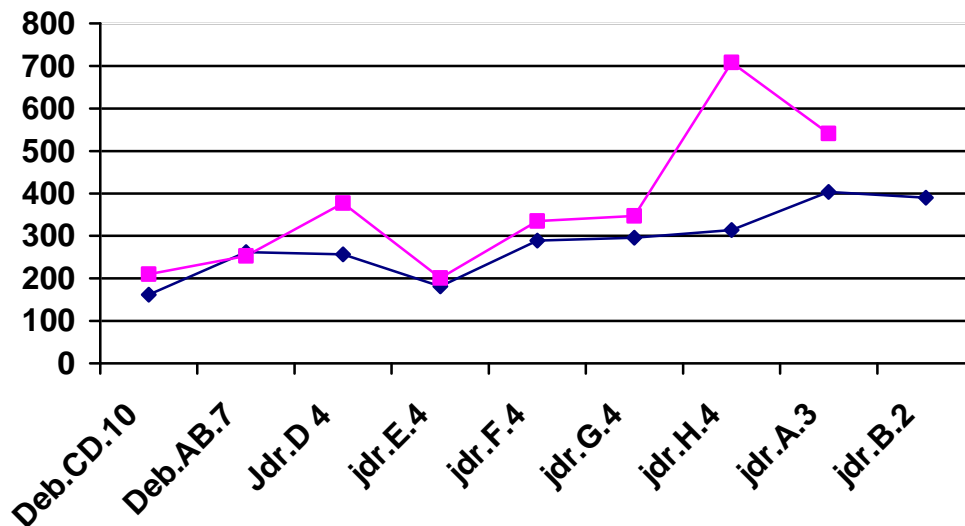


Gráfico 3. Media de palabras por participante (ordenado en función del número de participantes)

Como podemos observar, existe una tendencia al aumento del número de palabras por intervención según disminuye el número de participantes tanto en el medio oral como en el escrito. Este hecho nos permite concluir que el número de

participantes en el chat influye en la cantidad de discurso que emite cada aprendiente y puede afectar, también, al tamaño de las intervenciones, es decir, al estilo conversacional.

Con objeto de señalar otros factores que pueden influir en la cantidad de discurso producido nos remitimos, de nuevo, al trabajo de Werry (1996). Este autor señala otros factores que influyen en los chats llevados a cabo entre nativos y que pasamos a analizar a la luz de nuestros datos. El primero de ellos es *el límite en el número de caracteres* que el programa permite enviar. En el salón de chat manejado por este investigador, la producción está limitada a un cierto cupo de unidades. Cuando esta es sobrepasada, el mensaje se publica automáticamente para dejar espacio libre en la zona de redacción. Por el contrario, en la mayoría de los salones de chat presentes en la web, incluido el chat de la plataforma Esprit, el número de caracteres no está limitado, lo que nos obliga a descartar este factor como determinante de la cantidad discursiva.

El segundo factor señalado por Werry (1996) es la capacidad de *escribir o mecanografiar rápido*. Para mantener la fluidez de las conversaciones en el chat es importante responder de forma inmediata y, por esta razón, es necesario mecanografiar rápidamente. Es evidente que producir de forma escrita lleva más tiempo que hacerlo de forma oral, por lo que influye en el estilo y la cantidad del discurso emitido. Es lógico, pues, concluir que aquellos participantes que sean capaces de escribir más rápidamente podrán producir una mayor cantidad de discurso por intervención.

El tercer factor que apunta Werry (1996) es la necesidad de *minimizar el silencio*. Al igual que en la conversación oral, el tiempo que transcurre entre dos intervenciones no debe ser demasiado largo, ya que puede hacer que la comunicación decaiga. Este argumento tiene que ver con la necesidad de posicionamiento o de contextualización de la que hablamos anteriormente (cf. 5.2.2), pues, al minimizar el tiempo empleado en responder, el participante posiciona su mensaje cerca de la producción que lo ha suscitado.

El último factor señalado por Werry (1996) es la *lucha por la atención*. Los participantes se esfuerzan por atraer el interés del resto de interlocutores. Es posible que las emisiones largas no sean leídas o que lo sean con menos detenimiento, ya

que una lectura detallada impide a los estudiantes estar al tanto de otros mensajes que van apareciendo o escribir el suyo propio. Así pues, cuanto más cortos e informativos sean los mensajes, mayor atención suscitarán.

En conclusión, llevar a cabo una interacción entre estudiantes a través del chat puede incidir en la cantidad de discurso producido. Hemos visto que los grupos de aprendientes poseen estilos discursivos propios que mantienen en las interacciones sincrónicas escritas. El chat, sin embargo, puede modificar ciertos desequilibrios derivados de comportamientos conversacionales perjudiciales para el aprendizaje, como es el caso de los grupos en los que los participantes no consiguen alternar el turno de forma fluida. El chat, debido a que no posee restricciones del canal de transmisión, puede resultar conveniente. Por otro lado, hemos observado que existen otros factores, que no se relacionan con el medio de comunicación utilizado, que pueden modificar la cantidad de discurso emitido en el chat, como son el número de participantes, la velocidad de mecanografiado o la lucha por la atención.

5.3. LA CONSTRUCCIÓN CONJUNTA DEL DISCURSO SINCRÓNICO ESCRITO Y EL DISCURSO ORAL

Como explicamos en el apartado 1.3.1 del marco teórico, una de las bases de la actividad conversacional como acción social es la idea de que el discurso no puede reducirse a la producción individual, sino que es un producto de la acción conjunta. Cuando un sujeto interacciona verbalmente, adapta constantemente su discurso a las acciones, las expectativas y los objetivos de los otros interlocutores, así como a los propios. El discurso se construye, pues, de forma conjunta en función de las circunstancias de la situación comunicativa particular.

Tomando esta idea como base, en el presente capítulo estudiaremos cómo los aprendientes construyen conjuntamente el discurso y cómo reactualizan las normas sociales de la situación educativa en las interacciones sincrónicas escritas. Para ello, trataremos de averiguar en qué medida los mecanismos de co-

construcción puestos en marcha durante la tarea oral se mantienen o desaparecen en el chat.

5.3.1. La construcción conjunta de la opinión en el debate

Un debate es un tipo de interacción de carácter polémico en el que se establece un contrato de comunicación (Charaudeau, 2006) por el que los interlocutores deben expresar sus opiniones (Cots *et al.* 1996: 187). Según Kerbrat-Orecchioni (1990: 118), se trata de una discusión organizada y formal, en la que se predetermina el número de participantes, la duración, el tema y, en ocasiones, el orden de intervención. Los debates permiten la existencia de un moderador que organice los turnos de habla y de un público que observe la interacción (Kerbrat-Orecchioni, 1990: 118). El objetivo es, principalmente, presentar argumentos y contraargumentos con relación a un tema polémico.

En las interacciones que analizamos, observamos que los estudiantes son capaces de opinar, argumentar y rebatir, con mayor o menor dificultad, tanto de forma oral como escrita; sin embargo, la manera en la que expresan y construyen sus opiniones varía según el medio. En el debate oral, los aprendientes emiten mensajes en los que los argumentos son presentados de forma extensa y elaborada. En los debates escritos, en cambio, se prioriza la brevedad y la concreción. Para ejemplificar estas dos formas de interacción condicionadas por el medio, reproducimos, a continuación, las secuencias correspondientes al comienzo de los dos debates realizados por el grupo AB con el fin de establecer comparaciones (ejemplo 27 y ejemplo 28). En ellas, nos centramos en las intervenciones (destacadas en negrita) de dos de las estudiantes, Corinne y Aurélie, que participan al comienzo de ambos debates. Presentamos, en primer lugar, la secuencia correspondiente a la apertura del debate oral.

Deb.oral.AB

1. Benoît:	vamos a hablar del problema de la violencia en las: en los: medias en la televisión y las consecuencias que // podrán // haber sobre tener sobre los niños entonces eh ¿quién está a favor? ¿quién quien piensa quién piensa que la violencia no es: no tiene influencia sobre los niños? (risas) ¿sí?
2. Justine:	pienso que depende de los niños si son influenciables o no
3. Aurélie:	depende de la edad del que mira la televisión y depende de cuál es la violencia y de la duración de la violencia si es una película violenta o si son unas escenas violentas
4. Clara:	bueno para mí de cada manera cual es a la edad hay una influencia que muestran a la tele pero la violencia puede ser // puede:// dar una influencia buena sobre la persona / o mala pero depende de la edad la la reacción de la persona a lo que ha visto / para mí
5. Aurélie:	¿sí? pues hay existen advertencias como es una película pro- eh prohibida para los menores de doce años por ejemplo // por eso: no resulta tan peligroso quizás
6. Francine:	sí pero me parece que para un niño es muy fácil eh aprovechar de la ausencia: de un padre eh para ver a lo que quiere su madre está: está: haciendo otra cosa y: y: se pone delante de la tele y: hace lo que quiere
7. Justine:	y además si el niño ve que es peligroso va a: a: a: (ríe) tener gusta a mirar a esto porque es peligroso porque es
8. Julie:	prohibido
9. Justine:	prohibido
10. Julie:	me parece de que el hecho de que la película está prohibida da la gana a los niños de verla porque es algo prohibido y pueden sentirse: muy mayores si si pueden verla entonces hay me parece que hay una buena y una mala influencia de la: de las: de la: (ríe) de la línea que indica la edad mínima para: para: ver unos programas
11. Benoît:	entonces: eh quizá hay: varios tipos de violencia no no: no es: eh no es: eh puede ser eh una violencia verbal o no sé con ideas malas o: ¿pesáis que es más peligroso para los niños de // algo más im.plí.ci.to que: // que violencia: física?
12. Clara:	sí para mí en algunos dibujo animados hay una violencia moral // y esta son programas dirigidos a los niños para mí es muy // es más grave / porque por ejemplo los personajes como batman hacen las la la justicia eh sin consultar a: a: la a la justicias eh oficial / no sé como se dice / y para mí es muy violento es / además de esta violencia física en batman por ejemplo / hay esta violencia moral
13. Corinne:	yo pienso que los jóvenes eh a los jóvenes les gustan mirar eh a los: a las películas violentas pero: porque: deben estar siempre: eh muy serio: en la vida deben: obedecer a muchas reglas y: es eh y para ellos es: es: no: es le gustan mirar estos estas películas porque pueden escapar un poco de la realidad pero: no pienso que hay que la violencia en estas películas tie- tienen muchas influencias sobre los jóvenes porque: porque creo que: saben hacer la parte de lo real y de lo irreal y: no creo que: hay influencia / creo que los que están influenciados por la violencia es porque / tienen no tienen una cabeza muy: normal

Ejemplo 27

Como se ve rápidamente, las intervenciones que realizan los aprendientes son, generalmente, muy extensas, a modo de monólogos encadenados. Corinne, que emite el discurso más extenso de esta secuencia, comienza su primera intervención (13) con un verbo de opinión, “yo pienso”, que suaviza la argumentación, y hace uso de varios conectores monologales que otorgan coherencia al discurso (“pero”, “porque” e “y”). Aurélie, en cambio, emite una intervención más breve que completa claramente lo que había comenzado a expresar Justine en el turno anterior

(3). En los tres primeros mensajes, ninguna de las estudiantes, Justine (2), Aurélie (3) y Clara (4), toma posiciones a favor o en contra del tema de debate y se limitan a señalar que la influencia de la violencia televisiva depende de determinados factores. Más adelante, Aurélie es la primera participante que se posiciona aunque de forma moderada, como indica la utilización del adverbio “quizás” (5). Este primer posicionamiento motiva la intervención de Francine en la que la alumna manifiesta estar en contra de la opinión expresada previamente (6).

En la secuencia de apertura del chat (Ejemplo 28), el panorama interaccional es muy diferente¹⁹.

Deb.chat.AB		
13. 18:04	Sophie	¿Piensáis que las parejas homosexuales deben tener derechos? ¿ Por qué? ¿Cuáles serán estos derechos?
14. 18:05	Corinne	si tienen derechos pero no todos
15. 18:05	Aurelie	cuales derechos entonces?
16. 18:05	Benoit	desolé
17. 18:05	Corinne	ahora pueden casi casarse juntos con el pacs
18. 18:05	Francine	Hola a todos
19. 18:05	Benoit	hola
20. 18:06	Corinne	estais de retraso
21. 18:06	Sophie	No pueden casarse por lo civil, tampoco por la iglesia.
22. 18:06	Aurelie	si. y detras este debate sobre el matrimonio hay el debate sobre la adopcion
23. 18:06	Corinne	si pero es un comienzo despues en el futuro podran casarse
24. 18:07	Sophie	En realidad, tienen solamente papeles para la sucesión. Pero es todo !
25. 18:07	Francine	creo que el real problema es la adopcion
26. 18:07	Aurelie	si no pueden casarse, no pueden adoptar

Ejemplo 28

A primera vista, lo que nos llama la atención de esta secuencia del debate escrito es la multiplicación de las intervenciones y la disminución considerable de la extensión de cada una. En estos diez turnos de habla, Corinne toma la palabra cuatro veces y Aurélie, tres. Si nos detenemos en el análisis detallado de la primera intervención de Corinne, vemos que, al igual que en el discurso oral, esta estudiante trata de responder a la pregunta que abre el debate. Su forma de hacerlo, en cambio, es completamente diferente, ya que se trata de una intervención breve, concisa y, además, parece no estar completa. La falta de información suficiente es lo que suscita la pregunta de Aurélie, a la que Corinne responde precisando la idea de su intervención precedente. Vemos, pues, a diferencia de lo que ocurre en el debate

¹⁹ Hemos omitido las diez primeras emisiones que constituyen la secuencia de saludos, pues no corresponde a los mismos intereses que el debate oral.

oral, que, en el chat, Corinne construye su opinión gracias a las preguntas y la colaboración de Aurélie.

En las siguientes intervenciones, observamos que las dos estudiantes introducen sus mensajes haciendo referencia y encadenándolos a las emisiones de los interlocutores. Así, los dos últimos turnos de Aurélie y el último de Corinne comienzan por medio del adverbio “sí”, que enlaza su mensaje con alguno de los precedentes, ya que expresa un acuerdo parcial. Aunque estas estrategias de co-construcción discursiva también tienen lugar en los debates orales, los aprendientes se ven obligados a utilizarlas en más ocasiones en el chat porque los turnos son más breves y, en consecuencia, las intervenciones proliferan. El esfuerzo que los estudiantes tienen que realizar para entrelazarlas es, por tanto, mayor.

El medio de comunicación tiene, pues, efectos decisivos en la forma de realizar un debate de aula. El chat no resulta un lugar propicio para llevar a cabo intervenciones largas; en cambio, los debates orales, como hemos tenido ocasión de ver, incitan a expresarse de esta forma. Los estudiantes son, sin embargo, capaces de adaptar su discurso en LE a las nuevas circunstancias que les impone el medio y con este fin utilizan los mecanismos de co-construcción discursiva.

Otro de los recursos de los que los participantes de nuestros chats se sirven es aprovechar las intervenciones de otros interlocutores para expresar su propia opinión. Por ejemplo, cuando un grupo de aprendientes posee una misma opinión, entrelazan sus intervenciones como si se tratase de un único interlocutor. Este es el caso del fragmento del debate escrito AB que presentamos a continuación (ejemplo 29), en el que Aurélie (34) completa el mensaje de Corinne (31) y Francine (36) el de Aurélie.

Deb.chat.AB

31. 18:09	Corinne	para la adopcion no creo que es una buena idea
32. 18:09	Aurelie	yo tampoco
33. 18:09	Francine	yo tampoco
34. 18:09	Aurelie	le va a faltar el modelo del padre o de la madre
(...)		
36. 18:10	Francine	estoy de acuerdo con aurélie y va a ser muuy duro en sus relacuiones con los demas. Su equilibrio esta amenazado
37. 18:10	Aurelie	si, quizás resulte desestabilizado

Ejemplo 29

De esta forma, se van uniendo las piezas que representan el punto de vista de este grupo de participantes. En el segundo debate escrito, aparece el mismo fenómeno. En el fragmento que presentamos a continuación (Ejemplo 30), cuatro participantes construyen conjuntamente su opinión, presentado, cada vez, su acuerdo con el enunciado precedente junto con un nuevo argumento que se añade al mensaje anterior.

Deb.chat.CD

33. 18:14	Betty	los otros ninos pueden ser muy malos
34. 18:14	Betty	son crueles!
(...)		
36. 18:14	Claire	Yo estoy de acuerdo con BettyX. A mi me parece que un nino necesita padres de sexos diferentes para desarrollar mejor su personalidad. Vivir solo con mujeres o hombres me parece producir una vision falsa de la vida.
(...)		
43. 18:16	Sylvain	SOY DE ACUERDO VIVIR CON PERSOPNAS DE MISMO SEXO PUEDE CREAR DIFOCULATDES PR LOS NINOS QUE PUEDEN EVLOCIONAR COMO LOS OTROS
(...)		
45. 18:16	Lucile	estoy de acuerdo con Claire : un nino necesita dos referencias : un padre y una madre

Ejemplo 30

Esta forma de apoyarse unos a otros no tiene lugar en los debates orales donde, como veremos más adelante, únicamente toma la palabra aquel que está en contra de lo dicho anteriormente.

El siguiente de los mecanismos que los aprendientes utilizan para expresar la opinión en la CMO síncrona tiene que ver, también, con la tendencia a la brevedad. Así, como los estudiantes se ven obligados a reducir sus intervenciones, los mensajes son cada vez más concretos y categóricos. Este es el caso de las intervenciones que presentamos a continuación de forma aislada con objeto de ejemplificar esta idea (Ejemplo 31).

Deb.chat.AB

57. 18:14	Justine	no debe ser prohibido!
78. 18:19	Aurelie	bien dicho
106. 18:25	Julie	no se trata de eleccion !
110. 18:25	Francine	eso es la cuestione julie !

161. 18:35 Justine	para concluir,a mi me parece que el mas importante para un nino es que tiene padres quien lo aman;Punto!
--------------------	--

Deb.chat.CD

60. 18:20 Betty	si! pero lo repitoaqui, el problema no es que carece un padre (los dos estan presentes) pero no hay el otro sexo
-----------------	--

87. 18:26 Sylvain	no es suficiente!
88. 18:26 Claire	Pero es necesario!

Ejemplo 31

En los chats, se transmite la sensación de que los aprendientes se implican de forma más personal en los debates, pues expresan sus opiniones efusivamente. Como podemos observar, argumentan con ímpetu y exaltación y, en algunos casos, puede conllevar cierta brusquedad. Crystal (2002) ha documentado las ocasiones en las que los participantes de un chat se enfadan o molestan otorgándoles el nombre de *flaming*. En nuestro corpus, sin embargo, a pesar de la polémica y de la implicación de los estudiantes no se da ningún caso.

Por otro lado, los estudiantes se sirven de recursos tipográficos (mayúsculas, repetición de los signos de puntuación, etc.) con objeto de aumentar la expresividad de sus mensajes²⁰, tal y como mostramos en los siguientes ejemplos (Ejemplo 32).

Deb.chat.AB

69. 18:16	Aurelie pues que va a pasar por ejemplo con una nina con padres homosexuales?a quien va a dirigirse cuando tiene la primera regla?HAY TEMA TABU.
-----------	--

Deb.chat.AB

73. 18:18	Aurelie si, son muy abiertos!!!!
-----------	----------------------------------

Ejemplo 32

Esta forma de expresarse en las interacciones sincrónicas escritas contrasta con la de los debates orales, en los que los argumentos se expresan, a menudo, mediante la introducción de un verbo o partícula introductora que indica que estamos ante una opinión y no ante la constatación categórica de un hecho. Con el fin de destacar esta diferencia, hemos hallado el porcentaje de introductores de

²⁰ Para un análisis completo de este tipo de mecanismos expresivos en una situación educativa, puede consultarse Álvarez, (2008).

opinión²¹ con respecto al número total de intervenciones en ambos tipos de debates. A continuación, presentamos los resultados obtenidos, en la tabla 24. La diferencia entre los introductores de opinión utilizados en los debates orales y los utilizados en los debates escritos es patente.

Debate	Introductores de opinión	Nº de intervenciones	Porcentaje de introductores
Deb.oral.AB	31	81	38,27%
Deb.chat.AB	20	199	10,05%
Deb.oral.CD	33	94	35,10%
Deb.chat.CD	14	151	9,27%

Tabla 24. Porcentaje de introductores de opinión por intervención

La menor presencia de introductores de opinión con respecto al número de intervenciones en el chat puede ser debida a la exigencia de brevedad que impone este medio. Los participantes reducen sus producciones omitiendo determinados elementos, como es el caso de las partículas indicadoras de opinión.

Otro de los mecanismos de co-construcción discursiva que los aprendientes utilizan en el chat consiste en hacer uso de la palabra únicamente para apoyar algún argumento expuesto previamente. Los estudiantes se animan entre ellos y se refuerzan de manera positiva cuando sus opiniones coinciden. A continuación, presentamos la tabla 25, en la que exponemos todas aquellas ocasiones en las que los aprendientes utilizan el turno únicamente para ratificar un argumento precedente. Como podemos ver, donde más abunda este tipo de intervenciones es en el debate escrito del grupo AB.

²¹ Los introductores de opinión contabilizados son “creo que”, “pienso que”, “me parece” o “para mí”, cuando aparecen en positivo, cuando lo hacen en negativo y cuando se usan en combinación con adverbios.

Turnos de respaldo de la opinión

Deb.chat.AB

32. 18:09	Aurelie	yo tampoco
33. 18:09	Francine	yo tampoco
47. 18:12	Francine	estoy de acuerdo con benoit
53. 18:13	Corinne	exacto francine
65. 18:16	Francine	claro sophie
66. 18:16	Corinne	si estoy de acuerdo
78. 18:19	Aurelie	bien dicho
80. 18:19	Francine	Exacto Corinne
83. 18:19	Francine	estoy de acuerdo Corinne
88. 18:20	Francine	claro Benoit
89. 18:20	Julie	claro
99. 18:24	Corinne	exacto
110. 18:25	Francine	eso es la cuestione julie !
113. 18:26	Francine	exacto Corinne
116. 18:26	Julie	yo tambien !
118. 18:27	Aurelie	exactamente sophie
120. 18:28	Julie	bien dicho
129. 18:29	Francine	exacto Benoit
133. 18:30	Justine	exacto julie
136. 18:30	Francine	exacto sophie
140. 18:31	Justine	soy de acuerdo con tu,julie...bien dicho!!!
152. 18:34	Francine	exacto Benoit
158. 18:35	Francine	igual de acuerdo
177. 18:38	Francine	exactamente sophie

Deb.chat.CD

65. 18:21	Melanie	soy de acuerdo con johanne
66. 18:21	Elise	mi tambien
68. 18:22	Lucile	si es verdad
77. 18:24	Johanne	Claro, es lo que decia yo
86. 18:26	Elise	claro
97. 18:28	Johanne	si
104. 18:31	Johanne	Si eso me parece bien lucile

Tabla 25. Turnos de respaldo de opinión en los debates-chat

Gracias a esta técnica, los participantes del debate escrito se posicionan más rápidamente, por lo que el ritmo de la interacción parece ser más acelerado. En el siguiente fragmento (Ejemplo 33), podemos observar que la opinión expresada por Sophie (115) es apoyada y rebatida inmediatamente después por Julie (116) y Aurelie (118). Las opiniones que expresan rechazo son más largas y elaboradas (117 y 119) que los que indican acuerdo.

Deb.chat.AB

115. 18:26 Sophie	Los amigos de la familia no pueden ser buenos modelos para el niño porque no son presentes todos los días.
116. 18:26 Julie	yo también !
117. 18:26 Francine	no es la misma cosa que una persona que vive siempre con el niño
118. 18:27 Aurelie	exactamente sophie
119. 18:27 Justine	y pienses que todos los padres o madres son presente todos días en caso de separación?

Ejemplo 33

En el debate del grupo CD, aunque son menos abundantes, encontramos el mismo tipo de ejemplos (Ejemplo 34). Johanne expresa su opinión (63) con respecto a la pregunta formulada por Claire (62). Inmediatamente, dos estudiantes apoyan su argumento (65 y 66). Johanne añade un nuevo comentario (67) que es, a su vez, secundado por Lucile (68).

Deb.chat.CD

62. 18:20 Claire	Como puedes decir que crecen "bien" Johanne? Además ven al otro padre a veces.
63. 18:20 Johanne	Yo he bien crecido
64. 18:21 Claire	Pero eres un ejemplo. no se puede generalizar
65. 18:21 Melanie	soy de acuerdo con johanne
66. 18:21 Elise	mi también
67. 18:21 Johanne	Todos los niños no son traumatizados
68. 18:22 Lucile	si es verdad

Ejemplo 34

Los debates orales, por el contrario, no contienen ningún fenómeno similar. Los estudiantes no se refuerzan mutuamente de forma verbal, tal y como lo hacen en los chats, y, además, prácticamente no existen expresiones en las que muestran acuerdo mutuo. Prevalecen, aquí, aquellos turnos en los que los interlocutores expresan su desacuerdo con la intervención anterior. En los dos debates orales llevados a cabo, los estudiantes muestran su acuerdo en una única ocasión. En el grupo AB, Clara y Julie discrepan durante algunos turnos hasta que llegan a un acuerdo. A continuación, reproducimos la secuencia en la que se dan cuenta de que, en realidad, piensan de la misma manera (Ejemplo 35). Tras producirse el acuerdo (29, 30 y 31), transcurren ocho segundos de silencio (32). Benoît, que desempeña el papel de moderador, se ve obligado a retomar la palabra y relanzar el debate.

Deb.oral.AB

29. Clara:	sí pero hay que limitar la: las formas de violencia que hay en en la tele
30. Julie:	sí sí de acuerdo /// pero no contra toda forma de violencia
31. Clara:	sí
31. Julie:	¿ok? (8s) (risas)
33. Benoît:	bueno y que proponen para: para: si: eh si no si los padres no pueden quedarse con sus niños y: ex.pli.car.les de que se trata // qué proponen para que los niños no sean tan:

Ejemplo 35

En conclusión, cabe señalar que los participantes de los debates sincrónicos escritos son capaces de acomodar sus conocimientos de la LE a las circunstancias comunicativas. Esta adaptación permite que determinados aspectos, como la construcción conjunta del discurso, sean potenciados en los chats.

Según Briz (2001), existen dos tipos de reglas de encadenamiento:

El intento de descubrir esas reglas pasa por tener en cuenta que la coherencia en el discurso conversacional va más allá de la coherencia sintagmática intrafrásica e interfrásica, desarrollada en los análisis textuales. (Briz, 2001: 165)

Este tipo de coherencia interna que estructura la intervención de un único hablante se denomina *coherencia monologal* y se conoce como, *coherencia dialogal*, la que se establece entre las intervenciones de distintos interlocutores y que constituyen el diálogo o la interacción. Los resultados presentados en este apartado nos muestran que el debate oral, debido a que los participantes tienen tendencia a producir emisiones más largas, es adecuado para trabajar la coherencia monologal, mientras que el chat es más apropiado para el desarrollo de la coherencia dialogal en LE.

5.3.2. La construcción conjunta del acuerdo en los juegos de rol

A diferencia de lo que ocurre los debates, cuyo fin es el intercambio de opiniones, en los juegos de rol, se debe alcanzar un acuerdo consensuado como solución a la tarea. Como veremos, las técnicas que los aprendientes utilizan para llegar a este fin varían de un grupo a otro. En este apartado, nos dedicaremos al estudio de los diferentes mecanismos que los estudiantes utilizan para alcanzar el

consenso y trataremos de averiguar qué influencia ejerce el medio de comunicación en la manera en la que colaboran para construir un acuerdo conjunto. Para ello, analizaremos, únicamente, las interacciones llevadas a cabo por los grupos E, F y H, pues son las que poseen características más similares en la realización escrita y en la oral y, por tanto, nos permiten establecer un mayor número de comparaciones.

En primer lugar, nos centraremos en la interacción oral realizada por el grupo E, que se caracteriza por la desigualdad conversacional entre sus participantes. En efecto, Cécile, estudiante que posee un nivel de competencia superior al del resto de los participantes, organiza la interacción y administra el turno de habla. En el fragmento que presentamos a continuación (Ejemplo 36) podemos observar cómo realiza dicha actividad.

Jdr2.oral.E

6. Cécile (madre):	mucha gente muchas fiestas / ¡ale que piensas tú <u>manolo!</u>
7. Nadia (padre):	<u>no</u> estoy de acuerdo para ir al / a gua- a guadalupe
8. Anaïs (hijo):	¿por qué?
9. Nadia (padre):	porque es es caro
10. Cécile (madre):	¿es caro?
11. Nadia (padre):	sí

Ejemplo 36

Como podemos ver, utiliza dos técnicas para gestionar la interacción: en primer lugar, designa explícitamente al siguiente interlocutor, Nadia (6), y luego, gestiona el discurso de esta estudiante por medio de preguntas, del mismo modo que lo haría un profesor.

Cécile, asimismo, se expresa de forma más elaborada y extensa que el resto de estudiantes, que, en la mayoría de ocasiones, se limita a responder a las preguntas sin tomar la iniciativa de la interacción. En el ejemplo 37, podemos ver claramente esta forma de interactuar, ya que Cécile interviene inmediatamente después de cada intervención y, en dos de las ocasiones, lo hace de forma extensa (78 y 88).

Jdr2.oral.E

75. Laetitia (abuelo):	hace mucho tiempo que no: no hemos ido que no hemos tenido vacaciones / entonces es una:
76. Cécile (madre):	¿una ocasión?
77. Laetitia (abuelo):	una ocasión / que: puede:
78. Cécile (madre):	vale / pero: a mí no me importa la fiesta yo: quería: ir en un en un país mhm exótico algo muy: lejano no sé donde podría descansar porque: he trabajado mucho y: y: no sé: ¿qué tal guadalupe o guayana o no sé qué?
79. Anaïs (hijo):	sí no me importa / si hay: <u>la-</u>
80. Cécile (madre):	<u>el mar</u>
81. Anaïs (hijo):	la mar y las las olas // después
82. Cécile (madre):	vale / pero: me parece que guadalupe es muy xxx
83. Anaïs (hijo):	sí
84. Cécile (madre):	¿que piensas tú?
85. Nadia (padre):	ehm es mucho: es mucho lontano guadalupe ¿no pefie- no pefie- no prefieres ir:=
86. Cécile (madre):	¿dónde?
87. Nadia (padre):	=en francia por ejemplo?
88. Cécile (madre):	¿en francia? pero en francia es muy cerca de españa es el país: al lado de españa no sé: /// no es exótico: es: y ya hemos ido a: a francia / tres veces <u>entonces</u> puedes cambiar un poco ¿no?

Ejemplo 37

A pesar de que el desacuerdo es generalizado, excepto, quizás, por parte de Anaïs (79 y 81), las estudiantes dan por sentado que se va a llevar a cabo la propuesta de Cécile, es decir, Guadalupe. En el fragmento que presentamos a continuación (Ejemplo 38) se refleja claramente esta idea.

Jdr2.oral.E

130. Laetitia (abuelo):	y ¿cuánto tiempo: ir a: vamos a: a guadalupe?
131. Cécile (madre):	¡ah! no sé ¿ <u>tres semanas</u> ?

Ejemplo 38

Laetitia pregunta por el tiempo que estarán en Guadalupe dando por sentado que se trata del destino elegido sin que haya sido negociado ni alcanzado ningún acuerdo (130)²². En el resto de la interacción, las cuatro estudiantes discuten sobre las ventajas e inconvenientes y sobre los detalles del viaje a Guadalupe sin tener en cuenta las propuesta anteriores.

No obstante, este destino no será la solución final que adopten. Casi al final de la interacción, en la cuarta parte de su desarrollo, surge una nueva propuesta cuya secuencia reproducimos a continuación (Ejemplo 39)

²² También es posible que se trate de la falta de dominio del condicional “iríamos”.

Jdr2.oral.E

172. Laetitia (abuelo):	manolo ¿qué qué piensas? / ¿es caro no?
173. Cécile (madre):	<u>caro</u>
174. Nadia (padre):	<u>es</u> caro y prefiero ir a: a marruecos
175. Anaïs (hijo):	(ríe)
176. Cécile (madre):	¿marruecos?
177. Nadia (padre):	sí
178. Anaïs (hijo):	pero: no es
179. Laetitia (abuelo):	<u>me gusta mucho esta idea</u>
180. Nadia (padre):	<u>no es caro</u> no es lontano
181. Nadia (padre):	es perfecto
182. Anaïs (hijo):	no conozco marruecos
183. Laetitia (abuelo):	es una otra cultura
184. Cécile (madre):	pues sí: / tiene razón / es una otra <u>cultura pero no sé para las fiestas</u>
185. Laetitia (abuelo):	<u>naturaleza: otras personas</u>
186. Cécile (madre):	no sé si hacen la fiesta en Marr <u>uecos</u>
187. Laetitia (abuelo):	<u>sí</u> eh sí sí sí

Ejemplo 39

Laetitia pregunta directamente a Nadia qué es lo que piensa de la opción del viaje a Guadalupe (172). La estudiante responde que es caro y propone un nuevo destino que ocasiona un cambio de dirección en el grupo: Marruecos (174). Es interesante señalar que Nadia, para realizar esta nueva propuesta que considera perfecta (181), aprovecha la respuesta a la pregunta de Laetitia, en lugar de tomar la iniciativa tomando el turno.

Como podemos ver en el ejemplo 39 Laetitia muestra inmediatamente su acuerdo (179). Anaïs, en cambio, lo hace de forma más discreta, quizás porque estaba de acuerdo con Cécile en la anterior propuesta (183). Cécile da la razón a Nadia y pone alguna pega que queda resuelta enseguida (184), por lo que el acuerdo es, finalmente, alcanzado. Así pues, es interesante señalar que, a pesar del desacuerdo general, el grupo iba a elegir la propuesta de Cécile quizás por su rol de gestor de la interacción o por falta de medios lingüísticos para modalizar la propuesta.

El juego de rol escrito realizado por el grupo E experimenta ciertas modificaciones con respecto al oral. Cécile sigue teniendo un gran peso en la interacción, pero la gestión del discurso no es realizada únicamente por ella, sino por todas las participantes. Como hemos visto anteriormente, en la interacción oral, Cécile distribuía el turno de habla por medio de preguntas. En la tabla 26, vemos que esta situación ha cambiado. La estudiante reduce significativamente el número

de preguntas dirigidas a sus compañeras y encuentra niveles equivalentes a los de las demás.

	ORAL	CHAT
Cécile	36	7
Nadia	2	7
Laetitia	7	3
Anaïs	3	2

Tabla 26. Número de preguntas del grupo E

En la tarea escrita, en cambio, los aprendientes toman la iniciativa y comienzan nuevos hilos conversacionales. Podemos observar esta forma de interacción desde los primeros mensajes (Ejemplo 40):

Jdr2.chat.E

1. 18:40	Cecile (madre):	Pues, sabéis que tenemos un gran problema
2. 18:41	Anaïs (hijo):	si padre tenia razon
3. 18:41	Nadia (padre):	Tenemos un gran problema!Un problema de dinero
4. 18:43	Nadia (padre):	Que hacemos papa?
5. 18:43	Laetitia (abuelo):	Como podemos areglar este problema?
6. 18:44	Cecile (madre):	por culpa de mi querido marido, hemos gastado mucho dinero estas dos ultimas semanas
7. 18:44	Cecile (madre):	y tenemos que encontrar una solucion
8. 18:44	Laetitia (abuelo):	Dos personas debes quedarse a casa, es la unica solucion
9. 18:44	Nadia (padre):	Que es de mi culpa.Estas tonta matilde?
10. 18:45	Anaïs (hijo):	estoy triste pensaba ir en la playa y hacer surf

Ejemplo 40

Como se puede apreciar, en esta secuencia de apertura del chat, las cuatro estudiantes toman la palabra al menos dos veces en los diez primeros turnos y, rápidamente, dan a conocer su predisposición con respecto a la situación que deben resolver.

Al igual que en la interacción oral, el acuerdo que el grupo E alcanza en el chat se realiza de forma poco conflictiva. En general, los miembros del grupo están dispuestos a ceder y quedarse en casa sin vacaciones. En el ejemplo 41, reproducimos la secuencia en la que este grupo llega al acuerdo final.

Jdr2.chat.E

92. 19:00	Cecile (madre):	hemos llegado a un acuerdo
93. 19:00	Anaïs (hijo):	para mi
94. 19:01	Nadia (padre):	Que es el acuerdo entonces??
95. 19:02	Cecile (madre):	repito: los niños se van con manolo 1 a marrueco y yo me quedo en casa con manolo 2
96. 19:02	Nadia (padre):	Estais todos de acuerdo???
97. 19:02	Anaïs (hijo):	si
98. 19:02	Laetitia (abuelo):	Manolo 2 yo soy el primer que nacio
99. 19:03	Laetitia (abuelo):	pero soy de acuerdo

Ejemplo 41

Como podemos ver, Cecile comienza afirmando que han llegado a un acuerdo final (92) y va construyendo su intervención con la ayuda Nadia (94 y 96). Anaïs y Laetitia, después, corroboran la decisión (97 y 99).

En este grupo, por tanto, el chat provoca que el papel de gestor del discurso sea distribuido de forma más equilibrada, a pesar de las diferencias que observamos en el juego de rol oral.

En lo que respecta al grupo F, la interacción oral parece desarrollarse en un clima de buen entendimiento en el que las propuestas son discutidas por todos los participantes por igual. Esto se refleja, además, en la forma en la que gestionan la realización de la tarea que, como explicaremos en el apartado 7.2, tiene lugar de manera ordenada y teniendo en cuenta a todos los participantes. El ejemplo 42 nos muestra que los aprendientes construyen el acuerdo conjuntamente y de forma equilibrada.

Jdr2.oral.F

78. Anne-Laure (hijo):	<u>quiero</u> tener verdadera- verdaderas vacaciones porque: hace años que no sales de la: de de casa y: quiero: haber ha- ha- tener vacaciones y: e ir: en una ciud- ciudad dife.ren.te?
79. Jenny (madre):	sí / estoy de acuerdo prefiero un lugar muy exótico
80. Sabrina (abuelo):	sí / como un: isla
81. Jenny (madre):	sí una isla
82. Adeline (padre):	una isla es demasiado caro
83. Sabrina (abuelo):	no pero hm debemos / sólo debemos / <u>pagar</u> el avión en el en la=
84. Jenny (madre):	<u>sí</u>
85. Adeline (padre):	el avión es caro
86. Sabrina (abuelo):	= <u>no hay</u>
87. Anne-Laure (hijo):	<u>podemos ver con</u> una agencia de vacaciones=
88. Sabrina (abuelo):	sí
89. Anne-Laure (hijo):	=hay precios muy interesantes
90. Adeline (padre):	sí / en l'Internet
91. Jenny (madre):	¡sí: so: en Internet!
92. Sabrina (abuelo):	¡sí!
93. Jenny (madre):	¡sí lo he <u>dicho</u> !
94. Sabrina (abuelo):	¡ <u>sí</u> es una buena idea!
95. Anne-Laure (hijo):	¡sí es una buena idea!

Ejemplo 42

Anne-Laure rechaza las propuestas anteriores y opta por un lugar exótico, Jenny expresa su acuerdo inmediatamente después y Sabrina completa la idea de Anne-Laure proponiendo viajar a una isla. Las objeciones de Adeline (82) son tenidas en cuenta por los otros miembros del grupo, ya que Anne-Laure plantea ir a una agencia de viajes para que el coste no sea tan elevado. Adeline accede proponiendo, a su vez, que busquen por Internet. Todos los miembros del grupo aceptan la propuesta con entusiasmo (91 a 95).

Esta manera de construir el acuerdo de forma colaborativa se refleja también en los métodos de toma de decisión que el grupo F utiliza. Estas estudiantes optan por una técnica de elección imparcial: una votación.

Jdr2.oral.F

142. Sabrina (abuelo):	todo el mundo / entonces todo el mundo es de acuerdo: pue- podemos ir: a Djierba
143. Jenny (madre):	¿votamos?
144. Sabrina (abuelo):	vale
145. Jenny (madre):	un dos tres
146. Sabrina (abuelo):	cuatro
147. Jenny (madre):	bien
148. Sabrina (abuelo):	bien /// ¿entonces cuanto tiempo
149. Adeline (padre):	quedamos
150. Sabrina (abuelo):	quedamos en Djierba?

Ejemplo 43

Como podemos ver en el ejemplo 43, todas las aprendientes están de acuerdo ante la propuesta de Jenny. Realizan la votación y continúan normalmente la interacción.

En lo que respecta al chat, observamos que esta forma de interactuar para llegar a un acuerdo se mantiene. A diferencia de lo que ocurre en los otros dos grupos, las estudiantes no se reprochan ningún tipo de comportamiento ni se culpan de la situación las unas a otras, lo que no les impide discrepar en muchos aspectos. El método de elección final es, de nuevo, imparcial: un sorteo.

Jdr2.chat.F

165. 19:05 Anne-Laure (hijo):	pienso que tengo que quedar a casa con el abuelo
166. 19:05 Jenny (madre):	o debemos hacer un juego para decidir quien se va y quien queda
167. 19:06 Adeline (padre):	o los padres se quedan o el hijo con el abuelo
168. 19:06 Jenny (madre):	es vuestro ultima palabra?
169. 19:06 Sabrina (abuelo):	pienso que los mas viejos tienen razon
170. 19:06 Anne-Laure (hijo):	sorteamos
171. 19:06 Jenny (madre):	si
172. 19:06 Sabrina (abuelo):	si
173. 19:06 Adeline (padre):	ok
174. 19:06 Jenny (madre):	vale
175. 19:07 Adeline (padre):	...
176. 19:07 Sabrina (abuelo):	voy a sortear
177. 19:07 Sabrina (abuelo):	es manolo y el hijo que sucedien
178. 19:07 Sabrina (abuelo):	congratulaciones

Ejemplo 44

Como podemos observar en el ejemplo 44, Jenny propone nuevamente la forma de llevar a cabo la elección (166); sin embargo, no es ella quien la realiza, sino Sabrina. De este modo, se vuelve a poner de relieve la manera colaborativa de trabajar que tiene este grupo.

Así pues, al igual que en las interacciones del grupo E, los métodos que se utilizan para alcanzar un acuerdo se trasladan al chat, aunque, en este caso, a diferencia de lo que ocurre en los otros dos grupos, no se ha observado ningún tipo de modificación en el comportamiento de los miembros.

En último lugar, nos detendremos en el análisis del grupo H, comenzando por la realización de la tarea llevada a cabo de forma oral. Lo primero que nos llama la atención son los numerosos conflictos que surgen durante su resolución. Marine y Marie, que desempeñan los papeles de madre y padre respectivamente, son las dos

estudiantes que los originan en la mayoría de las ocasiones. Estas participantes se reprochan comportamientos pasados que inventan en base a estereotipos sobre disputas de matrimonios. En el ejemplo 45, podemos observar las reacciones de Marie cuando Marine propone Brasil para ir de viaje (30).

Jdr2.oral.H

30. Marine (madre):	sí por por eh por ej.emplo en Brasil
31. Marie (padre):	pero: tengo ganas de <u>un luego</u> tranquilo
32. Coraline (abuelo):	<u>es una buena idea</u>
33. Marine (madre):	es muy exótico el Brasil
34. Diane (hijo):	sí pero va a ser más caro y:=-
35. Marie (padre):	sí
36. Diane (hijo):	<u>=quizás podemos</u>
37. Marie (padre):	<u>¡y el coste</u> del avión!
38. Marine (madre):	¡el avión!
39. Marie (padre):	¡está loca!
40. Marine (madre):	tú no estás rico:=-
41. Marie (padre):	no
42. Diane (hijo):	<u>y yo estoy demasiado cansado: porque</u>
43. Marine (madre):	<u>=y no entiendo porque me</u> me casé contigo (ríe)

Ejemplo 45

Diane considera que el viaje es muy caro (34 y 36) y trata de dar una alternativa que Marie interrumpe con una exclamación (37) dirigida a Marine. A continuación, las dos estudiantes continúan haciéndose reproches (39 y 43) sin dejar que Diane pueda retomar la palabra. Esta misma discusión prosigue más adelante como mostramos en el ejemplo 46:

Jdr2.oral.H

124. Marine (madre):	<u>entonces</u> entonces este año nos vamos a Lisboa en Portugal pero el próximo año / cuando ¡tú! te vas a trabajar bastante para la familia
125. Marie (padre):	<u>¡oh! ¡es un colmo!</u>
126. Marine (madre):	<u>nos vamos (ríe)</u> a Brasil
127. Coraline (abuelo):	sí estoy de acuerdo podemos hacer eh ir a Lisboa este año y: el próximo año a Brasil
128. Marie (padre):	¿¡yo suelo hacer horas extra y tú me dices y tú me dices que=-
129. Marine (madre):	sí:
130. Marie (padre):	=que no trabajo bastante!?
131. Coraline (abuelo):	<u>o podemos claro</u>
132. Marine (madre):	<u>No trabajas bastante</u> luego llegas a casa y se va en el sofá y dice me da una sangría bedjjj (risas) <u>cuando estoy cocinando</u>
133. Marie (padre):	<u>la excusa del machismo</u> / la excusa del machismo

Ejemplo 46

De nuevo, Marie y Marine se echan en cara comportamientos que constituyen estereotipos de conflictos familiares, como los reproches sobre la

pereza o el machismo (132). Como podemos observar, durante la disputa interrumpen a Coralie (131) en una ocasión y, en otra, ignoran su mensaje (127).

A pesar de todos estos conflictos, los miembros del grupo consiguen resolver la tarea y construir un acuerdo de forma conjunta. La propuesta de Portugal, que Coraline hace al principio de la interacción, resulta elegida. En el ejemplo 47, podemos ver que esta estudiante formula su idea a través de una pregunta (48) que Diane y Marie aceptan inmediatamente (49 y 50).

Jdr2.oral.H

48. Coraline (abuelo):	¿podríamos ir al Portugal?
49. Diane (hijo):	sí el <u>Portugal</u>
50. Marie (padre):	¿ <u>Por qué no?</u>

Ejemplo 47

Como hemos podido observar anteriormente (Ejemplo 47), es únicamente Marine, la madre, quien no está de acuerdo con la idea de viajar a Portugal. En el momento en el que accede, la propuesta es definitiva. En el ejemplo 48, mostramos la secuencia en la que esta estudiante expresa su acuerdo.

Jdr2.oral.H

167. Marine (madre):	entonces ¿qué actividad vamos a hacer en: nuestra ciudad?
168. Diane (hijo):	yo: <u>yo pienso</u>
169. Coraline (abuelo):	<u>pero ¿dónde</u> íbamos?
170. Marine (madre):	vamos en donde vamos a Lis.bo.na ¿Lisbona?
171. Marie (padre):	sí me parece una buena idea
172. Marine (madre):	y entonces cuando tú quere- queres vue- volver a casa tú puedes nos nos nos quedamos en Lisbona

Ejemplo 48

Marine da por sentado que van a esta ciudad porque todos están de acuerdo (167); sin embargo, el resto de los participantes no lo tiene tan claro y le preguntan a qué ciudad se refiere (169).

La decisión se toma en el turno 170, es decir, bastante rápido, teniendo en cuenta que esta interacción llega hasta los 515. Durante el desarrollo de la tarea surgen, pues, otros conflictos y otros puntos sobre los que los aprendientes deben ponerse de acuerdo. Uno de ellos concierne a la duración del viaje y, esta vez, es Marie quien está en contra de todo el grupo. A continuación, reproducimos la

secuencia en la que los aprendientes llegan a un acuerdo con respecto a este tema (Ejemplo 49):

Jdr2.oral.H

378. Coraline (abuelo):	<u>podemos</u> podemos com- cambiar una: un compromiso <u>y</u>
379. Marie (padre):	sí <u>claro</u> es que es <u>lo que quiero</u>
380. Coraline (abuelo):	<u>si alquilamos</u> si alquilamos el: piso
381. Marine (madre):	<u>podemos ir diez días</u>
382. Coraline (abuelo):	<u>si no tienes que trabajar</u>
383. Marie (padre):	diez días / <u>de acuerdo madre</u>

Ejemplo 49

El acuerdo se alcanza, pero sin tener en cuenta las propuestas de Coralie (380 y 382), que no logra hacerse con el turno de habla. De nuevo, se llega a un consenso entre Marie y Marine (381 y 383).

En lo que respecta a la interacción escrita llevada a cabo por este grupo, los aprendientes siguen tratando el tema utilizando los mismos conflictos estereotipados de los que se sirvieron en el juego de rol. El intercambio comienza nuevamente con la discusión entre Marie y Marine; sin embargo, los comportamientos de las cuatro participantes sufren modificaciones. En el chat, Coraline y Diane pueden intervenir sin ser interrumpidas, por lo que sus mensajes, poco a poco, van siendo tenidos en cuenta, hasta que, al final, las dos estudiantes entran a forma parte del juego convirtiéndose, también, en el blanco de las críticas de Marie y Marine. Esta vez, el acuerdo llega gracias a una propuesta de Marine que, a diferencia de la dinámica establecida en el oral, no va dirigida a Marie, sino a Coraline, que ha conseguido ganarse un lugar en la interacción (Ejemplo 50).

Jdr2.chat.H

55. 18:51	Marine (madre):	bueno, abuelito, vamos hacer una cosa
56. 18:51	Marine (madre):	no me voy de vacaciones este ano pero el proximo ano
57. 18:52	Marine (madre):	tu me pagas dos meses de vacaciones en brasil
58. 18:52	Marine (madre):	!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!
59. 18:52	Marie (padre):	padre deberias sostenerme ya que si puedes vivir a casa con nosotros , y no en una casa de jubilados, es que te pago la alimentacion, no?
60. 18:52	Diane (hijo):	mama sabes mercandar !
61. 18:52	Marine (madre):	si si mi hijito, un dia me voy a enenartelo*
62. 18:52	Marine (madre):	!!

Ejemplo 50

Como podemos observar en el ejemplo 50, esta vez entran en juego todos los participantes, no únicamente Marine y Marie. El acuerdo final se alcanza de la mano de Marie, que propone a Marine que, madre y padre, se vayan juntos para recobrar el amor.

Jdr2.chat.H

120. 19:03 Marie (padre):	querida quisira que volvalos a encontrar un amor idilico!!!
121. 19:03 Diane (hijo):	que hacemos enotnces?
122. 19:03 Diane (hijo):	que tengo en compensacion?
123. 19:03 Marine (madre):	marido, estas seguro que no quieras ir de vacaciones romenticas??
124. 19:04 Marine (madre):	si si mi hijo tu abuelo se va a cuidarte
125. 19:04 Diane (hijo):	pero no es bastante, quiero un coche si me quedo
126. 19:04 Marine (madre):	y tus padres se van a dejaros tranquilos durante diez dias
127. 19:04 Marie (padre):	de irse de vacaciones con mi mujer seria una posibilidad de encontrar de nuevo mi vigor de mi juventud, hum...
130. 19:05 Diane (hijo):	abuelo como vacaciones, so son vacaciones !
131. 19:05 Marine (madre):	oh siiiiiiiiiiiiiiiiii
132. 19:05 Marine (madre):	una pasion de vacaciones!!!
133. 19:05 Marie (padre):	de acuerdo para el coche con tal que seas prudentisimo!!!
134. 19:05 Marine (madre):	y tu te vas a trabajar para comprarte un coche
135. 19:05 Diane (hijo):	puedes contar conmigo pap !!!
136. 19:05 Diane (hijo):	papa

Ejemplo 51

En esta secuencia (Ejemplo 51), a diferencia de lo que pasa en la interacción oral, todos los miembros del grupo participan en la consecución del acuerdo final. La toma de decisión se realiza, pues, de forma más colaborativa en el chat.

En conclusión, hemos visto que la misma dinámica de construcción del acuerdo que se establece en los grupos durante la interacción oral tiene lugar, también, en la escrita. Sin embargo, observamos determinadas modificaciones que consiguen que, en la CMO sincrónica, la construcción del acuerdo se realice de forma más colaborativa y equilibrada.

5.4. A MODO DE CONCLUSIÓN

Este capítulo dedicado a la dimensión interaccional de los intercambios sincrónicos escritos en LE sienta las bases del estudio del chat como herramienta de aprendizaje. A partir de la observación del funcionamiento de las dinámicas interactivas que tienen lugar en los chats y de su comparación con aquellas que

rigen las interacciones orales entre aprendientes, hemos podido apreciar que es el sistema de transmisión de la CMO sincrónica el que suscita la mayor parte de las diferencias halladas en los dos medios. La apertura continua del canal de recepción y la diferenciación entre los espacios de elaboración y publicación de mensajes son las dos características del chat que más influyen en las dinámicas de interacción. En este capítulo, hemos presentado las primeras divergencias encontradas entre los dos medios que tratamos; las resumimos a continuación.

La apertura permanente del sistema de recepción provoca que las intervenciones no aparezcan ordenadas secuencialmente, sino según van siendo enviadas al servidor. Como hemos visto, este desajuste podría tener efectos negativos para el aprendizaje, como son la pérdida de motivación o el abandono. Sin embargo, en el análisis de nuestro corpus, hemos tenido la ocasión de comprobar que los estudiantes son capaces de llevar a cabo procedimientos, como la repetición o la paráfrasis, que les permiten minimizar los efectos descontextualizadores del chat y que, además, pueden resultar beneficiosos para el aprendizaje. La puesta en práctica de tareas pedagógicas a través de la CMO sincrónica debe contemplar, pues, el estímulo de este tipo de estrategias con el fin de reducir los posibles efectos negativos.

La apertura constante provoca, además, que los aprendientes tengan la sensación de que las interacciones sincrónicas escritas tienen lugar de forma precipitada, debido a que los mensajes siguen apareciendo en la pantalla mientras elaboran el suyo propio. Como hemos visto, algunos de los estudiantes achacan sus errores ortográficos y de mecanografiado a esta rapidez. Consideramos, por ello, que una forma de disminuir estas consecuencias puede ser reducir el número de participantes de cada chat.

En las interacciones escritas analizadas, hemos observado que los aprendientes se sirven de determinadas técnicas para gestionar el sistema de turnos, que, debido a la apertura constante del canal, se lleva a cabo de diferente forma. Los interlocutores no compiten por el derecho a elaborar y a emitir un mensaje, sino por conseguir situarlo cerca del turno que lo ha suscitado y evitar, así, su descontextualización. Algunos de los mecanismos que los aprendientes utilizan en los chats analizados son el turno partido, las reformulaciones, las repeticiones y la

selección explícita del siguiente interlocutor. Como hemos visto, es conveniente que los aprendientes se familiaricen con este tipo de mecanismos con el fin de facilitar la dinámica de interacción y poder, de ese modo, concentrarse en el desarrollo de la tarea pedagógica y en la elaboración de sus mensajes.

Por último, hemos visto que este sistema de comunicación puede ejercer una influencia decisiva en las dinámicas de interacción que adoptan los diferentes grupos. Hemos tenido la ocasión de constatar que determinados comportamientos conversacionales, caracterizados por el desequilibrio interaccional, se corrigen cuando el mismo grupo interactúa a través del chat. Así, la realización de interacciones sincrónicas escritas puede tener consecuencias positivas en aspectos como la cantidad de discurso que produce cada equipo, ya que las medias intergrupales se equilibran. Asimismo, hemos visto que el chat influye en las dinámicas de construcción conjunta de la interacción dando lugar a una elaboración discursiva más colaborativa. Esta valoración del papel que juega la dimensión social en el estudio de los procedimientos interaccionales que tienen lugar en el chat constituye un aspecto que se encuentra presente a lo largo de toda nuestra investigación.

CAPÍTULO 6. EL POTENCIAL ADQUISITIVO DE LAS INTERACCIONES SINCRÓNICAS ESCRITAS

6.1. INTRODUCCIÓN

Los procesos de aprendizaje de la LE se estructuran en la interacción. Como vimos en el apartado 1.3., esta idea, que constituye la base del enfoque interaccionista, presenta dificultades metodológicas para la investigación adquisicionista. Los procesos cognitivos, que no son perceptibles de forma directa, no siempre poseen un reflejo en el plano discursivo, lo que constituye un problema de análisis central (Pekarek, 1999: 22). Los investigadores interesados en el estudio de este campo han llevado a cabo observaciones de gran importancia que revelan cómo el aprendizaje es estructurado por las dinámicas de interacción (cf. De Pietro *et al.*, 1989, Vasseur, 1991). El estudio del nivel discursivo constituye, pues, una herramienta decisiva para comprender cuáles son los lazos entre interacción y adquisición. Como hemos visto en el capítulo precedente, el medio de comunicación, en nuestro caso el chat, determina, en gran medida, las dinámicas interactivas. En este capítulo, trataremos de averiguar, a la luz de los hallazgos realizados por la investigación en este campo, de qué manera los mecanismos de adquisición que se manifiestan en la interacción oral tienen lugar en la CMO sincrónica. Para ello, presentamos y discutimos, a continuación, los resultados obtenidos en el estudio de las huellas de aprendizaje que aparecen en los corpus, oral y escrito, con los que trabajamos.

6.2. LOS REFLEJOS DEL APRENDIZAJE COLABORATIVO DE LA LE EN LAS INTERACCIONES SINCRÓNICAS ESCRITAS

Como vimos en el apartado 3.4 del marco teórico, tanto en el ámbito europeo como en el estadounidense, los trabajos interaccionistas que analizan los intercambios que tienen lugar entre estudiantes en el aula aplican los hallazgos obtenidos en el campo de las interacciones exolingües en el medio natural¹. Estas investigaciones examinan la forma en la que los interlocutores resuelven los

¹ En la línea de investigación interaccionista francesa se identifica el medio natural como opuesto a la situación escolar.

problemas de comunicación. Para ello, se basan en la noción de reparación propuesta por el Análisis de la Conversación.

Schegloff *et al.* (1977: 363), precursores de la reflexión sobre este tipo de secuencias, las definen como un proceso por el que un interlocutor modifica algún aspecto del discurso. Una reparación puede ser llevada a cabo por la persona que emite el elemento susceptible de ser reparado, *auto-reparación*, o por alguno de los interlocutores, *hetero-reparación*. Asimismo, el interlocutor que señala el problema, y que, por tanto, inicia la secuencia de reparación, puede ser el propio hablante, *secuencias auto-iniciadas*, o alguno de los interlocutores, *secuencias hetero-iniciadas*. Atendiendo a estos dos criterios de clasificación, se distinguen cuatro tipos de reparación:

- *Auto-reparaciones auto-iniciadas*
- *Auto-reparaciones hetero-iniciadas*
- *Hetero-reparaciones auto-iniciadas*
- *Hetero-reparaciones hetero-iniciadas*

Según Gajo y Mondada (2000: 141), los problemas de comunicación o la comunicación problemática se ha constituido como una de las líneas de investigación privilegiadas del enfoque interaccionista, tanto en el ámbito estadounidense como en el europeo, debido a que se trata de ocasiones en las que el tratamiento de las dificultades lingüísticas y comunicativas por parte de los aprendientes, se hace patente. Sin embargo, como apuntamos en el apartado 1.4.1, los trabajos en este campo se han centrado casi exclusivamente en el estudio de las formas léxicas y gramaticales. En el capítulo 1, vimos que el análisis de los chats como herramienta de aprendizaje ha sido principalmente desarrollado por la perspectiva psicolingüística estadounidense. Estos trabajos, que tratan de aplicar al estudio del chat los hallazgos conseguidos en el estudio de las interacciones que tienen lugar cara a cara entre estudiantes, descubren que la negociación del significado tiene lugar, también, en la CMO sincrónica, por lo que concluyen que este medio puede resultar adecuado para el aprendizaje de la LE.

Nuestro objetivo en este apartado es, al igual que el de estos autores, identificar huellas de la actividad cognitiva de aprendizaje en las interacciones sincrónicas escritas. Con este fin, examinamos los momentos en los que los interlocutores resuelven dificultades de comunicación cuyo origen se encuentra en la condición que tienen de aprendientes de LE. Dejamos, pues, para más adelante los problemas de comunicación derivados de otras causas como, por ejemplo, la transmisión defectuosa o los malentendidos (cf. 6.4).

En el ámbito europeo, al igual que en el estadounidense, el origen del estudio de las huellas de la actividad de aprendizaje en la interacción entre aprendientes tiene su origen en los trabajos sobre la comunicación exolingüe. En ellos, se identifican varios tipos de secuencias interaccionales de reparación características de este tipo de comunicación y que son originadas por la condición de aprendiente de, al menos, uno de los interlocutores.

De Pietro *et al.* (1989) observaron que, en determinadas circunstancias, algunas de estas secuencias de reparación podían constituir el reflejo de una actividad de aprendizaje gestionada en conjunto por el nativo y el aloglota durante la interacción. Este tipo de reparaciones, conocido como Secuencias Potencialmente Adquisitivas o SPA (De Pietro *et al.*, 1989), fue posteriormente identificado en las interacciones que tienen lugar en el entorno escolar². En lo que se refiere a la comunicación interaloglota, como hemos visto en el apartado 3.4., las investigaciones destinadas al análisis de este tipo de secuencias con potencial adquisitivo son, todavía, escasas.

Una SPA consiste en una secuencia estructurada a partir de tres movimientos complementarios que explicamos a continuación³:

² Para una visión general del tema puede consultarse De Pietro y Schneuwly (2000).

³ Gajo y Mondada, (2000: 154) presentan otro modelo más completo integrado por cinco partes:

- 1 NN manifestación de una dificultad
- 2 N indicación (donnée)
- 3 NN reacción (prise)
- 4 N ratificación, evaluación, confirmación
- 5 NN apropiación (saisie)

Por el objeto específico de nuestro estudio, hemos decidido basarnos, únicamente, en las tres primeras partes del modelo, pues los dos últimos movimientos pueden tener lugar, incluso, en interacciones posteriores.

1. En primer lugar, se produce un movimiento de *auto-estructuración* por el que el aprendiente comunica a su interlocutor, ya sea de forma explícita o implícita, que se encuentra ante un obstáculo, con objeto de adecuarse a la situación comunicativa en la que está inmerso. El aprendiente emite uno o varios enunciados en los que, al hacer uso de los medios ofrecidos por su interlengua, pueden verse reflejadas las zonas de indeterminación o de inestabilidad (Py, 1990: 83).
2. En segundo lugar, se realiza un movimiento de *hetero-estructuración*, por el que el experto (o el estudiante que asume este papel) repara algún elemento de la intervención del aloglota. Se trata de una *indicación* (*donnée*) o *enunciado hetero-estructurador* cuyos objetivos son tanto permitir la continuación de la interacción como favorecer el desarrollo de la interlengua del aprendiente (Py, 1990:85).
3. Finalmente, la articulación de estos dos movimientos de auto- y hetero-estructuración se ve reflejada en la *reacción* (*prise*) producida por el aloglota. Para que este tercer movimiento tenga lugar, el aprendiente interpreta el mensaje del experto y, apoyándose en la interlengua, emite, a su vez, un enunciado. Este último movimiento de interpretación resulta imprescindible para identificar una secuencia de hetero-reparación como SPA.

la seule présence de sollicitations portant sur la forme ne suffit pas pour affirmer qu'il y a bien didactisation: d'autres critères sont nécessaires, notamment les modalités de la prise : la répétition de la donnée est en soi une quittance de la donnée, donc une sanction de la nature didactique attribuée à la séquence. (Py, 1990: 87)

Como señala Py en la cita anterior, la reacción indica que el aloglota intenta hacer suya la forma reparada y que, por lo tanto, posee una determinada voluntad de adquisición. El objetivo de los interlocutores no es sólo la comunicación, sino el aprendizaje de la LE. Se trata del

concepto de contrato didáctico que trataremos en profundidad en el apartado 6.6.2.

Con objeto de buscar una explicación a este fenómeno, clasificaremos las SPA según la naturaleza del elemento que estén destinadas a resolver. Según Bange (1992: 57), los principales aspectos que conforman la comunicación verbal son los procesos de codificación y de descodificación, es decir, la expresión y la comprensión. Es posible agrupar las secuencias de reparación según estén orientadas a facilitar la producción o la comprensión. Así, una pregunta realizada por un aprendiente sobre el significado de un término o de una expresión constituye un proceso orientado a mejorar la comprensión (*¿qué significa?*); en cambio, una pregunta sobre el término adecuado en LE para un determinado significado constituye un movimiento de apoyo a la expresión (*¿cómo se dice?*). En base a este criterio, identificaremos, a continuación, estos procedimientos colectivos de solución de problemas de comunicación tanto en el medio oral como en el escrito.

6.2.1. La solución colaborativa de los problemas de expresión: las secuencias potencialmente adquisitivas

En el análisis de nuestro corpus oral, hemos hallado abundantes ocasiones en las que los aprendientes se brindan ayuda con el fin de solucionar sus posibles problemas de expresión; en cambio, en el corpus escrito, no existe ninguna secuencia de este tipo. A continuación analizaremos la naturaleza de las SPA encontradas en el corpus oral con el fin de determinar las razones de su ausencia en las interacciones sincrónicas escritas.

Vasseur (1991) demuestra que el carácter implícito o explícito del movimiento de auto-estructuración de una SPA, es decir, de la solicitud, resulta decisivo a la hora de establecer el carácter adquisitivo de este tipo de secuencias. Como Vasseur expone en su estudio, un aprendiente que solicita excesivamente la ayuda de su interlocutor puede no querer o no poder situarse en la conversación como un interlocutor competente, lo que puede entorpecer su aprendizaje. Por esta razón, hemos adoptado el criterio de solicitud explícita o implícita como guía de

composición del inventario de SPA del que consta nuestro corpus. Distinguimos, pues, dos tipos de secuencias: las solicitudes implícitas y las solicitudes explícitas, que examinaremos a continuación.

Solicitud implícita: compleción interactiva

Las solicitudes implícitas halladas en el corpus oral se manifiestan en forma de compleción interactiva (CI). Según Gülich (1989), este tipo de secuencia tiene lugar cuando uno de los interlocutores completa el enunciado inacabado del locutor precedente⁴. La compleción interactiva es el tipo de hetero-reparación más utilizado por los participantes de nuestro estudio; concretamente, hemos identificado 27 casos, que constituyen el 27,2 % de SPA orales y que se encuentran distribuidos de la forma siguiente:

Interacción	Número de CI
Deb.oral.AB	2
Deb.oral.CD	1
Jdr.oral.A	7
Jdr.oral.B	-
Jdr.oral.D	-
Jdr.oral.E	1
Jdr.oral.F	10
Jdr.oral.H	6
TOTAL	27

Tabla 27. Compleción interactiva en el corpus oral

La secuencia que presentamos a continuación (Ejemplo 52), resulta especialmente ilustradora de este fenómeno porque el discurso es construido entre tres interlocutores. Corinne explica su opinión con respecto a la influencia de las películas violentas en el comportamiento infantil (76). En un momento determinado, al no estar satisfecha con una de las partes de su enunciado “les gusta

⁴ Este autor engloba dentro de las compleciones interactivas las solicitudes realizadas de forma explícita. Sin embargo, no las incluiremos dentro de esta categoría, ya que nosotros las hemos considerado una categoría independiente.

tener miedo”, retoma su frase, cambiándola por “les gusta tener muchas” junto con el alargamiento vocálico de la última vocal. Esta interrupción del discurso es interpretada por Benoît y Francine como una invitación a completar su frase. Cada uno de ellos le proporciona un término (77 y 78) que Corinne incorpora inmediatamente a su producción y continúa normalmente. Como podemos ver, se trata de una forma de hetero-regulación que no interrumpe, o lo hace mínimamente, el curso de la interacción.

Deb.oral.AB

76. Corinne:	pero me ha gustado estamos en la época cuanto tenía: doce años / comenzaba la época don- eh donde había los primeros las primeras películas de violencia como screen y tenía: ve- tenía: doce años y he mirado: esas películas y no: // no estaba / es / creo que los jóvenes le gustan ver estos estas películas no para estar violento y: tener: malas influencias sobre todo el mundo creo que les gustan porque: le gustan eh el miedo de: el miedo / tener muchas:
77. Benoît:	<u>emociones</u>
78. Francine:	<u>sensaciones</u>
79. Corinne:	emociones y sensaciones para ver // creo que miran en una mala intención estos estos estas películas

Ejemplo 52

Este tipo de hetero-reparaciones tiene lugar entre nativos de la misma manera. En lo que se refiere al ejemplo 52, nos es imposible saber hasta qué punto la puesta en marcha del mecanismo ha sido provocada por carencias en la interlengua de Corinne o por razones ajenas a su condición de aprendiente. Es evidente que los límites que separan las secuencias que reflejan la actividad de aprendizaje del resto son imprecisos. En cualquier caso, este tipo de intercambios demuestra que los aprendientes colaboran entre ellos para construir conjuntamente el discurso y que prestan atención a la forma lingüística. Como veremos más adelante (cf. 6.6.1), la focalización de la atención hacia el contenido es una de las condiciones favorecedoras de la adquisición.

En lo que se refiere al chat, consideramos que este tipo de secuencia no ha tenido lugar en las interacciones escritas debido a la forma en la que se transmiten las intervenciones. La compleción interactiva que tiene lugar durante la elaboración del mensaje en el discurso oral manifiesta que el interlocutor está comprendiendo e incita al hablante a continuar. En el chat, en cambio, el interlocutor no tiene la

posibilidad de brindar esta ayuda, puesto que no tiene acceso al lugar en el que el hablante elabora su mensaje.

Solicitaciones explícitas: peticiones de Ayuda (PA)

En este tipo de secuencias, el estudiante que asume el papel de experto asiste al aprendiente con objeto de satisfacer su requerimiento de colaboración realizado a través de una solicitud explícita de ayuda. Las modalidades de verbalización halladas en el corpus son escasas, pues sólo hemos contabilizado cuatro casos, lo que constituye el 9,5% de las SPA orales. Se distribuyen de la manera siguiente:

Interacción	Número de PA
Deb.oral.AB	-
Deb.oral.CD	-
Jdr.oral.A	1
Jdr.oral.B	-
Jdr.oral.D	2
Jdr.oral.E	-
Jdr.oral.F	-
Jdr.oral.H	1
TOTAL	4

Tabla 28. Peticiones de ayuda en el corpus oral

Los estudiantes recurren a diferentes formas de solicitar explícitamente la ayuda de sus compañeros. Uno de los métodos utilizados consiste en la mención abierta de una dificultad, detectada por el propio aprendiente, que le impide continuar su discurso. En el fragmento siguiente, Carine comunica que no sabe decir “cansado” con el objeto de que alguien le proporcione el término que busca. En las dos ocasiones en las que los estudiantes utilizan este método, la lengua elegida es el francés.

Jdr.oral.D

8. Carine (padre):	<u>sí pero</u> yo trabajo toda la: toda la mañana y: y: y me gusta la tranquilidad: / la siesta y: y: y viajar: es muy eh fati- je ne sais pas dire fatigant
9. xxx:	cansando
10. Carine (padre):	<u>cansando</u>

Ejemplo 53

Otro de los procedimientos utilizados es proporcionar el término en francés con entonación interrogativa. En el siguiente fragmento, observamos que Sylvia realiza un movimiento de auto-estructuración que no considera completo a pesar de que le falta únicamente el morfema de plural. Finalmente, pregunta a sus compañeros por la forma concreta utilizando el término francés. Obtiene dos propuestas, una en francés (24) y otra en español (25), que es la elegida.

Jdr2.oral.A

23. Sylvia (primo):	a mí me gus.ta.ría // ir en una capital por ejemplo parís porque hay muchos /// museo ¿musées? eh
24. xxx:	museum
25. Benoît (padre):	museos
26. Sylvia (primo):	museos y muchos teatros y la cultura francés es muy importante quiero: vacaciones de cultura

Ejemplo 54

El último de los recursos utilizados por nuestros informantes consiste en hacer explícita, en forma de pregunta directa, una dificultad sobre la LE. En la secuencia que presentamos a continuación (Ejemplo 55), Marie pregunta a sus compañeros por el término adecuado para nombrar la capital de Portugal.

Jdr2.oral.H

469. Marie (padre):	¿Lisboa <u>Lisboa</u> o Lisboa? no
470. Marine (madre):	<u>actividades:</u>
471. Marie (padre):	<u>no me acuerdo</u>
472. Diane (hijo):	<u>Lisboa es portugués</u>
473. Marine (madre):	Lisboa es portugués

Ejemplo 55

Las consecuencias que un tipo u otro de sollicitación puedan tener para el aprendizaje han sido estudiadas por Vasseur (1991). Según este autor, una sollicitación explícita rompe el desarrollo de la interacción, forzando a los interlocutores a posicionarse con respecto a la lengua de comunicación. El abuso de

este tipo de sollicitación, más representativa del contexto escolar, puede llegar a atender contra la imagen de los interlocutores. En cambio, Vasseur señala que aquellas SPA que no interrumpen el desarrollo de la interacción, como es el caso de las compleciones interactivas, impiden que el aprendiente que está en problemas pierda su imagen positiva de interlocutor competente.

En lo que respecta al corpus escrito, observamos que los aprendientes tampoco solicitan ayuda de forma explícita para expresarse en LE. De nuevo, consideramos que las razones que se encuentran en el origen de esta situación tienen que ver, al igual que en el caso de las sollicitaciones implícitas, con el sistema de transmisión de las intervenciones en el chat. Es posible que los aprendientes, debido a que disponen de un espacio separado para la elaboración de sus mensajes, busquen por sí mismos otras formas de expresión cuando se encuentran con un problema de este tipo.

Las correcciones

No obstante, no todas las secuencias en las que los aprendientes colaboran para resolver los problemas de expresión son sollicitadas, ya sea de manera implícita o explícita, por el aprendiente que posee la palabra. En nuestro corpus, hemos identificado, también, hetero-reparaciones hetero-iniciadas o correcciones.

Según Schegloff *et al.* (1977: 363), la corrección es un tipo de hetero-reparación por el que se procede al reemplazo de un “error” por aquello que se considera correcto. El estudiante que desempeña el rol de experto corrige alguno de los elementos emitidos por el que ostenta el papel de aprendiente, aunque este último no haya sollicitado, ni implícita ni explícitamente, la ayuda del interlocutor.

En el corpus oral recogido, aparece un total de once hetero-reparaciones, lo que constituye el 19% de las SPA orales halladas en el corpus. Al igual que las sollicitaciones, este tipo de reparación se distribuye en torno a dos grupos según sea la ayuda proporcionada por el experto: por un lado, se encuentran las correcciones en las que la forma correcta es suministrada de forma explícita y, por otro, las implícitas, es decir, aquellas en las que se indica únicamente cuál es el error, sin

proporcionar una forma alternativa. En la tabla 29, podemos observar la forma en la que se distribuyen según las diferentes interacciones orales.

	Hetero-reparaciones explícitas	Hetero-reparaciones implícitas
Deb.oral.AB	-	-
Deb.oral.CD	1	-
Jdr.oral.A	-	-
Jdr.oral.B	-	-
Jdr.oral.D	-	-
Jdr.oral.E	2	1
Jdr.oral.F	2	-
Jdr.oral.H	3	3
TOTAL	8	3

Tabla 29. Hetero-reparaciones implícitas y explícitas en el corpus oral

A modo de ejemplo, reproducimos, a continuación, una secuencia donde es posible observar ambos tipos de correcciones.

Jdr2.oral.E

91. Laetitia (abuelo):	<u>porque</u> hay un: tienes un hi- un hi- un hijo de: tres años y un hijo de: nueve años y no: pue-
92. Cécile (madre):	<u>no</u> tengo un hijo de tres años!
93. Laetitia (abuelo):	¡un hija:!
94. Anaïs (hijo):	(ríe) ¡trece!
95. Cécile (madre):	¡no / es una hija de trece años!
96. Laetitia (abuelo):	¡trece años!
97. Cécile (madre):	¡no es lo mismo! ///(risas) ¡has olvidado! es claro que tiene trece / he crecido // vale vale
98. Laetitia (abuelo):	¡soy viejo!
99. Cécile (madre):	he olvidado

Ejemplo 56

La secuencia comienza por un movimiento de auto-estructuración realizado por Laetitia (91), cuya intervención es interrumpida por Cécile para negar que tenga un hijo de tres años. Laetitia repara una parte de su intervención (93) cambiando el género. Estamos ante una auto-reparación implícita. Anaïs (94) y Cécile (95) corrigen el segundo error cometido por Laetitia (91); esta vez, proporcionan la forma correcta. Finalmente, Laetitia produce, también, una reparación con respecto a la edad de la hija.

En lo que respecta al corpus de interacciones escritas, solamente hallamos un caso de corrección implícita en el grupo G, que reproducimos a continuación (Ejemplo 57).

Jdr2.chat.G

32.	18:47	Aude (hijo):	entonces hay que elegir 3 personas entre nosotros, y elirlas tazonablemente
33.	18:47	Hinde (madre):	ooo
34.	18:47	Jerome (padre):	que quieres decir alberto ?
35.	18:47	Aude (hijo):	hola mama!
36.	18:48	Aude (hijo):	que papa?
37.	18:48	Diego (abuelo):	que pasa?
38.	18:48	Jerome (padre):	"elegir tres persones"....
39.	18:48	Jerome (padre):	para hacer qué ?
40.	18:48	Diego (abuelo):	estoy seguro que comprendran que necesito ir en Majorca
41.	18:48	Aude (hijo):	porque s la unica solucion para que algunos puedan aprovechar de las vacaciones
43.	18:48	Jerome (padre):	si papa
44.	18:48	Jerome (padre):	entendemos
45.	18:49	Diego (abuelo):	entoces entiendes mi sutacion, no, mi hijito
46.	18:49	Jerome (padre):	no alberto, si salemos, salemos todos juntos
47.	18:49	Jerome (padre):	somos una familia unida
48.	18:49	Jerome (padre):	los Andrade tiene dignidad !

Ejemplo 57

Aude trata de explicar a sus compañeros cuál es el procedimiento que se debe seguir para completar la tarea. Como podemos ver, tiene problemas con el verbo “elegir” y lo emite de dos formas diferentes “elegir” y “elir” (32). Jérôme, que no ha entendido el mensaje le pide que lo repita (34), pero Aude no entiende cuál es el problema (36). El estudiante explica lo que no ha comprendido, pero esta vez retomando la frase de Aude, que pone entre comillas como si fuese un pasaje literal en el que utiliza la forma correcta del verbo. Aude reacciona (41), volviendo a explicar su frase sin emitir ni la forma errónea ni la correcta.

En general, hemos podido observar que las dinámicas de colaboración destinadas a resolver problemas de formulación tienden a desaparecer en el chat. Este resultado coincide con el obtenido por Pelletieri (2000) que advierte igualmente una desaparición de este tipo de movimientos en el chat. Así pues, consideramos que esta diferencia con respecto a las interacciones orales es significativa, por lo que podemos concluir que es posible que la CMO sincrónica, debido a las características de su sistema de transmisión, no resulte un medio

conveniente para promover los métodos colaborativos destinados a la mejora de la expresión.

6.2.2. La solución colaborativa de los problemas de comprensión

Las SPA destinadas a la mejora de la comprensión son muy pocas en los dos corpus. En concreto, en las interacciones orales, no hemos identificado ningún caso y, en las escritas, únicamente tres. Se trata de una auto-reparación hetero-iniciada denominada *secuencia analítica* por Krafft y Dausendschön-Gay (1993). Este método de resolución de problemas de incomprensión consta de cuatro partes, a saber:

- 1ª. Un movimiento inicial que establece una dependencia condicional, es decir, el hablante emite un mensaje por el que establece una obligación de reacción en el interlocutor como, por ejemplo, una pregunta.
- 2ª. Una petición de repetición global o de algún elemento particular por la que el interlocutor admite que se encuentra incapacitado para satisfacer dicha dependencia condicional.
- 3ª. Una segunda versión o reformulación del movimiento inicial.
- 4ª. La respuesta que satisface la dependencia condicional establecida por el primer movimiento.

A continuación, a modo de ejemplo, reproducimos una de las tres secuencias analíticas que tienen lugar en nuestro corpus escrito:

Jdr1.chat.A

93. 18:28	Corinne (infan):	si pero no pagan no podran aprovechar del parque es normal?
94. 18:29	Benoît (ayunta):	?
95. 18:29	Corinne (infan):	si no pagan no aprovecharan del parque con sus atracciones
96. 18:30	Corinne (infan):	usted debe preguntarlos
97. 18:30	Corinne (infan):	pdrian ser deacuerdo
98. 18:30	Benoît (ayunta):	Ha ha , piensas que los jubilados quieren jugar a la pelota ?

Ejemplo 58

Corinne realiza el movimiento inicial que termina con un signo de interrogación (93). Benoît no comprende la pregunta y pide su repetición (94). Este estudiante no emite ninguna palabra, su intervención se limita a un signo de interrogación. Corinne, que interpreta correctamente el mensaje, reformula y extiende su primera intervención (95, 96 y 97). Benoît responde, finalmente, a la proposición de Corinne (98). Smith (2003) advierte que los movimientos de este tipo en el chat responden a solicitudes de repetición global. De las tres solicitudes halladas en nuestro corpus, sólo una corresponde a un petición de aclaración puntual.

Hemos constatado, a partir de lo expuesto hasta aquí, que los movimientos de reparación tienen lugar de forma diferente en los dos medios de comunicación estudiados. Mientras que en las interacciones orales encontramos una gran cantidad de procedimientos colaborativos de resolución de problemas de expresión, en el chat el reflejo en la interacción de este tipo de actividad cognitiva resulta muy escaso.

Hemos podido comprobar que todas las reparaciones encontradas en el corpus oral están orientadas a facilitar la producción del mensaje. En cambio, en el corpus escrito los únicos movimientos de reparación en colaboración encontrados se orientan a la resolución de un problema de comprensión. Así pues, en las interacciones escritas, a diferencia de lo que ocurre en las orales, los aprendientes parecen no colaborar en la construcción de sus enunciados, pero sí en la comprensión; sin embargo, como la cantidad encontrada es limitada, resulta arriesgado establecer conclusiones determinantes.

Como ya hemos señalado, es posible que las razones de la falta de colaboración en la producción de mensajes se encuentre en la naturaleza bidireccional del sistema de transmisión del chat (cf. 2.4.3): la división de los procesos de redacción y transmisión en las interacciones a distancia impide que los interlocutores colaboren en la elaboración. La redacción de una intervención en el chat es un procedimiento que se lleva a cabo de forma individual, al que no asiste el resto de interlocutores. En las interacciones orales, en cambio, los dos procesos mencionados tienen lugar de forma simultánea: el hablante que posee la palabra

elabora su mensaje al mismo tiempo que lo transmite; de este modo, es posible que cualquier interlocutor pueda intervenir en todo momento. Este hecho posibilita que el hablante que posee la palabra solicite la ayuda cuando lo considere necesario. Hemos podido constatar que la forma de colaboración utilizada en las interacciones orales con más frecuencia es la compleción interactiva de enunciados, por tratarse de un modo rápido y poco intrusivo de colaborar. Es evidente que este tipo de procedimiento, preferente en la comunicación interalóglota, no puede darse en el chat debido a la naturaleza de su sistema de transmisión.

En lo que respecta a las posibles repercusiones que la dificultad de colaboración pueda tener en los procesos adquisitivos del aprendiente, es necesario indicar que, por la naturaleza de nuestro estudio, no nos es factible profundizar en el análisis de esta cuestión. Sin embargo, destacamos la posibilidad de que, en relación con las ideas de Vigotsky (1985 y 1988), los efectos en el discurso del aloglota puedan resultar positivos. Según este autor, el objetivo del aprendizaje es que el aprendiente sea capaz de actuar de forma autónoma (cf. 1.2.2.), y los participantes en las interacciones escritas, al no recibir ningún tipo de ayuda durante la producción de sus mensajes, se ven en la obligación de proceder de modo independiente. Es conveniente señalar, además, que algunos autores, como Warschauer, (1996) y Fitze (2006), muestran que los chats desencadenan un discurso más complejo que el mismo tipo de interacciones en el medio oral, lo que puede llevarnos a establecer la hipótesis de que la autonomía de elaboración discursiva no debe resultar negativa para el desarrollo de la interlengua.

6.3. LAS TÉCNICAS INDIVIDUALES DE RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS DE FORMULACIÓN DE ENUNCIADOS

Como hemos visto anteriormente, las complicaciones derivadas del proceso de codificación tienden a resolverse en colaboración durante las interacciones orales, aunque no en las escritas, debido a la naturaleza de este sistema de comunicación. No obstante, no toda la actividad destinada a simplificar la tarea de codificación en las interacciones orales tiene lugar de forma colaborativa. En

determinadas ocasiones, se ponen en práctica procedimientos individuales que pueden tener un reflejo en las interacciones a distancia. En el presente apartado, estableceremos comparaciones entre ambos corpus en busca de este tipo de fenómenos.

Tanto en el corpus oral como en el escrito, podemos observar que los aprendientes ejercen una actividad reguladora de su propia producción. En el caso concreto de las interacciones orales, podemos identificar innumerables pausas, repeticiones y recomienzos en cada intervención y en todas las interacciones como prueba del control que ejercen los aprendientes sobre su discurso en LE. A modo de ejemplo, presentamos la siguiente intervención de Corinne, en la que podemos observar que recomienza en varias ocasiones su intervención:

Deb.oral.AB

34. Corinne:	<p><u>pero</u>: ahora no hay: siempre: las películas violencia hay también los juegos vídeo // y: y: van / no pueden // no creo que: eh con.se.gui.re.mos a: prohibir a los niños de ver: la violencia porque: hay la violencia en los juegos vídeo / en la tele hay: // y: los padres no: están siempre ahí / en la casa y:</p>
--------------	---

Ejemplo 59

Estos procedimientos, tan abundantes en el corpus oral, son de difícil aparición en el corpus escrito, debido, nuevamente, al sistema de transmisión que lo caracteriza. Como algunos autores demuestran (Warschauer, 1996 y Fitze, 2006), el discurso que los aprendientes emiten en el chat resulta más complejo, por lo que es posible que esta actividad auto-reguladora sea, incluso, más intensa que durante las interacciones orales. El problema al que nos enfrentamos es la imposibilidad de examinar, de forma directa, estos fenómenos, ya que, como se trata de procedimientos destinados a la formulación, suceden en el espacio de redacción al que no tenemos acceso. En el programa *ytalk* utilizado por Pellettieri (2000) para llevar a cabo los chats, no existe diferencia entre el espacio de redacción y el de publicación, por lo que el proceso de elaboración es público. Pellettieri observa que el número de auto-reparaciones es muy elevado.

A pesar de esta dificultad, algunos de estos movimientos en los que los estudiantes se corrigen en turnos posteriores afloran en la interacción. A modo de ejemplo, presentamos los fragmentos siguientes (Ejemplo 60 y ejemplo 61). El

primero (Ejemplo 60) corresponde a una reparación de índole ortográfica. Jenny auto-repara la grafía “ph” por “f” de la palabra “catástrofe”.

Jdr2.chat.H

148. 18:41 Jenny (madre): es una catastrophe!!!
149. 18:41 Anne-Laure (hijo): y dos personas tienen que quedar a casa
150. 18:41 Jenny (madre): catastrophe! (pardon)

Ejemplo 60

En el segundo, localizamos una reparación causada por un problema proveniente de un fallo en el sistema lingüístico. En el ejemplo 61, podemos observar que Sabrina corrige la persona del verbo tener.

Jdr2.chat.F

72. 18:50 Adeline (padre): los hijos son demasiados jovenes para trabajar
73. 18:50 Sabrina (abuelo): no alberto tengo 18 anos
74. 18:51 Sabrina (abuelo): tiene
75. 18:51 Adeline (padre): si pero los otros

Ejemplo 61

Aparte de las auto-reparaciones, los aprendientes se sirven de otras técnicas que les ayudan a producir sus mensajes en LE (Lüdi, 1987). A continuación, presentamos algunos de estos movimientos identificados tanto en el chat como en las interacciones orales.

Formulación provisoria (Lüdi, 1987)

La formulación provisoria consiste en la emisión de un término acompañado de marcas dubitativas, ya sean explícitas o implícitas. Es una técnica muy frecuente en las interacciones orales. En el siguiente fragmento, Justine emite el término “difuse” por “difunde” marcado por vacilaciones, pausas y risa.

Deb.oral.AB

34. Justine:	y que la tele eh quizás eh eh di- (ríe) difuse: la los programas violente: a horas: cuando: los niños no están: solos y:
--------------	---

Ejemplo 62

En el chat, su detección resulta más complicada, ya que las marcas dubitativas que indican la emisión de una fórmula provisoria se producen durante el proceso de elaboración, por lo que no tienen un reflejo en el discurso final del chat. Sin embargo, aparecen determinados términos que, por su forma, pueden haber sido elaborados de manera provisional. En el ejemplo que presentamos a continuación, advertimos que Laetitia emite el verbo “conduje” en lugar de “conduce”. Es posible que esta estudiante sepa que el verbo “conducir” posee una irregularidad que ha intentado reproducir en el tiempo presente.

Jdr2.chat.E

24. 18:47 Laetitia (abuelo): este conversacion nos conduje a ninguna solucion

Ejemplo 63

Sería interesante conocer cuáles fueron sus reacciones durante la redacción de este mensaje. Es posible que las marcas dubitativas apareciesen en forma de pausas durante el mecanografiado o de repeticiones y reformulaciones de la forma verbal. Para poder averiguarlo sería necesario llevar a cabo una investigación sobre la producción escrita que se centrara en el análisis del proceso de mecanografiado a través, por ejemplo, de la grabación en vídeo.

Calcos

Se trata de la creación de una nueva palabra que los estudiantes aceptan sin que desencadene ningún tipo de reparación. Esta técnica se encuentra presente tanto en el chat como en el discurso oral. A continuación, ofrecemos un ejemplo extraído del corpus oral y otro del escrito. En el primero, Clara utiliza la palabra “benévolos” para referirse a “voluntarios”. Se trata de un calco de “bénévoles” en francés.

Jdr1.chat.A

66. 18:19 Clara (jóvenes): no, primero hay que encontrar benevolos para organizar la venida de artistas o la creation de parques,...
--

Ejemplo 64

Un proceso similar experimenta el término “minoría” en la siguiente intervención de Adeline, que utiliza “minoridad” como calco del francés “minorité”.

Jdr2.oral.F

23. Adeline (padre): sí entonces: / yo soy la minoridad=
--

Ejemplo 65

Sustituciones

Consiste en la sustitución de una palabra de la lengua meta por otra perteneciente a otra lengua. En el corpus que nos ocupa, la mayoría de las sustituciones provienen del francés, pero es posible observar algunas del inglés o del italiano que son, al igual que el español, otras de las LE de los aprendientes. Este tipo de fenómeno no se da de forma intencionada, ya que el término producido suele remplazarse inmediatamente por el correspondiente en español. Tal es el caso de la siguiente intervención, en la que Sabrina utiliza el conector “so” en inglés y lo reemplaza inmediatamente por “entonces” en español.

Jdr2.oral.F

152. Sabrina (abuelo): al menos /// hay el avión so: entonces: perdido / uno o dos días

Ejemplo 66

En otras ocasiones, estas sustituciones pueden servir claramente de ayuda a la elaboración del mensaje. Así ocurre en el enunciado de Sabrina, que, en el fragmento que presentamos a continuación, utiliza una palabra en francés “chamaux” que le sirve de aproximación hacia “camelos” que, aún no siendo completamente correcta, supone un acercamiento al término de la lengua meta “camellos”.

Jdr2.oral.F

- | | |
|-------------------------|--|
| 189. Sabrina (abuelo): | puedes hacer: tenis / por ejemplo (risas) y viajar también <u>en chamaux</u> |
| 190. Anne-Laure (hijo): | <u>y podemos</u> hacer también: la fiesta con mi <u>abuelo</u> |
| 191. Sabrina (abuelo): | <u>camelos</u> camelos podemos viajar en camelos |

Ejemplo 67

En el chat, en cambio, las sustituciones son en su mayoría intencionadas. Los aprendientes emiten un elemento en una lengua diferente del español, lengua de comunicación, o del francés, lengua materna, ya que atribuyen una determinada connotación al cambio de código. Diego, en el ejemplo que presentamos a continuación, emite un mensaje completo en inglés una vez que el juego de rol ha sido resuelto (204). Este cambio de código tiene funciones afectivas y expresivas.

Jdr2.chat.G

- | | |
|----------------------------|-------------------------------------|
| 198. 19:07 Jerome (padre): | entonces, todos estais de acuerdo ? |
| 199. 19:08 Aude (hijo): | bueno, todo es bien y acaba bien |
| 200. 19:08 Diego (abuelo): | si |
| 201. 19:08 Diego (abuelo): | perfectamente de acuerdo |
| 202. 19:08 Aude (hijo): | si si, perfecto |
| 203. 19:08 Jerome (padre): | matilde ? |
| 204. 19:08 Diego (abuelo): | life is beautiful |

Ejemplo 68

Hipergeneralizaciones

Se trata de la aplicación de determinadas reglas aprendidas en nuevas formas de la lengua meta. En el fragmento que presentamos a continuación, Benoît construye el verbo “satisfecchar”, en lugar de “satisfacer”, a partir del sustantivo “satisfecho”, al igual que se hace en los casos de sustantivación regulares:

Jdr2.oral.A

- | | |
|----------------------|---|
| 137. Benoît (padre): | entonces en todos los lugares donde: queremos ir tenemos que saber si: esos lugares pueden: satisfecchar todos entonces |
|----------------------|---|

Ejemplo 69

En el siguiente extracto del chat, Francine utiliza la forma “deciriais” por “diríais”, aplicando las normas de formación del condicional a partir del infinitivo de los verbos regulares.

Deb.chat.AB

77. 18:18 Francine	si pero para una chica que tiene su primera regla como hablara de eso con un hombre? Las chicas , lo deciriais a vuestro padre?
--------------------	---

Ejemplo 70

Del inventario de técnicas individuales destinadas a facilitar la producción deducimos que, en lo que respecta a aquellas que tienen un reflejo en la interacción, los aprendientes parecen utilizar las mismas en las interacciones orales y en las escritas: todos los movimientos de este tipo identificados en el análisis de las tareas cara a cara tienen un reflejo en las escritas y viceversa. Como ya hemos señalado, esta conclusión resulta, en cambio, limitada ya que no podemos acceder al proceso de elaboración de los mensajes escritos. Teniendo en cuenta la dificultad de poner en práctica movimientos colaborativos de resolución de problemas de expresión o de elaboración de mensajes en el chat, es posible que los aprendientes que participan en una interacción escrita se vean obligados a recurrir, a menudo, a este tipo de técnicas.

6.4. PROBLEMAS DE INCOMPENSIÓN EXTRALINGÜÍSTICOS

Los problemas de comunicación no son un fenómeno exclusivo de las interacciones exolingües o interalóglotas, se pueden dar en cualquier situación comunicativa, independientemente del nivel competencial de la interlengua de cualquiera de los interlocutores. El análisis de nuestro corpus nos permite distinguir tres tipos de problemas de comunicación:

1. Los problemas que son causados por la condición de aprendientes de algunos de los interlocutores, a los que hemos dedicado el apartado 6.2. Se producen, pues, en las interacciones exolingües o interalóglotas y son provocados por la imposibilidad de que la interlengua del aloglota se adecue a la situación comunicativa en la que se encuentra inmerso.

2. Los malentendidos. La principal diferencia entre este tipo de problema de comunicación y el anterior reside en las causas que lo originan. En el primer caso, la raíz del problema se deriva de las posibles deficiencias que presenta la interlengua del aprendiente; en los malentendidos, en cambio, se trata de problemas derivados de una interpretación errónea del mensaje. Trataremos esta cuestión en el apartado siguiente.
3. Los problemas que son provocados por algún fallo en el sistema de transmisión, por ejemplo, una audición defectuosa a causa del ruido o de la lejanía. Al igual que los malentendidos, la solución de este tipo de problemas comunicativos no constituye, a priori, un indicio de adquisición, debido a que no son provocados por lagunas en las interlenguas. En este apartado, nos ocuparemos de analizar este tipo de problemas. Estudiaremos de qué forma se producen en las tareas orales y en las escritas y si ejercen algún tipo de influencia en el desarrollo lingüístico de los aprendientes.

La línea que separa estos tres tipos de problemas de comunicación puede no ser completamente nítida. Los primeros problemas comunicativos han sido tratados en el apartado 6.2., por lo que no volveremos a referirnos a ellos aquí y dedicaremos, pues, los siguientes párrafos al análisis de los malentendidos y de los problemas de transmisión.

6.4.1. Los malentendidos

Los malentendidos son problemas de comprensión provocados por errores de interpretación. Su origen no se encuentra en la condición de aprendiente de sus interlocutores, por lo que no desencadenan, a priori, procesos potencialmente adquisitivos. Este tipo de problemas se da muy poco en el corpus que analizamos, concretamente, hemos identificado únicamente dos casos: uno producido en la

interacción oral del grupo H y el otro en la escrita de este mismo grupo. A continuación, presentamos ambas secuencias a modo de ejemplo.

El ejemplo 71 corresponde a un fragmento de la interacción cara a cara en el que los aprendientes tratan de resolver uno de los problemas de comprensión que nos ocupan.

Jdr2.oral.H

101. Diane (hijo):	puede ser una buena cosa para <u>madre que quiere</u> :=
102. Marine (madre):	<u>yo conozco</u> conozco las pastillas de Portugal y: el el porto pero:
103. Marie (padre):	pero: <u>su</u> :=
104. Coraline (abuelo):	<u>¿dónde quiere ir?</u>
105. Marie (padre):	=capital es una buena idea ¿no?
106. Marine (madre):	<u>¿mi capital?</u>
107. Diane (hijo):	<u>supongo que</u> va va a ser más caro que una ciudad
108. Marie (padre):	la capital de Portugal
109. Marine (madre):	¡ah! (ríe)

Ejemplo 71

Como podemos ver, Marine confunde el referente del pronombre posesivo “su”, emitido por Marie (103 y 105). En lugar de interpretar “su” como “de Portugal”, lo interpreta como “de Marine”, por esa razón pregunta “¿mi capital?” (106). Este malentendido es inmediatamente resuelto por Marie (108), quien aclara que se trata de la capital de Portugal.

A continuación, presentamos el ejemplo 72 en el que podemos observar cómo las secuencias correspondiente al chat se articulan de forma similar.

Jdr2.chat.H

98. 18:58 Marie (padre):	si me recuerdo que mama era una mujer bonisima!
99. 18:59 Diane (hijo):	yo quiero un coche si no voy de vacaciones, entonces qui no se va ?
100. 18:59 Coraline (abuelo):	alguien debe hacer esfuerzos
101. 18:59 Marine (madre):	yo me voy al brasil el proximo ano esta bien ???toda la viaje pagada por mi marido y su padre y pronto, mi hijo y el pueden ir a lisboa
102. 18:59 Diane (hijo):	bonisima ?
103. 18:59 Diane (hijo):	mama?
104. 18:59 Marine (madre):	este verano
105. 18:59 Marie (padre):	te das cuenta Querida que es por tu falta si no podemos solucionar este problema???
106. 19:00 Marie (padre):	no hijito hablaba yo de tu abuela

Ejemplo 72

Marie, en el papel de padre, se refiere a “mamá” como una mujer guapísima (98). Diane, que representa al hijo, entiende que esa “mamá” es la suya, es decir, Marine, de quien bromean considerándola desagradable (102 y 103). Marie

reacciona a las preguntas de Diane aclarando que con la palabra “mamá” se refiere, en realidad, a su abuela.

La escasa aparición de malentendidos nos indica que, en general, los aprendientes llevan a cabo una comunicación satisfactoria. Esta observación es extensible al chat, en el que los aprendientes, a pesar de las posibles dificultades de interacción, son capaces de gestionar.

6.4.2. Resolución de problemas de descodificación extralingüísticos

En el corpus analizado, se identifican varias ocasiones en las que la incompreensión ha sido provocada por caídas en la transmisión del mensaje, es decir, por fallos que, siendo ajenos al sistema de lengua, han sido causados por la naturaleza física del canal de comunicación. Este tipo de problemas está representado en nuestro corpus de forma más abundante que los malentendidos. A continuación, presentamos la tabla 30 en la que recogemos el número de casos hallados en los dos medios de comunicación que estudiamos.

	Oral	Chat
Deb.AB	-	-
Deb.CD	-	1
Jdr.A	-	1
Jdr.B	-	-
Jdr.D	-	-
Jdr.E	1	-
Jdr.F	2	-
Jdr.G		2
Jdr.H	-	-
TOTAL	3	4

Tabla 30. Relación de incompreensiones extralingüísticas

Comenzaremos centrando nuestra atención en las interacciones orales, en las que estos problemas suelen ser provocados por deficiencias del canal auditivo. En

general, los interlocutores piden la repetición de una determinada palabra, un fragmento o una intervención que, por alguna razón, no han podido escuchar correctamente.

A continuación, presentamos una de estas secuencias a modo de ejemplo. La proposición de Anne-Laure de viajar a la isla de Ré no ha sido escuchada por Sabrina de manera adecuada, por lo que pide que la repita. Anne-Laure vuelve a emitir el fragmento demandado, pero, en esta ocasión, lo acompaña de un comentario afectivo en francés “je ne sais rien”/“yo que sé” con el que Anne-Laure parece distanciarse de lo dicho.

Jdr.oral.F

124. Anne-Laure (hijo):	sobre una isla: en: Atlántica en la isla de Ré
125. Sabrina (abuelo):	¿de qué?
126. Anne-Laure (hijo):	l'Île de Ré je ne sais rien

Ejemplo 73

El ejemplo 74 es causado también por un problema de audición que requiere especial atención.

Jdr2.oral.F

124. Jenny (madre):	ehm propongo un centro de vacaciones por todos
125. Adeline (padre):	sí me parece ser una buena idea ¿qué pensáis? (risas – en francés inaudible 4s)
126. Sabrina (abuelo):	eh ¿puedes repetir? (risas)
127. Jenny (madre):	un: eh (en francés inaudible 2s) Manolo y yo pensamos / Manolo y yo pensamos / que debemos // ir / a un lugar eh un centro de vacaciones: con actividades:
128. Adeline (padre):	¡como el club Med!
129. Jenny (madre):	¡como el club Med!

Ejemplo 74

Jenny propone ir a un centro de vacaciones (124), idea que es aceptada de buen grado por Adeline; sin embargo, las risas y un pequeño comentario en francés, que, desafortunadamente, resulta inaudible para su transcripción, provocan que Sabrina no pueda entender la propuesta y que le pida a Jenny que repita su comentario al mismo tiempo que ríe (127). Jenny accede a la petición de Sabrina repitiendo la propuesta. En esta nueva intervención, podemos observar que Jenny auto-repara el error cometido anteriormente, “vacancias” por “vacaciones”. Asimismo, observamos que en su nueva producción aparecen elementos, ausentes

en un primer momento, que denotan un cuidado en la elaboración del enunciado, tales como pausas, alargamientos vocálicos, repeticiones y retardos.

La nueva intervención, auto-reparada, más completa y compleja, constituye un indicio de una actividad cognitiva posiblemente orientada hacia la adquisición. Es interesante notar que la reparación de una incomprensión provocada por un fenómeno ajeno a los desajustes entre la interlengua de los aprendientes y la actividad de comunicación puede convertirse también en una oportunidad para el aprendizaje.

Es evidente que no es posible saber si los estudiantes señalan todas las ocasiones que han originado incomprensión auditiva; sin embargo, es interesante comprobar que, a diferencia de los fallos derivados de las deficiencias de la interlengua, siempre que uno de estos problemas de transmisión es expresado, los aprendientes lo resuelven en colaboración. Aunque no podamos considerarlas como reparaciones con potencial adquisitivo, debido a las causas de su aparición, hemos podido ver que, en ocasiones, este tipo de negociación puede resultar, igualmente, beneficioso para la adquisición.

En lo que respecta a las interacciones sincrónicas escritas, resulta necesario establecer una correspondencia entre los fenómenos que en ella se dan y los problemas de audición que ahora tratamos. Como hemos examinado anteriormente, la descontextualización de los mensajes, los errores tipográficos o las abreviaturas incomprensibles son fenómenos derivados de la naturaleza del chat y de su forma de transmisión y son, por tanto, equiparables a los problemas de descodificación que tratamos aquí. Veremos, más adelante, las posibles consecuencias en el proceso de adquisición de este tipo de manifestación.

Los errores tipográficos en las interacciones sincrónicas escritas son fallos producidos durante el mecanografiado del mensaje y derivan de la necesidad de construir enunciados rápidamente con el fin de evitar problemas de descontextualización (cf. 5.2.2.2). La obligación de redactar con urgencia provoca dos tipos de fenómenos que son causa común de fallos en la comunicación: por un lado, los participantes de un chat utilizan abreviaciones que resultan incomprensibles para el interlocutor; por otro lado, debido a la rapidez con la que se escribe, aparecen errores de mecanografiado.

Aunque este tipo de problemas tipográficos ocurre frecuentemente en el chat, las ocasiones en las que desencadenan incomprensión son esporádicas. En nuestro corpus escrito, hemos encontrado sólo dos casos, que han sido negociados y resueltos de manera satisfactoria por los estudiantes. A modo de ejemplo, presentamos el siguiente fragmento (Ejemplo 77), en el que Sylvain olvida la letra “e” de la palabra “respeto” (89), lo que provoca la reacción de Johanne, que no comprende su mensaje (90). Finalmente, Sylvain responde (92) auto-reparando su intervención.

Deb.chat.CD

89. 18:26	Sylvain	el problema es de saber donde se situar con respto a dos!
90. 18:27	Johanne	respto ?
91. 18:27	Lucile	no estoy en contra pero es prohibido en Francia, las mujeres estan obligadas ir al extranjero. Eso para decir que nuestra sociedad no esta lista para eso.
92. 18:27	Sylvain	si respeto!!

Ejemplo 75

Es posible que, a pesar de la rapidez de redacción, se produzcan problemas de comprensión derivados de la descontextualización. Durante el tiempo que un participante se encuentra redactando un mensaje, puede que aparezcan otras contribuciones que alejen su emisión del contexto que la ha originado. Aunque esta separación es una manifestación frecuente en los chats que analizamos, las ocasiones que desencadenan problemas de incomprensión son escasas. Concretamente, hemos hallado dos casos, de los cuales, uno ha sido negociado y resuelto y, el otro, ignorado. Reproducimos, a continuación, el último:

Deb.chat.CD

80. 18:25	Lucile	si pero si continuo la idea de johanne, hay que legalizar la adoption o la inseminacion artificial
81. 18:25	Elise	y porque no?
82. 18:25	Sabrina	pienso que que las personas que se ocupan de las adopciones deben elegir lo que es mejor por los ninos
83. 18:25	Sylvain	no que?
84. 18:26	Melanie	si porque no

Ejemplo 76

En el fragmento anterior (Ejemplo 76), podemos observar que Elise se dirige a Lucile para mostrarle su desacuerdo por medio de una pregunta (82). Sylvain, dos

minutos más tarde, manifiesta su incompreensión del mensaje de Elise, pues, no sabe a qué se refiere la pregunta (85). A pesar de que la intervención de esta estudiante es inmediatamente posterior a la de Lucile, su descodificación presenta problemas a Sylvain. Existe la posibilidad de que este participante no haya deducido la relación entre las dos intervenciones porque es consciente de que, en el chat, es frecuente que los enunciados aparezcan desordenados dando lugar a conversaciones paralelas. Sin embargo, es interesante observar que Melanie, en cambio, comprende cuál es el referente de la pregunta de Elise y se adhiere a su opinión expresando su acuerdo (86). Es posible que el hecho de que Melanie haya manifestado su comprensión sea el motivo que lleva a Elise a no responder a la pregunta de Sylvain y, por tanto, de que el problema quede sin reparación.

Consideramos que la segunda de las secuencias de incompreensión (Ejemplo 77) derivadas de la descontextualización halladas en el corpus es de especial interés ya que, en cierto modo, integra varios fenómenos que son frecuentes en el chat.

Jdr2.chat.G

148. 19:02 Aude (hijo):	gracias papa!!
149. 19:02 Jerome (padre):	de na hijo !
150. 19:02 Diego (abuelo):	me parece bien tambien
151. 19:02 Jerome (padre):	nada
152. 19:02 Diego (abuelo):	lo que?
153. 19:02 Aude (hijo):	afortunadamente, has arreglado este problema que parecia tan insolvable!
154. 19:02 Hinde (madre):	muy bien
155. 19:02 Jerome (padre):	nada era por el "de nada hijo"

Ejemplo 77

La secuencia comienza con la expresión de agradecimiento de Aude (148), a lo que Jérôme responde con “de nada”. Sin embargo, Jérôme se equivoca y “nada” se convierte en “na”. Este estudiante auto-repara su error (151) emitiendo únicamente la palabra “nada”, sin dar otra explicación. Entre el error y la auto-reparación aparece un enunciado de Diego que retoma un hilo temático diferente (150). Este mismo estudiante manifiesta no comprender la intervención auto-reparadora de Jérôme (152). Así pues, es posible interpretar que esta negociación ha sido provocada por la descontextualización del enunciado auto-reparador (35). Finalmente, Jérôme aclara la duda de Diego, contextualizando su intervención.

Con los datos presentados en este apartado hemos podido comprobar que los problemas de incomprensión derivados de fallos en el canal de comunicación tienen lugar tanto en el chat como en el discurso oral, aunque se manifiestan de manera diferente. En un principio, debido a las causas que los originan, evitamos otorgarles propiedades adquisitivas; no obstante, creemos que, en determinadas ocasiones, pueden funcionar como desencadenantes de una negociación que puede favorecer el aprendizaje.

6.5. FALLOS DE COLABORACIÓN EN LA SOLUCIÓN DE PROBLEMAS DE COMUNICACIÓN

Como hemos tenido ocasión de examinar, en las interacciones orales, todos los esfuerzos de reparación colaborativos realizados por nuestros estudiantes están destinados a facilitar los procesos de producción. En cuanto a las interacciones escritas, hemos observado que el sistema de transmisión dificulta el desarrollo de este tipo de procedimientos de ayuda interaccional; sin embargo, permite, y es posible que suscite, aquellos movimientos de colaboración destinados a la mejora de la comprensión.

Una vez realizado el análisis de aquellas secuencias en las que la ayuda entre estudiantes se ha establecido satisfactoriamente, nos ocuparemos aquí de las ocasiones en las que las solicitudes de alguno de ellos resultan ignoradas. En la tabla 31 recogemos el número de secuencias de colaboración fallida identificadas en el corpus. Como podemos ver, aparecen distribuidas en base al motivo que ha desencadenado la solicitud, al igual que las secuencias de colaboración logradas.

Oral	Chat		
SPA incompleta	SPA incompleta	Fallo extralingüístico	Malentendido
1	3	1	1

Tabla 31. Inventario de secuencias de colaboración incompletas

El chat desencadena un mayor número de secuencias de colaboración incompletas que las tareas llevadas a cabo de forma oral. Con objeto de averiguar cuáles son los factores que impiden a los estudiantes afrontar la dificultad de forma colaborativa y mejorar su capacidad de interacción en LE, nos centraremos, de forma exclusiva, en el análisis de las secuencias que constituyen una SPA incompleta. Comenzaremos, pues, por la secuencia correspondiente a la interacción oral que reproducimos a continuación (Ejemplo 78)

Jdr2.oral.H

509. Marie (padre):	se dice que en Lisboa hay azulejos: muy:
510. Marine (madre):	bonitos
511. Marie (padre):	muy bonitos / sí
512. Diane (hijo):	¿azulejos?
513. Marie (padre):	azulejos ¿no?
514. Marine (madre):	y también hay la plaza del marqués de bonvalle
515. Marie (padre):	sí claro

Ejemplo 78

Como podemos observar, Marie emite la palabra “azulejos” (509) y Diane, como la desconoce, pregunta por su significado (512). Marie, en lugar de darle una respuesta, repite la palabra y pide la confirmación del término (478), ya que no está segura de que sea correcto (514). Así pues, consideramos que la falta de seguridad de Marie es lo que le impide responder a la solicitud de Diane. Este fenómeno es lo que Behrent (2007: 136 y ss.) califica de “el saber que no se sabe”: los aprendientes son conscientes de las deficiencias que pueden presentar sus interlenguas, lo que hace que, en determinadas ocasiones durante la interacción, se sientan inseguros y no asuman el papel de experto. En relación con esta idea, Griggs (1998) señala que es esta misma toma de conciencia lo que impide la transmisión de errores entre aprendientes. Profundizaremos en las consecuencias que esta representación ejerce en el desarrollo de las interacciones escritas en el apartado 7.2.1.

Por otro lado, las solicitudes no atendidas en la CMO sincrónica son más abundantes. En los tres casos, podemos observar que se trata de secuencias en las que el movimiento de solicitud es ambiguo. La primera secuencia a la que nos referiremos, y que reproducimos a continuación (Ejemplo 79), aparece en el debate llevado a cabo por el grupo AB.

Deb.chat.AB

126. 18:29 Benoit	Un amigo o una maiga de la familia no podra permitir hacer eso en algunos casos muy personales
127. 18:29 Justine	???
128. 18:29 Corinne	????
129. 18:29 Francine	exacto Benoit

Ejemplo 79

Benoît emite un mensaje en el que trata de explicar que es muy difícil que un amigo de la pareja homosexual pueda ejercer de modelos del género opuesto para su hijo. Sin embargo, esta intervención no sólo está mal formulada, sino que se encuentra descontextualizada, ya que, entre el último mensaje referente a este tema y el de Benoît, hay más de 10 intervenciones. Como vemos, aunque Francine parece comprender a lo que se refiere Benoît (129), la conjunción de los dos problemas provoca que Justine y Corinne manifiesten su incompreensión (127 y 128). Benoît no les responde en ningún momento y la interacción continúa normalmente.

Consideramos que las razones por las que las solicitudes de Justine y Corinne han sido ignoradas por Benoît pueden ser dos. En primer lugar, como ya hemos señalado, esta intervención está descontextualizada, por lo que cabe la posibilidad de que Benoît se haya dado cuenta de esta separación una vez que haya emitido su intervención y considere que no es relevante volver sobre el tema. En segundo lugar, el hecho de que una de las aprendientes haya comprendido la emisión puede haber provocado que el estudiantes no crea necesario continuar con el tema.

Las otras dos SPA incompletas de nuestro corpus se encuentran en el juego de rol escrito del grupo F. Como ambas secuencias se suceden, transcribimos, a continuación, un único fragmento que las integra (Ejemplo 80).

Jdr2.chat.G

189. 19:07 Jerome (padre): alberto, cuento en ti para quedar un ojo en tu abuelo, no quiero que le pase algo mal
190. 19:07 Diego (abuelo): bueno entoces la vida es bela
191. 19:07 Aude (hijo): si si, vale, te lo aseguro, todo pasara bien
192. 19:07 Diego (abuelo): un ojo?
193. 19:07 Jerome (padre): si si
194. 19:07 Diego (abuelo): que es eso mi hijo
195. 19:07 Diego (abuelo): respectame
196. 19:07 Diego (abuelo): bueno
197. 19:07 Aude (hijo): si si....
198. 19:07 Jerome (padre): entonces, todos estais de acuerdo ?
199. 19:08 Aude (hijo): bueno, todo es bien y acaba bien
200. 19:08 Diego (abuelo): si
201. 19:08 Diego (abuelo): perfectamente de acuerdo
202. 19:08 Aude (hijo): si si, perfecto
203. 19:08 Jerome (padre): matilde ?
204. 19:08 Diego (abuelo): life is beautiful
205. 19:08 Aude (hijo): mama??
206. 19:08 Aude (hijo): mama? tu acuerdo final?
207. 19:08 Diego (abuelo): la vida es bela para los que no entenderan
208. 19:08 Jerome (padre): pienso que tu madre ha muerto
209. 19:09 Aude (hijo): qué dices abuelito?
210. 19:09 Aude (hijo): oh no, no mi madre!!!
211. 19:09 Aude (hijo): es imposible!
212. 19:09 Diego (abuelo): donde estas matilde????
213. 19:09 Diego (abuelo): MATILDE!!!
214. 19:09 Jerome (padre): cariño ???
215. 19:09 Jerome (padre): NOOOOOOOO!!!!

Ejemplo 80

Esta secuencia ocurre una vez que los aprendientes han tomado la decisión de que el abuelo y Alberto, el hijo, son los afortunados de entre los cuatro participantes de este grupo que se van de vacaciones. La primera de las SPA incompletas comienza con la intervención de Jérôme (189) que recomienda a Aude que “eche un ojo” al abuelo mientras que están ausentes. Diego, el abuelo, parece no comprender la palabra “ojo” (192 y 194), pero en lugar de esperar la respuesta de Jérôme continúa con la interacción como si lo hubiera entendido (195-196). Por un lado, podríamos suponer que Diego no quiere mostrar desconocimiento, ya que se trata de una actividad escolar y debe preservar su imagen con respecto al profesor (cf. 7.2); por otro lado, es también posible que el estudiante desconozca la expresión pero haya comprendido el significado global que le permite contestar la broma. En cuanto a la falta de respuesta de Jérôme, al igual que nosotros, el estudiante no puede saber exactamente si este compañero desconoce la palabra, por lo que puede haber sido esta la razón por la que la solicitud queda sin respuesta.

La tercera y última de las SPA incompletas halladas en nuestro corpus se encuentra también en el ejemplo 80. La secuencia comienza con la intervención de Diego (207) que Aude no comprende (209). Entre las dos, Jérôme emite un mensaje sorprendente (Hinde no participa desde el turno 173 por lo que este estudiante concluye que la madre ha fallecido) que llama la atención de Aude y Diego, por lo que dejan la cuestión sin resolver.

Como hemos tenido la ocasión de observar en este apartado, todas las SPA incompletas se refieren a problemas de comprensión y no de expresión; por lo que podemos afirmar que los aprendientes tienden a prestarse más ayuda para la formulación de mensajes que para la comprensión. Las razones por las que los participantes no completan las secuencias de colaboración son muy variadas, pero, en ningún caso hemos observado abandono de la comunicación o evitación de la dificultad. Aunque el tamaño de nuestro corpus no nos permite establecer conclusiones definitivas a este respecto, el hecho de que el chat desencadene un mayor número de solicitudes no atendidas puede deberse, una vez más, a razones al funcionamiento del sistema de comunicación que nos ocupa.

6.6. CONDICIONES SOCIO-INTERACTIVAS DE ADQUISICIÓN EN LA COMUNICACIÓN INTERALOGLOTA A TRAVÉS DEL CHAT

Como ya hemos señalado, el hecho de que los aprendientes se involucren en la resolución de un problema de comunicación de forma colaborativa no es garantía de aprendizaje. Las condiciones que rodean estas secuencias juegan un papel fundamental, ya que determinan su naturaleza adquisitiva. De Pietro *et al.* (1989) identifican dos de esas condiciones, que trataremos a continuación: por un lado, la bifocalización de la atención del aprendiente tanto a la forma como al contenido de la interacción (cf. 6.6.1) y, por otro, que los interlocutores sitúen el aprendizaje de la LE entre sus objetivos prioritarios, es decir, que establezcan un contrato didáctico (cf. 6.6.2).

6.6.1. La bifocalización

Por medio del concepto de bifocalización, Bange (1992: 56-57) define la capacidad del aprendiente de centrar su atención en dos aspectos durante el desarrollo de una interacción: en primer lugar, focaliza su interés en el objeto temático y en el progreso de la comunicación, tal componente debe constituirse como el punto de atención prioritario y necesario en toda interacción; en segundo lugar, presta atención a la forma del código, es decir, al sistema de la LE. En la mayor parte de las veces, este último foco de interés no deja huellas en la interacción; sin embargo, en determinados momentos, aflora a la superficie discursiva para convertirse en objeto temático, haciéndose patente, de forma significativa, en los momentos en los que los estudiantes colaboran para superar dificultades comunicativas.

La focalización en el contenido es una condición imprescindible que tiene lugar en cualquier actividad comunicativa. En cambio, la atención en el código constituye un aspecto opcional que, en las interacciones exolingües e interalóglotas, cobra un protagonismo significativo. Según Bange (1992: 58), un aloglota que encuentra un obstáculo en la comunicación pone en marcha determinados movimientos cuyo objetivo es solventarlo. La actividad que se desencadena se conoce como estrategias de comunicación, que Bange clasifica en tres tipos⁵.

- *Estrategias de reducción.* Son aquellas con las que el aprendiente evita los problemas abandonando y reduciendo sus objetivos comunicativos.
- *Estrategias de sustitución.* Consisten en el reemplazo del elemento problemático por un elemento sustitutivo que ayuda a paliar las dificultades de comunicación. Dentro de estas técnicas encontramos la sustitución de un término de la lengua meta por otro de otra lengua, la utilización de gestos o mímica y las peticiones de ayuda.
- *Estrategias de ejecución.* A través de estas estrategias el aprendiente no abandona sus objetivos comunicativos, sino que los aborda en base a las

⁵ Adoptamos la terminología de Nussbaum *et al.* (2003) quienes también se basan en las categorías de Bange (1992).

posibilidades que le brinda su interlengua. Las estrategias que pertenecen a este grupo son las generalizaciones, la creación de neologismos, los circunloquios o las paráfrasis.

Las estrategias pueden constituir una forma de solución puntual y ocasional de la dificultad comunicativa sin trascendencia para la adquisición; sin embargo, es posible que el aprendiente busque disponer de ese saber procedural de manera duradera.

L'apprentissage constitue en quelque sorte un but annexe qui doit avoir pour effet l'acquisition de moyens de communication en L2 (Bange, 1992: 64)

Así pues, según Bange, cuando el aprendiente se encuentra ante un obstáculo en la comunicación, puede elegir entre varias opciones: evitar el problema y abandonar o afrontar la dificultad e intentar superarlo, lo que implica correr riesgos discursivos.

les stratégies de maîtrise des problèmes impliquent toutes que le LNN prenne le risque de la "faute"... "la prise de risque est une condition nécessaire pour que le locuteur non-natif devienne un candidat-apprenant. (Bange, 1992: 67)

Cuando el aprendiente no afronta el obstáculo, es decir, no corre riesgos discursivos, pone en marcha estrategias de reducción. Si, en cambio, decide hacer frente a sus dificultades de comunicación y asume los riesgos que esto implica, opta por las estrategias de ejecución. Así pues, los aprendientes que poseen una actitud positiva hacia el aprendizaje de la LE ponen en marcha las estrategias que implican mayores riesgos discursivos pero cuya rentabilidad adquisitiva es mayor. A continuación, presentamos un cuadro adaptado de Bange (1992) en el que se expresa, de forma gráfica, la relación entre la actividad favorable al aprendizaje y la actividad de solución de problemas.

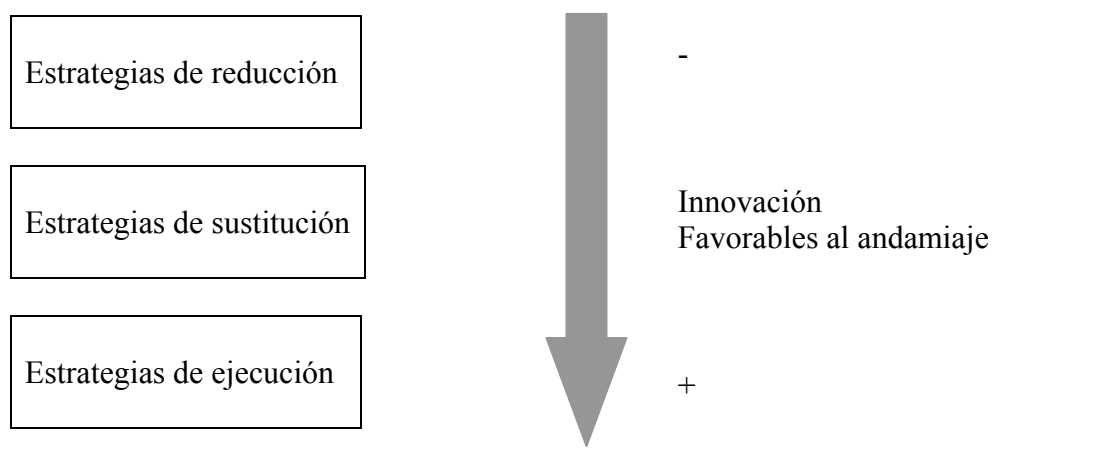


Figura 4 Las estrategias de comunicación y la actividad favorable al aprendizaje
(Adaptada de Bange, 1992: 60)

En lo que concierne a nuestra investigación, establecer un método comparativo basado en la identificación de los tres tipos de estrategias resulta una tarea complicada debido a que muchos de estos procedimientos de aprendizaje son llevados a cabo de forma introspectiva y no siempre afloran en la interacción. Consideramos, pues, que resulta muy complicado y alejado de nuestros fines determinar cuándo un aprendiente reduce sus objetivos comunicativos o evita utilizar determinadas formas de expresión.

No obstante, de la comparación general de nuestros dos corpus de análisis, podemos concluir que, en lo que se refiere a la toma de riesgos discursivos, no se observan diferencias apreciables. Resulta significativo que, en los dos medios de comunicación que estudiamos, los aprendientes no se limitan a realizar la tarea y a emitir enunciados reducidos, sino que conversan sobre temas paralelos y se recrean en el uso de la lengua experimentando con formas discursivas nuevas y poniendo en práctica sus hipótesis lingüísticas. A modo de ejemplo, presentamos el siguiente fragmento de la interacción escrita del grupo E (Ejemplo 81) en el que se puede observar estas características.

Jdr2.chat.E

21. 18:46	Nadia (padre):	ah si es lo que veremos.es tu que quedara a casa!!!!!!!!!!!!!!
22. 18:47	Cecile (madre):	que no te enfades manolo!
23. 18:47	Nadia (padre):	Papa di me que tengo que hacer por favor!
24. 18:47	Laetitia (abuelo):	este conversacion nos conduje a ninguna solucion
26. 18:48	Cecile (madre):	lo mas importante es que los niños se vayan de vacaciones no?
27. 18:48	Anaïs (hijo):	parad vuestro juego padres!

Ejemplo 81

Como podemos ver, Nadia emite una amenaza (21), Cecile intenta tranquilizarla sirviéndose de un imperativo (22); Laetitia comprueba sus hipótesis sobre la conjugación del verbo conducir pero confunde la irregularidad del presente por la del pasado (24) y, finalmente, Anaïs reprocha al grupo el carácter que está tomando la conversación utilizando, de nuevo, el imperativo (27). En el ejemplo 81, los aprendientes no se limitan a resolver la tarea, sino que toman riesgos discursivos al comprobar sus hipótesis y al expresar funciones comunicativas poco habituales en el aula de lenguas.

Así pues, aunque no tengamos muestras de utilización de metalenguaje en el chat, podemos concluir que, debido a que los aprendientes utilizan estrategias de ejecución, constituye un medio de comunicación que, al igual que las interacciones cara a cara, permite a los aprendientes focalizar su atención tanto en la forma como en el contenido de los mensajes.

6.6.2. Las relaciones contractuales en el chat interaloglota

Una situación comunicativa, como cualquier actividad social, se rige por la adopción de relaciones contractuales entre los participantes. Entre los interlocutores implicados en un determinado acto comunicativo se establece, pues, un *contrato de comunicación* (Charaudeau, 1993 y 2006).

Toda situación comunicativa está regida por normas psico-sociales que tienen que ver con la identidad de los interlocutores y con la finalidad, el propósito y las circunstancias de la comunicación. Estas pautas extralingüísticas poseen un reflejo en la interacción, constituyéndose, a su vez, en un tipo de normas específicas caracterizadoras del discurso. En cualquier situación de comunicación se articulan ambas clases de reglas que, “a fuerza de repetirse, terminan por estabilizarse en

‘tipos’ que constituyen un marco de normas y de puntos de referencia para los participantes del intercambio de comunicación” (Charaudeau, 2006). La regularización de estas reglas discursivas es lo que Charaudeau denomina *contrato de comunicación*. Los interlocutores construyen conjuntamente el discurso en función de estas pautas, que pueden estar más o menos institucionalizadas, ya que les proporcionan una determinada identidad y unos patrones de comportamiento en el acto de comunicación.

Cuando el contrato de comunicación se concretiza en una situación educativa institucional, se le denomina de múltiples formas, entre ellas, contrato pedagógico, contrato de aprendizaje (Cambra Giné, 2003), contrato de clase o contrato de enseñanza (Charaudeau, 2006). Para referirnos a la situación concreta de enseñanza/aprendizaje de una lengua extranjera hablaremos de contrato de aula de LE. Examinaremos sus características a continuación, poniéndolas en relación con los dos medios de comunicación con los que hemos trabajado.

6.6.2.1. *El contrato de aula de lengua extranjera*

Charaudeau (2006) plantea la existencia de tres niveles de relaciones contractuales. Por un lado, el *contrato global de comunicación*,

en el cual se inscribirán las condiciones generales del intercambio: finalidad, identidad de los protagonistas y propósito. Este nivel determina en términos generales y abstractos las condiciones de la comunicación... (Ibid., 2006).

Se trata, pues, del contrato de aprendizaje visto como un conjunto de reglas que rigen los comportamientos pedagógicos y que forman parte de la cultura escolar heredada y vivida por cada uno a lo largo de su vida (Cambra Giné, 2003: 84). Por otro lado, Charaudeau identifica el *contrato particular de comunicación*, “que viene a especificar las condiciones generales del intercambio” (ibid., 2006). Se trata de un sub-conjunto en el nivel de especificidad en el que situamos el contrato de aula de LE. Finalmente, el autor establece el nivel de las *variantes*, que constituyen las circunstancias materiales y particulares de la relación contractual concreta. Se trata,

pues, del contrato que se establece entre los aprendientes cuando, dentro del marco institucional pedagógico y particular de la clase de LE, trabajan en grupo. En la imagen que presentamos a continuación, resumimos de forma gráfica estos tres niveles contractuales.

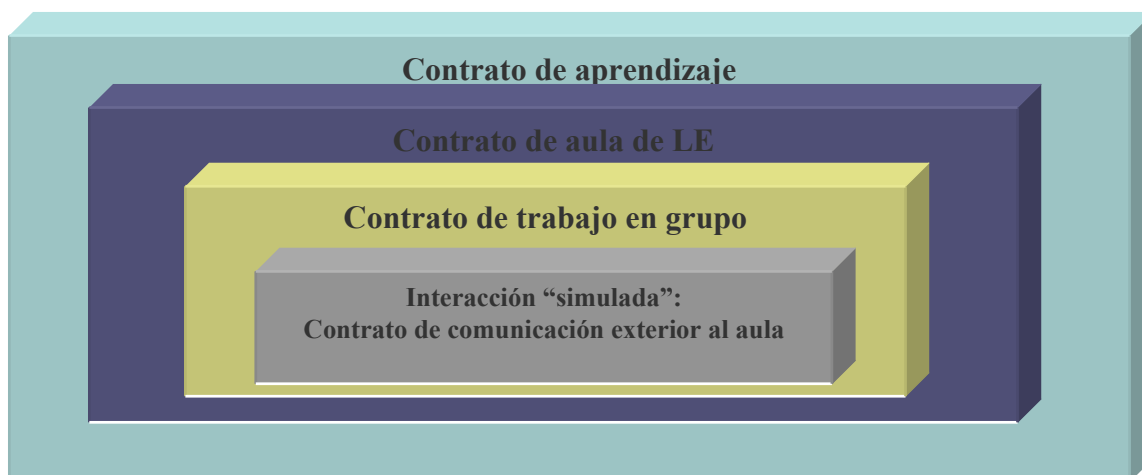


Figura 5. Los contratos del aula de LE

Como se puede ver en la ilustración, a los tres niveles establecidos por Charaudeau, hemos añadido un último grado, la interacción "simulada". Esta cuarta categoría corresponde a las relaciones contractuales que se establecen entre los personajes del juego de rol, ya que este tipo de tarea propone la realización de una interacción simulada dentro de una real constituida por el contexto pedagógico. Sin embargo, como ya hemos señalado en el apartado 3.2, la cuestión de la simulación es uno de los temas centrales de las discusiones metodológicas actuales, así como una de las críticas del enfoque comunicativo más fructíferas. En lo que a esta cuestión respecta, consideramos que la puesta en práctica de tareas comunicativas que desencadenen una comunicación significativa es imprescindible en el aula. Sin embargo, consideramos que simular una interacción posee ventajas valiosas para el aprendizaje de la lengua, como, por ejemplo, la utilización del ingrediente lúdico o la posibilidad de ampliar el abanico de funciones comunicativas que se utilizan en clase con la representación de diferentes situaciones sociales.

Dejaremos de lado aquí el estudio de contrato de aprendizaje, debido a que, como ya hemos señalado, se trata de comportamientos generales heredados de la

historia común de los participantes, es decir, la idea general que una determinada cultura tiene de lo que es una clase. Nos centraremos, pues, en el estudio de los otros tipos de relaciones contractuales comenzando por el contrato de aula de LE que, siguiendo a Charaudeau, analizaremos en base a tres elementos: las identidades de los participantes, sus finalidades y los roles comunicativos que desempeñan (Charaudeau, 1993: 128 y ss.).

Identidad

Los participantes forman parte de un único grupo que, normalmente, asume una imagen colectiva frente a la institución.

Dans la situation de classe, il est souvent présupposé qu'il existe deux types de partenaires: d'un côté l'enseignant, de l'autre les élèves pris comme une entité collective homogène. (Charaudeau, 1992: 126)

Sin embargo, no es esta la única imagen adoptada por los estudiantes. El análisis de nuestro corpus nos permite ver cómo, además, asumen otras identidades: alumno, compañero y aprendiente.

Al referirnos al estudiante como alumno nos situamos en el nivel macrosocial. La figura de alumno posee un carácter homogéneo y grupal, como hemos señalado más arriba, y su identidad se define por ser antagónica a la figura del profesor como representante de la institución escolar. Al alumno se le presupone en la obligación social de aprender (Charaudeau, 1993: 128), para lo que debe rendir cuentas del saber adquirido. La tarea que realizan los aprendientes, en nuestro caso particular, es concebida como una evaluación. Prueba de ello es el siguiente fragmento, en el que Anne, en un momento en el que la tarea se encuentra bastante avanzada, pide información sobre las consignas de realización (73). Las demás participantes le comunican que no se trata de una preparación sobre la que luego harán el diálogo, tal y como ella había entendido, sino que se encuentran realizando el diálogo mismo. La alumna reacciona como si hubiera cometido un error cuando

su participación en el juego de rol había sido completamente aceptable hasta entonces (78).

Jdr2.oral.B

71. Julie (padre):	sí (ríe) tenemos que: que saber si no hay: mucha lluvia en el: periodo donde vamos a: a ir porque si es para pasar toda la semana eh en la el piso
72. Francine (hijo):	sí claro
73. Anne (madre):	en fait il faut il faut décider un peu sur quoi on va baser le dialogue pour le faire après c'est ça?
74. Francine (hijo):	no mais là on fait le dialogue
75. Anne (madre):	ah pardon mais juste là
76. Julie (padre):	oui
77. Francine (hijo):	oui
78. Anne (madre):	jah zut!
79. Julie (padre):	y tenemos elegir también lo que vamos a hacer si si vamos a china o a (ríe)

Ejemplo 82

Es posible que tanto el hecho de que estén siendo grabados como el de que la actividad requiera exposición pública haga que los estudiantes se posicionen como alumnos que son evaluados y que, por tanto, deben demostrar ciertas competencias.

En el chat, también aparece esta imagen de alumno que está siendo juzgado por la institución, es decir, el profesor. Sin embargo, las evidencias halladas no son del todo esclarecedoras, porque se encuentran ligadas a otros fenómenos. Por esta razón, presentaremos una muestra para interacciones escritas junto con la explicación de la siguiente identidad.

Los estudiantes articulan entre ellos, además, una relación de *compañeros*. Este hecho se refleja en el cuidado que ponen para no atentar contra la imagen que los otros miembros del grupo quieren mantener de cara al profesor. Consideramos que esta forma de actuar es, posiblemente, la que impide a los estudiantes corregirse de forma explícita, a pesar de que puedan ser conscientes de que el compañero ha cometido un error. En primer lugar, veremos como esta imagen de los aprendientes se articula en las interacciones orales y, en segundo lugar, lo haremos con respecto a las escritas.

En el fragmento que presentamos a continuación (Ejemplo 83), correspondiente a la tarea realizada cara a cara por el grupo H, Marine, la madre, cansada de luchar contra los otros tres miembros del grupo, expone su idea de marcharse sola a Brasil (112).

Jdr2.oral.H

112. Marine (madre):	¿¡qué!/? entonces pronto me voy a Brasil eh sola
113. Marie (padre):	¿¡sola!/? ¿y con qué dinero?
114. Marine (madre):	yo / no <u>lo sabías</u> =
115. Marie (padre):	<u>con tu</u> :=
116. Marine (madre):	=pero=
117. Marie (padre):	=con tu empleo xxx=
118. Marine (madre):	=yo trabajé durante mucho tiempo
119. Marie (padre):	¿cuánto ganas?
120. Marine (madre):	sí
121. Marie (padre):	¿cuánto ganas? apenas mil euros / estás un mileurista
122. Diane (hijo):	eres una mileurista (ríe)
123. Marie (padre):	y: no puedes hacer proyectos / gro- <u>grandes</u>

Ejemplo 83

Marie pregunta a Marine que con qué dinero piensa hacerlo y para enfatizar el rechazo de esta idea la acusa de ser una mileurista, pero en su emisión comete dos errores gramaticales (121). Diane repite la expresión de Marie de forma correcta (122); sin embargo, debido a la risa, es posible considerar que esta repetición está dirigida a Marine como acusación y ratificación de lo que ha dicho Marie y no como una corrección.

Gracias a esta secuencia, podemos ver cómo los estudiantes, incluso cuando perciben los errores de un compañero, evitan corregirse de forma explícita⁶. En este caso, el motivo que origina el comportamiento que comentamos es la solidaridad de Diane con Marie frente al papel que desempeña Marine en el juego de rol. No obstante, es posible que esta relación de solidaridad se establezca para afrontar las expectativas de institución, tal y como presentamos en el caso siguiente extraído del chat.

En lo que respecta al chat, observamos, en el corpus, que este tipo de relación entre los aprendientes se mantiene convirtiéndose, en ocasiones, en una llamada a la solidaridad para preservar su imagen frente a la institución. En la siguiente secuencia (Ejemplo 84), perteneciente al debate escrito del grupo CD, vemos que Carine, ha tenido problemas técnicos y no se ha podido conectar hasta el último momento, por lo que apela a Sabrina (140) para que se quede con ella y, así, poder participar en el chat para satisfacer la demanda de la institución.

⁶ En el capítulo 7, trataremos cómo esto puede ser provocado por la relación de simetría competencial o “el saber que no se sabe”.

Deb.chat.CD

137. 18:37	Melanie	adois
138. 18:38	Carine	cual es la conclusion del debate?
139. 18:38	SabrinaI	esta la hora de irse adios hasta luego
140. 18:39	Carine	NO SABRINA AYUDAME
141. 18:39	Lucile	adios a todos
142. 18:39	Claire	Hasta luego. Tambien tengo que irme.

Ejemplo 84

Esta apelación a la solidaridad entre compañeras es, a la vez, prueba de que los estudiantes se sienten evaluados y que deben preservar su imagen frente a la institución.

Intención o finalidad comunicativa

Se han realizado estudios que muestran que las intenciones y las prioridades de los estudiantes, cuando trabajan en grupo, influyen significativamente en la adquisición (Nussbaum et al, 2002, 2003, 2005; Storch, 2001, 2002; Behrent, 2002, 2007). Nussbaum *et al.* (2003) muestran que determinados comportamientos dificultan el aprendizaje. Según estas autoras, los aprendientes simplifican sus producciones y evitan solucionar los problemas de comunicación. Las razones de esta manera de actuar se encuentran en las finalidades de los estudiantes, que no coinciden con aquellas de la institución.

Nous avons fait l'hypothèse que les buts institutionnels n'ont pas trouvé un équivalent chez nos apprenants, qui, au lieu de prendre des risques, ont opté pour construire une relation solidaire entre eux et pour s'en tenir de manière stricte aux consignes des tâches. (Nussbaum *et al.*, 2003)

En nuestro corpus, no hay muestras explícitas de este procedimiento, pero sí hemos podido observar manifestaciones del establecimiento de una especie de jerarquía de intenciones. Deducimos esto de la falta de movimientos de corrección: al igual que algunos nativos evitan corregir a los aloglotas por no atender contra su imagen personal, los aprendientes evitan corregirse entre ellos para no quebrantar la

imagen del compañero frente al profesor. Este comportamiento de los estudiantes es posible observarlo tanto en las interacciones orales como en las escritas. A continuación, reproducimos el siguiente fragmento (Ejemplo 85), extraído del juego de rol escrito llevado a cabo por el grupo E, en el que podemos ver que Cecile conoce perfectamente la estructura del verbo “quedarse” junto con la preposición “en”, lo utiliza de forma correcta en todas sus intervenciones y, sin embargo, no corrige, en ningún momento, a ninguno de sus compañeros.

Jdr2.chat.E

11. 18:45	Cecile (madre):	a mi me parece justo que Manolo (mi marido) se quede en casa
(...)		
36. 18:49	Laetitia (abuelo):	Tengo 78 anos, tengo tambien una vida completa y pienso que puedo quedarse a casa
(...)		
38. 18:50	Cecile (madre):	resulta que los dos manolos y yo son las unicas personas que puedan quedarse en casa
(...)		
65. 18:55	Cecile (madre):	y que yo me quede en casa
(...)		
79. 18:58	Laetitia (abuelo):	asi Matilde y yo quedamos a casa

Ejemplo 85

En las interacciones orales de este mismo grupo aparecen casos similares. A pesar de poseer un mayor nivel de español, Cécile no corrige a sus compañeros, brindándoles ayuda únicamente cuando se lo piden de forma explícita. Encontramos la explicación a esta actitud en una de sus respuestas al cuestionario, que reproducimos a continuación.

Cécile

“He aprendido a escuchar a los demás para construir mis argumentos... y me di cuenta que hablaba demasiado y que estaba un poco pesado por mi grupo!”

Cécile tiene la impresión de que molesta a sus compañeros porque, al tener mayor fluidez, interviene más que los demás. Esta idea denota la existencia de un contrato por el que se organizan las relaciones entre los estudiantes. Si Cécile habla demasiado, puede atentar contra la imagen de los otros participantes frente al profesor, por lo que evitar que suceda constituye un objetivo prioritario, por delante, incluso, de su propio aprendizaje.

Concluimos, pues, que la finalidad primordial de los aprendientes es mostrarse solidarios con sus compañeros para que puedan mantener una imagen positiva frente al profesor según lo que consideran que se espera de ellos, es decir, la realización de la tarea. La responsabilidad de su aprendizaje se encuentra en manos del docente, por lo que los estudiantes no se sienten obligados a asumir esta tarea. En algunas ocasiones, mantener esta jerarquía de objetivos puede implicar perjuicios en el aprendizaje.

Roles comunicativos

Los roles comunicativos de los estudiantes se establecen durante la interacción desarrollada por la tarea. En el caso de los debates, vemos que el moderador se establece de antemano y que desempeña su papel durante el debate oral y no así en el chat. Lo mismo ocurre en los juegos de rol, los participantes modifican sus papeles discursivos (cf. 5.3.1).

Las relaciones contractuales que acabamos de ver se articulan dentro de la clase de lenguas extranjeras. Sin embargo, existe otro nivel que influye decisivamente en la actitud de los aprendientes con respecto a su propio aprendizaje y que tiene lugar, también, en interacciones fuera del aula. Se trata del contrato didáctico que, junto a la bifocalización, constituye una de las condiciones necesarias para que la interacción presente ocasiones favorables para la adquisición de la LE. A continuación, examinaremos la adopción y el carácter de este tipo de contrato en las interacciones realizadas por los aprendientes de nuestro estudio.

6.6.2.2. Contrato didáctico

Los investigadores interaccionistas utilizan el término “contrato didáctico” con objeto de explicar las condiciones de la adquisición en la comunicación exolingüe (cf. De Pietro *et al.*, 1989), tras darse cuenta de que determinadas situaciones resultan más favorables para el aprendizaje que otras. Según Py (1990:

86), estas condiciones favorables poseen dos características esenciales: la primera de ellas es la *colaboración*, pues los interlocutores de una conversación exolingüe se asisten los unos a los otros con el fin de solventar los posibles obstáculos que impiden la correcta transmisión del mensaje; la segunda es la *didactización*, que tiene lugar cuando las dificultades de comunicación son resueltas por los interlocutores adoptando los roles de experto y aprendiz.

Si la situation est régie par un contrat didactique, explicite ou non, le natif peut, et même doit, transmettre ses connaissances linguistiques, l'alloglotte quant à lui se doit de manifester qu'il prend en compte les connaissances que le natif lui transmet. (Matthey, 1996: 63)

Los roles mencionados se manifiestan cuando la comunicación del sentido pasa a un segundo plano y los interlocutores buscan maximizar las posibilidades de adquisición en la interacción (Cambra Giné, 2003: 85).

Los interlocutores deben adoptar y aceptar sus papeles como experto o aloglota para que se establezca el contrato didáctico. Cuando el locutor nativo no responde a la demanda realizada por el aprendiz o cuando el aloglota hace caso omiso de los movimientos de hetero-estructuración realizados por el experto, no se puede hablar de contrato didáctico. Los locutores, por tanto, deben asumir sus respectivos roles de experto y aprendiz con el fin de colaborar en la solución del problema de comunicación; estas circunstancias son las que permiten hablar de la adopción de un contrato didáctico que favorece la aparición de procesos adquisitivos.

Para Charaudeau (1993), la diferenciación con este tipo de contrato y el contrato de aprendizaje tiene que ver con la naturaleza del entorno comunicativo. En la situación escolar, el contrato de aprendizaje es impuesto desde el exterior por la institución (De Pietro *et al.*, 1989: 88); por el contrario, el contrato didáctico puede establecerse siempre que la finalidad de la situación de comunicación sea la transmisión de saber (Charaudeau, 1993: 127), por lo que puede adoptarse en situaciones extraescolares como conferencias o manuales pedagógicos. En una conversación exolingüe, el contrato didáctico debe ser negociado de forma implícita

o explícita y aceptado por ambas partes. Cambra Giné (2003: 85) se adhiere a esta misma opinión, aunque remarca que, en algunas ocasiones, los participantes del medio escolar no adoptan el papel de aprendiz y experto, incluso cuando se trata de profesor y alumno. Las razones por las que el contrato didáctico puede encontrarse ausente están directamente relacionadas con los esfuerzos que los interlocutores hacen por mantener una imagen positiva. Como indican De Pietro *et al.* (1989: 9), instaurar un contrato de este tipo puede resultar delicado, ya que los participantes pueden sentir que se atenta contra su imagen. Tanto el experto como el aloglota pueden interpretar las reacciones de su interlocutor como intentos de dañar su prestigio social. Como hemos tenido la ocasión de observar (cf. 6.2), en las interacciones interaloglotas puede darse la misma situación, los estudiantes tienen como finalidad el aprendizaje de la LE siempre y cuando dicho objetivo no atente contra su propia imagen o la imagen que presenta su compañero frente a la institución.

Debido a la ausencia de la figura del profesor durante el desarrollo de las tareas comunicativas realizadas por nuestros estudiantes, el contrato de aprendizaje que existe entre ambas partes de la situación escolar queda suspendido. Así pues, al igual que en la conversación exolingüe, los participantes deben negociar su adhesión a un contrato didáctico. Algunas investigaciones han demostrado que puede darse una disposición positiva de los aloglotas hacia el aprendizaje, ya sea o no en contexto escolar, cuando interactúan entre ellos en LE (Varonis y Gass, 1985; Porter, 1986; Griggs, 1998; Behrent, 2007, 2002). Este tipo de interacciones tiene la particularidad de permitir un cambio de roles, por lo que un estudiante que asume, en un determinado momento, el papel de experto, puede convertirse en aprendiz en otro momento de la interacción.

Como hemos explicado al presentar el análisis del corpus oral en el apartado 6.2, en determinadas secuencias se ve claramente la presencia de un contrato didáctico, así como un interés generalizado por el aprendizaje de la LE. Sin embargo, también hemos encontrado casos en los que la disposición positiva de los estudiantes hacia el aprendizaje y el establecimiento de un contrato de aprendizaje parecen impedidos por sus finalidades, sus representaciones y sus relaciones interpersonales.

En lo que respecta al caso particular de las interacciones sincrónicas escritas, hemos podido comprobar que la imposibilidad de asistir al proceso de producción de mensajes dificulta que se establezca la colaboración necesaria para el establecimiento de un contrato didáctico. En relación con este tema, presentamos el análisis de dos secuencias, una oral y otra escrita, producidas por el grupo H. En el siguiente fragmento del corpus oral, podemos observar una hetero-corrección hetero-iniciada llevada a cabo por Diane cuando Marine emite una forma incorrecta del verbo “morir” (103-104).

Jdr2.oral.H

101. Marine (madre):	no: abuelito no va a hacer la fiesta te <u>vas=</u>
102. Coraline (abuelo):	<u>sí</u>
103. Marine (madre):	=a mojer (risas)
104. Diane (hijo):	morir
105. Marine (madre):	a morir // no bebes demasiado // no bebas demasiado y también también mi: mi hijo no / va demasiado como tu abuelo

Ejemplo 86

En la secuencia escrita producida por este grupo, Marie vuelve a producir el mismo error (23). En esta ocasión, ninguno de sus compañeros interviene en la reparación del lexema.

Jdr2.chat.H

23. 18:46	Marine (madre): pero tu abuelito luego se va a morir entonces el tiene que aprovechar de lo poco que le queda de la vida
24. 18:46	Marine (madre): puedes entender eso mi hijo no puedes?
25. 18:46	Marie (padre): Padre claro que eres un anciano y que debemos respetarte...

Consideramos que sería precipitado afirmar que esta manera de actuar se debe al medio en el que se ha producido el discurso, ya que es la única ocasión, en el corpus oral, en que se observa la ausencia de recuperación de un elemento reestructurado. Asimismo, las investigaciones llevadas a cabo sobre los reflejos adquisitivos en interacciones exolingües o interalóglotas en el chat muestran que los aprendientes colaboran entre ellos para la resolución de problemas de comunicación (Pelletieri, 2000; Blake, 2000; Araújo y Sa y Melo 2003; Smith, 2003; Jepson, 2005; Degache 2006). Consideramos que existe la posibilidad de que otros factores que juegan un papel decisivo en el estudio de la adquisición, como son el tipo de

tarea, la forma del intercambio, el perfil de aprendizaje, etc., puedan haber influido en la adopción de un contrato de aprendizaje.

6.7. A MODO DE CONCLUSIÓN

En este capítulo, hemos manifestado que las huellas de la adquisición que se encuentran en las interacciones orales entre aprendientes se manifiestan también en las actividades realizadas a través del chat. Para ello, hemos aplicado algunos de los hallazgos de los trabajos llevados a cabo por los investigadores del enfoque socio-interaccionista, en concreto el concepto de SPA, al estudio de las CMO sincrónica entre aprendientes. De los datos obtenidos mediante este procedimiento, hemos extraído las conclusiones que destacamos a continuación.

En primer lugar, debemos señalar que, de forma general, en cualquiera de las posibles SPA identificadas en nuestro corpus, los aprendientes muestran una clara preferencia hacia los movimientos de reparación auto-iniciados, en detrimento de los hetero-iniciados (como las correcciones), debido a que no atentan contra la imagen de los interlocutores.

En segundo lugar, hemos observado que las tareas comunicativas que forman parte de nuestro estudio y que han sido llevadas a cabo en el chat resultan menos propensas para desencadenar movimientos de reparación con potencial adquisitivo destinados a la mejora de la expresión en LE que las orales. Este fenómeno encuentra su explicación en la forma en la que se transmiten los mensajes en la CMO sincrónica: los interlocutores no pueden acceder a la zona de elaboración, por lo que brindar ayuda en la realización de este proceso resulta imposible. La ausencia de SPA de ayuda a la expresión en LE puede ser un factor que determine un aumento en el número de técnicas individuales de formulación. Así pues, la realización de interacciones sincrónicas escritas puede ayudar a los aprendientes a desarrollar los mecanismos de expresión en LE de forma autónoma.

En lo que se refiere a los métodos colaborativos de ayuda a la comprensión, el panorama es muy distinto. Como hemos podido comprobar, no existen

dificultades para llevar a cabo SPA que asistan y mejoren la descodificación del mensaje en las interacciones sincrónicas escritas. Hemos considerado, incluso, la posibilidad de que la realización de tareas a través de este medio de comunicación promueva la aparición de tal tipo de secuencias.

En cuarto lugar, hemos constatado que los problemas de comunicación que no son derivados de la falta de adecuación entre la interlengua de los participantes y las exigencias de la interacción, es decir, los problemas extralingüísticos, no son más abundantes en el chat, sino que aparecen con la misma frecuencia en ambos medios de comunicación. El chat, por tanto, no distorsiona la comunicación en LE entre aprendientes. Estos fallos comunicativos también juegan un papel importante en el proceso de adquisición, ya que hemos visto que pueden desencadenar, también, oportunidades de aprendizaje.

Por otro lado, advertimos que, en general, los aprendientes tienden a prestarse ayuda cuando se solicita. Aquellas en las que la petición no ha sido atendida corresponde a causas derivadas de las circunstancias de la interacción. En el análisis de nuestro corpus, tanto oral como escrito, no hemos identificado ninguna ocasión en la que haya sido originada por una actitud negativa hacia el aprendizaje de la LE. De nuevo, nuestras observaciones muestran que los aprendientes tienden a pedirse más ayuda para expresarse que para comprenderse en el discurso oral; en cambio, en el chat sucede al contrario.

Finalmente, en lo que respecta a las condiciones de interacción favorables a desencadenar la adquisición, observamos que, en las interacciones sincrónicas escritas, igual que en el discurso oral, los aprendientes son capaces de centrar su atención tanto en el significado como en la forma. En lo que respecta a las relaciones contractuales, hemos podido comprobar que la adopción de posiciones de experto y aloglota necesarias para el establecimiento del contrato de aprendizaje se suavizan en el chat. Esto es debido a que, en el debate oral, el experto distribuye el turno de palabra, fenómeno que no tiene lugar en el chat.

Como hemos podido ver a lo largo de todo este capítulo, las relaciones que se establecen entre los aprendientes y la imagen que los estudiantes tienen sobre los diferentes elementos de la situación comunicativa juegan un papel fundamental en

el desarrollo de la interacción y, por tanto, en el aprendizaje. En lo que respecta al chat, este aspecto es, asimismo, de gran importancia, por lo que hay que tener en cuenta su influencia a la hora del diseño y la puesta en práctica de tareas en la CMO sincrónica. El capítulo siguiente lo dedicaremos a profundizar en esta cuestión.

CAPÍTULO 7. LA REALIZACIÓN DE LA TAREA EN LAS INTERACCIONES SINCRÓNICAS ESCRITAS

7.1. INTRODUCCIÓN

El objetivo general de la presente investigación es averiguar en qué medida y de qué manera la CMO sincrónica puede ser utilizada como medio de realización de actividades de aprendizaje de la LE en los entornos virtuales pedagógicos. Con el fin de alcanzar este objetivo, hemos adoptado una perspectiva socio-interaccionista, que otorga gran relevancia a las dinámicas interactivas y a las circunstancias que las rodean como elementos estructuradores de los procesos cognitivos del lenguaje. En los capítulos precedentes, sirviéndonos de los instrumentos de análisis de la Lingüística Interaccional (cf. 1.2.1), nos hemos centrado en el estudio de los mecanismos que estructuran la interacción en el chat tomando como punto de vista la influencia que ejercen en los procesos de aprendizaje de la LE. Una vez establecida esta base, esencial para el estudio de la CMO sincrónica con fines de enseñanza, nos centraremos en el análisis de la dimensión social de los intercambios que, si bien ha estado presente a lo largo de todo el análisis, en la sección que introducimos, adquiere todo el protagonismo. Así, en el capítulo 7, analizaremos cómo la influencia del contexto social de la interacción puede experimentar modificaciones que pueden intervenir en el desarrollo del aprendizaje cuando los interlocutores se expresan en un medio como el chat.

El presente capítulo está dedicado, pues, al estudio de los aspectos derivados de las relaciones sociales que se establecen entre los aprendientes teniendo en cuenta el contexto interaccional en el que se encuentran. Los diferentes elementos que estudiaremos son relevantes para el análisis de la forma en que el medio de comunicación ejerce influencia en la manera en la que los miembros del grupo se interrelacionan. En primer lugar, trataremos de averiguar qué mecanismos de colaboración utilizan los aprendientes para llevar a cabo la tarea oral y si son los mismos que los del chat (cf. 7.2). En segundo lugar, nos centraremos en el estudio de la influencia que las tareas realizadas en la CMO sincrónica tienen en la motivación y la implicación de los estudiantes (cf. 7.3). En relación directa con este último tema, el apartado 7.4. está dedicado al análisis de la participación y de la forma en que el medio de comunicación modifica los parámetros de intervención de

los interlocutores. Finalmente, estudiaremos las percepciones de los estudiantes sobre las dificultades que han encontrado en torno a la realización de la tarea en un medio y en otro (cf. 7.5).

7.2. LA GESTIÓN COLECTIVA DE LA TAREA

En el medio escolar, los profesores toman parte en las decisiones referentes al desarrollo de la actividad educativa y son, asimismo, los gestores de las acciones que tienen lugar en el aula. Su labor durante el desarrollo de la clase conlleva tres tipos de gestión:

- *La gestión de la interacción.* El profesor es el encargado de distribuir el turno de habla y establece el orden de intervención en la clase (Dabène, 1984)
- *La gestión del aprendizaje.* El docente selecciona y presenta el objeto de aprendizaje.
- *La gestión de la tarea.* El profesor presenta las actividades de aula y establece de qué manera deben ser abordadas y llevadas a cabo (Dabène, 1984)

La adopción de un contrato de aula implica que los miembros de la comunidad educativa acepten y esperen que el docente desempeñe estas funciones (cf. 6.6.2). Cuando la tarea se realiza por medio del trabajo en grupo, el profesor disminuye parte de su control, otorgando cierta autonomía a los aprendientes. La gestión de la interacción y de la tarea deja de estar en manos del docente y se convierte en responsabilidad de los estudiantes (cf. 6.6.2.1). En este apartado, estudiaremos de qué manera los aprendientes interactúan para conseguir el objetivo común de la tarea y de qué manera influye, en su desarrollo de la LE, el uso del chat.

7.2.1. Los mecanismos de actuación en la tarea

En los juegos de rol orales tanto de la primera como de la segunda fase de recogida de datos, los estudiantes empiezan a interactuar sin haber negociado cómo va a ser llevada a cabo la tarea; sin embargo, su comportamiento, en determinados momentos del desarrollo de la interacción, parece indicar la existencia de ciertos mecanismos de actuación comunes que son acatados por todos los miembros del grupo. Como veremos a continuación, algunas de estas formas de comportarse afloran a la superficie de la interacción debido a que han sido trasgredidas. Este es el caso del ejemplo siguiente (Ejemplo 87), que corresponde a los primeros turnos emitidos en el juego de rol del grupo F en los que los participantes se presentan y en los que parece haber una forma de proceder establecida.

Jdr2.oral.F

1. Sabrina (abuelo):	entonces / soy el abuelo y quiero ir de vacaciones a donde: pue- puedo hacer la fiesta
2. Jenny (madre):	yo soy Matilde la madre / tienes 48 años // pero estoy muy cansado por mi trabajo y quiero ir / de vacaciones
3. Sabrina (abuelo):	si // muy bien
4. Adeline (padre):	sí pero: yo: soy el padre: manolo y tengo 50 años // y no podemos ir de vacaciones este año <u>porque</u> =
5. Sabrina (abuelo):	<u>¿por qué?</u>
6. Adeline (padre):	=¡hay que ahorrar! para pagar el: el piso
7. Sabrina (abuelo):	pero: ¡tiene un trabajo! // entonces ¡tiene di- dinero tienes dinero!
8. Adeline (padre):	si pero: se: si: (risas) si vamos de vacaciones este año mhm no podremos no podremos comer / al fin del año
9. Sabrina (abuelo):	pero si / con: con mi dinero
10. Anne-Laure (hijo):	je peux faire?
11. Sabrina (abuelo):	vas-y
12. Anne-Laure (hijo):	soy Alberto Alber- soy Alberto soy el: hermano: mayor y quiero ir de vacaciones porque: he tenido: u:n año: muy difícil con: con: mis exámenes /// y: quiero ir de vacaciones

Ejemplo 87

En primer lugar interviene Sabrina (1), y la siguen Jenny (2) y Adeline (4). Esta última introduce un elemento de discordia, no cree conveniente que la familia se vaya de vacaciones. Sabrina y Adeline comienzan a discutir sobre la conveniencia de tomarse o no un tiempo de vacaciones que ocupa cinco turnos (4-9). Anne-Laure, que todavía no ha tenido ocasión de intervenir, reclama, en francés, el derecho a realizar su presentación (10) como si este hubiese sido convenido de antemano.

En la siguiente secuencia (Ejemplo 88), se trasluce, de nuevo, la existencia de un modo de comportamiento compartido por todos los estudiantes. Al igual que en el ejemplo anterior (Ejemplo 87), la verbalización de estos mecanismos de actuación es causada por la trasgresión de alguno de ellos.

Jdr2.oral.E

91. Cécile (madre):	¿que piensas tú?
92. Nadia (padre):	ehm es mucho: es mucho lontano guadalupe ¿no pefie- no pefie- no prefieres ir:=
93. Cécile (madre):	¿dónde?
94. Nadia (padre):	=en francia por ejemplo?
95. Cécile (madre):	¿en francia? pero en francia es muy cerca de españa es el país: al lado de españa no sé: /// no es exótico: es: y ya hemos ido a: a francia / tres veces entonces puedes cambiar un poco ¿no?
96. Laetitia (abuelo):	<u>pero</u> / hay mucho: / debemos te- tener: en cuenta de / de: los: ideas de: cadas: / personas de la familia
97. Cécile (madre):	sí / tienes razón <u>pero</u>

Ejemplo 88

Como podemos ver, Nadia propone Francia como lugar de vacaciones (86-89). Cécile no está de acuerdo con lo dicho (90). Inmediatamente después, Laetitia interviene para apoyar a Nadia en contra de Cécile (91); sin embargo, en su intervención, no alude al contenido de lo propuesto por Cécile, sino a su forma de proceder. Esta estudiante es acusada de no tener en cuenta las ideas de todos los participantes. Como ya explicamos en el apartado 6.2.1., Cécile posee un nivel competencial superior al del resto de los miembros de su grupo, por lo que, en ocasiones, sus compañeros le piden que ejerza el papel de experto. Consideramos, pues, que Laetitia le está pidiendo, en este momento, que adopte el rol que tiene en el grupo. Aunque no haya sido negociado en ningún momento, los aprendientes consideran que Cécile es quien debe gestionar la tarea, sin tomar partido y escuchando todas las propuestas del mismo modo que lo haría el profesor ausente.

Al contrario de lo que ocurre en la interacción oral, el chat constituye un medio de comunicación nuevo donde llevar a cabo este tipo de tareas que normalmente son realizadas en clase. Sin embargo, en el corpus escrito, no hemos advertido ningún caso en el que los mecanismos de actuación afloren a la superficie de la interacción debido a que han sido transgredidos. Con el fin de poder establecer su presencia y su naturaleza en el chat, debemos atender a elementos de observación diferentes.

Como ya señalamos en el capítulo 4, las condiciones de recogida de los chats fueron diferentes según el periodo de realización. En la primera fase, las tareas escritas se llevaron a cabo sin continuidad temporal, espacial ni temática con la tarea oral, por lo que, como veremos, los participantes mantienen la organización y la forma de resolución de los juegos orales. En cambio, en la segunda fase, tuvieron lugar en el mismo espacio, durante la misma sesión de clase y continuando el tema desarrollado en el juego de rol oral. Debido a esta adaptación metodológica, en las primeras interacciones escritas recogidas, los estudiantes se ven obligados a negociar previamente la distribución de los personajes. Esta discusión tiene lugar en los primeros turnos del chat y, una vez que llegan a un acuerdo, los aprendientes marcan el comienzo del juego. En el siguiente fragmento, extraído del juego de rol escrito del grupo A (Ejemplo 89), podemos observar estas particularidades.

Jdr1.chat.A

25. 18:08	Corinne (infan):	no he leído los personajes vamos a elegir no?
26. 18:08	Benoît (ayunta):	he todavía elegido el representante del ayuntamiento
27. 18:09	Clara (jóvenes):	me propongo hacer la presidente de la asociación de jóvenes
28. 18:09	Benoît (ayunta):	ko
29. 18:09	Benoît (ayunta):	ok
30. 18:09	Benoît (ayunta):	(°x°)
31. 18:10	Clara (jóvenes):	dejemos Corinne leer las instrucciones y empezamos?
32. 18:10	Corinne (infan):	gracias
33. 18:10	Benoît (ayunta):	ok
34. 18:11	Corinne (infan):	he elegido
35. 18:11	Clara (jóvenes):	que elijiste?
36. 18:11	Corinne (infan):	la presidente de la asociación infantil
37. 18:12	Benoît (ayunta):	ok empezamos entonces ?
38. 18:12	Corinne (infan):	si

Ejemplo 89

Corinne, que se ha incorporado al chat con cierto retraso, propone elegir los personajes antes de comenzar la interacción (25). Benoît y Clara, que ya han dispuesto de tiempo para hacerlo, expresan sus elecciones inmediatamente (26 y 27). Corinne no responde y Clara supone, acertadamente, que todavía no ha leído la consigna del juego, por lo que propone dejarle tiempo (31). Finalmente, una vez que todos han elegido, Benoît marca el comienzo de la tarea (37). Es importante destacar que la negociación sobre la distribución de los roles tiene lugar en español, lo que, como veremos a continuación, no ocurre en todas las ocasiones en las tareas orales.

Así pues, estas secuencias son una prueba de que existe una forma compartida por los estudiantes sobre cómo entienden la forma de actuar y gestionar la tarea. Estos mecanismos de actuación que afloran a la superficie de la interacción provienen de vivencias y conocimientos del mundo compartidos y, en este caso concreto, de lo que supone realizar una tarea de este tipo en un medio escolar. Las representaciones que los aprendientes tienen de la tarea que están llevando a cabo juegan, pues, un papel importante en su forma de llevarla a cabo tanto en el medio oral como en el escrito.

7.2.2. La continuidad en el chat de los mecanismos de gestión de la tarea

De la interacción oral a la escrita, no sólo se transmiten los modos de comportamiento derivados de conocimientos generales sobre la organización del mundo escolar, sino que, también, existen huellas de transmisión de las formas de actuación particulares de cada grupo. Esta transferencia de modos realización concretos se manifiesta en los métodos que los aprendientes adoptan para tomar sus decisiones en los juegos de rol de la segunda fase. A modo de ejemplo, nos centramos en el análisis de las interacciones llevadas a cabo por el grupo F, en las que se refleja claramente esta idea.

A diferencia del resto de grupos que llegan a un consenso mediante el razonamiento y la argumentación, los estudiantes del F recurren a métodos imparciales que evitan forzar el acuerdo. En el ejemplo 90, recogemos la secuencia de la interacción oral en la que deciden votar para conseguir la conformidad de todos los miembros del grupo.

Jdr2.oral.F

152. Jenny (madre):	¿votamos?
153. Sabrina (abuelo):	vale
154. Jenny (madre):	un dos tres
155. Sabrina (abuelo):	cuatro
156. Jenny (madre):	bien

Ejemplo 90

En el juego escrito, los aprendientes recurren nuevamente a un método de decisión neutral, el sorteo. En el ejemplo 91, Anne-Laure propone echar a suertes entre los participantes el derecho a viajar (170). Todos los miembros del grupo expresan su acuerdo (171-174). Finalmente, Sabrina realiza el sorteo y comunica el resultado (176-177).

Jdr2.chat.F

170. 19:06 Anne-Laure (hijo): sorteamos
171. 19:06 Jenny (madre): si
172. 19:06 Sabrina (abuelo): si
173. 19:06 Adeline (padre): ok
174. 19:06 Jenny (madre): vale
175. 19:07 Adeline (padre): ...
176. 19:07 Sabrina (abuelo): voy a sortear
177. 19:07 Sabrina (abuelo): es manolo y el hijo que sucedien
178. 19:07 Sabrina (abuelo): congratulaciones

Ejemplo 91

Como podemos ver, mientras los otros grupos solucionan el juego mediante la discusión y la búsqueda del consenso, estos estudiantes utilizan métodos imparciales. Tal forma de gestión y organización de la tarea se mantiene en las interacciones sincrónicas escritas.

7.2.3. La negociación explícita de la tarea: la alternancia de códigos

Como señala Cambra Giné (2003: 177-199), los fenómenos de alternancia de código en el aula de lenguas tienen un valor funcional. En el caso que nos ocupa, aunque los aprendientes apenas recurren al francés, cuando lo hacen, una de las funciones que otorgan a este cambio de lengua es la gestión de la tarea¹. Esta idea se hace patente en los juegos de rol orales. En el fragmento que presentamos a continuación (Ejemplo 92), observamos que Anne-Laure, debido a que la investigadora acaba de intervenir² para señalarles el tiempo que queda y recordarles que deben contestar a las preguntas (209), comprueba, preguntando a sus

¹ Otra de las funciones es la petición de ayuda ante las dificultades lingüísticas (cf. 6.2.).

² Como ya mencionamos en el capítulo 4, las intervenciones de la investigadora son muy pocas y se limitan a recordar las consignas explicadas antes del comienzo de la tarea.

compañeros, si ha entendido bien las consignas que se deben seguir (211). Esta intervención, en la que Anne-Laure abandona su personaje, tiene lugar en francés.

Jdr2.oral.F

209. Investigadora:	tenéis cuatro minutos /tenéis que contestar a las preguntas ¿vale?
210. Jenny (madre):	sí
211. Anne-Laure (hijo):	ah ouais! On a eu toujours une partie, non ?

Ejemplo 92

En la secuencia siguiente (Ejemplo 93), extraída del juego de rol realizado por el grupo D, aparece un fenómeno similar. De nuevo, la investigadora interviene con el fin de señalar al grupo el tiempo que resta para finalizar la tarea (96), lo que provoca que Anne abandone su personaje y exprese, en francés, su sorpresa ante esta consigna que ignoraba.

Jdr2.oral.D

96. investigadora:	cuatro minutos
97. Anne (hermana):	ah il faut compter aussi le temps

Ejemplo 93

En cambio, en los juegos de rol escritos, esta manera de gestionar la tarea por medio del cambio de código no tiene lugar. Una vez que la tarea ha comenzado, las negociaciones sobre el desarrollo de la actividad se dan únicamente en español y se realizan manteniendo los personajes respectivos, sin salir de la ficción establecida por el juego. Cuando surge una duda con respecto a alguna de las pautas que se deben seguir, se resuelve dentro del juego de rol. Este es el caso de los miembros del grupo F, quienes dudan de si tienen la obligación de contar con los personajes que se encuentran ausentes³ para elegir a aquellos que irán de vacaciones o si, por el contrario, deben tener en cuenta únicamente a los cuatro presentes. Para resolver esta duda, los participantes deciden preguntar a la investigadora enmascarando esta acción dentro de la ficción del juego de rol (Ejemplo 94).

3 El juego de rol prevé la presencia de cinco estudiantes (cf. Capítulo 4).

Jdr2.chat.F

148. 19:05 Adeline (padre): somos 4!!
149. 19:05 Anne-Laure (hijo): somos 5
150. 19:05 Sabrina (abuelo): no se pienso que debemos ir al agencia para saber
151. 19:05 Jenny (madre): si, es mas prudente
152. 19:05 Adeline (padre): 4!!
153. 19:05 Jenny (madre): vamos al agencia
154. 19:05 Sabrina (abuelo): si vamos

Ejemplo 94

Como podemos observar, Adeline y Anne-Laure discuten sobre el número de personajes (136, 137 y 140) hasta que Sabrina propone consultar a la agencia, término que, en realidad, esconde la figura del profesor o del investigador (138). Jenny expresa su acuerdo (139 y 141), ya que, como todos los participantes, entiende cuál es el verdadero referente de agencia. Finalmente, la duda queda resuelta y la tarea continúa.

En el siguiente fragmento (Ejemplo 95), se da un procedimiento similar. Los estudiantes inventan un nuevo personaje para resolver la tarea, sin abandonar, en ningún momento, el juego.

Jdr2.chat.F

110. 18:56 Sabrina (abuelo): si es verdad es muy peligroso para los ninos
111. 18:56 Adeline (padre): no pueden quedar en casa solos
112. 18:56 Sabrina (abuelo): no
113. 18:56 Anne-Laure (hijo): si
114. 18:57 Anne-Laure (hijo): tengo 18 anos
115. 18:57 Sabrina (abuelo): pero hay maria que puede cuidar en los ninos
116. 18:57 Anne-Laure (hijo): y el mas joven se va con vosotros
117. 18:57 Jenny (madre): es la tia, maria?
118. 18:57 Sabrina (abuelo): si
119. 18:57 Adeline (padre): ah!
120. 18:57 Jenny (madre): oh!

Ejemplo 95

Sabrina y Adeline plantean que los niños son muy pequeños para quedarse solos mientras los adultos se marchan de vacaciones (110). Sabrina propone como solución que se queden con María (115), un personaje que no figura en las consignas de la tarea. Jenny supone, inmediatamente, que se trata de una tía (117). Este grupo negocia la inclusión de un nuevo personaje sin salir de la ficción y utilizando la lengua meta.

Así pues, como hemos podido observar hasta aquí, en los juegos de rol, los mecanismos de actuación derivados del conocimiento compartido del mundo que permiten la gestión conjunta de la tarea se transmiten de las interacciones orales a las escritas. En cuanto a la negociación explícita de las formas de actuación particulares de la situación comunicativa concreta, podríamos concluir que el chat provoca un efecto de escenario o teatral, es decir, los estudiantes actúan como si estuviesen siendo observados por toda la clase. Los aprendientes no sólo negocian la forma de actuar en LE, sino que lo hacen sin abandonar sus personajes, como si estuviesen rindiendo cuentas delante de un público. Sería interesante averiguar si las desventajas que presenta la representación pública, como el aumento de la ansiedad y de la inseguridad, se atenúan en las interacciones sincrónicas escritas.

7.2.4. Los mecanismos de actuación social en los debates

Los debates se diferencian de los juegos de rol por dos características que influyen también en la forma de gestionar el desarrollo de la tarea: por un lado, se abandona el plano de ficción y de juego para asumir un nivel de implicación personal y, por otro, se organiza y se desarrolla la interacción de manera diferente a como se hace en el juego de rol, ya que se trata de un tipo de interacción distinta. Estas características específicas provocan que la gestión que los aprendientes realizan de la tarea sea diferente.

Comenzaremos analizando los debates que tuvieron lugar cara a cara, en los que uno de los estudiantes asumió el papel de moderador, de forma voluntaria, con objeto de organizar la interacción (cf. Capítulo 4). La necesidad y la utilidad de esta figura se manifiesta a lo largo de todo el debate oral, pero más claramente al comienzo de las interacciones, ya que son los moderadores, Benoît y Johanne, los encargados de romper el hielo. Como podemos observar a continuación (Ejemplo 96), no se trata de una tarea fácil. En el grupo AB, vemos que, tras las preguntas del moderador, el resto de participantes ríe, lo que delata la presencia de una cierta tensión provocada por el miedo a ser el primero que tome la palabra.

Deb.oral.AB

1. Benoît:	vamos a hablar del problema de la violencia en las: en los: medias en la televisión y las consecuencias que // podrán // haber sobre tener sobre los niños entonces eh ¿quién está a favor? ¿quién quien piensa quién piensa que la violencia no es: no tiene influencia sobre los niños? (risas) ¿sí?
------------	--

Ejemplo 96

En el caso del debate CD, los acontecimientos se desarrollan de forma similar (Ejemplo 97). Johanne percibe el silencio del resto de los participantes, por lo que les ruega que tomen la palabra. Como considera que ninguno se atreve a hacerlo, tras una breve pausa, es ella misma la que expone la primera opinión.

Deb.oral.CD

1. Johanne:	buenos días a todos y todas // vamos a hablar de: la violencia en la televisión y su influencia sobre sobre todos todos los niños // vamos a ver / ¿que pensáis? ¿influencia o no? // por favor // vale / yo pienso: que la violencia: debe ser controlada un po- un poco / ¿no?
-------------	--

Ejemplo 97

Los moderadores continúan ejerciendo su papel a lo largo de todos los debates orales y su función resulta imprescindible.

En los debates escritos, la situación es muy diferente. Los moderadores de las dos interacciones abandonan sus funciones, que pasan a ser compartidas por todos los participantes. En el caso del grupo CD, Johanne, su moderadora, comienza ejerciendo su papel en el chat, tal y como lo hizo en el debate oral. En el ejemplo 98, hemos seleccionado las nueve primeras intervenciones de esta estudiante, en las que se observa como ejerce, claramente, su papel: introduce el debate (2 y 15) y realiza preguntas dirigidas a todos los miembros del grupo (20-31).

Deb.chat.CD

2. 18:03	Johanne	Hola.Estamos aqui para hacer un debate acerca de las parejas homosexuales, de sus bodas y luego de la adopcion por gays.
(...)		
5. 18:04	Johanne	Primero me gustaria saber quien esta en favor, quien esta en contra y quien no tiene opinion
6. 18:05	Johanne	Claro esperamos a todos
(...)		
11. 18:07	Johanne	No
(...)		
15. 18:08	Johanne	Lo digo otra vez,Estamos aqui para hacer un debate acerca de las parejas homosexuales, de sus bodas y luego de la adopcion por gays. me gustaria saber quien esta en favor, quien esta en contra y qui en no tiene opinion
(...)		
20. 18:10	Johanne	estais las dosen favor de las bodas
(...)		
23. 18:12	Johanne	Todas estamos en favor de las bodas gays ?
(...)		
26. 18:12	Johanne	Que facil este debate !
(...)		
31. 18:13	Johanne	Que tipo de problemas ?

Ejemplo 98

En cambio, a medida que avanza la interacción, advertimos que, poco a poco, Johanne abandona su función. En la secuencia que presentamos a continuación (Ejemplo 99), se ve claramente que la estudiante se involucra en la discusión (58) al contradecir a Sylvain (56), se implica de forma personal al poner ejemplos de su vida (72) y responde a las preguntas formuladas por otros (72). Los demás participantes, además, la tratan como un miembro más del grupo (70 y 71).

Deb.chat.CD

56. 18:19	Sylvain	pienso que como el matrimonio no existe eso puede crear problemas si el parejo se separa
57. 18:19	Betty	hablamos de la adopcion
58. 18:19	Johanne	Los ninos que crecen unicamente con su madre o con su padre no tienen modelo de los dos sexos y crecen bien.
59. 18:20	Melanie	sin hablar de la homosexualidad un nino puede crecer normalmente sin padre o madre
60. 18:20	Betty	si! pero lo repitoaqui, el problema no es que carece un padre (los dos estan presentes) pero no hay el otro sexo
70. 18:20	Lucile	bien dicho johanne! eso es un gran problema porque el nino no concera jamas a su padre si la madre hace un bebe sola
71. 18:20	Claire	Como puedes deci que crecen "bien" Johanne? Ademas ven al otro padre a veces.
72. 18:20	Johanne	Yo he bien crecido

Ejemplo 99

La responsabilidad de la gestión de los debates se reparte entre todos los estudiantes, que realizan preguntas dirigidas a todo el grupo y animan la interacción.

Como ya vimos en el apartado 5.2.2., el establecimiento de un orden de intervención deja de ser necesario, ya que los turnos se distribuyen de forma particular; por esta razón desaparece la figura del moderador. A modo de ejemplo, reproducimos, a continuación (Ejemplo 100), dos de las ocasiones en las que los participantes gestionan el debate dirigiéndose a todos los miembros del grupo tal y como lo haría la figura del moderador. Como hemos mencionado anteriormente, en los debates orales, este tipo de intervenciones son realizadas únicamente por los moderadores.

Deb.chat.CD

27. 18:12	Claire	Pero que pensais de la adopcion?
(...)		
32. 18:14	Betty	bueno, si todo el mundo es de acuerdo con las bodas, pasamos a la adopcion directamente

Ejemplo 100

En la siguiente secuencia (Ejemplo 101), Claire, y no el moderador, concluye el debate. Esta estudiante dirige una pregunta a todo el grupo con la que indica que hay que pensar en dar fin a la tarea (32).

Deb.chat.CD

81. 18:32	Claire	A que conclusion llegamos?
82. 18:33	Betty	cambiar nuestro modo de pensamiento?
83. 18:33	SabrinaI	carine viene de se conectar porque ha tenido problemas
84. 18:33	Sylvain	y como?
85. 18:33	Betty	ser mas tolerantes

Ejemplo 101

Las funciones del moderador no son únicamente asumidas por los otros miembros del grupo, sino, también, compartidas. Los aprendientes colaboran unos con otros en la construcción de la interacción. Podemos observar esta forma de proceder, de forma clara, en la siguiente secuencia (Ejemplo 102).

Deb.chat AB

10. 18:04	Sophie	¿Piensáis que las parejas homosexuales deben tener derechos? ¿Por qué? ¿Cuáles serán estos derechos?
11. 18:05	Corinne	si tienen derechos pero no todos
12. 18:05	Aurélie	cuales derechos entonces?
13. 18:05	Benoit	desolé
14. 18:05	Corinne	ahora pueden casi casarse juntos con el país

Ejemplo 102

Sophie emite una pregunta dirigida a todo el grupo del mismo modo que lo haría un gestor de la tarea (10). Corinne responde de forma breve (11). Aurélie, por medio de su pregunta (12), pide a Corinne que continúe con su intervención. Estas estudiantes se asisten, pues, en el desarrollo de la tarea.

Consideramos, a la vista de los datos, que la libertad de elaboración y transmisión de mensajes en el chat ocasiona que el papel de moderador no sea necesario, ya que una de sus funciones principales es administrar la palabra. Asimismo, hemos advertido que la responsabilidad de gestionar el discurso se distribuye entre todos los estudiantes sin que esto ocasione problemas en la comunicación.

7.2.5. Conclusiones

Como hemos podido observar, la gestión de la tarea presenta diferencias y similitudes en función del medio en el que se realicen. A continuación, presentamos, a modo de resumen, la tabla 32, en la que recogemos las observaciones relativas a esta cuestión.

Interacciones orales	Interacciones escritas
Juegos de rol	
Los aprendientes son capaces de gestionar el desarrollo de la tarea por sí solos en ambos medios.	
Existe la posibilidad de transmitir la forma de gestionar la tarea del medio oral al medio escrito	
La gestión de la tarea se realiza fuera de la ficción del juego	Los aprendientes integran los comentarios referentes a la organización dentro de la ficción.
La gestión de la tarea se realiza en la lengua materna	La gestión de la tarea se realiza en la LE.
Los aprendientes sobreentienden una forma de actuar que se manifiesta únicamente cuando las normas tácitas son transgredidas.	Los aprendientes verbalizan la forma de gestionar la tarea antes de su realización cuando existe una separación espacial entre ellos.
Debates	
La figura del moderador resulta esencial para la gestión de la tarea.	No es necesaria la presencia de un moderador, ya que sus funciones son asumidas por todo el grupo.
La gestión de la tarea se realiza en la lengua meta.	

Tabla 32. La gestión de la tarea

En este apartado, hemos analizado las diferencias existentes entre los mecanismos que los aprendientes utilizan, en la interacción oral y en el chat, para gestionar y llevar a término la tarea propuesta y hemos identificado determinados fenómenos que deben ser tenidos en cuenta en el diseño de tareas de aprendizaje de LE realizadas a través del chat. No obstante, para llevar a cabo esta labor de aplicación pedagógica de las conclusiones extraídas hasta el momento, consideramos que es ineludible analizar la imagen que tienen los propios estudiantes de las prácticas pedagógicas concretas y del medio en el que se desarrollan, por ello, dedicaremos los siguientes apartados al estudio de este aspecto.

7.3. IMPLICACIÓN Y MOTIVACIÓN

“ La implicación y la motivación: es más probable que una tarea se realice con éxito cuando el alumno se encuentra totalmente implicado; un nivel alto de motivación intrínseca para llevar a cabo la tarea –provocada por un interés concreto por la tarea en sí o al percibir la importancia que pueda tener, por ejemplo, para las necesidades de la vida real o para la realización de otra tarea relacionada (la interdependencia de unas tareas con otras)- fomenta una mayor implicación del alumno; la motivación extrínseca puede también desempeñar un papel importante cuando, por ejemplo, hay presiones externas para completar la tarea con éxito (por ejemplo: para recibir elogios, para no quedar mal, o, simplemente, por razones de competitividad).” (Consejo de Europa, 2002: 159)

La motivación es el ánimo, el interés o el impulso que existe detrás de un determinado comportamiento. Como podemos ver, en el MCER se distinguen dos tipos: la motivación intrínseca y la extrínseca. Esta distinción, existente desde la década de los cincuenta, proviene de la psicología motivacional (Tragant y Muñoz, 2000: 83). La motivación intrínseca es la predisposición y el interés personal hacia el objeto de aprendizaje. La motivación extrínseca, en cambio, tiene que ver con factores u objetivos marcados desde el exterior. Estos agentes externos pueden derivarse de la naturaleza misma de la actividad que se está llevando a cabo, por lo que un aprendiente que posee un gran interés personal por la LE (motivación intrínseca) puede sentir una menor predisposición en función del tipo de tarea al que se enfrenta (motivación extrínseca). Consideramos, pues, que al igual que otras características de la actividad en la que se ve envuelto, el medio de comunicación en el que se produce puede influir en el grado de motivación del aprendiente.

Como ya señalamos en el capítulo 4, distinguimos dos fases de recogida de datos según las circunstancias y el periodo en el que tuvieron lugar. Las interacciones a través del chat, en la primera de ellas, se realizaron fuera del centro y del horario escolar. Por esta razón, los estudiantes producen una secuencia de introducción, en la que se saludan, y una de conclusión, en la que se despiden (cf.

Capítulo 4). En este tipo de intercambios, inexistentes en el corpus oral y en las interacciones escritas de la segunda fase, tienen lugar determinados comentarios en los que los aprendientes emiten consideraciones sobre la tarea que pueden constituir un reflejo de su grado de motivación. Este es el caso de las intervenciones que Corinne produce al comienzo y al final del debate escrito del grupo AB en las que muestra su entusiasmo con respecto al español y a la tarea a realizar (Ejemplo 103).

Deb.chat.AB

9. 18:04	Corinne	viva el debate
(...)		
198. 18:39	Corinne	viva el español
(...)		
197. 18:40	Corinne	hasta luego os hago muchos besos espanoles

Ejemplo 103

En el grupo CD, podemos observar, asimismo, alguna de estas emisiones afectivas. Es el caso de Betty (Ejemplo 104), que muestra su entusiasmo por el debate a la hora de despedirse.

Deb.chat.CD

129. 18:36	Betty	BUENO, ERA UNE DEBATE PASIONANTE PERO DEBO MARCHARME!!!! ADIOS!!!!!!
------------	-------	---

Ejemplo 104

En la siguiente secuencia (Ejemplo 105), Carine que, debido a problemas del servidor informático, no ha podido conectarse hasta el final, pregunta a Claire cómo ha ido el debate (82) y esta muestra, también, su satisfacción (83 y 85).

Deb.chat.CD

81. 18:40	Carine	hola claire
82. 18:40	Carine	el debate fue interesante?
83. 18:41	Claire	Hola Carine Fue interesante . Que lastima no puedas venir antes!
84. 18:42	Carine	si pero tendremos otras oportunidades
85. 18:43	Claire	Por supuesto\$Adios; me voy encantada!
86. 18:43	Carine	adios claire hasta luego

Ejemplo 105

En lo que respecta a los juegos de rol realizados en la primera fase, observamos, al igual que en los debates, que los estudiantes realizan determinados

comentarios que constituyen un reflejo de su grado de motivación. En la secuencia de despedida del grupo D que presentamos a continuación (Ejemplo 106), destacamos la intervención de Claire, quien muestra la satisfacción que siente con respecto a la tarea (82).

Jdr1.chat.D

80. 19:11	Anne-Sophie (jöv):	adios
81. 19:11	Lucile (comer):	adios a todas
82. 19:12	Claire (ayunt):	adios a todas me voy fue muy interesante y hemos llegado a unas buena ideas!
83. 19:12	Carine (infan):	gracias claire tu tambien hasta luego

Ejemplo 106

A la vista de los resultados, podemos concluir que los aprendientes expresan mayormente su satisfacción en las interacciones sincrónicas escritas que en las orales ya que, en estas últimas, no hemos encontrado ningún caso.

En el análisis de los juegos de rol no ocurre lo mismo: los aprendientes manifiestan su entusiasmo en las tareas escritas de la primera fase, pero no en las de la segunda. Las razones de este hecho se encuentran en las circunstancias que rodean estas prácticas pedagógicas. En el caso de los juegos de rol de la primera fase, los aprendientes se encuentran reunidos en el espacio virtual y no en la misma sala, lo que provoca secuencias de apertura y cierre extensas en las que se produce este tipo de valoraciones. En los juegos de rol de la segunda fase, en cambio, los aprendientes se encuentran en el mismo espacio físico y la interacción constituye una continuación inmediata de aquella que tuvo lugar cara a cara; las secuencias de saludos y despedidas desaparecen y, con ellas, las posibles muestras de entusiasmo.

Los juegos de rol de la segunda fase fueron acompañados por un cuestionario que tiene una parte dedicada al estudio de la motivación. En la tabla que presentamos a continuación (Tabla 33), resumimos los resultados obtenidos.

	Sí, a menudo	Sí, a veces	No, nunca	Otra respuesta
10. <i>¿Haces normalmente juegos de rol en clase?</i>	1	11	2	Sí, una vez (2)
	Sí	No	Respuesta mixta	Sin respuesta
11. <i>¿Te gusta hacer juegos de rol en clase?</i>	2	7	7	-
12. <i>¿Te has divertido en el juego de rol oral?</i>	9	5	1	1
13. <i>¿Te has divertido en el juego de rol chat?</i>	9	1	5	-
	Chat	Oral	Ambos	Sin respuesta
14. <i>¿Cuál te ha resultado más interesante para mejorar tu nivel de español?</i>	5	7	4	-

Tabla 33. Resultados del cuestionario: la motivación

Esta parte del cuestionario comienza con una pregunta de control (pregunta 10) cuyo objetivo es comprobar si todos los integrantes de la clase tienen el mismo concepto de juego de rol. A la vista de los resultados, percibimos cierta contradicción en las respuestas. Aunque la mayoría de los estudiantes considera que se realizan juegos de rol en clase, dos de ellos opinan que no lo hacen nunca. Creemos que el origen de esta contradicción está en que algunos estudiantes pueden no tener claro el concepto de lo que es un juego de rol. Este resultado no es sorprendente, ya que, como hemos visto en el apartado 4.5.2, los propios especialistas se contradicen en las definiciones de esta práctica pedagógica.

Las siguientes preguntas realizadas a los aprendientes son, a diferencia de la anterior, de carácter abierto, por lo que las respuestas posibles no se encuentran fijadas de antemano. En la tabla 33, hemos recogido los comentarios realizados por los estudiantes con respecto a las cuestiones 11, 12 y 13 en cuatro grupos. Los dos primeros corresponden a aquellos que, de forma absoluta, responden afirmativa o negativamente. En el tercer grupo, situamos las respuestas que combinan elementos positivos y negativos. Finalmente, diferenciamos una última columna en la que recogemos aquellas cuestiones que quedaron sin respuesta.

Tanto en la cuestión 10 como en la 11, se pregunta a los aprendientes por el concepto general de juego de rol. En la entrada 11, es posible advertir que casi la mitad de los participantes, concretamente siete, responden de forma negativa: los juegos de rol en sí no les gustan. Únicamente dos estudiantes expresan de forma absoluta su gusto por este tipo de tarea y, junto con estos dos tipos de respuestas de carácter absoluto, como podemos ver, los estudiantes responden, mayormente, de forma mixta, es decir, expresando tanto argumentos en contra como a favor del juego de rol.

Con objeto de analizar las valoraciones de los aprendientes de forma más detallada, hemos clasificado de los argumentos por separado, diferenciando entre argumentos en contra y a favor. En la tabla 34 recogemos cada uno de ellos.

11. *¿Te gusta hacer juegos de rol en clase?*

No me gusta porque...	Me gusta porque...
<p><i>Es difícil actuar como un personaje.</i> <i>Nunca hay tiempo para prepararlo bien.</i> <i>Soy tímido.</i> Lo encuentro artificial o falso. Es frustrante porque me falta vocabulario. El tema no es interesante.</p>	<p><i>Me meto en la piel de otro personaje.</i> <i>Debemos improvisar.</i> <i>Me obliga a participar.</i> Es divertido. Es enriquecedor. Hablo con los amigos. Nos reímos.</p>

Tabla 34. Respuestas a la pregunta 11

Hemos destacado en negrita y en cursiva en la tabla aquellas respuestas que aparecen en la columna de valoración positiva de los juegos de rol y en la negativa. Esta doble función de algunos argumentos demuestra que lo que para un aprendiente es un factor positivo, puede resultar negativo para otro. Las respuestas con doble carácter de los cuestionarios son tres: en primer lugar, la falta de tiempo dedicado a la preparación de la tarea puede ser concebida como una desventaja, mientras que, para otros estudiantes, el hecho de improvisar constituye un estímulo; en segundo lugar, actuar detrás de un personaje puede ser, igualmente, percibido tanto de forma negativa como positiva y, finalmente, el sentirse obligados a

participar puede resultar un impedimento para los alumnos tímidos, mientras que para otros resulta positivo.

Una vez señalada la predisposición que los aprendientes tienen hacia este tipo de tareas, nos centraremos en el análisis de las valoraciones expresadas con respecto a la práctica concreta que acaban de realizar. Las apreciaciones que hacen los participantes a este respecto pueden considerarse como indicadores del índice de motivación. Si los estudiantes consideran que la tarea que acaban de realizar es amena y divertida, es muy probable que su nivel de implicación haya sido más elevado y, por tanto, se hayan sentido más motivados. Las preguntas 12 y 13, cuyos resultados resumimos anteriormente en la tabla 33, se orientan al estudio de este aspecto. A diferencia de las respuestas obtenidas en la pregunta 11, la mayoría de los aprendientes se sienten más atraídos por la tarea que acaban de realizar que por aquello que consideran que es un juego de rol. La idea general que un estudiante posee sobre una determinada tarea puede diferir una vez que la ha realizado. Esto demuestra que las circunstancias concretas en las que una acción tiene lugar ejercen una influencia decisiva en la motivación.

Con objeto de examinar más en detalle las apreciaciones hechas por los aprendientes, presentamos, a continuación, la tabla 35, en la que se encuentra la relación de argumentos emitidos sobre los juegos de rol orales llevados a cabo.

12. ¿Te has divertido en el juego de rol oral?

No me he divertido porque...	Me he divertido porque...
<i>Circunstancias generales</i>	
No hablo. El tema no me gusta. Me frustra no tener el vocabulario necesario. No tener tiempo suficiente. Es falso. Es más eficaz hablar con los profesores.	Es divertido. Debemos improvisar. Es más fácil hablar en grupos pequeños que delante de todo el mundo. Es interesante. Tenemos problemas de vocabulario.
<i>Circunstancias concretas</i>	
Me gustaría haber hecho algo más serio. No me he sentido bien.	El tema es fácil. Mi grupo era simpático. Retomar determinados temas ha sido muy interesante. Nos reímos. Decir tonterías. Hablo con los amigos.
<i>Numero total de argumentos</i>	
8	12

Tabla 35. Respuestas a la pregunta 12 del cuestionario

En base a la idea expuesta anteriormente sobre la diferencia entre las circunstancias generales y las particulares de una determinada tarea, distinguimos dos grupos en las contestaciones obtenidas en la pregunta 12, recogidas en la tabla 35. Por un lado, hay argumentos que se refieren, de forma general, al tipo de tarea y, por otro, los hay que hacen referencia a las circunstancias concretas en las que el juego de rol oral tuvo lugar.

Los estudiantes cuya percepción de la realización del juego de rol fue negativa hacen referencia, mayoritariamente, a problemas relacionados con las circunstancias generales del juego. Las respuestas que dan a la pregunta 11 vuelven a repetirse. Aparecen, además, tres nuevos argumentos, de los cuales uno se encuentra dentro del grupo de las circunstancias generales (resulta más eficaz hablar con los profesores) y los otros dos constituyen la lista de las circunstancias concretas (me gustaría haber hecho algo más serio y no me he sentido bien).

Por otra parte, los argumentos a favor dados por los estudiantes a esta pregunta 12 son más que los producidos en la pregunta 11. Sin embargo, las

respuestas referentes a circunstancias generales del juego de rol disminuyen y los argumentos relacionados con los acontecimientos concretos de la tarea aumentan considerablemente. Este resultado confirma, nuevamente, que, a pesar de las reticencias hacia este tipo de tarea en general, las circunstancias concretas en las que se desarrolla juegan un papel esencial en la determinación del índice de motivación que suscita una práctica pedagógica concreta.

La pregunta número 13 se refiere al juego de rol escrito. A pesar de tratarse de la misma tarea, el cambio de medio de comunicación provoca que las respuestas dadas difieran considerablemente. Como muestra la tabla 33, a la mayoría de los aprendientes les ha resultado agradable, en parte, la realización de la tarea en este medio. Sólo uno de ellos emite una respuesta negativa en términos absolutos, el resto contestan valorando tanto sus efectos positivos como los negativos. La cantidad de respuestas mixtas, en relación con los juegos de rol orales, fue bastante reducida: una.

En sus respuestas a la pregunta 13, los aprendientes expresan argumentos relativos tanto a las circunstancias generales como a las particulares. Como podemos observar en la tabla 36, lo más significativo de las respuestas es que aparece un nuevo grupo de argumentos constituido por los que hacen referencia al medio de comunicación y que forman el conjunto más abundante.

13. ¿Te has divertido en el juego de rol chat?

No me he divertido porque...	Me he divertido porque...
Referente al chat	
No he tenido tiempo de leer, escribir y entender.	Me gusta más y tengo más facilidad para expresarme por escrito.
Todo el mundo habla a la vez.	Me gusta escribir por ordenador.
No hay razón para comunicar a distancia.	Se tienen menos dudas.
No se ven las reacciones de los otros.	Es más dinámico.
Es más falso que el oral	Rompe la rutina.
Circunstancias generales del tipo de actividad	
Me cuesta identificarme con un personaje	Es mejor la clase normal
Circunstancias concretas del tipo de actividad	
El tema no me gusta	La situación era muy cómica.
	Nos hemos reído.
	El tema era interesante.
Numero total de argumentos	
7	9

Tabla 36. Respuestas a la pregunta 13 del cuestionario

El grado de motivación que un aprendiente posee para la realización de una tarea en particular viene determinado por la forma en que es percibida. Así, un estudiante que se siente motivado por la adquisición de la LE se implicará más en aquella tarea que considere de gran utilidad para alcanzar su objetivo. La pregunta 14 del cuestionario pide información a los estudiantes sobre cuál de las dos formas de interacción les ha resultado más provechosa para el aprendizaje del español. En la tabla 33, podemos observar que la mayoría de los participantes se inclina a considerar la tarea oral más útil que la escrita.

En la tabla 37, presentamos un compendio del contenido de las respuestas de los estudiantes a la pregunta 14, en el que podemos percibir este mismo resultado: los aprendientes consideran que la interacción oral les ha ayudado más a mejorar su nivel de español que la escrita.

14. ¿Cuál te ha resultado más interesante para mejorar tu nivel de español?

CHAT	ORAL
Aspectos personales	
En el oral no digo nada	Más tendencia a tomar la palabra
Aspectos didácticos	
	Se practica demasiado el escrito en clase
	Obliga a esforzarse más porque es más difícil
Aspectos temporales	
Hay más tiempo para preparar	Por la espontaneidad e improvisación
Más reflexivo porque el oral es demasiado espontáneo	En el chat se escribe rápido y por eso no se aprende
Hay más tiempo para ser más inventiva	
Sistema	
Aprender a escribir	Mantener una conversación.
Mejorar la ortografía	Trabajar la pronunciación
Mejorar la sintaxis	Mejorar comprensión y expresión
	Vocabulario
Errores	
Se pueden corregir las faltas	Corrección directa de los errores
Se hacen menos faltas	Se pueden corregir los errores de los demás
	Darse cuenta de los errores si tienes que hablar con nativos
Número total de argumentos	
9	12

Tabla 37. Respuestas a la pregunta 14

Los aprendientes esgrimen argumentos de muy diversos tipos para justificar su elección. El primero de ellos, de carácter personal, confirma las conclusiones alcanzadas por estudios precedentes (Chun, 1994): los aprendientes tímidos prefieren expresarse a través del chat; en cambio, aquellos que tienen mayor tendencia a hacer uso de la palabra priorizan la expresión oral.

El segundo grupo de argumentos atiende a los aspectos didácticos que rodean al aprendizaje de lenguas. Los aprendientes hacen referencia a este tipo de elementos únicamente en lo que respecta a la tarea oral y, como ubican el juego de rol realizado a través del chat dentro del grupo de tareas escritas realizadas en el

aula, consideran que se ejerce demasiada atención a la destreza escrita y que se descuida lo oral.

El tercer grupo de argumentos está relacionado con el aspecto temporal. Como podemos observar, la misma constatación puede ser interpretada como positiva o negativa por estudiantes diferentes. Este es el caso de la espontaneidad y la improvisación, considerada, al mismo tiempo, como un estímulo y como un obstáculo. Además, algunos estudiantes piensan que el chat se desarrolla demasiado rápido y otros, en cambio, sienten que les permite disponer de más tiempo para reflexionar.

El cuarto grupo de argumentos tiene que ver con el sistema de la lengua. Una vez más, los aprendientes consideran el chat, únicamente, como una forma de trabajar las destrezas escritas. Los aspectos específicos que mencionan son la ortografía y la sintaxis. En cambio, el discurso oral es considerado como el medio propicio para aprender a conversar.

El último grupo de argumentos hace referencia a los errores y a la forma en la que son reparados. De nuevo, una misma característica puede suponer un obstáculo o un incentivo, según el aprendiente. Aquellos que muestran preferencia por el oral lo consideran un medio más propicio para la corrección de sus errores, ya que este proceso se lleva a cabo de forma inmediata y en colaboración; en cambio, los estudiantes que prefieren el chat estiman que este medio les ayuda a producir menos errores y que estos pueden ser corregidos más fácilmente.

Finalmente, analizaremos el nivel de implicación de los estudiantes en la tarea. Para ello, nos centraremos, únicamente, en el estudio de los juegos de rol ya que, como veremos a continuación, las características de este tipo de práctica pedagógica permiten una mejor observación del grado de implicación de los aprendientes.

Consideramos que uno de los indicios de implicación más evidentes es la capacidad de resolver todo tipo de dificultades derivadas de la gestión de la tarea y de la interacción sin abandonar su personaje. Como ya explicamos en el apartado 7.2., en los juegos de rol orales, los estudiantes cambian al francés para llevar a cabo la gestión de la tarea, y, además, abandonan el rol que les ha sido asignado.

Este hecho sucede en muy pocas ocasiones, ya que, en general, los estudiantes mantienen la ficción en este tipo de tareas. Muestra de esto es la secuencia oral que presentamos a continuación (Ejemplo 107), en el que es posible observar que, para alimentar el juego, se inventan nuevas circunstancias como la existencia de un perro (103) o de unos vecinos (105 y 106).

Jdr2.oral.D

103. Elise (abuelo):	¿cómo hacer como hacer para el perro? (risas)
104. AnneC (hermana):	se lo daremos a la vecina
105. Elise (abuelo):	¿a la vecina? no quiero la vecina (risas)
106. AnneC (hermana):	entonces el vecino
107. Elise (abuelo):	ok

Ejemplo 107

Este fenómeno tiene lugar, también, en el chat. El siguiente fragmento (Ejemplo 108), que ya presentamos en el apartado 7.2., muestra que Sabrina inventa un nuevo personaje, María, que cuidará de los niños permitiéndoles irse de vacaciones. Jenny, junto con Adeline (140), secunda su propuesta dándole una identidad a este personaje (138).

Jdr2.chat.F

148. 18:57 Sabrina (abuelo):	pero hay maria que puede cuidar en los ninos
149. 18:57 Anne-Laure (hijo):	y el mas joven se va con vosotros
150. 18:57 Jenny (madre):	es la tia, maria?
151. 18:57 Sabrina (abuelo):	si
152. 18:57 Adeline (padre):	ah!
153. 18:57 Jenny (madre):	oh!

Ejemplo 108

Como hemos podido observar, los estudiantes resuelven el juego de rol sin abandonar el papel que les ha sido asignado. Este esfuerzo, realizado siempre en LE, les obliga a llevar al límite sus capacidades discursivas.

A partir de lo expuesto en este apartado es posible destacar que no todos los estudiantes se sienten atraídos ni dan importancia a los mismos aspectos de una misma tarea, por lo que la motivación puede variar en función de las características personales de los aprendientes. La realización de una determinada tarea a través del chat puede tener efectos tanto positivos como negativos en los niveles de

motivación. Consideramos que es importante tener en cuenta los argumentos que hemos analizado a la hora de diseñar y realizar prácticas pedagógicas en chat con el fin de minimizar los posibles efectos negativos que este medio de comunicación pueda ejercer en la motivación de los estudiantes. En el apartado siguiente, nos centraremos en el estudio de una de las consecuencias directas del grado de implicación en la tarea, la participación. Al igual que en el apartado que concluimos, no sólo tendremos en cuenta el análisis de las interacciones, sino, también, el punto de vista de los estudiantes implicados en ellas.

7.4. LA PARTICIPACIÓN

La bibliografía consagrada al estudio de las interacciones entre aloglotas a través del chat trata, en numerosas ocasiones, el tema de la participación de los estudiantes en la tarea (cf. 2.5.). De entre las investigaciones que analizan este aspecto, destaca el trabajo de Warschauer (1996) en el que se compara, al igual que en este estudio, las interacciones entre estudiantes que se dan en el aula con interacciones que tienen lugar en el chat. El investigador estadounidense lleva a cabo un experimento que tiene como fin analizar la cantidad de discurso emitido por cada participante según el medio en el que interactúe. Para ello, contabiliza, en primer lugar, la media de palabras emitidas, teniendo en cuenta el número de participantes, y examina, en segundo lugar, la distancia que separa la producción concreta de cada estudiante de la media total. Los resultados demuestran que las interacciones que se realizan a través del chat presentan un menor desvío de la media que aquellas que tienen lugar en el discurso oral, donde la distancia es mucho mayor. Warschauer concluye, por tanto, que las interacciones sincrónicas escritas tienden a equilibrar la participación de los interlocutores, convirtiéndose, así, en tareas favorecedoras de la adquisición y el aprendizaje de la LE.

Nosotros hemos llevado a cabo un estudio similar, partiendo del experimento realizado por Warschauer (1996) y teniendo en cuenta una nueva variable: el tipo de interacción. Además, al estudio cuantitativo, le hemos añadido el

análisis cualitativo de las intervenciones con el fin de determinar el origen de los resultados obtenidos.

En la tabla 38 que presentamos a continuación, exponemos el número de palabras producidas por cada estudiante del grupo AB en los debates⁴. Como podemos observar, las mayores desviaciones de la media se producen en la interacción oral.

GRUPO AB	ORAL	DESVIACIÓN DE LA MEDIA	CHAT
Francine	159	+183	342
Justine	63	+177	240
Sophie	141	+141	282
Benoît	267	-10	257
Julie	280	-21	259
Aurélie	249	-68	181
Corinne	542	-269	273
Clara	325	-	-
<i>Media de palabras por estudiante</i>	253,25		262

Tabla 38. Numero de palabras de los debates del grupo AB

En la representación gráfica de las cifras obtenidas (Gráfico 4), el equilibrio en la participación se hace más patente⁵. La línea que corresponde al chat, donde los estudiantes aparecen ordenados de izquierda a derecha según la cantidad de discurso que han emitido, constituye una línea continua. En cambio, las

⁴ No todos los elementos transcritos cuentan como palabras. Entre las excluidas del corpus oral están las pausas sonoras, como “eh”, “mhm”, y otros elementos como la risa, las palabras truncadas o ininteligibles y las emitidas en francés. Las repeticiones y las reanudaciones del discurso se contabilizan como un único elemento, aunque cada emisión haya sido transcrita. En cuanto al chat, excluimos los signos de puntuación, incluso si forman una intervención completa, y las emisiones en francés. Los números cuentan como una unidad, aunque se trate de horas; así, “16h39” o “16” se contabilizan como una palabra cada una. En el cómputo total, no se tienen en cuenta las palabras producidas por la investigadora al principio y al final del chat. Finalmente, las palabras que aparecen cortadas por algún error tipográfico han sido unidas y se contabilizan como una única unidad.

⁵ No hemos tenido en cuenta los datos de Clara para la representación del gráfico, ya que participa únicamente en la interacción oral.

interacciones orales, representadas por columnas, presentan variaciones muy abruptas.

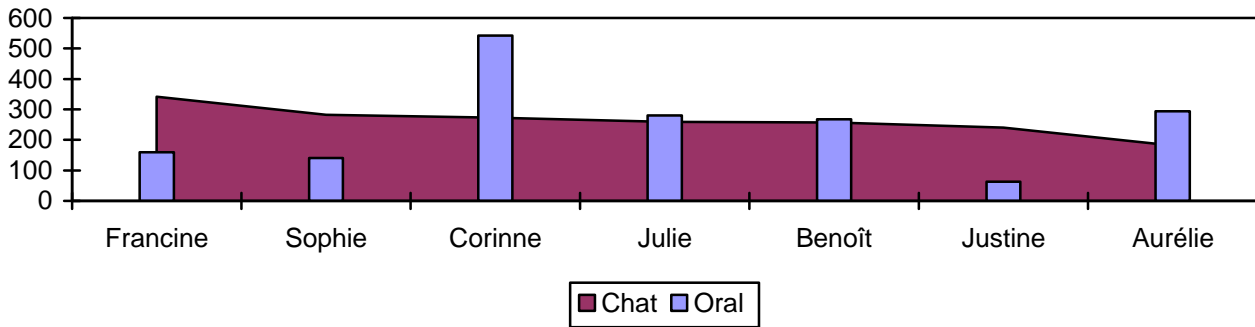


Gráfico 4. Comparación de la producción discursiva del debate AB

En la columna correspondiente a la desviación de la media de la tabla 38, se recoge el número de palabras existente entre la producción oral y escrita de cada alumno. Cuando la cifra es positiva, el aumento resulta favorable al chat, es decir, el estudiante ha producido más en las interacciones a distancia que en las llevadas a cabo cara a cara. La aparición de un signo negativo implica, por el contrario, una mayor producción en los debates orales que en los escritos. A continuación, presentamos la representación gráfica de los resultados obtenidos con el fin de hacer más patente las diferencias discursivas (Gráfico 5).

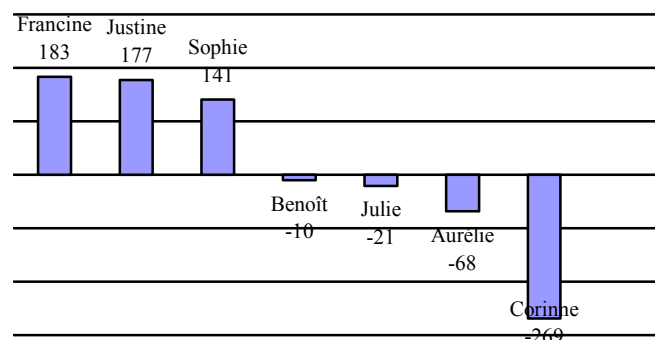


Gráfico 5. Diferencia de producción chat/oral en el grupo AB

Como podemos observar en el gráfico 5, de entre los estudiantes más productivos en la interacción oral, es decir, los que poseen una cifra negativa, Corinne es la que presenta una diferencia más importante. Se trata, igualmente, de la más participativa en la tarea oral. En cuanto a la interacción escrita, los estudiantes más productivos son Francine, Justine y Sophie, quienes son, también, las menos participativas en la tarea escrita. Esto muestra que el chat tiene un efecto en los estudiantes cuya participación en la interacción oral es muy escasa o muy abundante.

En el debate a distancia realizado por el grupo CD, obtenemos los mismos resultados. En la tabla 39, observamos que dos de los participantes, Anne-Claire y Johanne, monopolizan claramente la conversación.

ESTUDIANTE	ORAL	DESVIACIÓN DE LA MEDIA	CHAT
<i>Lucile</i>	0	+208	208
<i>Elise</i>	25	+126	151
<i>Mélanie</i>	59	+91	150
<i>Sylvain</i>	90	+78	168
<i>Sabrina</i>	76	+57	133
<i>Claire</i>	159	+47	206
<i>Betty</i>	339	-79	260
<i>Carine</i>	273	-228	45
<i>Johanne</i>	524	-229	295
<i>Anne-Sophie</i>	119	-	-
<i>Anne-Claire</i>	651	-	-
Media de palabras por estudiante	210.45		179,5

Tabla 39. Número de palabras producidas en el debate CD

En la representación gráfica de los resultados (Gráfico 6) se hace patente el equilibrio⁶. La línea que representa la participación en el chat, de nuevo, revela menos diferencias que las columnas que recogen la cantidad de participación en la interacción oral.

⁶ Nuevamente, no hemos tenido en cuenta los datos de Anne-Sophie y Anne-Claire para la representación del gráfico debido a que participan únicamente en la interacción oral.

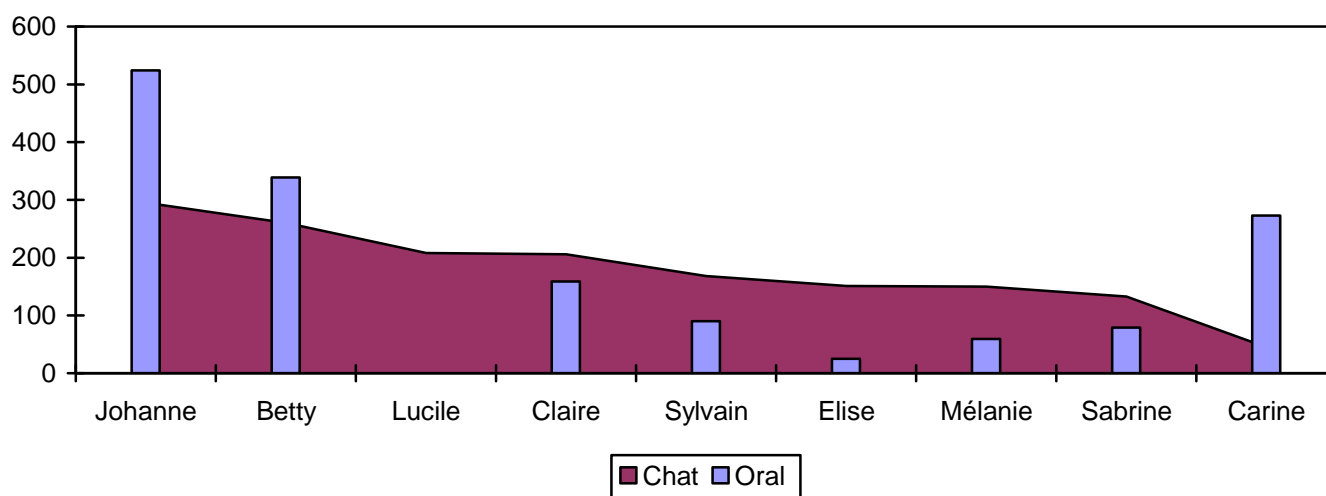


Gráfico 6. Comparación de la producción discursiva del debate CD

A través del gráfico vemos que las diferencias de producción en el chat del grupo CD son más marcadas que las del AB. Entre Johanne, la estudiante más productiva, y Carine, la menos productiva, existe una gran diferencia de cantidad de palabras. Sin embargo, esta distancia es circunstancial, ya que Carine tuvo problemas de conexión y no pudo incorporarse a la conversación hasta el final. Si, en lugar de Carine, tenemos en cuenta la producción de la segunda estudiante que menos produjo, Sabine, con respecto a Johanne, descubrimos que el número de palabras que las separan es de 162. En el chat AB, la distancia entre la participante más productiva, Francine, y la menos, Aurélie, es igualmente de 162 palabras. El equilibrio es, por tanto, muy similar en ambas interacciones.

Presentamos, a continuación, el gráfico 7, en el que se representa la distancia de producción en los dos contextos estudiados. De los resultados favorables al medio oral, es decir, aquellos que poseen una cifra negativa, Johanne es quien presenta una cifra más elevada. De nuevo, el estudiante más productivo en la interacción oral es el que posee la diferencia de producción más marcada con respecto al escrito. En cuanto a los que tienen un resultado más favorable en el chat representados por las cifras positivas, vemos que la estudiante que presenta una mayor diferencia es Lucile, que estuvo en el debate oral pero que no participó. En

segundo lugar se encuentra Elise, que, sin contar a Lucile, es, al igual que en el debate AB, la participante que menos intervino en la interacción oral.

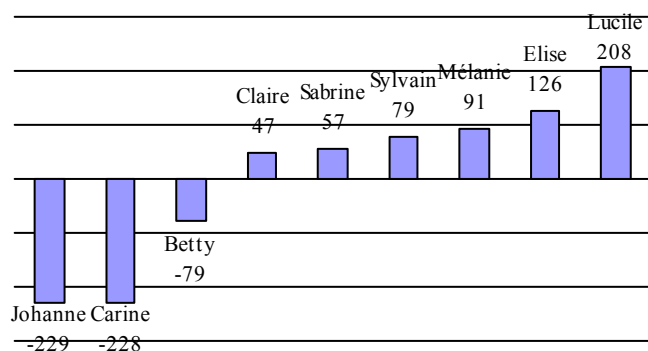


Gráfico 7. Diferencia de producción oral/chat en el grupo CD

Con el fin de identificar las razones de estos datos sobre la participación de los estudiantes en la tarea escrita, hemos analizado el contenido y la forma de las producciones de los estudiantes. Nos hemos centrado, principalmente, en las emisiones de aquellos que presentan una mayor diferencia de producción en el medio oral y el escrito con el fin de averiguar las causas que provocan el aumento o la disminución de la cantidad de discurso emitido. Como ya hemos podido advertir, en el debate realizado por el grupo AB, Corinne es la estudiante que presenta una mayor diferencia entre el número de palabras emitidas en el debate oral y en el escrito. Esta estudiante no sólo interviene de forma extensa, sino que, además, lo hace a menudo. El rasgo más significativo de su participación es su desacuerdo con el resto del grupo. Esto implica que los demás interlocutores se dirijan a ella y soliciten constantemente su intervención. Con el fin de ilustrar esta idea, presentamos, a modo de ejemplo, un esquema de un fragmento del debate oral donde se representa la sucesión de turnos desprovista del contenido de las intervenciones (Figura 6). Gracias a esta forma de representación, es posible ver que Corinne interviene justo después de cada participante, acaparando la palabra.

Deb.oral.AB

35. Corinne
36. Benoît
37. Corinne
38. Aurélie
39. Corinne
40. Julie
41. Corinne

Figura 6. Esquema de turnos de habla

La forma de intervenir y de articular el discurso en el debate oral de Justine, la estudiante que menos discurso oral produce, resulta muy significativa. De manera general, sus intervenciones son inferiores en número de palabras y en duración a las del resto del grupo. Si comparamos la cantidad de discurso emitida por la estudiante más participativa, Corinne, la primera vez que interviene, con la primera emisión de Justine, la diferencia se hace patente: Corinne emite 107 palabras, mientras que Justine produce 11. A pesar de su escasa participación, Justine destaca por haber tomado la iniciativa, ya que interviene en el segundo turno de habla del debate, es decir, justo después de que el moderador realice una pequeña introducción, por lo que es la primera que expresa su opinión. Este hecho demuestra que es posible que su baja participación no tenga que ver con aspectos afectivos, por ejemplo, la timidez, como señalan autores como Chun (1994), sino que esté ligada a otro tipo de razones de carácter formal o adquisitivo que trataremos de esclarecer a continuación.

El ejemplo 109 constituye la segunda intervención de Justine. Como podemos observar, no recuerda la palabra *prohibido* (2), por lo que su compañera Julie le proporciona el término (3). Estamos, pues, ante uno de los procesos de colaboración en la construcción del discurso, concretamente, compleción interactiva de enunciados (Gulich, 1989). Como explicamos en el apartado 6.2.1., este tipo de procesos de regulación puede tener consecuencias positivas en el aprendizaje de la LE; sin embargo, en este intercambio, Julie, la estudiante que realiza el papel de

experto, aprovecha el mecanismo de colaboración para robar el turno de habla a Justine (4 y 5).

Deb.oral.AB

1. Justine:	y además si el niño ve que es peligroso va a: a: a: (ríe) tener gusta a mirar a esto porque es peligroso porque es
2. Julie:	<u>prohibido</u>
3. Justine:	<u>prohibido</u>
4. Julie:	<u>me parece</u> de que el hecho de que la película está <u>prohibida</u> da la gana a los niños de verla porque es algo <u>prohibido</u> y pueden sentirse: muy mayores si si pueden verla entonces hay me parece que hay una buena y una mala influencia de la: de las: de la: (ríe) de la línea que indica la edad mínima para: para: ver unos programas

Ejemplo 109

En su tercer intento de intervención, Justine compite con Corinne por el turno de habla (Ejemplo 110). Esta última estudiante no está de acuerdo con lo que dice Justine, por lo que interrumpe su discurso robándole el turno de habla.

Deb.oral.AB

35. Justine:	y que la tele eh quizás eh eh di- (ríe) difuse: la los programas violento: a horas: cuando: los niños no están: solos <u>y</u> :
36. Corinne:	<u>pero</u> : ahora no hay: siempre: las películas violencia hay también los juegos vídeo // y: y: van / no pueden // no creo que: eh con.se.gui.re.mos a: prohibir a los niños de ver: la violencia porque: hay la violencia en los juegos vídeo / en la tele hay: // y: los padres no: están siempre ahí / en la casa y:

Ejemplo 110

Finalmente, presentamos el último intento de intervención de Justine (Ejemplo 111), en el que compite con Sophie por el turno de habla.

Deb.oral.AB

61. Corinne:	diciembre eh había muchos muertos en la televisión pero: eh no van a ir a la escuela sin conocer la actualidad y:
62. Sophie:	<u>pueden</u>
63. Justine:	<u>pero no</u> tienen que ver las imagen
64. Corinne:	sí pero <u>no son</u> =
65. Sophie:	<u>pueden</u>
66. Corinne:	=imagen eh
67. Sophie:	pueden escuchar a la radio por ejemplo / porque las imágenes son muy violentas no piensas que hay que: preservarles de la violencia / ¿visual?

Ejemplo 111

En un primer momento, intentan robar la palabra a Corinne (62 y 63), pero lo hacen ambas a la vez, por lo que se produce un comienzo simultáneo. En este conflicto, es Justine quien logra hacerse con la palabra; sin embargo, su intervención es muy breve. Corinne comienza una nueva emisión que es interrumpida por Sophie, quien, finalmente, se hace con el turno de habla. A diferencia de Justine, una vez que Sophie logra obtener el turno, realiza una intervención extensa. Así pues, las estudiantes de las que nos ocupamos presentan formas muy diferentes de interactuar. Justine, emite turnos muy breves y, a pesar de sus deseos de intervenir, a menudo le resulta difícil hacerse con el turno y mantenerlo una vez que lo ha conseguido. Corinne, en cambio, logra intervenir con facilidad e, incluso, los otros estudiantes le solicitan que hable por ser la única persona del grupo que expresa desacuerdo. Asimismo, sus emisiones, a diferencia de las de Justine, son notablemente más extensas.

En lo que respecta a los debates que realizan el grupo CD, la situación es similar. Los aprendientes que tienen más facilidad para tomar la palabra son los que más intervienen. Este es el caso del ejemplo 112 que presentamos a continuación, en el que Sabine, una de las estudiantes poco participativas en la tarea oral, lucha por el turno con Betty y Anne-Claire, quienes poseen una producción muy por encima de la media.

Deb.oral.CD

47. Betty:	pienso que: por ejemplo las películas americanas donde hay un: héroes que: que matan a todo todo el mundo los: pequeños niños / pueden pensar que: es un modo de resolver sus las problemas / porque: en los películas americanas siempre: los las problemas se se resuelven: rápidamente con violencia // el héroe mata a: al malo y: es: es terminado / así que los niños pueden eh decirse que: ¡ah! ¿sí? bueno si tengo un un problema voy a: enfin a: no matar <u>pero</u> :=
48. Sabine:	<u>no mais</u>
49. Betty:	=utilizar la violencia y:
50. Sabine:	pienso que: los niños eh puede hacer una diferencia entre la ficción y la realidad la ficción de <u>la película</u>
51. Betty:	<u>sí pero depende de la edad</u>
52. xxx:	<u>xxx</u>
53. Sabine:	<u>sí pero</u> : hay como líneas sobre la película que dice la edad
54. Betty:	sí pero nadie nadie respeta eso
55. Sabine:	claro / es la <u>responsabilidad</u> =
56. Anne-Claire:	<u>a-</u>
57. Sabine:	=de los padres
58. Anne-Clarie:	además como lo decía Clara / por ejemplo con el: con el ejemplo de batman / hay un dibujo animado para los niños y también una película // y: el dibujo animado que es especialmente para los niños no me parece más eh más suave: en la: o con menos violencia que la: la película que se: dirige a: a todos los adultos / la única diferencia es que: en: sobre: en una: vez: personajes que: no son reales te das cuenta:

Ejemplo 112

Como se puede ver claramente, la rivalidad por el turno se encuentra entre dos producciones extensas: la de Betty (47) y la de Anne-Claire (58). Sabine interrumpe el discurso de Betty (48) y consigue hacerse con la palabra. La intervención de Sabine es breve ya que, esta vez, Betty provoca una nueva interrupción al emitir un breve comentario (51). Finalmente, ambas estudiantes parecen estar de acuerdo en lo que respecta a la edad recomendada en las películas, por lo que los turnos de habla parecen sucederse con más tranquilidad (53-55). En este momento, Anne-Claire expresa su deseo de tomar la palabra por medio de la emisión de un sonido que indica el comienzo de una intervención (56). Cuando Sabine finaliza su mensaje, Anne-Claire aprovecha para tomar el turno que, como podemos observar, es bastante extenso (58).

Algunos de los autores que han estudiado el efecto de la CMO sincrónica en la participación han concluido que el equilibrio se produce porque los estudiantes tímidos (Chun, 1994) se sienten más seguros a distancia. Sin embargo, a la vista de los resultados obtenidos, podemos concluir que la timidez no es el único factor que provoca el equilibrio en la participación. El sistema de distribución de turnos de habla, y el nivel de competencia en LE juegan un papel importante en este terreno. Como hemos podido comprobar, los aprendientes que más hablan son los que

tienen una mayor facilidad para obtener el turno; en cambio, los menos participativos son los que, a pesar de su intención de emitir un mensaje, como Justine o Sabine, tienen dificultades para tomar la palabra. En el chat, el conflicto por el derecho a emitir un mensaje no existe, ya que el canal permanece abierto, por lo que los estudiantes que no son capaces de hacerlo debido a que su interlengua no les brinda las herramientas para tomar el turno pueden aumentar su producción. El efecto del chat tiene lugar también en el sentido contrario, los aprendientes más habladores realizan intervenciones más comedidas en el chat. Como vimos en el apartado 5.2.2.3., la CMO sincrónica limita la extensión de las emisiones de cada participante, ya que un mensaje largo puede perder relevancia al aparecer alejado del contexto al que se refiere. Los participantes que en las interacciones orales tienden a tomar la palabra a menudo y a emitir enunciados extensos se ven obligados a reducirlos en las escritas para que no aparezcan descontextualizados.

No obstante, es importante tener en cuenta que estamos midiendo los niveles de participación únicamente en base a la cantidad de producción, dejando de lado otros aspectos como la calidad o la naturaleza interaccional del enunciado. En los párrafos que siguen analizaremos los juegos de rol realizados en la segunda fase sirviéndonos no sólo de las observaciones de la interacción misma, sino de las apreciaciones que los estudiantes dan en los cuestionarios con respecto a su propia participación. De este modo, consideraremos la posibilidad de tener en cuenta otros parámetros que pueden servir de referente para medir la participación de los estudiantes en una interacción pedagógica de este tipo.

En los juegos de rol realizados en la segunda fase de recogida de datos⁷, el equilibrio participativo característico de las interacciones a distancia se mantiene, a pesar de que posee características muy diferentes a las de los debates.

⁷ Nos vemos en la imposibilidad de establecer comparaciones entre los realizados en la primera fase de recogida de datos, ya que los participantes no se presentaron a la actividad a distancia (cf. Capítulo 4). Por esta razón, realizaremos un análisis de los juegos de rol realizados en la segunda fase en los que, debido a que se llevaron a cabo inmediatamente después de la actividad oral y en horario de clase, todos los estudiantes estuvieron presentes.

Como ya vimos en el apartado 6.6.2., el juego de rol realizado por el grupo E se caracteriza por una evidente actividad de andamiaje, tanto de la tarea como del discurso, llevada a cabo por Cécile, quien posee una competencia superior a la de sus compañeros. Esta estudiante cumple la función de experto (cf. 6.6.2.2.): supervisa la producción de los otros miembros del grupo y gestiona el desarrollo de la tarea. En la tabla 40 y en el gráfico 8, advertimos que esta fuerte actividad de andamiaje se refleja en la cantidad de discurso producida por la estudiante mencionada, que acapara la mayor parte del tiempo de la interacción.

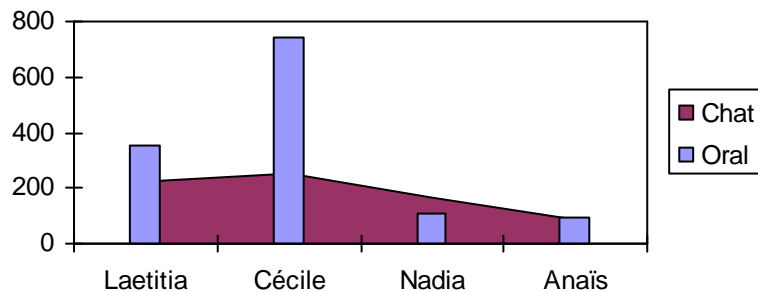


Gráfico 8. Participación JDR.E

Jdr.E	Oral	Desviación de la media	Chat
Cécile	740	+490	251
Laetitia	352	+128	224
Nadia	111	+58	169
Anaïs	91	-7	84

Tabla 40. Participación JDR.E

Al igual que sucede en los debates, la interacción a través del chat equilibra el índice de participación de los integrantes del grupo. En el plano discursivo, ya tuvimos la ocasión de explicar que el grupo abandona (cf. 5.3.1), en el chat, la estructuración escolar de la interacción gestionada principalmente por un único experto, para adoptar una estructuración discursiva en la que todos los participantes tienen la responsabilidad de gestionar la interacción.

En el gráfico 8, advertimos que, a pesar del equilibrio participativo provocado por el chat, siguen dándose diferencias entre los participantes, aunque son bastante menores. Cécile continúa interviniendo más que sus compañeros. Por el contrario, la participación de Anaïs, tanto en la interacción oral como en la escrita, es escasa. La cantidad de discurso emitido en el chat es, inclusive, menor que en la tarea oral. En sus respuestas al cuestionario realizado al término de las interacciones, a pesar de mostrar su preferencia por el chat, Anaïs señala haber tenido problemas de comprensión derivados de la falta de tiempo: “De todo hacer en el mismo tiempo es difícil. Pues no he entendido todo”⁸. Consideramos, pues, que las diferencias competenciales en LE, a pesar de que se atenúan en el chat, pueden constituir otro de los factores determinantes del nivel de participación.

En lo que respecta a los juegos de rol realizados por el grupo F, la cantidad de discurso emitido por los estudiantes resulta bastante similar en el medio escrito y en el oral. Como es posible observar en el gráfico 9, así como en la tabla 41, a excepción de Anne-Laure, el resto de los miembros del grupo produce, prácticamente, la misma cantidad de discurso, tanto en el medio oral como en el escrito. Asimismo, la participación de las cuatro estudiantes resulta bastante equilibrada en ambos medios.

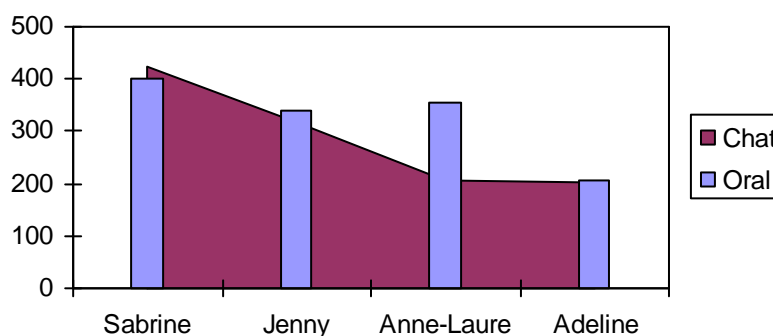


Gráfico 9. Participación JDR.F

⁸ Respuesta de Anaïs a la pregunta 15B del cuestionario.

Jdr.F	Oral	Desviación de la media	Chat
Anne-Laure	355	+148	207
Jenny	338	+21	317
Adeline	206	+4	202
Sabrina	399	-25	424

Tabla 41. Participación Jdr.F

Nos centraremos, pues, en el caso de Anne-Laure con el fin de determinar las causas de las diferencias que se producen en sus discursos, partiendo de su respuesta a la pregunta 14 del cuestionario en el que se les pide que opinen sobre cuál es el medio más idóneo para el desarrollo de su interlengua. Anne-Laure, a pesar del descenso de participación, piensa que su tendencia a tomar la palabra es mayor en el chat.

Anne-Laure (pregunta 14)

“L’oral parce que mes fautes sont directement corrigées mais sur le chat j’ai plus d’aisance et j’ai tendance à prendre plus la parole”

Aunque emite menos discurso, esta estudiante asume determinadas responsabilidades discursivas en la tarea escrita. Al comienzo del chat, es ella quien introduce el problema planteado en el juego de rol, por lo que se convierte en la interlocutora que guía el principio de la interacción. En el ejemplo 113, vemos cómo Anne-Laure explica el problema, poco a poco, en cada una de sus intervenciones.

Jdr2.chat.F

- | | | | |
|-----|-------|--------------------|--|
| 7. | 18:39 | Anne-Laure (hijo): | hay un gran problema |
| 8. | 18:40 | Sabrina (abuelo): | que es? |
| 9. | 18:40 | Jenny (madre): | qué se pasa? |
| 10. | 18:40 | Anne-Laure (hijo): | para la vacaciones |
| 11. | 18:40 | Adeline (padre): | que? |
| 12. | 18:41 | Anne-Laure (hijo): | no hay bastante dinero para las vacaciones |
| 13. | 18:41 | Sabrina (abuelo): | que!!! |
| 14. | 18:41 | Adeline (padre): | porque |
| 15. | 18:41 | Jenny (madre): | es una catastrophe!!! |
| 16. | 18:41 | Anne-Laure (hijo): | y dos personas tienen que quedar a casa |
| 17. | 18:41 | Jenny (madre): | catastrofe! (pardon) |

Ejemplo 113

Esta secuencia no es la única ocasión en la que Anne-Laure gestiona el desarrollo de la interacción, pues, al final de la tarea, es ella quien propone el sorteo como método equitativo de resolución del conflicto. Así pues, aunque la cantidad de discurso que la estudiante produce en el chat es menor que en la tarea oral, participa de forma activa en el avance de la interacción, lo que parece indicar que la evaluación de la participación debe basarse, también, en la función interactiva del discurso emitido. Un interlocutor, como es el caso de Anne-Laure, que adopta responsabilidades discursivas tiene la sensación de mayor participación, ya que una gran parte de la gestión de la interacción está en sus manos, aunque la cantidad de discurso sea menor. Es importante, pues, tener en cuenta la función del discurso en la interacción a la hora de evaluar la participación.

Los resultados obtenidos en los análisis de producción de discurso del grupo H son completamente opuestos a los anteriores. Como podemos observar en el gráfico 10 y en la tabla 42, todos los miembros del chat producen más cantidad de discurso en la interacción oral que en la escrita y la diferencia de discurso producido en un medio y en otro es considerable.

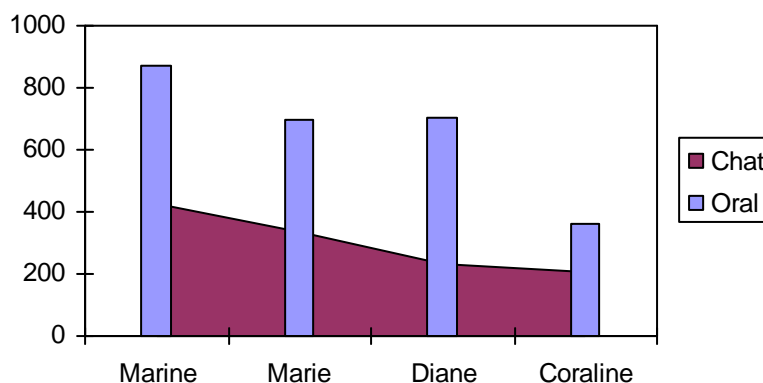


Gráfico 10. Participación JDR.H

Jdr.H	Oral	Desviación de la media	Chat
Diane	705	+475	230
Marine	871	+445	426
Marie	699	+364	335
Coraline	363	+158	205

Tabla 42. Participación JDR.H

Si revisamos las cifras que aparecen en la tabla, podemos comprobar que, en la tarea oral, la cantidad de discurso emitido es superior a la de los otros dos grupos. Las razones de esta mayor producción las encontramos en que la interacción oral llevada a cabo por el grupo H presenta gran cantidad de interrupciones, solapamientos y habla simultánea con respecto a la de los otros grupos.

En el gráfico 11 se comparan las producciones de los tres grupos en las interacciones orales y en las escritas. Puede verse claramente que los estudiantes del grupo H han producido mucha más cantidad de discurso oral que los de los otros; sin embargo, en el chat, esta locuacidad disminuye considerablemente. A la vista de estos resultados, consideramos que la CMO sincrónica no sólo elimina las diferencias entre participantes, sino que limita la capacidad de producción de un grupo. Así, en determinados equipos, como el H, en los que los participantes compiten constantemente por la palabra, la realización de tareas en el chat puede resultar favorecedora del aprendizaje de la LE. Consideramos que es posible que,

debido a esta limitación en la producción, las interacciones escritas permitan a los estudiantes ejercer un mayor control sobre su discurso y posibilitar, así, una actividad de bifocalización en la forma y en el contenido.

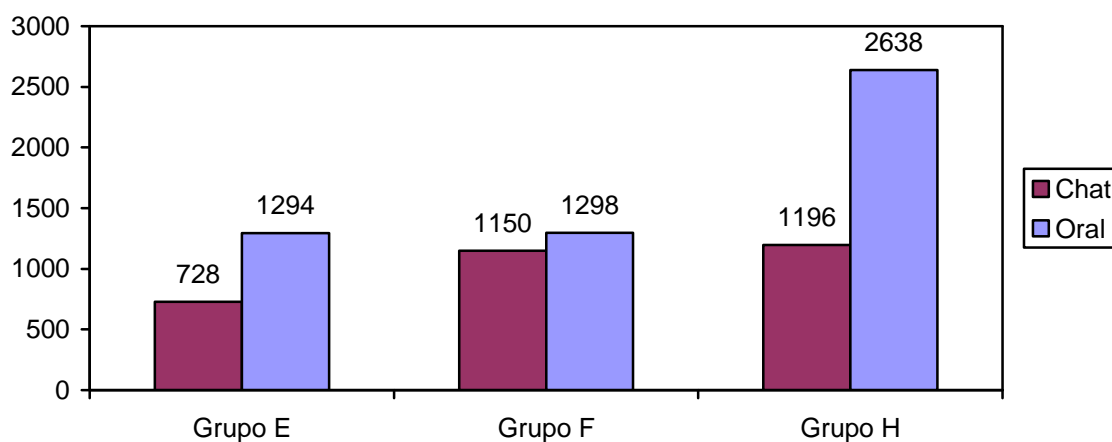


Gráfico 11 Participación en los juegos de rol de la segunda fase

Los datos objetivos ofrecidos hasta aquí pueden completarse con la percepción que tienen los propios estudiantes sobre su participación en las tareas, extraída de las respuestas que han dado a la pregunta 22 del cuestionario, donde se les pide que escojan cuál es el medio donde más han participado y expliquen por qué. En la tabla 43, recopilamos las respuestas de todos los participantes, agrupando los argumentos según se revelen partidarios de haber participado más en un medio o en el otro. En la tercera columna, presentamos los resultados obtenidos del análisis cuantitativo que hemos detallado anteriormente, destacando en gris aquellos resultados en los que la apreciación del aprendiz no coincide con el dato cuantitativo obtenido.

ESTUDIANTE	RESPUESTA	RESULTADO CUANTITATIVO
<i>Igual</i>		
Anaïs	“Je ne sais pas, je pense autant dans l’un que l’autre”	Igual
Adeline	“Pienso que era igual”	Igual
Marine	“Los dos porque vamos a tener una nota”	Oral
<i>Chat</i>		
Nadia	“J’ai beaucoup participé au chat parce que je n’aime pas trop m’exposer à l’oral”	Chat
Sabrina	“En el chat porque tenía muchas cosas que decir”	Chat
Jenny	“En el chat, moins d’appréhension, plus d’organisation”	Igual
Anne-Laure	“Je pense que j’ai plus parlé dans le chat parce que je n’étais pas prête à l’oral, je ne savais pas quoi dire sur le personnage”	Oral
Coraline	“En el chat, c’est dur de s’imposer pour prendre la parole à l’oral, certains ne laissent pas trop parler”	Oral
Marie	“En el chat porque prefiero escribir”	Oral
<i>Oral</i>		
Laetitia	“Contre toute attente, à l’oral je pense ça a été plus spontané”	Oral
Cécile	“He participado tanto en el oral como en el chat. Quizás un poco más en el oral porque los demás no se atrevían a hablar”	Oral
<i>Sin respuesta</i>		
Diane	...	Oral

Tabla 43. Respuestas a la pregunta 22

Como podemos observar, la mayoría de los aprendientes considera que su participación ha sido mayor en el chat, lo que contrasta con los datos cuantitativos presentados anteriormente. Según aparece en la tabla 43, sólo dos de los aprendientes que consideran que han tenido una participación mayor en el chat coinciden con los resultados obtenidos del recuento de palabras. Los otros cuatro tienen una percepción diferente de su propia intervención.

El origen de esta contradicción se encuentra en el hecho de que la cuantía de las emisiones, como ya adelantamos en este mismo apartado, no puede considerarse como único factor de valoración del grado de participación de un estudiante. Con el

fin de ilustrar esta idea, recordamos el caso de Anne-Laure del grupo F, que ya comentamos anteriormente, cuyo discurso presenta una gran distancia entre el número de palabras producidas en cada medio. A pesar de que el resultado del análisis cuantitativo apunta claramente a que esta estudiante ha producido más discurso en la interacción oral (Tabla 41), ella considera que ha participado más en el chat. Como tuvimos la ocasión de mostrar en este mismo apartado, la apreciación de Anne-Laure es debida a que sus intervenciones escritas tienen, principalmente, la función de gestionar la tarea y la interacción, lo que interpreta como un aumento de su participación.

La diferencia entre la cantidad de discurso producido en dos medios diferentes no puede considerarse, pues, el único índice de participación. Como podemos deducir del gráfico 11, el chat es un medio que limita la cuantía de las emisiones por su carácter escrito. Las respuestas de los participantes a la pregunta 22, presentadas en la tabla 43, así como el análisis cualitativo de sus intervenciones, nos indican que el concepto de participación debe interpretarse en base a otros factores que tienen que ver con la implicación del estudiante en la gestión de la interacción y de la tarea.

Por último, creemos conveniente destacar la respuesta de Coraline que aparece recogida en la tabla 43. Esta estudiante considera también que su producción ha sido mayor en el chat, a pesar del resultado de los datos cuantitativos, y que su locuacidad en el medio escrito ha sido originada por las características conversacionales del chat; se queja, además, de que los otros miembros del grupo no le han permitido intervenir en la interacción oral (el chat permite elaborar y transmitir un mensaje en todo momento, por lo que no tiene que competir por el derecho a emitir).

Así pues, aunque debemos concluir que el chat limita la cantidad discursiva con respecto a la interacción oral, el sistema de transmisión de mensajes permite que los aprendientes posean una mayor libertad de intervención que incide de manera positiva en la forma en la que gestionan y administran la interacción y, por tanto, en el aprendizaje de la LE. Hemos visto que, en la CMO sincrónica, los aprendientes son capaces de compartir las responsabilidades de gestión del discurso de forma más equitativa que en las interacciones orales. Esta observación es

también apoyada por las propias apreciaciones de los aprendientes, que consideran que el chat es un medio de participación más equitativo. En el siguiente apartado, terminaremos el examen de las valoraciones de los aprendientes concentrándonos, ahora, en la dificultad de la tarea.

7.5. DIFICULTAD DE LA TAREA

La dificultad de una tarea es uno de los factores determinantes del fracaso o del éxito de su puesta en práctica. Una tarea que presenta exceso o falta de complejidad no supone un impulso para el aprendizaje. En este sentido, Vigotsky (1985) considera que un aprendiente que se sitúa en la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), es decir, en el intervalo en el que la dificultad de la tarea se adecua a las competencias del aprendiente, constituye un estímulo cognitivo (cf. 1.2.2.). Establecer el grado de complejidad de la tarea no es sencillo, ya que los elementos que lo determinan son variados y personales. Según el MCER (Consejo de Europa, 2002), la dificultad que implica una tarea depende de diferentes factores, reunidos en tres grupos: por un lado, las competencias del aprendiente; por otro, sus características personales, y, finalmente, las condiciones y restricciones que presenta la propia tarea.

...la dificultad que representa una tarea para un individuo y las estrategias que éste adopta para enfrentarse a las dificultades implícitas en la tarea son el resultado de un número de factores interrelacionados: sus competencias (generales y comunicativas), sus características individuales y las condiciones y restricciones específicas propias de la tarea. (Consejo de Europa, 2002: 158)

La realización de una tarea a través del chat constituye un nuevo parámetro de dificultad que debemos tener en cuenta para saber su incidencia en el proceso de adquisición de la LE. En el presente apartado, trataremos de determinar los aspectos que incrementan la complejidad y los que la disminuyen, tomando como base los tres grupos de factores señalados por el MCER. Para ello, nos serviremos de los cuestionarios realizados al final de la sesión, concretamente, de la pregunta 15:

¿Qué dificultades has tenido en la tarea realizada en clase? ¿Y en la realizada a distancia?

Competencias y características del alumno

Las competencias del aprendiente y sus características personales conforman un grupo de dificultades relacionadas con las circunstancias personales del individuo, por eso las tratamos a la vez. Se trata de un conjunto de factores que no tiene que ver con la naturaleza misma de la tarea y que se puede desglosar en tres:

- *Las dificultades comunicativas.* Se encuentran en relación con la fase de desarrollo en la que se encuentra la interlengua de los estudiantes.
- *Las dificultades cognitivas.* Están ligadas a la capacidad del aprendiente para gestionar y procesar la carga cognitiva de la tarea.
- *Las dificultades afectivas.* Hacen referencia a las características y circunstancias emocionales del alumno.

En la tabla 44, recopilamos las respuestas que hacen alusión a las dificultades comunicativas. Los comentarios realizados por los estudiantes se refieren únicamente a la forma lingüística, sin tener en cuenta aspectos pragmáticos ni sociolingüísticos. La falta de vocabulario es la dificultad mencionada por todos aquellos que han encontrado dificultades comunicativas. En lo que respecta a las características propias del chat, el único obstáculo encontrado son los problemas ortográficos.

ORAL	
Laetitia	Trouver les bons mots, construire mes phrases
Jenny	Vocabulaire-grammaire (constructions)
Anne-Laure	El vocabulario et le fait de prendre la parole, j'ai toujours peur de dire des bêtises
Sabrina	vocabulaire – rester serieuse
Jerôme	No he conseguido hablar de manera muy natural, no tengo bastante vocabulario y no tengo 'automatismos'
Coraline	pas assez de voc.
CHAT	
Jenny	Vocabulaire-grammaire (constructions)
Anne-Laure	Le vocabulaire
Diego	A ce que j'ai écrit plus haut, j'ajouterai des difficultés d'orthographe

Tabla 44. Dificultades comunicativas. Respuestas a la pregunta 15

Como dificultades cognitivas (Tabla 45), los estudiantes mencionan la improvisación y la espontaneidad presentes tanto en las interacciones orales como en las escritas. Es interesante advertir que únicamente los aprendientes que mencionan este tipo de dificultades en el discurso oral las tienen en cuenta, también, en el chat.

ORAL	
Marine	Hablar espontáneamente.
ORAL Y CHAT	
Diego	Les difficultés liées à l'improvisation parfois. Puis le fait que je parle déjà portugais a pu créer quelques confusions.
Aude	No dificultad particular. Sólo es difícil construir un diálogo constructivo cuando se lo hace de tal manera (o sea de manera espontánea).
Jérôme	No he conseguido hablar de manera muy natural, no tengo bastante vocabulario y no tengo 'automatismos'.

Tabla 45. Dificultades cognitivas. Respuestas a la pregunta 15

Tres de los cuatro miembros que hacen alusión a este tipo de dificultad pertenecen al grupo G. Uno de ellos, Jerôme, realiza un comentario que demuestra un gran desarrollo de la conciencia metacognitiva, pues considera que uno de los obstáculos que ha encontrado en la tarea es su falta de automatismo en LE. Es cierto

que la adopción de reflejos inconscientes permite liberar la memoria de trabajo para poder centrarse en solventar dificultades derivadas del contenido y no de la forma (Gaonac'h, 1996; Bialystok, 1993). La automatización de los conocimientos lingüísticos constituye un elemento imprescindible en el desarrollo de la flexibilidad y de la fluidez de las interacciones orales en la LE (Bialystok, 1993). El MCER se refiere a este concepto como *práctica mecánica*.

El hecho de que el alumno disponga de un conocimiento basado en unos esquemas mentales propios, llevados a la práctica mecánicamente, puede dejarle el campo libre para centrarse en el contenido y, en el caso de actividades de interacción y de expresión espontánea, para concentrarse en un uso más correcto de estructuras y formas menos establecidas. (Consejo de Europa, 2002: 160)

Según Pekarek (1999:11-12), estas dificultades de orden cognitivo suelen ser experimentadas por gran parte de los alumnos avanzados de LE ya que, a pesar de sus conocimientos lexicales y gramaticales, a los aprendientes escolares de nivel alto les cuesta participar en dinámicas interactivas espontáneas (Pekarek, 1999: 12). Aunque sólo cuatro de nuestros estudiantes se hayan referido a esta dificultad como tal, es posible que haya sido experimentada por la gran mayoría de ellos y que la ausencia de otros comentarios de este tipo en la pregunta 15 tenga que ver con el hecho de que no todos los individuos presentan el mismo grado de desarrollo de una conciencia metacognitiva. La referencia, casi unánime, a las dificultades de vocabulario puede tener que ver, en realidad, con este tipo de dificultades, ya que, como hemos tenido la ocasión de observar (cf. 6.2.), los aprendientes parecen enfrentarse a escasos obstáculos léxicos durante las interacciones.

En cuanto a las dificultades de orden afectivo experimentadas en la tarea oral (Tabla 46), dos de las estudiantes aluden al miedo de cometer errores y a la falta de atrevimiento para hacerse con la palabra. Consideramos interesante destacar las respuestas de Sabrina, quien, al obstáculo común del vocabulario, añade otros problemas de orden escolar como permanecer seria o no hablar con sus compañeros durante el chat.

ORAL	
Cécile	<u>Lo más difícil era atreverse a hablar</u> , y también encontrar argumentos... y después llegar a un acuerdo con los demás.
Anne-Laure	El vocabulario et <u>le fait de prendre la parole, j'ai toujours peur de dire des bêtises</u>
Sabrina	vocabulaire – <u>rester serieuse</u>
CHAT	
Sabrina	S'empêcher de parler avec mes voisines

Tabla 46. Dificultades afectivas. Respuestas a la pregunta 15

Condiciones y restricciones de la tarea

Los estudiantes que intervienen en nuestra investigación no señalan el mismo tipo de dificultades relacionadas con las condiciones y restricciones de la tarea en el chat y en el discurso oral, en contraste con lo que ocurría en los grupos de dificultades anteriores (Tabla 47). En las interacciones cara a cara, los aprendientes afirman que encuentran dificultades para hallar argumentos que hagan avanzar el juego de rol.

ORAL: Dificultades sobre el contenido de la tarea	
Nadia	“No sabía que decir. Tengo que preparar lo que voy a decir”
Cécile	“Lo más difícil era atreverse a hablar, <u>y también encontrar argumentos... y después llegar a un acuerdo con los demás.</u> ”
Adeline	“Encontrar ideas”
Hinde	“No tengo idea para ‘alimentar’ el juego, no sé qué decir”

Tabla 47. Dificultades sobre el contenido de la tarea. Respuestas a la pregunta 15

El segundo grupo de dificultades ligadas al medio oral tiene que ver con el tipo de tarea de que se trata. Como recogemos en la tabla 48, dos aprendientes encuentran difícil reconocerse en un personaje ficticio.

ORAL: Dificultades sobre la identificación con el personaje	
Marie	“la identificación con mi personaje, el problema de la falta de preparación”
Diane	“Desempeñar un papel, el ruido”

Tabla 48. Dificultades de identificación con el personaje. Respuestas a la pregunta 15

Por último, un estudiante considera que el exceso de ruido ha sido un obstáculo para la realización de la tarea oral, lo que constituye una dificultad ligada al medio oral que tiene que ver con factores externos y que influye en el desarrollo de la tarea (Tabla 49).

ORAL: Dificultades externas	
Diane	“Desempeñar un papel, <u>el ruido</u> ”

Tabla 49. Dificultades externas. Respuestas a la pregunta 15

En los juegos de rol realizados a través del chat, los aprendientes no señalan ninguna dificultad referente a la naturaleza de la tarea (Tabla 50). Sus comentarios se centran, principalmente, en el tiempo y en la rapidez con la que discurren las intervenciones. Es importante destacar que es la única ocasión en la que los aprendientes han señalado algún tipo de dificultad de comprensión (el caso de Anaïs o Marine).

CHAT	
Laetitia	“Tenir compte de ce que les autres disent puisque tout le monde parlait en même temps”
Anaïs	“De todo hacer en el mismo tiempo es difícil. Pues no he entendido todo.”
Adeline	“Hablamos todos en el mismo tiempo”
Aude	“Igual, El problema es la ortografía que no se puede aplicar en tal ejercicio (no tenemos el tiempo de poner los acentos)”
Marine	“Saber lo que los otros dirían”
Marie	“Era a veces difícil, contestar a todos”
Diane	“J’ai pas le temps de lire et de penser à une réponse. Trop vite”

Tabla 50. Dificultades propias del chat. Respuestas a la pregunta 15

En resumen, las dificultades que confiesan los aprendientes que tienen en la interacción oral son diferentes a las que dicen sufrir en la tarea escrita. Con objeto de mostrar claramente la dimensión de esta diferencia, ofrecemos, a continuación, el gráfico 12 y el gráfico 13, en los que hemos representado, de forma numérica y agrupados según el tipo de complejidad, los argumentos expresados por los participantes.

El grupo más frecuente, en lo que respecta a la tarea realizada cara a cara, es el referente a las dificultades lingüísticas (Gráfico 12), que, como pudimos observar se refiere casi siempre a la falta de vocabulario,

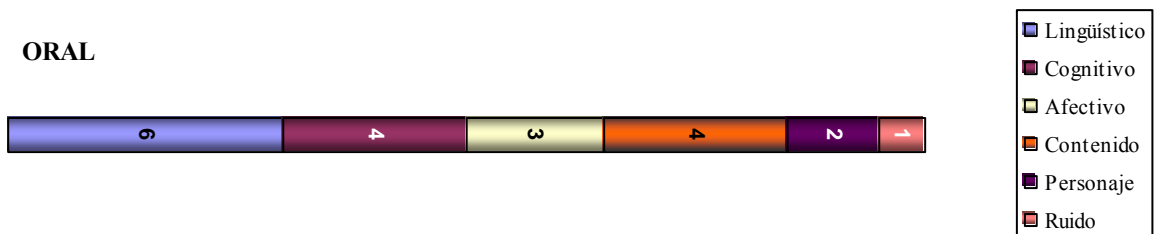


Gráfico 12. Distribución de las dificultades en la interacción oral

En lo que respecta a las interacciones escritas (gráfico 13), las dificultades que han sido apuntadas mayormente son las relativas al sistema, que, como hemos tenido ocasión de analizar, tienen que ver, principalmente, con la falta de tiempo.

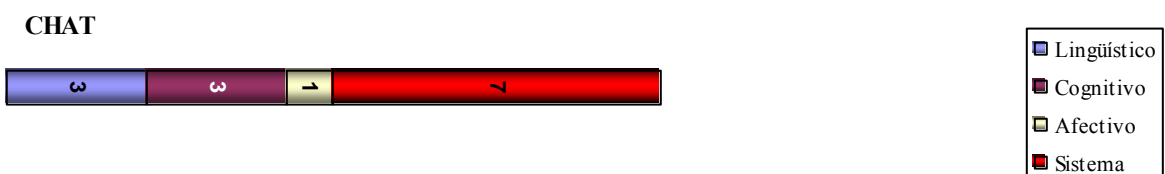


Gráfico 13 Distribución de las dificultades en la interacción escrita

Consideramos que los estudiantes consiguen alcanzar los objetivos planteados por las tareas, tanto los de las consignas (llegar a un consenso y debatir un tema polémico) como los pedagógicos (cf. Capítulo 4). Así pues, a pesar de los obstáculos y las dificultades que expresan, los aprendientes logran llevar a buen término la tarea oral y la escrita.

Del estudio pormenorizado de las apreciaciones de los estudiantes con respecto a este tema, hemos podido concluir que experimentan, o bien sólo señalan, determinadas dificultades que coinciden tanto en las interacciones orales como en las escritas. El grupo de obstáculos más abundante comunes a los dos medios es el de las complejidades cognitivas: a los aprendientes les cuesta improvisar o expresarse fluidamente, tanto en la tarea oral como en la escrita. En cambio, existen determinadas diferencias entre los problemas señalados en un medio y en otro que poseen gran importancia para lograr comprender la dimensión de las dificultades experimentadas por los alumnos. Como hemos visto, las complejidades lingüísticas son las más señaladas por los estudiantes en la interacción cara a cara; en cambio, en la escrita, se reducen a la mitad. La razón de esta disminución puede ser que los aprendientes tienen menos problemas lingüísticos en el chat que en el medio oral o bien que dan más importancia a otro tipo de dificultades cuando interaccionan a distancia, como es el caso de las derivadas del sistema, que son las que constituyen el grupo más abundante. Este tipo de problemas tiene que ver con el sistema de transmisión, que puede provocar descontextualización y pérdida de relevancia, por lo que los estudiantes sienten que los mensajes se suceden muy rápido (cf. 5.2.2).

A partir de estos datos, pues, podemos afirmar que los entornos pedagógicos multimedia que contemplan la realización de tareas a distancia a través del chat deben mostrar al aprendiente, previamente, cómo es el sistema de turnos y cómo se debe actuar para minimizar sus posibles efectos negativos. Una vez solventada esta dificultad, según lo observado en el cuestionario, los aprendientes no deben tener dificultades muy diferentes a las que presenta cualquier otra actividad; y, además es posible que vean reducido el número de dificultades ya que el recuento disminuye con respecto a la interacción oral.

7.6. A MODO DE CONCLUSIÓN

En el capítulo que ahora cerramos, hemos acometido el análisis de nuestro corpus desde el punto de vista de los aprendientes que, como miembros de un grupo, llevan a cabo, de forma conjunta e individual, el desarrollo de una tarea escolar. Esta perspectiva, que nos ha acompañado de forma transversal a lo largo de todo el estudio, toma, en este capítulo, una relevancia fundamental.

Los trabajos de Darhauer (2002), Negretti (1999) y Vandergriff (2006) constituyen el punto de partida que nos ha permitido avanzar en la comprensión de los procedimientos que los aprendientes ponen en marcha para construir la interacción de forma conjunta y aprender, así, la LE (cf. 2.5.4.). Al igual que estos autores, hemos podido comprobar, que los participantes de nuestro estudio son capaces de gestionar y construir de forma conjunta no sólo la interacción, sino, también, la tarea escolar. Hemos podido constatar la existencia de un saber compartido que guía sus actuaciones, denominado “contrato de aprendizaje” que es adoptado por los aprendientes tanto en las interacciones orales como en los chats. Además, algunas de las dinámicas colaborativas, como los métodos de resolución de la tarea que establece cada grupo, se transfieren del medio oral al escrito; otras, en cambio, experimentan modificaciones, como la figura del moderador que, en los chats, resulta innecesaria. De la comparación de los dos medios, podemos concluir que las interacciones sincrónicas escritas parecen promocionar una relación interactiva entre los interlocutores más equitativa, ya que las tareas de gestión del discurso se reparten con mayor equilibrio.

Es posible observar un reflejo de esta influencia ejercida por el chat en el índice de participación de cada estudiante en la interacción. Como señala Warshauer (1996), la CMO sincrónica tiende a equilibrar las diferencias en la cantidad de discurso emitida por cada participante y el análisis llevado a cabo en este capítulo, hemos podido comprobar que el origen de este equilibrio es el sistema de transmisión de mensajes del chat: los aprendientes que tienen dificultades para tomar la palabra encuentran mayores oportunidades en las interacciones sincrónicas escritas debido a que el canal de transmisión permanece permanentemente abierto. Este equilibrio en la participación se refleja no sólo en el análisis de los datos

objetivos derivados del corpus, sino, también, en las respuestas de los estudiantes a los cuestionarios, que corroboran tales datos. La mayoría de los aprendientes considera que su participación ha sido mayor en el chat, a pesar de que los datos cuantitativos revelan lo contrario. Así pues, del análisis detallado de las intervenciones hemos podido deducir que el análisis cuantitativo del discurso producido no puede ser tenido en cuenta como único elemento de observación, ya que la función del discurso en la gestión de la interacción ejerce una influencia decisiva.

En lo que respecta a los factores afectivos que guían las actuaciones de los aprendientes, hemos observado que las secuencias de apertura y cierre de los chats son lugares que favorecen la expresión de sus valoraciones con respecto a la lengua, a la tarea y al medio de comunicación. Del análisis de los cuestionarios, hemos deducido que la realización de una tarea de aula en el chat puede influir tanto de forma positiva como negativa en la motivación del aprendiente, ya que su variación depende de las creencias y características que posee cada estudiante.

Del mismo modo que los niveles de motivación cambian de un estudiante a otro, la percepción de la dificultad que supone la realización de una tarea en el chat es, también, variable: determinados argumentos son vistos por algunos estudiantes como positivos y, en cambio, como negativos por otros. Es importante tener en cuenta que comunicar en LE en la CMO sincrónica, aunque pueda tener muchos atractivos, posee características particulares que deben ser conocidas y manejadas por los estudiantes con objeto de minimizar riesgos y facilitar, así, la comunicación.

Por último, sólo nos queda señalar que los aspectos tratados en este capítulo juegan un papel fundamental en el aprendizaje de la LE por lo que consideramos que deben ser tenidos en cuenta a la hora de diseñar y poner en práctica tareas comunicativas a través del chat en los entornos pedagógicos multimedia.

CAPÍTULO 8. CONCLUSIONES

Uno de los grandes retos a los que actualmente se enfrenta la Enseñanza de Lenguas Asistida del Ordenador (ELAO) es promover el desarrollo de las competencias orales a distancia, a través de la incorporación, en los entornos pedagógicos multimedia, de las herramientas virtuales de comunicación que nos brinda Internet. Las semejanzas encontradas entre el discurso producido en la Comunicación Mediatizada por Ordenador (CMO) sincrónica escrita y la interacción oral han contribuido, en numerosas ocasiones, a que el chat haya sido propuesto como un medio propicio para trabajar a distancia algunos de los aspectos que entran en juego en las situaciones comunicativas orales; sin embargo, resulta necesario llevar a cabo un análisis minucioso que determine cuáles son estos aspectos y de qué manera deben ser trabajados en el marco de una formación en LE a distancia. El estudio comparativo entre prácticas pedagógicas habituales en las aulas de lenguas y su realización a través del chat, como el que ahora concluimos, permite identificar cuáles son estos elementos y de qué manera pueden ser tratados en este medio de comunicación, pues hace posible que se identifiquen y, por tanto, se destaquen las similitudes y las divergencias entre las dos formas de interacción pedagógica.

El marco teórico en el que se engloba nuestra investigación se caracteriza por la gran cantidad de disciplinas y corrientes a las que hace referencia. Los factores que provocan esta diversidad son varios. En primer lugar, nuestro objeto de estudio constituye en sí mismo un elemento múltiple. El análisis de los chats se realiza a través de procedimientos de comparación con los intercambios que tienen lugar en el aula, lo que provoca una doble vertiente de análisis: las interacciones escritas y las orales. En segundo lugar, el área de estudio en la que nos situamos, la ELAO, forma parte de la Didáctica de Lenguas y de la Lingüística Aplicada, que se caracterizan por ser terrenos en los que confluyen varias disciplinas, la mayoría de ellas lingüísticas. En tercer lugar, las herramientas necesarias para llevar a cabo el examen de las interacciones, ya sean orales o escritas, provienen de estas ciencias lingüísticas dedicadas al estudio del habla que son, en sí mismas, muy variadas. Esta diversidad, junto con la novedad del objeto de estudio, el chat, y del enfoque adoptado, el socio-interaccionista, ha ocasionado que la elaboración del marco teórico haya adquirido una importancia singular. El manejo y la interrelación de la

gran cantidad de perspectivas, corrientes y disciplinas expuestas en la primera parte de este trabajo constituye ya una labor de investigación particularmente compleja.

Con el fin de explorar la potencialidad pedagógica de las interacciones sincrónicas escritas para el aprendizaje de lenguas, hemos llevado a cabo un estudio contrastivo de dos tipos de tareas de uso corriente en las aulas de lenguas: un juego de rol y un debate, realizados a través de chat y cara a cara. En el estudio de estas interacciones, hemos privilegiado la realización de un análisis que nos permitiera obtener una visión de conjunto de la CMO sincrónica con fines pedagógicos, en lugar de concentrarnos en un único aspecto. La principal razón de esta elección reside en el carácter novedoso del objeto de estudio al que nos enfrentamos. Aunque el chat ha sido estudiado ampliamente en el campo de la lingüística, como lo demuestran los numerosos trabajos dedicados a este tema¹, en el área de la didáctica de lenguas su estudio se ha dado en mucha menor medida². Esta escasez provoca una visión sesgada del tema, ya que, a menudo, se trata de artículos que se centran en un único aspecto y que, por tanto, no permiten obtener una idea global de las consecuencias que este tipo de prácticas pedagógicas puede tener en las formaciones de LE.

El corpus utilizado para el estudio de las interacciones sincrónicas escritas ha sido recogido en una situación educativa real y la práctica pedagógica analizada se encuentra incluida dentro de su programa de estudios. Esta autenticidad resulta necesaria para llevar a cabo nuestro objetivo que, como ya hemos señalado, consiste en averiguar la influencia que el chat ejerce en el aprendizaje de la LE a través del estudio de las dinámicas interaccionales y las representaciones que los participantes tienen de la situación comunicativa en la que se encuentran. Con este motivo, resulta necesario tener en cuenta los detalles específicos que rodean las interacciones a las que nos enfrentamos junto con la forma en la que los participantes las perciben. Hemos adoptado, pues, un enfoque émico (Pike, 1967 en Matthey, 2003) que se basa en la observación de los materiales para la selección de los

¹ Algunas de las obras centrales de los dos ámbitos geográficos en los que se inscribe esta tesis son los siguientes: en el español, Yus (2001); Sanmartín Saez (2008); Blanco Rodríguez (2002), o Pano (2008), y, en el francés, Pierozak (2003, 2003/2002) y Marccoccia (2003, 2007), entre otros.

² Sobre todo en el ámbito de ELE, que se reduce a unos cuantos artículos sobre experiencias prácticas, como los de Garnacho López (2000) y Juan Lázaro (2001). También en español, pero referente al inglés, puede verse el trabajo de Gozález y Esteves (2006).

aspectos que deben ser analizados. Así pues, la elección de los elementos de estudio viene determinada por los propios participantes, en la medida en la que ellos les otorguen relevancia.

La adopción de este punto de vista hace necesario utilizar un corpus manejable, de pequeña dimensión, que permita extraer y analizar las dinámicas interactivas que se establecen en la interacción, así como los procedimientos interaccionales puestos en marcha por cada uno de los participantes. La elección de trabajar con unos datos de estas características nos permite conocer en profundidad los materiales, así como tener en cuenta los detalles específicos que los rodean. Así, Cappeau y Gadet (2007) señalan las mismas ventajas de este tipo de datos con respecto a los grandes corpus:

La facilité à organiser les données avec un concordancier favorise un travail sur de gros corpus. Avec une conséquence inattendue : le corpus, dès qu'il dépasse une certaine taille, est rarement connu en profondeur. Ce qui est utilisé se limite souvent à des ensembles de lignes qui sont le produit des requêtes formulées. Le plaidoyer en faveur de données réelles et contextualisées débouche de fait sur une vision fragmentée, partielle, de suites de lignes discontinues. (Cappeau y Gadet, 2007: 102)

Las herramientas que utilizaremos para llevar a cabo el análisis de este tipo de discurso, como especificamos en el capítulo primero, se constituyen, por un lado, de una teoría de la lengua, la Lingüística Interaccional, es decir, del conjunto de disciplinas que se dedican al estudio del habla en la interacción, y, por otro, de una teoría de la adquisición, el enfoque socio-interaccionista. Los investigadores de esta corriente, que parten de la idea de que la interacción es el lugar y el vehículo de aprendizaje, consideran que el contexto discursivo que rodea una situación comunicativa determina la forma y la naturaleza del intercambio y tiene, por tanto, un efecto fundamental en el desarrollo del lenguaje. Los interlocutores comparten un conjunto de conocimientos sobre el mundo que los rodea y sobre la interacción en la que participan, en los que reposa la acción social y la actividad discursiva. El intercambio se construye de forma conjunta, tomando como base este saber

compartido que se modifica y se actualiza en función de las expectativas y los objetivos que poseen los interlocutores.

A partir de esta base teórica, la parte empírica de nuestra investigación se organiza en función de tres dimensiones derivadas de los mecanismos de colaboración entre los participantes: la co-construcción discursiva, el apoyo entre estudiantes para el aprendizaje y los modos de realización colectivos de la tarea. El estudio de estos tres temas se ha llevado a cabo teniendo en cuenta, de forma transversal, el papel fundamental que desempeña el contexto de la interacción y las representaciones de los aprendientes. Presentamos, a continuación, un resumen de los resultados obtenidos en nuestra investigación sobre las tres dimensiones examinadas

La primera de las dimensiones, la co-construcción discursiva, toma especial relevancia dentro del enfoque interaccionista. Esta corriente se fundamenta en la idea de que la interacción social tiene un papel fundamental en el desarrollo del aprendizaje, ya que es aquí donde se estructuran los procesos cognitivos del ser humano. El mecanismo de alternancia de turnos de habla es, pues, la base estructural que sostiene las interacciones orales e influye, de manera determinante, en la naturaleza del discurso que suscita. El sistema de distribución de la palabra, como elemento estructurador de la interacción, juega, además, un papel fundamental en el modo en el que se articulan los procesos de aprendizaje de la LE.

El chat es un medio de comunicación que, al igual que los intercambios cara a cara, está determinado por la alternancia en la posesión de la palabra. Identificar la naturaleza de este sistema y su influencia en los procesos de aprendizaje resulta, pues, una tarea fundamental previa al análisis.

En los capítulos precedentes, hemos podido constatar que el chat posee un canal de recepción que permanece siempre abierto, por lo que los mensajes se publican según van siendo enviados. Esto provoca que las intervenciones pierdan su orden secuencial, que se den hilos temáticos paralelos y que los enunciados aparezcan lejos del contexto que los ha originado. La última consecuencia mencionada, que hemos denominado descontextualización, se produce por la pérdida de relevancia de los mensajes (Blanco Rodríguez, 2002 o Yus, 2001), que pueden aparecer en un momento en el que el tema de la interacción ha evolucionado

y la emisión, por tanto, deja de ser pertinente. Así pues, a diferencia de lo que ocurre en la interacción oral, los interlocutores no compiten por el derecho de emitir un enunciado en el chat; el objetivo es, en este caso, impedir que sus mensajes pierdan relevancia logrando situarlos cerca del contexto interaccional que los ha originado.

Como hemos podido observar (cf. 5.2.2), esta tendencia a la descontextualización puede tener consecuencias negativas, ya que, sin los conocimientos adecuados, la participación en un chat en LE puede resultar frustrante. Sin embargo, los aprendientes son capaces de utilizar técnicas o estrategias destinadas a minimizar los efectos de esta forma de transmisión, como, por ejemplo, el turno partido, las reformulaciones, las repeticiones y la selección explícita del siguiente interlocutor. En los chats pedagógicos, la puesta en práctica de estos procedimientos debe ser alentada, pues, como hemos visto, es posible que resulten beneficiosos para el desarrollo de las competencias en LE.

El peligro de descontextualización es percibido por los aprendientes, que señalan que los mensajes en el chat se suceden de forma precipitada, provocando sensación de rapidez y de falta de control. Sin embargo, como hemos visto, la cadencia de la CMO sincrónica es más lenta que la de las interacciones orales. Así pues, la velocidad percibida por los aprendientes es una impresión derivada de la presión constante que ejerce el sistema de transmisión, que provoca que los mensajes puedan hacerse públicos en cualquier momento. A pesar de estas afirmaciones y de las consecuencias negativas fruto de la rapidez que señalan los aprendientes con respecto a la ortografía y al mecanografiado, las interacciones a través del chat son llevadas a término de forma satisfactoria, del mismo modo que en el medio oral. Aun así, consideramos que es necesario reducir las consecuencias negativas que ocasiona la sensación de velocidad, como las señaladas por los propios aprendientes, para lo cual, es conveniente limitar el número de participantes en función de la tarea a realizar, del nivel de competencia en LE y de la experiencia con este tipo de medio de comunicación.

Asimismo, la realización de las interacciones sincrónicas escritas posee efectos discursivos que pueden resultar positivos para el aprendizaje. Determinados comportamientos conversacionales caracterizados por el desequilibrio interaccional

se rectifican cuando el mismo grupo interactúa a través del chat. Como hemos podido observar (cf. 6.2), la responsabilidad de gestión de la interacción se distribuye de forma más equitativa en el chat que en el medio oral. En las tareas cara a cara, determinados aprendientes poseen más peso en la gestión del intercambio que otros, ya sea porque así ha sido previsto, como en el caso del moderador, o por asignación tácita, como los aprendientes que tienen una mayor competencia en LE o una mayor facilidad para tomar el turno de habla. En la interacción escrita, por el contrario, las funciones de estas figuras se diluyen y que son distribuidas y asumidas por todos los interlocutores.

En lo que respecta a la construcción conjunta del aprendizaje, hemos visto que los movimientos de colaboración llevados a cabo por los aprendientes para asistirse en el desarrollo de sus competencias reciben el nombre de Secuencias Potencialmente Adquisitivas (6.2.) y se basan en los mecanismos de reparación descritos por los analistas de la conversación. En la interacción oral, los aprendientes construyen conjuntamente su aprendizaje, principalmente a través de movimientos destinados a la expresión de enunciados como son la compleción interactiva o las solicitudes de ayuda. En cambio, en el medio escrito, el sistema de transmisión del chat no permite que la colaboración para la redacción de mensajes tenga lugar, debido a que los interlocutores no asisten y no pueden intervenir en el proceso que se realiza en el espacio privado de elaboración. Los aprendientes se ven obligados, pues, a recurrir a un abanico de técnicas individuales de expresión, por lo que el chat puede resultar un medio beneficioso para el desarrollo de los procedimientos de aprendizaje autónomo.

Por otro lado, no hemos podido identificar ninguna Secuencias Potencialmente Adquisitiva (SPA) en las interacciones orales; en las escritas, en cambio, estos movimientos de colaboración para el aprendizaje sí tienen lugar. Aunque su uso no es abundante, con ello queda demostrado que los salones de chat pueden ser medios adecuados para trabajar y potenciar el uso de los mecanismos colaborativos destinados a la mejora de la comprensión.

Asimismo, hemos visto que las SPA tienen lugar en momentos problemáticos en los que la comunicación falla. Como hemos podido constatar (cf.

6.4.), no todos los movimientos de reparación están destinados a paliar la falta de adecuación de las interlenguas de los aprendientes a la situación comunicativa; en ocasiones, se trata de malentendidos o de fallos de transmisión cuyo estudio no debe ser desatendido, ya que es posible que constituyan, también, momentos de aprendizaje, gracias al método que los aprendientes ponen en marcha para resolverlo.

Por otro lado, advertimos que, en general, los estudiantes tienden a prestarse ayuda cuando se la solicitan. Los casos en los que la petición no ha sido atendida se deben a causas derivadas de las circunstancias de la interacción. En el análisis de nuestro corpus, tanto el oral como el escrito, no hemos identificado ninguna ocasión en la que haya sido originada por una actitud negativa hacia el aprendizaje de la LE. De nuevo, nuestras observaciones muestran que los aprendientes tienden a pedirse más ayuda para expresarse que para comprenderse en el medio oral; en cambio, en el chat sucede lo contrario.

En lo que respecta a las condiciones de interacción favorables a desencadenar la adquisición, observamos que, en los chats, los aprendientes son capaces de centrar su atención tanto en el significado como en la forma, al igual que en la comunicación oral. En lo que respecta a las relaciones contractuales, hemos podido advertir que la adopción de posiciones de experto y aloglota, necesarias para el establecimiento del contrato de aprendizaje, se suavizan. Esto es debido a que una de las formas de diferenciación consiste en la función del experto que distribuye el turno de palabra, lo que no tiene lugar en el chat por el sistema de transmisión que lo caracteriza.

La percepción que los estudiantes tienen de la situación comunicativa y las relaciones que se establecen entre ellos juega, igualmente, un rol muy importante en la naturaleza de los métodos destinados a la construcción conjunta del aprendizaje. Los aprendientes muestran una clara preferencia hacia los movimientos de reparación auto-iniciados, en detrimento de los hetero-iniciados (como las correcciones). Como hemos podido observar, la razón de esta predilección se encuentra en el modo en el que los propios participantes conciben la situación comunicativa en la que se encuentran. Los movimientos hetero-iniciados se evitan

porque atentan contra la imagen de los interlocutores frente a la institución y se destruye, pues, la solidaridad que debe establecerse entre los compañeros de un curso. En lo que respecta al chat, este aspecto es, asimismo, de gran importancia, por lo que hay que tener en cuenta su influencia a la hora del diseño y la puesta en práctica de tareas en la CMO sincrónica.

Así pues, la percepción que tienen los aprendientes de la situación comunicativa en la que participan influye significativamente en su modo de actuar durante la interacción y, por tanto, también en su aprendizaje.

Con respecto al tercero de los temas fundamentales de nuestra investigación, las dinámicas interaccionales de colaboración para la resolución de la tarea propuesta, hemos explicado en páginas precedentes que los estudiantes se apoyan en los conocimientos discursivos adquiridos a través de la experiencia escolar y en los mecanismos de adaptación a la situación comunicativa particular en la que se encuentran. Estos niveles de relación interaccional y de actuación se denominan contratos y guían los comportamientos de los interlocutores en todas las situaciones comunicativas.

En los intercambios que hemos analizado, hemos podido comprobar que la CMO sincrónica permite que algunos de estos modos de actuación sean transferidos desde el medio oral al escrito. Los aprendientes mantienen, en el chat, sus ideas sobre cómo debe ser realizado este tipo de tareas de clase. Concretamente, las dinámicas de colaboración y de actuación adoptadas por cada grupo, como, por ejemplo, la forma en la que llegan a alcanzar el consenso, se mantienen en las interacciones sincrónicas escritas. Además, hemos podido constatar que, en aquellas tareas analizadas que constituyen una ruptura total con la formación presencial (ya que se deben entender e integrar nuevas consignas sin relación con una práctica oral precedente, como es el caso de los juegos de rol de la primera fase), los alumnos negocian, se distribuyen los personajes y marcan el comienzo de la actividad; sin embargo, la manera en la que se va a llevar a cabo la interacción tampoco se hace explícita. La negociación previa se realiza de forma rápida, fluida y, además, en LE debido a la existencia de un contrato de aula compartido.

No obstante, no todo lo que respecta a la gestión colectiva de la tarea tiene continuidad del medio oral al escrito. Este es el caso del índice de participación de

los aprendientes que, como hemos podido observar, presenta modificaciones. La cantidad discursiva que produce cada estudiante, así como la que emite cada equipo en relación a la de los otros grupos, resulta más equilibrada en los chats que en las interacciones cara a cara. Este equilibrio es el resultado del funcionamiento de las dinámicas conversacionales de la CMO sincrónica, que son diferentes de las del medio oral. Las razones de esta variación tienen que ver con el mecanismo de transmisión de mensajes del chat, que se caracteriza por poseer un canal de recepción permanentemente abierto y un espacio de redacción privado. Las características mencionadas poseen varias consecuencias en las interacciones sincrónicas escritas: en primer lugar, los aprendientes redactan y emiten sus mensajes sin que otros interlocutores puedan impedirselo de manera directa; en segundo lugar, monopolizar el uso de la palabra es más complicado, y, finalmente, la responsabilidad de la gestión de la interacción se reparte. Esta última característica del chat es percibida también por los participantes, quienes, como hemos podido explicar, en contradicción con los resultados de los datos cuantitativos, consideran haber participado más en el chat que en la actividad cara a cara debido a que sus intervenciones en este medio tienen un mayor peso en la gestión del intercambio.

En lo que respecta a los factores afectivos que guían las actuaciones de los aprendientes relacionadas con la tarea y el medio de comunicación, hemos observado que las secuencias de apertura y de cierre de los chats son lugares que les incitan a expresar sus valoraciones con respecto a la lengua, a la tarea y al medio de comunicación. Del análisis de los cuestionarios, hemos deducido que llevar a cabo prácticas pedagógicas de este tipo a través del chat puede influir tanto de forma positiva como negativa en la motivación del aprendiente, ya que depende de las creencias y características que posee cada estudiante.

Del mismo modo que los niveles de motivación cambian de un estudiante a otro, la percepción de la dificultad que supone la realización de una tarea en el chat es variable: determinados argumentos son vistos por algunos como positivos y por otros de forma negativa. Es importante tener en cuenta que comunicar en LE en la CMO sincrónica, aunque pueda tener muchos atractivos, posee características

particulares que deben ser conocidas y manejadas por los participantes con objeto de minimizar riesgos y facilitar, así, la comunicación.

Por último, consideramos que el conjunto de todos estos aspectos juega un papel fundamental en el aprendizaje de la LE, por lo que deben ser tenidos en cuenta a la hora de diseñar y poner en práctica tareas comunicativas a través del chat en los entornos pedagógicos multimedia. Las conclusiones a las que hemos llegado en esta investigación, que acabamos de resumir, pueden constituir, creemos, un punto de partida para llevar a cabo nuevos estudios sobre estos temas. Dedicamos, por ello, los siguientes párrafos a la proyección de este trabajo hacia otras líneas de investigación.

En el trabajo que ahora concluimos, hemos estudiado las interacciones sincrónicas escritas con el fin de averiguar con qué objetivo y en qué medida este medio de comunicación puede ser utilizado para la enseñanza/aprendizaje de la LE en los entornos pedagógicos multimedia. Para ello, hemos combinado métodos de análisis cuantitativos y cualitativos en la comparación de dos tipos de tarea de aula llevadas a cabo en el medio oral y en el escrito, lo que nos ha permitido dar respuesta a los interrogantes planteados al principio de este trabajo. Sin embargo, aún queda camino por recorrer para llegar a conocer y a comprender todos los beneficios que esta herramienta de comunicación puede aportar a la enseñanza de LE.

Dado que el objetivo que planteamos es de carácter práctico o aplicado, consideramos que las investigaciones futuras, en continuación de los pasos ya realizados, deben llevarse a cabo bajo el marco metodológico de la investigación en acción.

La investigación en la acción es un método de investigación cualitativa que se basa, fundamentalmente, en convertir en centro de atención lo que ocurre en la actividad docente cotidiana, con el fin de descubrir qué aspectos pueden ser mejorados o cambiados para conseguir una actuación más satisfactoria.³

Un seguimiento longitudinal de una formación a distancia o semipresencial que incluya la realización de chats como medio de desarrollo de las habilidades discursivas de los participantes en LE nos permitirá aclarar algunos de los interrogantes que se nos plantean como consecuencia de los hallazgos obtenidos en nuestro trabajo de investigación. Consideramos que una investigación de este tipo debe apoyarse en formas de recogida de datos que permitan tratar el objeto de estudio a través del punto de vista de los propios participantes (enfoque émico).

Asimismo, otras variables de análisis, como el tipo de tarea o el nivel competencial de los aprendientes, pueden ser tenidas en cuenta. Como hemos visto, el chat es un medio apropiado para trabajar los mecanismos de colaboración que permiten mejorar la comprensión, por lo que sería de gran utilidad estudiar de qué manera esta característica puede ser potenciada a través del diseño de diferentes tareas y cómo pueden ser adaptadas según el nivel de competencia de los participantes. Además, el análisis de otro tipo de tareas cuyo objetivo sea el desarrollo de algún otro componente de la competencia comunicativa, como es, por ejemplo, la adquisición de alguna unidad lingüística específica, puede ser revelador.

Por otro lado, la forma de la recogida de datos determina, en gran medida, la posibilidad de profundizar en determinados resultados. Así pues, existen dos factores de gran importancia cuyo estudio nos permitiría avanzar en las conclusiones extraídas en el presente trabajo. Por un lado, nos referimos a la posibilidad de asistir al procedimiento de elaboración de mensajes y no solamente tener acceso al resultado. Un salón de chat que permita almacenar y recuperar las acciones realizadas por los participantes sería de gran utilidad para estudiar la forma en la que redactan sus mensajes y averiguar cómo influyen las intervenciones que van apareciendo en la pantalla. En este sentido, sería de mucha ayuda disponer,

³ Cita extraída del diccionario de términos clave de ELE del Instituto Cervantes http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/investigacionaccion.htm.

además, de la grabación en vídeo de los aprendientes, en el momento de la interacción, con el fin de poder estudiar todas sus acciones, así como la consulta que hacen de otros documentos virtuales o no virtuales. Por otro lado, un dispositivo de CMO sincrónica que nos permita disponer de datos precisos en cuanto al tiempo en el que los mensajes van apareciendo en la pantalla puede facilitarnos la labor de determinar si son emitidos inmediatamente después del anterior o hay un tiempo de espera. Esta posibilidad sería muy útil para estudiar, por ejemplo, los factores personales que influyen en la forma de participación y precisar el funcionamiento del sistema de distribución de turnos en el chat.

En cuanto al corpus oral, la grabación en vídeo de este tipo de interacciones nos permitiría tener en cuenta datos visuales de gran importancia, como la comunicación no verbal, que juegan un papel fundamental en las dinámicas interaccionales que se establecen entre los estudiantes.

El estudio de diferentes métodos de explotación didáctica de chat ya realizados es otra de las posibles líneas de estudio que se puede seguir. Las interacciones sincrónicas escritas llevadas a cabo en el marco de una formación de LE pueden ser utilizadas para realizar otras prácticas pedagógicas una vez terminada la interacción. La facilidad de recuperación de este tipo de interacciones, a través de la impresión en papel o a través de la misma pantalla, posibilita que puedan servir de materiales para prácticas didácticas posteriores. Un trabajo colaborativo sobre corrección de errores o sobre determinadas funciones comunicativas puede ser un buen ejemplo de actividades susceptibles de ser objeto de estudio en investigaciones futuras.

Por último, sólo nos queda exponer que, con el fin de materializar los objetivos prácticos planteados a lo largo de toda esta investigación, nuestras acciones futuras se dirigen hacia la elaboración de un documento de referencia (también llamado *referencial*, Álvarez, 2008; Álvarez y Razola, en prensa), destinado a los docentes que necesiten o quieran elaborar y poner en marcha prácticas pedagógicas del tipo de las que nos han ocupado, ya sea en el marco de una formación a distancia o en el de la presencial, en el que se recojan y se apliquen los resultados obtenidos en esta tesis.

Bibliografía

- Alber, J.L. y B. Py (1985): "Interlangue et conversation exolingue", *Cahiers du département des sciences du langage*,
<http://lesla.univ-lyon2.fr/IMG/pdf/doc-263.pdf>, [28/03/09].
- Alexander, B. (2006): "Web 2.0. A new wave of innovation for teaching and learning?" *Educause Review*, marzo/abril, pp. 33-44,
<http://www.educause.edu/apps/er/erm06/erm0621.asp>, [28/03/09].
- Álvarez Martínez, S. (2008): *Interacciones sincrónicas escritas en línea y aprendizaje del español: caracterización, perspectivas y limitaciones*. Tesis doctoral, Lleida y Grenoble, Universidad de Lleida y Université Stendhal.
www.galanet.be/publication/fichiers/Alvarez2008_tesis.pdf, [28/03/09].
- Álvarez Martínez, S. y C. Degache, (en prensa): "Formes de l'oralité dans les interactions écrites synchrones sur la plateforme Galanet", en M. C. Jamet (ed.), *Orale et intercomprensione tra lingue romanze: ricerche e implicazioni didattiche*, Venezia, Libreria Editrice Cafoscarina: Le Bricole.
- Álvarez Martínez, S y B. Razola Mayor (en prensa): "Hacia un esbozo de referencial para el diseño de actividades de aprendizaje plurilingüe en los chats", Madrid, Ediciones de la Universidad Complutense.
- Anderson, J. R. (1983): *The architecture of cognition*, Cambridge (MA), Harvard University Press.
- Anthony, E. M. (1963): "Approach, method and technique", *English Language Teaching*, 17, pp. 63-67.
- Araújo e Sá, M. H. y S. Melo (2003): "'Beso em português diz-se beijo :*:' la gestion des problèmes de l'interaction dans des chats plurilingues romanophones", *Lidil: Intercompréhension en langues romanes. Du développement des compétences de compréhension aux interactions plurilingues, de Galatea à Galanet*, 28, pp. 95-108.

- Arditty, J. y M. T. Vasseur (1999): "Interaction et langue étrangère: Présentation", *Langages*, 134, pp. 3-19.
- Austin, J. L. (1976): *How to do things with words*, Oxford, Oxford University Press.
- Bachman, L. (1990): *Fundamental Considerations in Language Teaching*, Oxford, Oxford University Press.
- Bange, P. (1992): "A propos de la communication et de l'apprentissage de L2", *AILE*, 1, pp. 53-85.
- Bange, P., R. Carol y P. Griggs (2005): *L'apprentissage d'une langue étrangère*, Paris. L'Harmattan.
- Behrent, S. (2002): "Quand des apprenants du français parlent entre eux en français de leur langue cible: activités métadiscursives en communication interalloglotte", *Marges linguistiques*
http://www.revue-texto.net/marges/marges/Documents_site0/00_ml112002.pdf, [28/03/09].
- Behrent, S. (2007): *La communication interalloglotte. Communiquer dans la langue cible commune.*, Paris : L'Harmattan.
- Bernárdez, E. (1982): *Introducción a la lingüística del texto*, Madrid: Espasa-Calpe.
- Bialystok, E. (1990). "Connaissances linguistiques et contrôle des activités de langage", en D. Gaonac'h (ed.), *Le Français dans le monde. Les stratégies attentionnelles dans l'utilisaton d'une langue étrangère*, n° spécial, pp. 50-58.
- Bialystok, E. (1993): "Symbolic representation and attentional control in pragmatic competence", *Interlanguage Pragmatics*, pp. 43-57.
- Blake, R. (2000): "Computer mediated communication a window on L2 Spanish interlanguage", *Language Learning & Technology*, 4:1, pp. 120-136.
- Blake, R. (2003): "Who's helping whom? Learner/heritage-speakers' networked discussions in Spanish", *Applied Linguistics*, 24:4, pp. 519-544.
- Blanco Rodríguez, M. J. (2002): "El chat: la conversación escrita", *Estudios de lingüística*, 16, pp. 1-90.
http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/6201/1/EL_16_02.pdf, [28/03/09].

- Briz, A. (2001): *El español coloquial en la conversación. Esbozo de pragmatogramática*, Barcelona: Ariel Lingüística.
- Briz, A. y G. Val.Es.Co (2000): *¿Cómo se comenta un texto coloquial?*, Barcelona: Ariel Practicum.
- Bruner, J. S. (1990): *Acts of meaning*, Cambridge, Massachusetts London: Harvard University Press.
- Bruner, J. S. (1996): *The culture of education*, Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Bygate, M. (1988): "Units of Oral Expression and Language Learning in Small Group Interaction", *Applied Linguistics*, 9, pp. 59-82.
- Bygate, M., P. Skehan y M. Swain (2001): *Researching pedagogic tasks second language learning teaching and testing*, Edimburgo: Pearson Education Limited.
- Cambra Giné, M. (2003): "Une approche ethnographique de la classe de langue", *Langues et apprentissage de langues*, pp. 336.
- Canale, M. (1983): "De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje", en M. Llobera (ed.), *La competencia comunicativa*, pp. 63-81, Madrid : Edelsa.
- Cappeau, P. y F. Gadet (2007): "L'exploitation sociolinguistique des grands corpus. Maître-mot et pierre philosophale", *CAIRN*, 121, pp. 99-110.
- Caré, J.-M. y F. Debyser (1978): *Jeu, langage, créativité. Les jeux dans la classe de français*, Paris : Hachette-Larousse.
- Cestero Mancera, A. M. (2000a): *El intercambio de turnos de habla en la conversación*, Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá de Henares.
- Cestero Mancera, A. M. (2000b): *Los turnos de apoyo conversacionales*, Valencia: Servicio de publicaciones de la Universidad de Cadiz.
- Cestero Mancera, A. M. (2005): *Conversación y enseñanza de lenguas*, Madrid: Arco/libros.
- Charaudeau, P. (1993): "Le contrat de communication dans la situation classe", en J. F. Halté (Ed.), *Inter-actions*, pp. 121-135, Metz : Université de Metz.
- Charaudeau, P. (2006): "El contrato de comunicación en una perspectiva lingüística: Normas psicosociales y normas discursivas", *Opción*, pp. 38-54.

http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1012-15872006000100004&lng=en&nrm=iso [06/03/2009].

- Cherny, L. (1999): *Conversation and community: Chat in a virtual world*, Standford: CA: Center for the Study of Language and Information.
- Chomsky, N. (1972): *Language and mind*, New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Chomsky, N. (1985): *Syntactic structures*, The Hage: Mouton.
- Chun, D. M. (1994): "Using computer networking to facilitate the acquisition of interactive competence", *System*, 22, pp. 17-31.
- Cicouriel, A. V. (1979): *La sociologie cognitive*, Paris, PUF.
- Consejo de Europa (2002): *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*, Secretaría General Técnica del MECD-Subdirección General de Información y Publicaciones y Grupo ANAYA.
- Cora García, A. y J. Baker Jacobs (1999): "The eyes of the beholder: Understanding the turn-taking system in quasi-synchronous computer-mediated communication", *Research on Language and Social Interaction*, 32/4, pp. 337-367.
- Cots, J. M., C. Lorda y L. Nussbaum (1996): "El debate como escenario de prácticas discursivas en la clase de lengua", *Diálogos hispánicos de Amsterdam*, pp. 163-178.
- Cruz Piñol, M. (2002): *Enseñar español en la era de Internet*, Barcelona: Octaedro.
- Cruz Piñol, M. (2004): "Presencia (y ausencia) de los hipermedios y de los géneros electrónicos en las Webs para la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera (ELE)", *redELE*, 0, pp. 1-17, http://www.mepsyd.es/redele/revista/cruz_pinol.shtml , [28/03/09].
- Crystal, D. (2001): *Language and the Internet*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Crystal, D. (2002): *El lenguaje e Internet*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Dabène, L. (1984): "Communication et métacommunication dans la classe de langue", en L. Dabène y C. Foerster (eds.), *Interactions: les échanges langagiers en classe de langue*, Grenoble : Ellug, pp. 129-138.

- Darhower, M. (2002): "Interactional Features of Synchronous Computer-Mediated Communication in the Intermediate L2 Class: A sociocultural Case Study", *CALICO Journal*, pp. 19-2.
- Dausendschön-Gay, U. y U. Krafft (1991): "Rôles et faces conversationnels: à propos de la figuration en 'situation de contact'", en C. Russier, H. Stoffel y D. Veronique (eds.), *Interactions en langue étrangère*, Aix en Provence : Publication de l'Université de Provence, pp. 37-48.
- Day, R. R. y M. A. Rowley (1986): *Talking to learn: conversation in second language acquisition*, Rowley: Newbury House.
- De Pietro, J.-F. (1988): "Vers une typologie des situations de contact linguistiques", *Langage et société*, 43, pp. 65-89.
- De Pietro, J.-F., M. Matthey y B. Py (1989 [2004]): "Acquisition et contrat didactique: les séquences potentiellement acquisitionnelles dans la conversation exolingue", en L. Gajo, M. Matthey, D. Moore y C. Serra (eds.), *Un parcours au contact des langues*, Paris : Didier, pp. 79-93.
- Degache, C. (2000): La notion de 'stratégie' dans l'espace interdidactique. In J. Billiez, C. Foerster y D.-L. Simon (eds.), *La didactique des langues dans l'espace francophone : unité et diversité*, Grenoble: Actes du 6è colloque ACEDLE, pp. 147-159.
www.galanet.be/publication/fichiers/dc2000.pdf, [28/03/09].
- Degache, C. (2004): "Interactions asynchrones et appropriation dans un environnement d'apprentissage collaboratif des langues (Galanet)", en L. T. Banqué, M.A. (ed.), *Repères et applications (IV)*, Barcelona : Universitat Autònoma de Barcelona.
www.galanet.be/publication/fichiers/dc2004.pdf, [28/03/09].
- Degache, C. (2006): "El entorno multimedia, autoformación y enseñanza de lenguas." *Estudios de Lingüística del Español (ELiEs)*, 24.
<http://elies.rediris.es/elies24/degache.htm>, 20/3/2009, [28/03/09].
- Degache, C. (2007): Quid des oppositions structurantes de la didactique des langues face au développement des formations hybrides?, *Journée d'études ACEDLE Recherches émergentes en didactique des langues*. IUFM de Paris.

- Degache, C. y F. Mangenot (2007): "Les échanges exolingues via internet. Nouveau terrain d'exploration en didactique des langues", *lidil, Échanges exolingues via internet et appropriation des langues-cultures*, 36, pp. 5-22.
- Degache, C. y M. Masperi (2003): "De quelques enjeux de l'apprentissage en autonomie en contexte universitaire: pistes de réflexion et propositions", en D. Andréolle (ed.), *Hommage à Hélène Greven*, Grenoble : Université de Stendhal Grenoble.
www.galanet.be/publication/fichiers/dc_mm2007.pdf, [28/03/09].
- Dejean, C. y E. Tea (2002): "Types d'auto-apprentissage, modes d'accompagnement et usages des TICE", *Apprentissage des langues et technologies: usages en émergence, Le Français dans le monde*, n° spécial Recherches et applications, pp. 144-152.
- Di Pietro, R.-J. (1987): *Strategic Interaction: Learning language through scenarios*, New York: UP Cambridge.
- Doell, W. (1998): "The Internet Relay Chat (IRC): linguistic perspectives".
<http://home.allgaeu.org/ndoell/work/ircpaper.htm>, [28/03/09].
- Donato, R. (1994): "Collective Scaffolding in Second Language Learning", en J. P. Lantolf y G. Appel (eds.), *Vygotskian Approaches to Second Language Research*, pp. 221, New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- Doughty, C. J. (2000): "La negociación del entorno lingüístico de la L2", en C. Muñoz (ed.), *Segundas lenguas. Adquisición en el aula.*, Barcelona: Ariel lingüística, pp. 163-194.
- Duff, P. A. (1986): "Another look at interlanguage talk: taking task to task", en R. R. Day y M. A. Rowley (Eds.), *Talking to learn: Conversation in Second Language Acquisition*, Rowley: Newbury House.
- Ellis, R. (1999): *Understanding second language acquisition*, Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (2000): "Task-based research and language pedagogy", *Language Teaching Research*, 4, pp. 193-220.
- Ellis, R. (2003): *Task-based Language Learning and Teaching*, Oxford: Oxford University Press.

- Ellis, R. (2005): *La adquisición de segundas lenguas en un contexto de enseñanza. Análisis de las investigaciones existentes.*
www.mec.es/redele/Biblioteca2006/AYague/rod_ellis.pdf, [28/03/09].
- Escandell, M. V. (1996): *Introducción a la pragmática*, Barcelona: Ariel Lingüística.
- Fasel Lauzon, V., E. Pochon-Berger y S. Pekarek Doehler (2008): "Le débat: dispositif d'enseignement ou forme interactive émergente?" *Babylonia*, 3/08, pp. 46-51.
- Firth, A. y J. Wagner (1997): "On discourse, communication, and (some) fundamental concepts in SLA research", *The Modern Language Journal*, 81, pp. 285-300.
- Fitze, M. (2006): "Discourse and participation in ESL face-to-face and written electronic conferences", *Language Learning & Technology*, 10(1), pp. 67-86, January.
<http://llt.msu.edu/vol10num1/pdf/fitze.pdf>, [28/03/09].
- Friedman, G. (2005): "Strategic Negotiation in Scenario Role Play", *CATESOL State Conference*, Nihon University.
<http://www.catesol.org/Friedman.pdf>, [28/03/09].
- Gajo, L. y L. Mondada (2000): *Interaction et acquisition en contexte. Modes d'appropriation de compétences discursives plurilingues par des jeunes immigrants.*, Zurich : Editions Universitaires Fribourg Suisse.
- Gajo, L. y L. Mondada (2000): "Modes d'interaction, réparations et processus d'acquisition", en L. Gajo y L. Mondada (eds.), Zurich : Editions Universitaires Fribourg Suisse, pp. 129-178.
- Gajo, L. y C. Serra (2000): "Enseignement bilingue, didactique des langues et des disciplines: une expérience valdôtaine", en P. Martinez y S. Pekarek Doehler (eds.), *Notions en question: les contacts de langues en didactique*, Paris: Didier Erudition.
- Gallardo-Paúls, B. (1993): *Lingüística perceptiva y conversación: secuencias*, Valencia: Universidad de Valencia.
- Gallardo-Paúls, B. (1994): "Conversación y conversación cotidiana", *Pragmalingüística*, pp. 151-195.

- Gallardo-Paúls, B. (1996): *Análisis conversacional y pragmática del receptor*, Valencia: Episteme.
- Gaonac'h, D. (1996): "Processus cognitifs de base dans l'acquisition des langues", *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 63, pp. 25-36.
- García García, M. (2005): "La competencia conversacional en los estudiantes de español como lengua extranjera", *Linred*.
www.linred.es/numero2_articulo_2.htm, [28/03/09].
- García Santa-Cecilia, A. (1995): *El currículo de español como lengua extranjera*, Madrid: Edelsa Grupo Didascalía.
- Garfinkel, H. (1967): *Studies in ethnomethodology*, Cambridge: Polity press.
- Garfinkel, H. (2006): *Estudios en etnometodología*, Barcelona: Anthropos.
- Garnacho López, P., (2000): "Chateando..." *Cuadernos Cervantes*, 29, pp. 76-87.
- Garrido Rodríguez, M. C. (2001-2002): "Análisis del discurso: ¿Problemas sin resolver?" *Contextos*, XIX-XX/37-40, pp. 123-141.
- Gass, S. M. (2002): "An interactionist perspective on second language acquisition", en R. B. Kaplan (ed.), *The Oxford handbook of applied linguistics*, pp. 170-181, Nueva York: Oxford University Press.
- Gass, S. M. y C. Madden (1985): *Input in second language acquisition*, Rowley: Newbury House.
- Gass, S. M. y E. M. Varonis (1985): "Task variation and nonnative/nonnative negotiation of meaning", en S. M. Gass y C. Madden (eds.), *Input in Second Language Acquisition*, Rowley: Newbury House.
- Goffman, E. (1974): *Les rites d'interaction*, Paris : Éd. de Minuit.
- Goffman, E. (1981): *Forms of talk*, Oxford: Basil Blackwell.
- González, D. y L. Esteves, (2006): "El chat como medio de enseñanza y aprendizaje colaborativo en EFL: un análisis de conversación", *Paradigma*, 27 (1).
www.scielo.org.ve, [28/03/09].
- Griggs, P. (1991): "Séquences de reformulation et acquisition", en C. Russier, H. Stoffel y D. Veronique (eds.), *Interactions en langue étrangère*, Aix en Provence : Publications de l'Université d'Aix en Provence, pp. 75-84.
- Griggs, P. (1998): "Cómo tratan los aprendientes adultos los problemas de lengua en las tareas comunicativas efectuadas en pareja", en M. Pujol Berché,

- Nussbaum, L. & Llovera, M. (ed.), *Adquisición de lenguas extranjeras: Perspectivas actuales en Europa*, Madrid: Edelsa.
- Griggs, P. (2006): "Analyse de la réalisation d'une tâche en cours de langue étrangère dans la perspective de la théorie de l'activité", en M.-C. Guernier, V. Durand-Gerrier y J.-P. Santot (eds.), *Interactions verbales, didactiques et apprentissages*, Presses universitaires de Franche-Comté, pp. 97-136.
- Gülich, E. (1986): "L'organisation conversationnelle des énoncés inachevés et de leur achèvement interactif en 'situation de contact'", *DRLAV*, 34-35, pp. 161-182.
- Gumperz, J. J. (1982): *Language and social identity*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Gumperz, J. J. (1989): *Engager la conversation: introduction à la sociolinguistique interactionnelle*, Paris : Minuit.
- Gutiérrez Ordóñez, S. (1995): "La lingüística del habla: de la retórica a la pragmática", *Textos de didáctica de la lengua y de la literatura*, 3, pp. 7-16.
- Gutiérrez Quintana, E. (2007): *Enseñar español desde un enfoque nocio-funcional*, Madrid: Arco/libro.
- Heritage, J. (1985): "Recent development in conversation analysis", *Sociolinguistics Newsletter*, 15, pp. 1-18.
- Herring, S. (1999): "Interactional Coherence in CMC", *JCMC*, 4.
<http://jcmc.indiana.edu/vol4/issue4/herring.html>, [28/03/09].
- Herring, S. (2001): "Computer-Mediated Discourse", en D. Tannen, D. Schiffrin y H. Hamilton (eds.), *Handbook of Discourse Analysis*, pp. 612-634, Oxford: Blackwell.
- Herring, S. (2007): "A Faceted Classification Scheme for Computer-Mediated Discourse", *language@internet*, 1, pp., ISSN 1860-2029.
www.languageatinternet.de/articles/761, [28/03/09].
- Hymes, D. H. (1971 [1995]): "Acerca de la competencia comunicativa", en M. Llobera (ed.), *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*, ciudad: Edelsa. pp. 27-46.

- Jacobs, G. (1998): "Cooperative learning or just grouping students: The difference makes a difference", en W. Rendandya y G. Jacobs (eds.), *Learners and language learning*, Singapore: SEAMEO, pp. 145-171.
- Jepson, K. (2005): "Conversations -and negotiated interaction- in text and voice chat rooms", *Language Learning & Technology*, 9/3, pp. 79-98.
<http://llt.msu.edu/vol9num3/pdf/jepson.pdf>, [28/03/09].
- Juan Lázaro, O. (2001): "Actividades con el chat en la clase de E/LE: lenguaje usado", *Cuadernos Cervantes*, 33, pp. 64-71.
- Juan Lázaro, O. (2004): "Aprender español a través de Internet: un entorno de enseñanza y aprendizaje", en J. Sánchez Lobato y I. Santos Gargallo (eds.), *Vademécum para la formación de profesores enseñar español como segunda lengua (L2) - lengua extranjera (LE)*, Madrid: VSGEL, pp. 1087-1103.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1990): *Las interacciones verbales I*, Paris: Armand Colin.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2005): *Le discours en interaction*, Paris: Armand Colin.
- Kern, R. G. (1995): "Restructuring Classroom Interaction with Networked Computers: Effects on Quantity and Characteristics of Language Production", *The Modern Language Journal*, 79, pp. 457-476.
- Kern, R. G. (2006): "La communication médiatisée par ordinateur en langues: recherches et applications récentes aux USA", *Le français dans le monde*, 40, pp. 17-29.
- Krafft, U. y U. Dausendschön-Gay (1993): "La séquence analytique", *Bulletin CILA. Approches linguistique de l'interaction*, 57, pp. 137-157.
- Krafft, U. y U. Dausendschön-Gay (1994): "Analyse conversationnelle et recherche sur l'acquisition", *Bulletin VALS/ASLA*, 59, pp. 127-158.
- Krashen, S. (1981): *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Pergamon.
http://www.sdkrashen.com/SL_Acquisition_and_Learning/index.html,
 [28/03/09].
- Lantolf, J. P. y G. Appel (1994): *Vygotskian Approaches to Second Language Research*, Nordwook, New Jersey: Ablex Publishing Corporation.

- Lantolf, J. P. y P. B. Genung (2000): "L'acquisition scolaire d'une langue étrangère vue dans la perspective de la théorie de l'activité: une étude de cas", *AILE*, 12.
- Lantolf, J. P. y S. L. Thorne (2006): *Sociocultural Theory and the Genesis of Second Language Development*, Oxford: Oxford University Press.
- Larsen-Freeman, D. y M. H. Long (1994): *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*, Madrid: Gredos.
- Laufer, B. y J. Hulstijn (2001): "Incidental vocabulary acquisition in a second language: The construct of task-induced involvement", *Applied Linguistics*, 22, pp. 1-26.
- Lavandera, B. (1985): *Curso de lingüística para el análisis del discurso*, Buenos Aires: Centro Editorial de América Latina.
- Levinson, S. C. (1983): *Pragmatics*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Levinson, S. C. (1989): *Pragmática*, Barcelona: Teide.
- Littlewood, W. (1996): *La enseñanza comunicativa de idiomas. Introducción al enfoque comunicativo*, Madrid: Cambridge University Press.
- Livingstone, C. (1983): *Role Play in Language Learning*, Singapore: Logman.
- Llobera, M. (1995): "Una perspectiva sobre la competencia comunicativa y la didáctica de lenguas extranjeras", en M. Llobera (ed.), *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*, Madrid: Edelsa. pp. 5-26.
- Long, M. H. (1989): "Task group and task-group interactions", *University of Hawai'i working papers*, 8, pp. 1-26.
- Long, M. H. (1996): "The role of the linguistic environment in second language acquisition", en W. Ritchie y T. Bhatia (eds.), *Handbook of second language acquisition*, pp. 413-468, San Diego: Academic Press.
- Long, M. H. (1991): "Focus on form: a design feature in language teaching methodology", en K. D. Bot, C. Kramsch y R. Ginsberg (eds.), *Foreign language-research in crosscultural perspective*, pp. 39-52, Amsterdam: John Benjamins.

- Long, M. H. y C. J. Doughty (2003): "SLA and Cognitive Science", en C. J. Doughty y M. H. Long (Eds.), *Handbook of Second Language Acquisition*, pp. 866-870, Blackwell Publishing Ltd.
- Long, M. H. y P. A. Porter (1985): "Group Work, Interlanguage Talk, and Second Language Acquisition", *TESOL Quarterly*, 19 (2), pp. 207-228.
- Lüdi, G. (1987): "Travail lexical explicite en situation exolingue", en G. Lüdi, H. Stricker y J. Wüest (eds.), *Romania ingeniosa, Mélanges offerts à Gerold Hilty à l'occasion de son 60e anniversaire*, Bern: Lang, pp. 463-396.
- Marcoccia, M. (2003): La communication médiatisée par ordinateur: problèmes de genres et de typologie, *Journée d'études: les genres de l'oral*. Lyon: Université Lumière - Lyon 2.
- Marcoccia, M. y N. Gauducheau (2007): "L'analyse du rôle des smileys en production et en réception: un retour sur la question de l'oralité des écrits numériques", *Glottopol. Revue de sociolinguistique en ligne*, 10, pp. 39-55. www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol, [28/03/09].
- Martín Peris, E. (1998): "El profesor de lenguas extranjeras: papel y funciones", en A. Mendoza Fillola (ed.), *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*, Barcelona: Horsori.
- Matthey, M. (1996 [2003]): *Apprentissage d'une langue et interaction verbale*, Bern: Peter Lang.
- Matthey, M. (1997): *Les langues et leurs images*, Neuchâtel: IRDP, AELPL.
- Matthey, M. y J.-F. De Pietro (1997): "La société plurilingue: utopie souhaitable ou domination acceptée?" en H. Boyer (ed.), *Plurilinguisme: "contact" ou "conflit" de langues?*, pp. 133-190, Paris: L'Harmattan.
- Mc Laughlin, B. (1990): "Restructuring", *Applied Linguistics*, 11, pp. 113-128.
- Melero Abadía, P. (2000): *Métodos y enfoques en la enseñanza/ aprendizaje del español como lengua extranjera*, Madrid: Edelsa.
- Melero Abadía, P. (2004): "De los programas nocional-funcionales a la enseñanza comunicativa", en L. J.S. y I. Santos Gargallo (eds.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*, Madrid: SGEL, pp. 689-714.

- Mondada, L. (2001): "Por una lingüística interaccional", *Discurso y sociedad*, 3 (3), pp. 61-89.
- Mondada, L. (2001): "Pour une linguistique interactionnelle", *Marges linguistiques*. http://www.ispla.su.se/iis/Dokument/ml052001_mondada_1.pdf, [28/03/09].
- Mondada, L. y S. Pekarek Doehler (2000): "Interaction sociale et cognition située: quels modèles pour la recherche sur l'acquisition des langues?" *AILE*, 12. <http://aile.revues.org/document947.html>, [28/03/09].
- Moreno Fernández, F. (1998): *Principios de la sociolingüística y sociología del lenguaje*, Barcelona: Ariel lingüística.
- Moreno Fernández, F. (2002): *Producción, expresión e interacción oral*, Madrid: Arco/libro.
- Moreno Fernández, F., A. M. Cestero Mancera, I. Molina Martos y F. Paredes García (2002): *La lengua hablada en Alcalá de Henares. Corpus PRESEEA-ALCALÁ I: Hablantes de instrucción superior*, Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá. Edición en CD'Rom.
- Moreno Fernández, F., A. M. Cestero Mancera, I. Molina Martos y F. Paredes García (2004): *La lengua hablada en Alcalá de Henares. Corpus PRESEEA-ALCALÁ II: Hablantes de instrucción media*, Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá. Edición en CD'Rom.
- Moreno Fernández, F., A. M. Cestero Mancera, I. Molina Martos y F. Paredes García (2007): *La lengua hablada en Alcalá de Henares. Corpus PRESEEA-ALCALÁ III: Hablantes de instrucción primaria*, Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá.
- Muñoz, C. (2000): *Segundas lenguas. Adquisición en el aula*, Barcelona: Ariel lingüística.
- Negretti, R. (1999): "Web-Based Activities and SLA: A Conversation Analysis Research Approach", *Language Learning & Technology*, 3/1, pp. 75-87. <http://llt.msu.edu/vol3num1/negretti/>, [28/03/09].
- Nunan, D. (1989): *Collaborative Language Learning and Teaching*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunan, D. (1996): *El diseño de tareas para la clase comunicativa*, Cambridge: University Press.

- Nussbaum, L. (1998): "Profils sociaux et places dans les tandems exolingues". en M. Souchon (ed.), *Pratiques discursives et acquisition des langues étrangères*, Besançon: Université de France-Comté, pp. 115-126.
- Nussbaum, L. (1999): "Émergence de la conscience langagière en travail de groupe entre apprenants de langue étrangère", *langages*, 134, pp. 35-50.
- Nussbaum, L., A. Tuson Valls y V. Unamuno (2002): "Procédures de contournement des difficultés de langue dans l'interaction entre apprenants", en F. Cicurel y D. Veronique (eds.), *Discours, action et appropriation des langues*, pp. 147-201, Paris: Presses Sorbonne Nouvelle.
- Nussbaum, L., A. Tuson Valls y V. Unamuno (2003): "Communiquer suffit ou de l'abandon du traitement des problèmes de langue dans l'interaction entre apprenants", *Marges linguistiques*, pp. 1-12.
http://www.revue-texto.net/1996-2007/marges/marges/Documents%20Site%206/doc0138_nussbaum_l/doc0138.pdf, [28/03/09].
- Nussbaum, L. y V. Unamuno (2000): "Fluidité et complexité dans la construction du discours entre apprenants de langues étrangères", *AILE*, 12, pp. 27-49.
- Nussbaum, L. y V. Unamuno (2005): "Pràctique interactives entre aprenents de llengües segones i estrangeres", *Articles de Didàctica de la LLenguai de la Literatura*, 37, pp. 57-69.
- Oesterreicher, W. (1996): "Lo hablado en lo escrito. Reflexiones metodológicas y aproximación a una tipología", en T. Kotschi, W. Oesterreicher y K. Zimmermann (eds.), *El español hablado y la cultura oral en España e Hispanoamérica*, pp. 317-340, Madrid: Iberoamericana.
- Ollivier, C. (2007): "Ouvrir la classe de langue sur le monde pour motiver les apprenants et modifier la relation enseignant-apprenants", *Rencontres FLE*, <http://eurofle.wordpress.com/2007/11/21/ouvrir-la-classe-de-langue-sur-le-monde/>, [28/03/09].
- Pano, A. (2008): "Estrategias comunicativas y lingüísticas en listas y foros de debate en internet", *CÍRCULO de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 33, pp. 28-44.

- Panyametheekul, S. y S. Herring (2003): "Gender and Turn Allocation in a Thai Chat Room", *JCMC*, 9.
http://jcmc.indiana.edu/vol9/issue1/panya_herring.html#s1, [28/03/09].
- Payne, J. S. y P. J. Whitney (2002): "Developing L2 oral proficiency through synchronous CMC: output, working memory and interlanguage development", *CALICO Journal*, 20/1, pp. 7-32.
- Pekarek Doehler, S. (1999): *Leçons de conversation. Dynamiques de l'interaction et acquisition de compétences discursives en classe de langue seconde*, Zurich: Editions Universitaires Fribourg Suisse.
- Pekarek Doehler, S. (2000): "Approches interactionnistes de l'acquisition des langues étrangères: concepts, recherches, perspectives", *AILE*, 12,
<http://aile.revues.org/document934.html>, [28/03/09].
- Pekarek Doehler, S. (2004): "Une approche interactionniste de la grammaire: réflexions autour du codage grammatical de la référence et des topics chez l'apprenant avancé d'une L2", *AILE*, 21, pp. 123-165.
- Pekarek Doehler, S. (2006): "'CA for SLA": Analyse conversationnelle et recherche sur l'acquisition des langues", *Revue Française de Linguistique Appliquée*, XI-2, pp. 123-137.
- Pellettieri, J. (2000): "Negotiation in cyberspace: The role of chatting in the development of grammatical competence", en M. Warschauer y R. G. Kern (eds.), *Network-based Language Teaching Concepts and Practice*, Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Piaget, J. (1964): *Six études de psychologie*, Paris : Gonthier.
- Piaget, J. (1993): *La psychologie de l'enfant*, Paris : Presses universitaires de France.
- Pica, T. (1987): "Second-Language Acquisition, Social Interaction, and the Classroom", *Applied Linguistics*, 8/1, pp. 3-19.
- Pica, T. y C. J. Doughty (1985): "Input and interaction in the communicative language classroom: a comparison of teacher-fronted and group activities", en S. M. Gass y C. Madden (Eds.) *Input in second language acquisition*, Rowley: Newbury House, pp. 115-132

- Pica, T., L. Hollyday, N. Lewis y L. Morgenthaler (1989): "Comprehensible output as an outcome of linguistic demands on the learner", *Studies in SLA*, 11, pp. 63-90.
- Pica, T., R. Kanagy y J. Falodun (1993): "Choosing and Using Communication Tasks for Second language Instruction", en G. Crookes y S. M. Gass (eds.), *Task and Language Learning: Integrating Theory and Practice*, Bristol: Multilingual Matters, Ltd.
- Pierozak, I. (2003): *Le français tchaté. Une étude en trois dimensions - sociolinguistique, syntaxique et graphique- d'usages IRC*. Tesis doctoral inédita, Université d'Aix-Marseille I.
- Pierozak, I. (2003/2): "Le "français tchaté": un objet à géométrie variable?" *CAIRN*, 104, pp. 123-144.
- Porquier, R. (1984): "Communication exolingue et apprentissage des langues" en B. Py (ed.), *Acquisition d'une langue étrangère III*, Neuchâtel: Université de Neuchâtel.
- Porquier, R. (1994): "Communication exolingue et contextes d'appropriation: Le continuum acquisition/apprentissage", *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, pp. 159-169
- Porter, P. A. (1986): "How learners talk to each other: input and interaction in task-centered discussions", en R. R. Day, Rowley, M. A. (ed.), *Talking to learn*, Newbury House, pp. 200-224.
- Prabhu, N. S. (1987): *Second Language Pedagogy*, Oxford: Oxford University Press.
- Pujol Berché, M. (2001): "Las repercusiones de la tarea en las producciones de aprendientes adultos de español", *Estudios de lingüística. Tendencias y líneas de investigación en adquisición de segundas lenguas*, pp. 5-57.
- Puren, C. (2001): "Chronique d'une évolution méthodologique annoncée: la "perspective actionnelle"", *TESOL France*.
- Puren, C. (2002): "Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures: vers une perspective co-actionnelle-co-culturelle", *Les langues modernes*, 3, pp. 55-71.

- Puren, C. (2004): "Del enfoque por tareas a la perspectiva co-accional", *Porta Linguarum*, 1, pp. 31-36.
<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1129986>, [28/03/09].
- Puren, C. (2006): "De l'approche communicative à la perspective actionnelle", *Le français dans le monde*, 347, pp. 37-40.
- Puren, C. (2009): "Variations sur la perspective de l'agir social en didactique des langues-cultures étrangères"
www.aplv-languesmodernes.org/IMG/pdf/PUREN_agir_social_v_site_APLV.pdf,
 [28/03/09].
- Py, B. (1986): "Making sense: Interlanguage's Intertalk Exolingual Conversation", *SSLA*, 8, pp. 343-353.
- Py, B. (1990): "Les stratégies d'acquisition en situation d'interaction", *Le Français dans le Monde. Recherches et applications*, número coordinado por D.Gaonac'h, "Acquisition et utilisation d'une langue étrangère. L'approche cognitive", número especial, Paris: Hachette, pp. 81-88.
- Py, B. (1991): "Bilinguisme, exolingüisme et acquisition: rôle de L1 dans l'acquisition de L2", *Tranel*, 17, pp. 147-161.
- Py, B. (1994): "Place des approches interactionnistes dans l'étude des situations de contacts et d'acquisition", en D. Véronique (ed.), *Créolisation et acquisition des langues*, pp. 137-150, Aix-en-Provence : Publications de l'Université de Provence.
- Py, B. (1997): "Pour une perspective bilingue sur l'enseignement et l'apprentissage des langues", *ELA*, 108, pp. 495-504.
- Richards, J. C. y T. S. Rodgers (1986 [2001]): *Approaches and methods in language teaching*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Ruipérez García, G. (2004): "La enseñanza de lenguas asistida por ordenador (ELAO)", en J. Sánchez Lobato y I. Santos Gargallo (eds.), *Vademécum para la formación de profesores enseñar español como segunda lengua (L2) - lengua extranjera (LE)*, pp. 1045-1059, Madrid: SGEL.

- Ruiz Fajardo, G. (1991): Perspectivas metodológicas para la investigación dentro del aula de L2. In S. M. Peydró (ed.), *De la teoría al aula, ASELE*. Málaga, pp. 167-177.
- Russier, C., H. Stoffel y D. Veronique (1991): *Interaction en langue étrangère*, Aix en Provence : Université de Provence.
- Sacks, H., E. A. Schegloff y G. Jefferson (1974): "Organization of turn-taking in conversation", *Language*, 50, pp. 696-735.
- Sánchez Lobato, J. y I. Santos Gargallo (2004): *Vademécum para la formación de profesores enseñar español como segunda lengua (L2) - lengua extranjera (LE)*, Madrid: SGEL.
- Sanmartín Sáez, J. (2008): *El chat. La conversación tecnológica*, Madrid: Arco Libros.
- Schegloff, E. A., G. Jefferson y H. Sacks (1977): "The preference for self-correction in the organization of repair in conversation", *Language*, 53 (2), pp. 361-382.
- Schiffrin, D. (1994): *Approaches to discourse*, Blackwell Publishers Inc.
- Schütz, A. (1962): *Collected papers I: The problem of social reality*, Nijhoff: The Hague.
- Scott Payne, J. y B. M. Ross (2005): "Synchronous CMC, working memory, and L2 oral proficiency development", *Language Learning & Technology*, 9/3, pp. 35-54.
<http://llt.msu.edu/vol9num3/payne/default.html>, [28/03/09].
- Searle, J. R. (1969): *Speech acts an essay in the philosophy of language*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Skinner, B. F. (1953): *Science and human behaviour*, New York: Free Press.
- Skinner, B. F. (1957): *Verbal behaviour*, New York: Appleton-Century-Crofts.
- Slagter, P. (1979): *El nivel umbral*, Estrasburgo: Consejo de Europa.
- Smith, B. (2003): "Computer-Mediated Negotiated Interaction: An Expanded Model", *The Modern Language Journal*, 87/i.
<http://llt.msu.edu/vol9num3/jepson/default.html>, [28/03/09].
- Sperber, D. y D. Wilson (1986): *Relevance. Communication and cognition*, Oxford: Blackwell.

- Steinbach Kholer, F. (2008). "Co-construction dans l'interaction en classe de FLE: De la dialogicité du langage vers la dialogicité de l'apprentissage", *Travaux neuchâtelois de linguistique*, 48, pp. 25-42.
- Storch, N. (2001): "How collaborative is pair work? ESL tertiary students composing in pairs", *Language Teaching Research*, 5,1, pp. 29-53.
- Storch, N. (2002): "Patterns of Interaction in ESL Pair Work", *Language Learning*, 52/1, pp. 119-158.
- Suso López, J. (1998): "Jeux communicatifs et enseignement/apprentissage des langues étrangères", en R. Ruiz Álvarez, R. López Carrillo y J. Suso López (eds.), *El teatro: componentes teóricos y prácticos para la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera*, Granada: ClaveL, pp. 381-401.
- Swain, M. (1985): "Communicative competence: Some roles of comprehensive input and comprehensible output in its development", en S. M. Gass y C. Madden (eds.), *Input in second language acquisition*, Cambridge: MA: Newbury House Publishers.
- Swain, M. (1995): "Three functions of output in second language learning", en G. Cook y B. Seidholfer (eds.), *Principle and practice in applied linguistics: studies in honour of H. G. Widdowson*, Oxford: Oxford University Press, pp. 125-144.
- Swain, M. (2000): "The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue", en J. P. Lantolf (ed.), *Sociocultural Theory and Second Language Learning*, Oxford: Oxford University Press.
- Swain, M. (2001): "Integrating Language and Content Teaching through Collaborative Task", *Canadian Modern language Review*, 58/1.
- Swain, M. y S. Lapkin (1989): "Canadian immersion and adult second language teaching: what's the connection?" *Modern Language Journal*, 73 (2), pp. 150-159.
- Swain, M. y S. Lapkin (2001): "Focus on form through collaborative dialogue: Exploring task effects", en M. Bygate, P. Skehan y M. Swain (eds.), *Researching pedagogic tasks, second language learning and testing*, Harlow: Longman, pp. 99-118.

- Sykes, J. M. (2005): "Synchronous CMC and pragmatic development: effects of oral and written chat", *CALICO Journal*, 22 (3), pp. 399-431.
- Tragant, E. y C. Muñoz (2000): "La motivación y su relación con la edad en un contexto escolar de aprendizaje de una lengua extranjera", en C. Muñoz (ed.), *Segundas lenguas. Adquisición en el aula*, Barcelona: Ariel lingüística.
- Tudini, V. (2003): "Éléments conversationnels du clavardage: un entraînement à l'expression orale pour les apprenants de langues à distance?" *Alsic*, 6/2, pp. 63-81.
[http://edutice.archives-ouvertes.fr/docs/00/00/19/12/PDF/alsic_n11-
pra1.pdf](http://edutice.archives-ouvertes.fr/docs/00/00/19/12/PDF/alsic_n11-
pra1.pdf), [28/03/09].
- Tuson Valls, A. (1997): *Análisis de la conversación*, Barcelona: Ariel.
- Tuson Valls A., (2002): "El análisis de la conversación: entre la estructura y el sentido." *Estudios de Sociolingüística. Número especial: Técnicas de investigación social y sociolingüística*, 3 (1), pp. 133-153.
- Van Dijk, T. A. (2000): *El discurso como estructura y proceso*, Barcelona: Gedisa.
- Van Ek, J. A. (1975): *Systems Development in Adult Language Learning. The Threshold Level in a European Unit/Credit System for Modern Language Learning by Adults*, Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Van Ek, J. A. (1979): *Un nivel umbral*, Estrasburgo: Publicaciones del Consejo de Europa.
- Van Lier, L. y N. Matsuo (2000): "Varieties of Conversational Experience Looking for Learning Opportunities", *Applied Language Learning*, 11/2, pp. 265-287.
- Vandergriff, I. (2006): "Negotiation common ground in computer-mediated versus face-to-face discussions", *Language Learning & Technology*, 10/1, pp. 110-138.
<http://lt.msu.edu/vol10num1/vandergriff/>, [28/03/09].
- Varonis, E. M. y S. M. Gass (1985): "Non-native/Non-native Conversations: A Model for Negotiation of Meaning", *Applied Linguistics*, 6/1, pp. 71-90.
- Vasseur, M.-T. (1991): "Solliciter n'est pas apprendre (initiative, sollicitation et acquisition d'une langue étrangère)", en C. Russier, H. Stoffel y D.

- Veronique (Eds.), *Interaction en langue étrangère*, Aix en Provence : Université de Provence.
- Vasseur, M.-T. (2000): "De l'usage de l'inégalité dans l'interaction-acquisition en langue étrangère", *AILE*, 12,
- Vela Delfa, C. (2005): *El correo electrónico. El nacimiento de un nuevo género*. Tesis doctoral, Madrid, Universidad Complutense.
www.galanet.be/publication/fichiers/tesis_cristina_vela_delfa.pdf,
 [28/03/09].
- Véronique, D. (2002): "Enjeux des acquisitions grammaticales et discursives en langue étrangère: Présentation éditoriale", *Marges Linguistiques*.
http://www.revue-texto.net/marges/Marges_sommaire.html, [28/03/09].
- Vigotsky, L. (1985 [1995]): *Pensamiento y lenguaje*, Paidós.
- Vigotsky, L. (1988): *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, México: Editorial Crítica, Grupo editorial Grijalbo.
- Vinagre Laranjeira, M. (2005): "Intercultural communication in action: a project in tandem learning via e-mail", *Linred*, pp. 1-15.
http://www.linred.es/informacion_pdf/informacion10_25112005.pdf,
 [28/03/09].
- Vinagre Laranjeira, M. (2006): "Social interaction in asynchronous learning environments", *AngloGermanica online*.
<http://anglogermanica.uv.es:8080/Journal/Viewer.aspx?Year=2006&ID=vinagre.pdf>, [28/03/09].
- Warschauer, M. (1996): "Comparing face-to-face and electronic discussion in the second language classroom", *CALICO Journal*, 13/2, pp. 7-26.
- Warschauer, M. (2000): "The death of cyberspace and the rebirth of CALL", *English Teachers' Journal*, 53, pp. 61-67.
- Warschauer, M. y D. Healey (1998): "Computers and language learning: An overview", *Language Teaching*, 31, pp. 57-71.
- Werry, P. (1996): "Linguistic and interactional features of Internet Relay Chat", en S. Herring (ed.), *Computer-mediated communication. Linguistic, social and cross-cultural perspectives*, pp. 47-64, Amsterdam: John Benjamins.

- Wilkins, D. A. (1972): *The linguistics and situational content of the common core in a unit/credit system*, Estrasburgo: Consejo de Europa.
- Wilson, T. P., J. M. Wiemann y D. H. Zimmerman (1984): "Models of turn taking in conversational interaction", *Journal of language and social psychology*, 3, pp. 159-183.
- Wood, D., J. S. Bruner y G. Ross (1976): "The role of tutoring in problem solving", *Journal of child psychology and psychiatry*, 17, pp. 89-100.
- Yagüe, A. (2007): ""La tostadora se ha vuelto asesina y el ordenador no me puede ver..." A propósito de Internet y la enseñanza de ELE", *Glosas didácticas*, 16.
<http://www.um.es/glosasdidacticas/gd16/01yague.pdf>, [28/03/09].
- Yus, F. (2001): *Ciberpragmática. El uso del lenguaje en Internet*, Barcelona: Ariel Lingüística.

Glosario

- *Actividad-puzzle jigsaw*. Tarea de aula en la que cada participante posee una parte de un puzzle que deben ordenar en conjunto; por ejemplo, se reparten las viñetas de una historieta entre dos estudiantes que deben poner en orden sin mostrárselas el uno al otro.
- *Aloglota o hablante no nativo*. Locutor que se comunica en una lengua que no es su lengua primera. Proviene del griego *αλλος-* (alo-) que significa “otra” y *-γλωσσα* (-glota) que quiere decir “lengua”. Es un vocablo de uso corriente en el campo de la didáctica de lenguas en Francia.
- *Auto-reparación*. Tiene lugar cuando el hablante que realiza el movimiento de reparación es el que ha producido el problema.
- *Auto-selección*: Un cambio de turno de habla es llevado a cabo por auto-selección cuando el interlocutor que quiere tomar el turno de habla lo toma por propia iniciativa.
- *Compleciones interactivas*: Expresión acuñada por Gülich (1989) que hace referencia a las secuencias de interacción en las que uno de los interlocutores completa el enunciado inacabado del locutor precedente.
- *Comunicación Mediada por Ordenador (CMO)*. Proviene del término CMO o Computer Mediated Communication del inglés y se utiliza para hacer referencia a las diferentes formas de comunicación entre personas que pueden tener lugar a través de los dispositivos de interacción que brinda Internet.
- *Didáctica de Lenguas Extranjeras (DLE)*. Disciplina que se ocupa de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras.
- *Discurso Electrónico (DE) y Discurso Mediado por Ordenador (DMO)*. Se trata del discurso escrito producido en la Comunicación Mediada por Ordenador.
- *Discurso Mediado por Ordenador sincrónico (DMO sincrónico)*. Discurso que producen los interlocutores cuando interactúan a través del chat.

- *Ejercicios de rellena-huecos o ejercicios de huecos.* Ejercicios que se realizan por escrito, en los que los estudiantes deben completar un texto con unidades lingüísticas que pueden variar en tamaño (desde una letra hasta una frase) y en función (verbos, sustantivos, pronombres, etc.). Generalmente, están destinados al aprendizaje de la gramática desde un punto de vista estructuralista. Este tipo de ejercicios fue desechado por el enfoque comunicativo debido a que, en la mayoría de las ocasiones, el aprendiente puede resolverlos sin tener que entender el significado del enunciado propuesto, es decir, centrándose, únicamente, en la estructura gramatical. Hoy en día, podemos decir que existe una nueva generación de rellena-huecos en la que es necesario comprender el significado para poder encontrar la unidad correcta que resuelva el ejercicio y dé sentido al enunciado.
- *Endolingüe.* Comunicación que tiene lugar entre hablantes que tienen el mismo nivel competencial en las lenguas en las que se desarrolla la interacción.
- *Enfoque émico.* Línea metodológica de investigación por la que se consideran “los fenómenos humanos, dando cuenta de los significados que tienen para los individuos que los viven” (Matthey, 1999: 51, traducción propia)
- *Enfoque interaccionista.* Conjunto de teorías sobre la adquisición de lenguas que recurre a factores innatos y ambientales para explicar los procesos de adquisición de la lengua. El punto en común que tienen todas las corrientes que integran este enfoque es que la interacción juega un papel fundamental en los procesos de aprendizaje. Se compone de tres corrientes principales: el enfoque socio-interaccionista, el enfoque psicolingüista y el enfoque socio-cultural.
- *Enfoque psicolingüista.* Se trata de la corriente de investigación interaccionista estadounidense que goza de mayor prestigio. Aunque consideran el papel fundamental de lo social en el aprendizaje, la relación que establecen entre estos la interacción y la adquisición es más superficial que en los otros dos enfoques interaccionista: la interacción potencia el aprendizaje de la lengua pero no estructura los procesos cognitivos del aprendiente. Su figura más relevante es Michael H. Long que desarrolló la teoría de la negociación del significado.

- *Enfoque socio-interaccionista*. Teorías adquisicionistas pertenecientes al enfoque interaccionista que se desarrolla en Europa en las últimas décadas del siglo XX. Concibe la interacción como el elemento que estructura los procesos cognitivos.
- *Enseñanza de Lenguas Asistida por Ordenador (ELAO)*. Traducción del inglés *CALL* o *Computer-Assisted Language Learning*. Área de la Didáctica de lenguas extranjeras que se ocupa de investigar la forma en la que ordenador, concretamente Internet, se utiliza e interviene en los procesos de enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras. También se conoce con el nombre de ALAO o Aprendizaje de Lenguas Asistido por Ordenador.
- *Español Lengua Extranjera (ELE)*. Área de la Didáctica de Lenguas Extranjeras especializada en la enseñanza/aprendizaje de la lengua española.
- *Exolingüe*. La comunicación exolingüe se caracteriza por la asimetría en la disponibilidad que los interlocutores poseen de la lengua utilizada en la interacción, de forma que al menos uno de ellos tiene un menor grado de accesibilidad al código o los códigos de comunicación.
- *Hetero-reparación*. Tiene lugar cuando el hablante que realiza el movimiento de reparación no es el mismo que el que ha producido el problema.
- *Hetero-selección*: Un cambio de turno de habla es llevado a cabo por heteroselección cuando el interlocutor que posee la palabra selecciona al siguiente hablante.
- *Input*: También llamado aducto o caudal lingüístico en el campo de ELE. “Hace referencia a las muestras de lengua meta, orales o escritas, que el aprendiente encuentra durante su proceso de aprendizaje y a partir de las cuales puede realizar ese proceso” *Diccionario de Términos Clave de ELE* (http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/aducto.htm)
- *Interacciones plurilingües*. Intercambios lingüísticos caracterizados por el encuentro de lenguas diferentes.
- *Interaloglota*. Comunicación que tiene lugar en Lengua Extranjera entre aprendientes o aloglotas.
- *Intercambio de opiniones o debate*. Tarea cuyo objetivo es que los estudiantes argumenten sobre un tema de discusión.

- *Interlengua*: Estado intermedio del sistema lingüístico de un aprendiente que, debido al proceso de aprendizaje, es variable y permeable.
- *Lengua extranjera (LE)*. En el presente trabajo, posee un sentido amplio, ya que es sinónimo de lengua meta, es decir, designa la lengua de aprendizaje.
- *Negociación del significado*. Aunque existen algunas diferencias de base teórica, debido a que se trata de un término perteneciente a la corriente psicolingüística, podemos afirmar que corresponde a lo que los interaccionistas europeos denominan Secuencia Potencialmente Adquisitiva (SPA).
- *Reparación auto-iniciada*. Tiene lugar cuando el hablante que señala el elemento de reparación es el mismo que el que la ha producido.
- *Reparación hetero-iniciada*. Tiene lugar cuando el hablante que señala el elemento de reparación no es el mismo que el que la ha producido.
- *Resolución de problemas*. Tarea de aula que consiste en proponer a los estudiantes que resuelvan un problema parteado que posee una única solución.
- *Secuencia Potencialmente Adquisitiva (SPA)*. Secuencias en las que se reflejan los procedimientos colaborativos que los aprendientes, o que el aprendiente y el nativo, utilizan para resolver problemas de comunicación provocados por la falta de adecuación de la interlengua del aloglota a las necesidades derivadas de la situación comunicativa en la que se encuentra.
- *Solicitaciones*: Peticiones de ayuda que el aprendiente emite, de forma explícita o implícita, con el fin de reparar o comprender algún elemento que le resulta problemático en la comunicación.
- *Tarea*. “unidad de sentido en el interior de un proceso de enseñanza aprendizaje” (Puren, 2001: 3, traducción propia)
- *Tecnologías de la información y la comunicación en la educación (TICE)*. Conjunto de dispositivos tecnológicos que pueden ser aplicados a la educación.
- *Teorías socioculturales*. Conjunto de teorías interaccionistas que se desarrolla en Estados Unidos y cuyos fundamentos son similares a los del enfoque socio-interaccionista europeo, aunque con una mayor presencia de las ideas de Vigotsky y sus seguidores. Su figura principal es James P. Lantolf.

- *Toma de decisión.* Tarea de aula en la que los estudiantes deben hallar la solución a una situación dada a través del consenso.
- *Vacío de información.* Tarea de aula en la que uno o una parte de los aprendientes poseen la información necesaria para poder resolverla.
- *Web 2.0.* Concepción de Internet como un espacio virtual, construido por los propios usuarios, que fomenta la participación y los intercambios interpersonales.

Apéndice 1

CORPUS ORAL DE LA PRIMERA FASE

Deb/oral (AB)

Fecha: 05/04/2007

Duración: 00:20:21

Participantes: Benoît, Justine, Aurélie, Clara, Francine, Julie, Justine, Corinne, Sophie,

1. **Benoît:** vamos a hablar del problema de la violencia en las: en los: medias en la televisión y las consecuencias que // podrán // haber sobre tener sobre los niños entonces *eh* ¿quién está a favor? ¿quién quien piensa quién piensa que la violencia no es: no tiene influencia sobre los niños? (risas) ¿sí?
2. **Justine:** pienso que depende de los niños si son influenciables o no
3. **Aurélie:** depende de la edad del que mira la televisión y depende de cuál es la violencia y de la duración de la violencia si es una película violenta o si son unas escenas violentas
4. **Clara:** bueno para mí de cada manera cual es a la edad hay una influencia que muestran a la tele pero la violencia puede ser // puede:// dar una influencia buena sobre la persona / o mala pero depende de la edad la la reacción de la persona a lo que ha visto / para mí
5. **Aurélie:** ¿sí? pues hay existen advertencias como es una película pro- *eh* prohibida para los menores de doce años por ejemplo // por eso: no resulta tan peligroso quizás
6. **Francine:** sí pero me parece que para un niño es muy fácil *eh* aprovechar de la ausencia: de un padre *eh* para ver a lo que quiere su madre está: está: haciendo otra cosa y: y: se pone delante de la tele y: hace lo que quiere
7. **Justine:** y además si el niño ve que es peligroso va a: a: a: (ríe) tener gusta a mirar a esto porque es peligroso porque es
8. **Julie:** prohibido
9. **Justine:** prohibido
10. **Julie:** me parece de que el hecho de que la película está prohibida da la gana a los niños de verla porque es algo prohibido y pueden sentirse: muy mayores si si pueden verla entonces hay me parece que hay una buena y una mala influencia de la: de las: de la: (ríe) de la línea que indica la edad mínima para: para: ver unos programas
11. **Benoît:** entonces: *eh* quizá hay: varios tipos de violencia no no: no es: *eh* no es: *eh* puede ser *eh* una violencia verbal o no sé con ideas malas o: ¿pesáis que es más peligroso para los niños de // algo más im.plí.ci.to que: // que violencia: física?
12. **Clara:** sí para mí en algunos dibujo animados hay una violencia moral // y esta son programas dirigidos a los niños para mí es muy // es más grave / porque por ejemplo los personajes como batman hacen las la la justicia *eh* sin consultar a: a: la a la justicias *eh* oficial / no sé como se dice / y para mí es muy violento es / además de esta violencia física en batman por ejemplo / hay esta violencia moral
13. **Corinne:** yo pienso que los jóvenes *eh* a los jóvenes les gustan mirar *eh* a los: a las películas violentas pero: porque: deben estar siempre: *eh* muy serio: en la vida deben: obedecer a muchas reglas y: es *eh* y para ellos es: es: no: es le gustan mirar estas estas películas porque pueden escapar un poco de la realidad pero: no pienso que hay que la violencia en estas películas tie- tienen muchas influencias sobre los jóvenes porque: porque creo que: saben hacer la parte de lo real y de lo irreal y: no creo que: hay influencia / creo que los que están influenciados por la violencia es es porque / tienen no tienen una cabeza muy: normal

14. **Sophie:** al contrario pienso que: que la tele induce a la violencia porque si un niño: es pequeño: puede ser *eh* influensable y *eh* porque los niños pequeños están fácilmente impresionable y: / por ejemplo en los Estados Unidos / en la escuelas los niños matan a los demás / porque: ven en la televisión adultos con arman y creen y: pienso que creen que es la realidad y pueden ser influensables
15. **Corinne:** pero todos lo niños miran la las películas violencia y: no todos matan a la gente
16. **Francine:** sí pero hay niños más: frágiles que los otros
17. **Corinne:** sí es niños que: no no están normales tienen problemas
18. **Julie:** me parece que es porque tie-
19. **Clara:** pienso que hay niños que son más influenciables que otros por las ideas de violencia que las películas les ponen en la cabeza // pero la / para mí / las imagen de violencia tienen realmente un un un efecto sobre estos niños y: a: aumenta el el la la: la violencia que hacen estos niños
20. **Aurélie:** sí pero los padres tienen que ser vigilente y ver a y / y / no soy de acuerdo contigo porque podría ser quizás formador que que mira la televisión con sus padres // siempre que la mire con sus padres // porque: pues así que sus padres podrían *eh* explicarle que: eso es malo y que eso es bueno y que quizás / porque al final los malos la gente mala es *eh* mucho a menudo a menudo // se condena a la gente mala // en las películas al final
21. **Benoît:** entonces piensa=
22. **xxx:** xxx
23. **Benoît:** =piensa que es un problema más de educación que xxx
24. **Julie:** sí / aquí tengo un artículo donde explican eso dice que no / lo importante no es que los niños ven violencia en la tele lo grave es que no hay adultos con ellos que pueden hablar con ellos y explicar lo que es / lo que es importante lo que se puede hacer y lo que no se puede hacer y para para ayudarlos a hacer la diferencia entre: la realidad y de lo que sólo se hace en los en las películas o: en la tele o en otros:
25. **Clara:** sí seguro / con un análisis todo puede ser interesante / sí hay por ejemplo imágenes de guerra por ejemplo que explican a los niños lo: que: se ha desarrollando antes o actualmente que: lo que es malo porque se ha desarrollando así / que hay que hacer para que no se reproduce / y etcétera // pero el problema es que esta: esta cosa el hecho que los padres se quedan: juntos sus niños cuando miran la tele no se hace
26. **Julie:** sí pero me parece que tú piensas que: que: que estás en contra de toda forma de violencia en la tele // y no: no: pienso así porque me parece que no se puede cortar al niño del mundo real también porque la violencia *ah* es parte de la de la realidad // y puede ser también una: una exa.ge.ra.ción en sí: sí si en la tele: sólo puede ver cosas maravillosas y rosas y perfectas
27. **Clara:** sí pero hay que limitar *ah* pardon
28. **Francine:** no no / *mhm*
29. **Clara:** sí pero hay que limitar la: las formas de violencia que hay en en la tele
30. **Julie:** sí sí de acuerdo /// pero no contra toda forma de violencia
31. **Clara:** sí
32. **Julie:** ¿ok? (8s) (risas)
33. **Benoît:** bueno y que proponen para: para: si: *eh* si no si los padres no pueden quedarse con sus niños y: ex.pli.car.les de que se trata // qué proponen para que los niños no sean tan:
34. **Aurélie:** pues que no vieran la tele // pueden jugar al exterior
35. **Justine:** y que la tele *eh* quizás *eh eh* di- (ríe) difuse: la los programas violente: a horas: cuando: los niños no están: solos y:
36. **Corinne:** pero: ahora no hay: siempre: las películas violencia hay también los juegos vídeo // y: y: van / no pueden // no creo que: *eh* con.se.gui.re.mos a: prohibir a los niños de ver: la violencia porque: hay la violencia en los juegos vídeo / en la tele hay: // y: los padres no: están siempre ahí / en la casa y:
37. **Benoît:** entonces para usted de donde viene esta violencia de los niños si no es de la: de lo que:
38. **Corinne:** antes no había la televisión y había la guerra // y no es la tele la que provoca la violencia entre los niños
39. **Aurélie:** sí porque los niños se oponen *eh* muchas veces son niños que: son de familias muy estrictas // que que: los padres no no (ríe) los tratan pues no: pueden ver a: a escenas

- violentas porque son en familias estrictas y se oponen y pues resultan vio- violentos
 /// existen también esos
40. **Corinne:** creo que la violencia de una persona viene de su carácter que: no puede metrisarse y
41. **Julie:** pero es tu idea pero todos las: todos los estudios y todos los es.pe.cia.lis.tas están de acuerdo para decir que: la violencia tiene mucha influencia en los niños
42. **Corinne:** aumenta pero no creo que: que cuando un niño vea a un a una película va a hacer como: *eh* el: el actor principal que mata a todo el mundo // creo que tiene que las películas tienen una parte de influencia pero no toda
43. **Benoît:** sí pero la pregunta es si pen.sáis sí o no que: la violencia influencia la violencia en la televisión influencia o no los niños
44. **Clara:** sí: no hay el hecho que la violencia induce la la el la violencia en los niños pero / hace traumatismo / por ejemplo si: una persona ha matado en la tele o no sé que: / va a tener miedo / y pues para un niño es mucho más grave que
45. **Aurélie:** pues ¿por qué un niño ve eso? ¿por qué está frente a su televisión mirando eso? no es normal
46. **Francine:** sí pero:
47. **Aurélie:** los padres no son presentes
48. **Clara:** sí pero:
49. **Francine:** no puedes imaginar un niños que: que: que no: no está enfrente a la televisión jamás enfrente a la televisión es imposible y no creo que: que es una buena solución porque: vivir s- sin televisión es: un poco: vivir *eh* es un poco: ser
50. **Aurélie:** ¿retrasado? ¿retrasado?
51. **Francinne:** *eh* ser: /// es un poco: como un niño que no ha visto que jamás ha visto la televisión va a: a: ser en la vida en sus relaciones de: =
52. **Aurélie:** sí pero
53. **Francinne:** =todos los días
54. **Aurélie:** no he dicho que no tenga // que ver: que mirar la televisión no he dicho eso
55. **Francine:** sí pero: *eh* también (ríe) lo digo: lo digo todavía es muy difícil para los padres me parece muy difícil
56. **Corine:** sí pero creo que las películas violencias no: pasan: en el: en el día: *eh* por la mañana o por la tarde creo que: pasa: por la noche y ahora: por la noche hay los padres que pueden verificar: lo que los niños ven
57. **Sophie:** no hay solamente las películas que son violentas / hay también las informaciones/ y *eh* hay imagen muy violentas de: los atentados *eh* todo eso y *eh* son: son: imagen que pasan a la televisión no a horarios muy tardes
58. **Benoît:** pero eso es porque es la realidad son hay una diferencia entre informaciones y: las películas
59. **Corinne:** tienen que estar informado es por eso que: por ejemplo el tsunami *eh* en *eh* que ha pasado en: septiembre no sé cuanto cuando
60. **Francine:** diciembre
61. **Corinne:** diciembre *eh* había muchos muertos en la televisión pero: *eh* no van a ir a la escuela sin conocer la actualidad y:
62. **Sophie:** pueden
63. **Justine:** pero no tienen que ver las imagen
64. **Corinne:** sí pero no son=
65. **Sophie:** pueden
66. **Corinne:** =imagen *eh*
67. **Sophie:** pueden escuchar a la radio por ejemplo / porque las imágenes son muy violentas no piensas que hay que: preservarles de la violencia / ¿visual?
68. **Corinne:** *bah* yo no creo que hay imagen muy chocantes / porque si no: no lo pasarían en la tele
69. **xxx:** sí
70. **Francine:** sí / justamente
71. **Aurélie:** sí para atraer a la gente
72. **Julie:** es un medio para que la gente mire
73. **Benoît:** y no pensáis que si los niños nunca // ¿hubieran visto? a esa a esta violencia cuando van a encontrarla no van a saber que hacer y: // porque viven en un mundo / violento / y si no lo saben no van a poder defenderse

74. **Corinne:** no miran siempre la violencia hay otras cosas // si a mí / yo cuando estaba joven / me gustaba mucho ver películas violencia y ahora me gusta también las películas de horror y: no estoy chocada
75. **Francine:** sí pero tienes veinte años
76. **Corinne:** pero me ha gustado estamos en la época cuanto tenía: doce años / comenzaba la época don- *eh* donde había los primeros las primeras películas de violencia como scream y tenía: ve- tenía: doce años y he mirado: esas películas y no: // no estaba / es / creo que los jóvenes le gustan ver estos estas películas no para estar violento y: tener: malas influencias sobre todo el mundo creo que les gustan porque: le gustan *eh* el miedo de: el miedo / tener muchas:
77. **Benoît:** emociones
78. **Francine:** sensaciones
79. **Corinne:** emociones y sensaciones para ver // creo que miran en una mala intención estos estos estas películas
80. **Sophie:** porque no se dan cuentas=
81. **Corinne:** no estoy de
82. **Sophie:** =de las consecuencias
83. **Corinne:** ¿de qué consecuencias?
84. **Sophie:** un comportamiento violento: xxx
85. **Corinne:** *bah* muchos jóvenes ven: estas películas
86. **Sophie:** pero son mayores
87. **Corinne:** no / no creo es: *eh eh* es hay películas para los: menos de doce años y a trec- a los doce años no no son gran mayores personas son jóvenes
88. **Benoît:** pero quizás a los doce años pueden hacer la diferencia entre realidad y / películas por ejemplo scream pienso que la gente que va a verlo *eh* saben que no es la verdad

Deb/oral (CD)

Fecha: 05/04/2007

Duración: 00:22:10

Participantes: Johanne, Mélanie, Carine, Sylvain, Anne-Claire, Betty, Elise, Anne-Sophie, Sabrina, Claire, Lucile

1. **Johanne:** buenos días a todos y todas // vamos a hablar de: la violencia en la televisión y su influencia sobre sobre todos todos los niños // vamos a ver / ¿qué pensáis? ¿influencia o no? // por favor // vale / yo pienso: que la violencia: debe ser controlada un po- un poco / ¿no?
2. **Mélanie:** yo soy: un poco partida porque pienso: que: me parece absurdo de culpar la televisión: cuando un joven mata toda su familia / y: por otra parte: / no podemos negar la influencia de la televisión / cuando dos jóvenes: se disfrazan con el traje de: de la película scream / y que matan a: sus compañeros / no sé / soy un poco partida
3. **Johanne:** vale // ¿qué pasa con los que matan a los demás? ¿qué pensáis sobre esta gente?
4. **Carine:** pienso también que la televisión genera la violencia en la vida cotidiana // primero los medios de comunicación muestran muestran cada vez más de violencia / por ejemplo las escenas de tortura *eh* las violas / las escenas de violencia conyugal / los homicidas / los crímenes / y: y: creo que las imagen chocan los adultos y especialmente los niños /// y: por ejemplo los niños pueden hacer *eh* pesadillas *eh* después de: una película: de horror
5. **Johanne:** ¿para ti es horroroso hacer pesadillas o es algo aceptable? y todos los niños hacen pesadillas / ¿no?
6. **Carine:** sí pero: pienso realmente que: que las imagen influencia y: y: las ima- las imagen malas especialmente
7. **Johanne:** para ti no puede no puede concebir un poco al niño sólo es malo para él sólo le va a destruir no puede ser un poco más
8. **Carine:** creo que creo que: que para mirar este tipo: de: de: escena *eh* hay que tener una: una: edad *eh eh eh* especial pienso que
9. **Johanne:** de madurez
10. **Carine:** sí / sí / pienso que si existe símbolos para prohibir la visión de: de escena violenta de: de: ciertas películas *eh* es que: en realidad reconocemos los efectos negativos y: y: ciertas películas y: y: ciertas escena
11. **Johanne:** sí vale / pero también es difícil definir lo que es la violencia en la televisión / porque en todos los: en muchos dibujos animados hay violencia // hay el coyote que: que se cae / vale // hay publicidades con mucha violencia / por la seguridad vial / por ejemplo / se pueden ver muertos en la televisión en una hora con los niños frente a la televisión // y ¿qué hay que prohibir para vosotros?
12. **Claire:** pienso también que es normal que: que haya *eh* imágenes de violencia a la televisión porque: *eh* aunque los niños *eh eh* puedan ser traumatizados / tienen también que: que: que darse cu.enta de: de: la realidad y *eh* no podemos *eh eh eh*
13. **Johanne:** es decir para ti te parece mejor explicar a un niño lo que es la muerte para decir algo / frente a una película / que cuando se muere su abuelo / por ejemplo (3s) pues es que /// a veces le da: la televisión le da: al niño un: un: una es:cena violenta que va a vivir en su en su propia vida / y a veces le da armas para: para saber reaccionar cuando le va a ocurrir a él / ¿no?
14. **Anne-Claire:** sí pero me parece que no puedes saber lo que te o.cu.rra.ra en la vida o:
15. **Johanne:** pues/ seguro sus abuelos van a morir (risas)
16. **Anne-Claire:** sí claro / pero: también puedes encontrarte confron- confrontado a: no sé a la muerte: de: un:
17. **Johanne:** pues también
18. **Anne-Claire:** un amigo o algo así por causa a causa de la violencia / de la violencia en la carretera o la violencia social y: bueno hay que: hay que preparar el el niño a: a este: este tipo de problema y: me parece importante: y: que: que escucha en la radio o en la tele que: que se dé cuenta de lo que de lo que pasa y es eso me parece importante: las explicaciones de los padres / pero: me parece también que no podemos vivir en un

- mundo sin: violencia porque porque no podemos construir para un niño un mundo irreal / y: después me parec- me parece que es más violen.te enc- darse cuenta que el el mundo real no es no es como un sueño / que: encontrar poco a poco la violencia
19. **Johanne:** hay que usar una: una violencia: controlada podemos decir
20. **Anne-Claire:** sí / claro
21. **Johanne:** ¿adaptada quizás a los niños?
22. **Claire:** por otro lado nunca podr- podrás controlar la vi- la violencia en la televisión o no sé / porque el niño:
23. **Johanne:** ¿qué quién has de controlar?
24. **Claire:** mhm
25. **Betty:** pero yo pienso que hay dos tipos de violencia / pienso que hay la violencia que tiene un objetivo positivo / *eh* que es enseñar a los niños lo que no deben hacer / y una violencia negativa que es: ¿gratuit?
26. **Johanne:** gratuita
27. **Betty:** sí / en las pe- películas y todo eso y *eh* esta violencia no: los niños no deben verla porque: son influenciables y:
28. **Anne-Claire:** sí / claro / y me parece / por ejemplo: hablaban del tsunami y: a mí me parece normal que: un niño: ve la la las imagen- las imagen- las imágenes porque: porque son imágenes de la vida y: este tipo de problema es algo que: que choca también / que me ha chocado yo que tengo dieciocho años y que seguramente ha chocado las personas que tenían cuarenta o sesenta porque / son escenas que: que traumatizan que: que permiten decirse pero / no estamos casi nada y bueno *mhm* hay que darse cuenta de eso
29. **Betty:** sí pero *eh* pienso que en esta época hay demasiado demasiado imágenes como las que t- la que: estás hablando por ejemplo: las los martes en Palestina y todo eso y los martes de tsunami y los niños que ven estas imágenes / se acostumbran al al horror de la violencia / y así no: / pienso que después / va a quizás a: a no: no ser: chocado
30. **Johanne:** normal
31. **Betty:** sí
32. **Johanne:** algo que no es normal
33. **Carine:** como un hecho común
34. **Elise:** y a mí no me parece necesario de ver: muchas muertes en la playa para entender lo que se pasa // y solamente para chocar solamente
35. **Anne-Sophie:** y a mí me parece que ciertas dolores no se debe.rían mostrar / por ejemplo un persona que ha perdido: un miembro de su familia: que llora / que sufre mucho no: no es necesario mostrar: su imagen a todo el mundo / y: también / a mí me: me parece que se debe respec- respetar la dignidad humana y: sí: una persona es muerta / no se deb- debe- debería mostrar su cuerpo: todo el mundo: / si te gustaría que: se / mostrarí- eh=
36. **Anne-Claire:** sí pero
37. **Anne-Sophie:** =tu cuerpo
38. **Anne-Clare:** estoy de acuerdo de acuerdo contigo que no hay que mostrar: que eso no es necesario / pero me parece por ejemplo ver: las consecuencias no hay no es neci- no es necesario coger: la cámara ir y: ir y: hacer un: zoom no sé como se dice: sobre el cuerpo: pero mostrar lo que hemos visto mucho: las: vistas desde: el cielo: o las vistas: la las vistas
39. xxx
40. **Anne-Claire:** sí claro: / y bueno cuando ves una: / para mí ver una casa totalmente destruida con algunas ropas que están: en el viento y todo eso / me: a mí me ha chocado más que ver: un cuerpo *eh* mutilado porque eso lo vemos todos los días casi: en las películas y todo eso y:
41. **Betty:** entiendo que:
42. **Carine:** pero no: pardon pardon (risas)
43. **Betty:** justamente xxx justamente lo que es- estás diciendo muestra lo que *eh* estaba dici- diciendo / tú dices que: cuando ha- has visto / muertos mutilados no: estabas chocada
44. **Anne-Claire:** no no eso pero que: / pero: bueno: lo que quería decir que: hay una forma de violencia: de la realidad que puede ser *eh* no sé como se dice bueno que no: no se muestra con imágenes chocadas pero que puede chocar también ver es lo que digo /

- casas destruidas / pueblos destruidos / no no muestran nada nada mal / nada: / pero muestra el horror también
45. **Sylvain:** pienso que la: violencia hace parte de nu- nuestra vida / y: que: está en la: en las: todas: medias de comunicación *eh* las padres *eh* los padres deben: jugar: un papel de filtro / para los niños porque: es difícil de: impedir los niños de ser confrontado a la: realidad porque: / la guerra los las imágenes de guerra / los conflictos conflictos de religión hacen parte: de: de nuestra vida y: no se puede (*eh* 4s.) mostrar: *eh* que: / pienso que: hay un vida al exterior de nues- nuestro mundo que existe y que: y que hay que mostrar
46. **Johanne:** vamos a decir que las / imágenes / violentas van a emocionar a los niños / de una forma o de otra / y que esa emoción puede ayudar a los padres a: / vivir con esas emociones /// pero // ¿qué tipos de imágenes van a: a influenciar realmente a los niños?
47. **Carine:** la visión del sangre / por ejemplo
48. **Johanne:** o sea / vamos a // las imágenes re- reales no van a influenciar igualmente / el niño que las im- imágenes de películas
49. **Betty:** pienso que: por ejemplo las películas americanas donde hay un: héroes que: que matan a todo todo el mundo los: pequeños niños / pueden pensar que: es un modo de resolver sus las problemas / porque: en los películas americanas siempre: los las problemas se se resuelven: rápidamente con violencia // el héroe mata a: al malo y: es: es terminado / así que los niños pueden *eh* decirse que: ¡ah! ¿sí? bueno si tengo un un problema voy a: enfín a: no matar pero:=
no mais
50. **Sabrina:** no mais
51. **Betty:** =utilizar la violencia y:
52. **Sabrina:** pienso que: los niños *eh* puede hacer una diferencia entre la ficción y la realidad la ficción de la película
53. **Betty:** sí pero depende de la edad
54. xxx
55. **Sabrina:** sí pero: hay como líneas sobre la película que dice la edad
56. **Betty:** sí pero nadie nadie respeta eso
57. **Sabrina:** claro / es la responsabilidad=
58. **Anne-Claire:** a-
59. **Sabrina:** =de los padres
60. **Anne-Clarie:** además como lo decía Clara / por ejemplo con el: con el ejemplo de batman / hay un dibujo animado para los niños y también una película // y: el dibujo animado que es especialmente para los niños no me parece más *eh* más suave: en la: o con menos violencia que la: la película que se: dirige a: a todos los adultos / la única diferencia es que: en: sobre: en una: vez: personajes que: no son reales te das cuenta:
61. xxx
62. **Anne-Claire:** sí / y pero: y en la: en la película ves a perso- a: ac- a actores que: que actúan pero: pero son los dos tan violentos y: eso me parece peligroso
63. **Claire:** sí pienso también que hay un peligroso con los héroes / porque por ej- por ejemplo un niño que: que: que es solo que no: que no tiene amigos *eh* por ejemplo va a pensar que si hace como el héroe *eh eh* podrá: ser amado: por todos si vemos los héroes que matan a los otros: que son muy violentos y: puede pensar si hace lo mismo: no sé
64. **Sabrina:** pienso que: que si un niño no tengo amigo / no tiene amigos *eh eh* va / a a comprar cosas de batman *eh* plutot que de matar a todos (4s) *eh* fin hoy en día es así /// es: está más *eh* al nivel comercial
65. **Johanne:** los niños que van a matar / ¿quiénes son? parece que: algún niño puede: puede ir con un arma en una clase
66. **Betty:** pero no matar / sólo utilizar la violencia *fin* sea agresiva agresivo con:=
se puede
67. **Anne-Sophie:** se puede
68. **Betty:** =los demás
69. **Anne Sophie:** se puede ser una violencia verb- verbal simplemente
70. **Betty:** no es: matar (6s)
71. **Johanne:** ¿te parece que la violencia verbal es /// tirada de la televisión? / a mí no me lo parece / me parece que decimos más cosas malas en la vida que en la televisión
72. **Anne-Sophie:** sí pero es: otra forma de violencia y si: pasas mucho tiempo frente: películas o informaciones violentas se te puede influenciar tu: tu manera de pensar o no se

73. **Betty:** quizás cuando: cuando: a las personas ven violencia: física en la: en la tele y en la rea- en la realidad no pueden: hacer / la violencia física / entonces van a: a hacer una violencia verbal
74. **Anne-Sophie:** sí eso es
75. **Johanne:** pues no se si:
76. **Anne-Claire:** para mi la violencia verbal no viene de: de la televisión quizás viene pero: me parece que para este tipo de violencia: los padres son más responsables los padres o los que vas a oír en: en la escuela desde tus tres o cuatro años porque encuentras a chico a chicos y a chicas que: que no vienen que han conocido realidades diferentes y que han visto cosas diferentes y que / pueden tener un nivel de violencia más alto y: bueno me parece que la violencia verbal viene sobre todo de de eso más que: de lo que puedes ver en una película o: en las informaciones
77. **Betty:** sí pero estamos hablando de influencias no de las causas
78. **Johanne:** nadie se siente mejor / cuando ve una escena violenta / ¿después?
79. **Betty:** ¿mejor?
80. **Johanne:** ¡oh que bien!
81. **Johanne:** sí / para: no sé
82. **Anne-Sophie:** ¿aliviado?
83. **Johanne:** estar me- menos estresado estresado no sé / ¡uy uy que bien! había una escena de: de: de pelea
84. **Claire:** personalmente: estoy: más traumatizada que:
85. **Johanne:** por matrix por ejemplo / es: es muy violenta:
86. **Betty:** sí pero es porque estamos mayores y puedes
87. **Johanne:** sí pero: no te va a sentir mejor o:
88. **Betty:** sí pero cuando: tú es- estás mayor / cuando puede puedes: /// los pequeños niños no pienso que va a decir- a decirse ¡oh que bien / el héroe ha matado ha matado el malo! (5s.) no sé (ríe)
89. **Johanne:** no sé si / son / tan / diferentes / pero: viene de: claro que: // hemos visto ya que los dibujos animados son muy violentos / no es exactamente la misma violencia pero son violentos
90. **Carine:** sí pero en los dibuj.tos animados *eh* no hay verdaderamente una identificación /// en las películas *eh* pienso que el niño se identifica: al héroe y:
91. **Johanne:** eso no es seguro para los niños
92. **Carine:** pienso que el el niño es es capes
93. **Johanne:** capaz
94. **Carine:** es capaz (risas) capaz de: de hacer la: la diferencia entre un / dibujo y: una / película que: presenta: q- que es más: más: más:
95. **Johanne:** cerca de la ficción
96. **Carine:** cerca de: de nuestra vida / una película: *eh*
97. **Johanne:** hay también películas que no parecen tan cerca de la realidad
98. **Carine:** sí pero: /// pienso que: que: que es más fácil de ind- identificarse: a un personaje de un: de una película // porque: porque es un in- individuo *eh*
99. **Johanne:** pero hay que saber que los niños tienen mucha imaginación
100. **Carine:** sí pero:
101. **Claire:** con los juegos ¿video? videos porque: los: los niños actúan y: y además hay: *eh* hay juegos en los que el niño *eh* actúa como el el malo el personaje malo / es decir que: jagan a: a matar a los otros con: con las: las coches a ir a una velocidad demasiado: ¿alta?
102. **Johanne:** ¿alta?
103. **Claire:** alta // y: y después se pueden: actuar de la misma manera en la: en la vida / porque han hecho los juegos

Jdr1/oral (A)

Fecha: 12/04/2007

Duración: 00:21:50

Participantes: Corinne (madre), Benoît (padre), Aurélie (hermano), Sophie (abuelo), Clara (hermana), Sylvia (primo)

1. xxx: hola
2. **Benoît (padre):** hola /// entonces tenemos que preparar las vacaciones *eh* para empezar //quizás *eh* debemos preguntar a todo el mundo dónde: quiere ir y qué quiere hacer durante esas vacaciones el abuelo / por ejemplo
3. **Sophie (abuelo):** quiero ir a Salamanca por por ejemplo
4. **Benoît (padre):** ¿por qué?
5. **Sophie (abuelo):** porque quiero divertirme y *eh* /// ir de fiesta de marcha y en las discos-discostecas y todo eso (risas)
6. **Clara (hermana):** ¿el abuelo?
7. **Sophie (abuelo):** todo el año hago
8. **Corinne (madre):** no eres muchos viejo: para ir a la discoteca
9. **Sophie (abuelo):** pero todo el año hago las tareas en la casa y quiero diver- divertirme en las vacaciones
10. **Corinne (madre):** ¿el abuelo hace las tareas?
11. **Sophie (abuelo):** sí sí hago las tareas
12. **Clara (hermana):** abuelito ¿cuál es tu edad por favor?
13. **Sophie (abuelo):** 70 años ¿por qué? (risas)
14. **Benoît (padre):** no ofensa mi padre por favor / y: la madre ¿dónde quiere ir?
15. **Corinne (madre):** yo quiero ir en un país or- oriental *eh* quizás en marrueco o en tunicia no sé como se dice
16. **Benoît (padre):** para
17. **Corinne (madre):** para porque
18. **Benoît (padre):** descansar o visitar
19. **Corinne (madre):** para: aprovechar de mis vacaciones porque hace mucho tiempo que no he ido de vacaciones hace tres años que: no: he ido de vacaciones y quiero: / ¿por qué no he ido de vacaciones? porque tenía que pagar el piso: y no tenía
20. **Benoît (padre):** yo también
21. **Corinne (madre):** tú también / es normal eres mi marido (ríe)
22. **Benoît (padre):** ¿y vosotros?
23. **Sylvia (primo):** a mí me gus.ta.ría // ir en una capital por ejemplo parís porque hay muchos /// museo ¿musées? *eh*
24. xxx: museum
25. **Benoît (padre):** museos
26. **Sylvia (primo):** museos y muchos teatros y la cultura francés es muy importante quiero: vacaciones de cultura
27. **Benoît (padre):** *mhm*
28. **Aurélie (hno.):** *mhm*
29. **Clara (hermana):** no soy de acuerdo por nada (risas) bueno quiero ir muy lejos por tomar primero el avión y segundo quiero ir en lugares donde se practica actividad o deportes en que se *eh* // se practican /// la: el vuelo entonces
30. **Benoît (padre):** sí y: y tú
31. **Clara (hermana):** las actividades culturales no me:
32. **Aurélie (hno):** hermano mayor
33. **Benoît (padre):** hermano mayor
34. **Aurélie (hermano):** a mí me gustaría ir a: croacia o a australi↑ (risas) si: si si tengas el dinero para (ríe) porque podremos aprovechar del sol y de las playas y del deporte también

35. **Corinne (madre):** me: he: ¿estropeado? yo quiero ir (ríe) oriental *eh* // creía que: estaba marrueco pero no quiero ir en (ríe) china o en: (risas) porque me: porque estudio el chino y me gusta los artes marciales
36. **Benoît (padre):** ¿habías olvidado olvido?
37. **Corinne (madre):** sí
38. **Benoît (padre):** y a mí me gustaría ir: / no me: no me: importa: ir a: /// me gustaría ir a una playa y descansar me gusta el calor entonces nadar y aprovechar de: mi: descanso
39. **Sylvia (primo):** para concluir no tiene todo el mundo
40. **Corinne (madre):** ¿y no: tienes un lugar: preciso?
41. **Benoît (padre):** me gustaría Málaga
42. **Corinne (madre):** ¿Málaga?
43. **Benoît (padre):** sí
44. **Corinne (madre):** ¿en España?
45. **Benoît (padre):** ¡sí!
46. **Corinne (madre):** no es muy lejos
47. **Sylvia (primo):** para concluir todo el mundo: quiere ver:
48. **Clara (hermana):** no hay actividades de: para volar
49. **Benoît (padre):** pero puede:
50. **Corinne (madre):** todo el mundo
51. **Sylvia (primo):** quiere el sol
52. **Corinne (madre):** puede: para ir en su lugar debe coger el avión excepto tú porque: no es muy muy lejos Málaga
53. **Benoît (padre):** sí /// es que
54. **Corinne (madre):** podemos ir en el coche y los otros tú
55. **Benoît (padre):** es que va a ser más barato
56. **Clara (hermana):** es París por ejemplo
57. **Corinne (madre):** ¿París?
58. **Sylvia (primo):** no me importa: un país
59. **Corinne (madre):** ¿y dónde quieres?
60. **Sylvia (primo):** de cultura no conoce la cultura por ejemplo china
61. **Corinne (madre):** ¡ah / por ejemplo china!
62. **Benoît (padre):** ¡aha!
63. **Corinne (madre):** ¿y tú?
64. **Clara (hermana):** me gustaría ir:
65. **Benoît (padre):** el vuelo (ríe)
66. **Clara (hermana):** no mucho París pero:
67. **Corinne (madre):** dónde en un lugar donde hay:
68. **Benoît (padre):** ¿montañas?
69. **Clara (hermana):** sí montañas
70. **Benoît (padre):** pero podrás hacer el vuelo
71. **Corinne (madre):** pero
72. **Benoît (padre):** detrás de un bote // en Málaga
73. **Corinne (madre):** pero en: en: lo oriental hay el Himalaya
74. **Clara (hermana):** sí pero no se para / bueno / por ejemplo algunas veces podemos ir en avión o hacer *mhm* muchos vuelos bueno vamos a ver
75. **Corinne (madre):** ¿y tú? // ¿en que lugar:?
76. **Aurélié (hno.):** en *mhm* a Croacia o a ¿Australia? (risas) pero se puede ir a=
77. **Sylvia (primo):** es muy diferente Croacia
78. **Aurélié (hno.):** Croacia con el coche
79. **Corinne (madre):** ¡sí!
80. **Benoît (padre):** pienso que el más lejos que podemos ir donde podemos ir es que Croacia es la limita porque es que tomar el avión
81. **Corinne (madre):** cuesta mucho
82. **Aurélié (hno.):** cuesta demasiado dinero
83. **Benoît (padre):** cuesta mucho dinero y somos seis
84. **Corinne (madre):** pero podemos separarnos (risas)
85. **Benoît (padre):** con placer (risas)
86. **Clara (hermana):** y se puede ir a Francia
87. **Sylvia (primo):** en el vuelo con su retrasamiento

88. **Benoît (padre):** podemos mandar el abuelo a china
89. **Sylvia (primo):** es una buena idea
90. **Benoît (padre):** aha
91. **Clara (hermana):** se /// se /// se /// puede ir a francia primero vamos a la playas
92. **Corinne (madre):** ¿quieres ir en los=
93. **Clara (hermana):** y después vamos en los alps para hacer: para hacer parapente
94. **Corinne (madre):** =alpes // en los alpes?
95. **Sylvia (primo):** hacer parapente y entonces en paris
96. **Sophie (abuelo):** porqué no: // quiero diver- divertirme
97. **Corinne (madre):** ¡ah! ¿no no no tienes un lugar:?
98. **Sophie (abuelo):** no / no me importa
99. **Sylvia (primo):** en parís es ¿di.ver.ti.san.te?
100. **Aurélie (hno.):** no hay playas
101. **Corinne (madre):** hay solo tres personas
102. **Sylvia (primo):** muchas:
103. **Corinne (madre):** ¿quién quiere ir en un lugar preciso?
104. **Sylvia (primo):** señoritas
105. **Corinne (madre):** tú en croacia yo en china tú en:=
106. **Benoît (padre):** en Málaga y en paris y las montañas
107. **Corinne (madre):** =parís sí pero en un lugar donde=
108. **Aurélie (hno.):** sí pero
109. **Corinne (madre):** =podemos aprender la cultura se puede
110. **Sylvia (primo):** ¡in france! ¡en francia! (risas)
111. **Corinne (madre):** somos franceses no tenemos que aprender la cultura podemos ir en china porque es
112. **Benoît (padre):** no
113. **Corinne (madre):** una cultura muy diferente de la nuestra
114. **Benoît (padre):** sí pero lo que tenemos que decidir para: avanzar es ver si queremos vacaciones:
115. **Clara (hermana):** cultural
116. **Benoît (padre):** cultural o para descansar
117. **Sylvia (primo):** aparemente estoy sola solo
118. **Corinne (madre):** podemos hacer los dos
119. **Aurélie (hno.):** ¡sí!
120. **Corinne (madre):** los que quieren disfrutar y descansar se quedan
121. **Sylvia (primo):** pero estoy muy joven
122. **Corinne (madre):** en el hotel y por la noche
123. **Benoît (padre):** entonces tenemos que:
124. **Corinne (madre):** van de discoteca y los otros pode pueden pueden visitar
125. **Sylvia (primo):** pero mamá mamá estoy muy joven y pienso que una persona debía deb-
126. **Benoît (padre):** debrá
127. **Sylvia (primo):** ¿debrá? ¡debería! ocuparse:
128. **Corinne (madre):** sí pero los niños no tiene
129. **Benoît (padre):** sí el abuelo no va a bailar
130. **Sylvia (primo):** ¿abuelo?
131. **Benoît (padre):** el abuelo no va a bailar (risas)
132. **Corinne (madre):** los niños deben seguirnos
133. **Aurélie (hno):** te vas a ir a:
134. **Corinne (madre):** es el abuelo que quiere que puede ir donde quiere
135. **Clara (hermana):** a los museos por ejemplo
136. **Corinne (madre):** puede ir las discontecas
137. **Benoît (padre):** entonces en todos los lugares donde: queremos ir tenemos que saber si: esos lugares pueden: satisfacer todos entonces
138. **Aurélie (hno.):** a mí no me gustaría ir a paris
139. **Clara (hermana):** el problema:
140. **Corinne (madre):** málaga no es posible porque le gustaría ir a la montaña
141. **Benoît (padre):** sí /// y no
142. **Aurélie (hno.):** todos a la montaña o algunos quieren ir en las playas
143. **Benoît (padre):** pienso que tenemos que tomar nuestras vacaciones juntos
144. **Corinne (madre):** yo en lo lo lo oriental

145. Clara (hermana): ¿seguro?
146. Corinne (madre): sí
147. xxx: sí
148. Benoît (padre): podemos ir a Málaga y (risas) y cuando pasaremos por los Pirineos // podrás hacer vuelo durante dos o tres días
149. Aurélie (hno): sí pues ir a Croacia
150. Clara (hermana): ¡ah sí sí sí!
151. Sophie (abuelo): hay ciu- ciu- ah ciudad muy eh interesante Sevilla
152. Sylvia (primo): ¿en España?
153. Sophie (abuelo): sí cerca de Málaga
154. Benoît (padre): sí / podemos hacer
155. Sylvia (primo): la cultura española la
156. Corinne (madre): pero yo me gusta mucho
157. Sylvia (primo): conoce la conozco
158. Corinne (madre): sí es muy es muy es al lado de nuestro país es muy más interesante visitar eh países eh muy diferentes como China sí y por otro lado tienes tengo miedo:
159. Sylvia (primo): mujeres
160. Benoît (padre): del avión y
161. Sylvia (primo): pero:
162. Corinne (madre): es un viaje muy largo
163. Sylvia (primo): ¿tienes miedo del avión?
164. Corinne (madre): sí
165. Sylvia (primo): pero tomarás medicamentos (risas)
166. Corinne (madre): es que no / pienso que no podemos:
167. Benoît (padre): ¿tenemos el dinero?
168. Aurélie (hno.): para China / no quizás por dos días (risas)
169. Benoît (padre): ¡qué interesante!
170. Aurélie (hno.): pero:
171. Corinne (madre): lo que podemos
172. Benoît (padre): iremos después (risas)
173. Clara (hermana): lo que podemos hacer es
174. Benoît (padre): eh podemos ir nosotros porque somos // los padres (risas)
175. Corinne (madre): sí y hacer trabajar nuestros niños
176. Benoît (padre): y eh
177. Corinne (madre): y abuelo
178. Benoît (padre): hace tres años que nos quedamos en casa podemos aprovechar de: un viaje: lejos y
179. Corinne (madre): yo también me quedo en casa
180. Sophie (abuelo): sí el abuelo sí si quieres venir puede puedes venir pero: los niños eh eh los les metemos con en un autobuses con: muchos: niños para ir:
181. Corinne (madre): no no no
182. Sylvia (primo): no sé
183. Corinne (madre): sí pero yo tengo dieciocho años
184. Aurélie (hno.): ¡ah dieciocho años! (risas)
185. Corinne (madre): sí
186. Aurélie (hno.): vete con tus amigos (risas) no has trabajado: no tienes dinero: para pagarte: el viaje
187. Corinne (madre): no
188. Aurélie (hno.): ¡no! no has trabajado durante el año
189. Corinne (madre): he trabajado sí pero para la escuela
190. Aurélie (hno.): para la escuela pero eh
191. Corinne (madre): por una vez que tomamos vacaciones podemos pasarles los juntos con toda la familia
192. Benoît (padre): sí pero hace tres años que pasamos las vacaciones juntos
193. Corinne (madre): sí podemos ir al hotel cuando los otros serán al camping (risas)
194. Benoît (padre): no cre- creo que: si os vais los tres vais a div- a divertirse a divertirnos más eh entre los jóvenes / y los viejos: / con los viejos
195. Corinne (madre): sí pero él // tiene:
196. Aurélie (hno.): quince años
197. Corinne (madre):

198. **Sylvia (primo):** quince años
 199. **Aurélie (hno.):** y tú tre- trece
 200. **Clara (hermana):** sí trece
 201. **Sylvia (primo):** no puede quedarse con mi hermana (rie)
 202. **Corinne (madre):** sí pero podéis: hacer: haceros amigos de diferentes edad edades
 203. **Clara (hermana):** no sé
 204. **Benoît (padre):** entonces quien quiere pasar las vacaciones con: la familia
 205. **Clara (hermana):** la familia junta
 206. **Benoît (padre):** junta sí
 207. **Clara (hermana):** es el principio del (risas)
 208. **Benoît (padre):** entonces tenemos que elegir un lugar *eh* podemos sería una buena idea de hacer:
 209. **Aurélie (hno.):** planes
 210. **Sylvia (primo):** un plano
 211. **Sophie (abuelo):** un itinerario
 212. **Benoît (padre):** etap
 213. **Clara (hermana):** sí. lo: / lo: / mejor es: que::
 214. **Aurélie (hno.):** etapas en el viaje
 215. **Benoît (padre):** por ejemplo durante dos semanas hacer hacer cinco días en: los alpes y después cinco días *eh* en cro-
 216. **Aurélie (hno.):** croacia
 217. **Benoît (padre):** croacia
 218. **Aurélie (hno.):** ¿y por qué no corcica?
 219. **Benoît (padre):** corcica es
 220. **Corinne (madre):** ¡ah / debéis elegir entre dos lugar!
 221. **Aurélie (hno.):** sí / es una idea
 222. **Clara (hermana):** por ejemplo para el abuelo ir a corcica puede ser bien para divertirse
 223. **Benoît (padre):** para tú también para hacer / para el abuelo para yo mí también
 224. **Clara (hermana):** sí //sí
 225. **Aurélie (hno.):** y para la cultura en xxx hay cultura un poco
 226. **Sylvia (primo):** las montañas
 227. **Benoît (padre):** comer el salchichón
 228. **Corinne (madre):** pero:: no es más interesante ver croacia que cors- corcica es Francés:
 229. **Aurélie (hno.):** sí
 230. **Corinne (madre):** no es muy:
 231. **Sylvia (primo):** tenéis un problema contra
 232. **Aurélie (hno.):** a mí me encantaría
 233. **Corinne (madre):** australia porque australia *eh* no es al lado de china (risas)
 234. **Sylvia (primo):** podemos ir eh
 235. **Aurélie (hno.):** sí porque no / somos ricos
 236. **Benoît (padre):** si somos ricos podemos ir pero:
 237. **Sylvia (primo):** podemos visitar todos los país
 238. **Aurélie (hno.):** ¿somos? ¿somos o no somos?
 239. **Corinne (madre):** habíamos habemos ganado a la lotería
 240. **Clara (hermana):** sí
 241. **Benoît (padre):** cuando habemos sí
 242. **Clara (hermana):** sí sí seguro /// jugamos al loto todos los días
 243. **Sylvia (primo):** ¡ah bon! /// y *eh* no me: importa in facto donde: donde:
 244. **Benoît (padre):** (ríe) vamos
 245. **Sylvia (primo):** vamos
 246. **Corinne (madre):** sí: yo:
 247. **Benoît (padre):** china sí (ríe)
 248. **Corinne (madre):** yo pienso yo pienso que es una buena idea del padre: de: hacer: cinco días; en: lugares: diferentes
 249. **Aurélie (hno.):** pero que tipo de vacaciones con hoteles o con=
 250. **Sylvia (primo):** podemos hacerlo en bicicleta
 251. **Aurélie (hno.):** =camping
 252. **Benoît (padre):** sí no: vamos en china o en australia podemos ir al hotel o o o ¿alquiler?
 alquilar un:
 253. **Corinne (madre):** ¿un piso?

254. **Benoît (padre):** un piso o: no sé: // un una una casita en la montaña
 255. **Corinne (madre):** o: dormir en: la casa de los habitantes para la cultura
 256. **Benoît (padre):** sí
 257. **Corinne (madre):** y es más menos caro
 258. **Benoît (padre):** y si nos queda dinero podemos quizás alquilar también un bote y: pasar dos o tres días:
 259. **Aurélie (hno.):** sí o podríamos intercambiar / con: unos otros con sus casa // ir a china ¿conocéis el ese sistema?
 260. **Benoît (padre):** ¡ah!
 261. **Clara (hermana):** sí
 262. **Aurélie (hno.):** tú vas en la casa de otros y los=
 263. **Sylvia (primo):** y los otros
 264. **Aurélie (hno.):** =otros van a nuestra casa=
 265. **Clara (hermana):** sí sí sí
 266. **Aurélie (hno.):** =pero hay riesgo / pero hay riesgo (risas)
 267. **Clara (hermana):** ¡sí es una buena idea!
 268. **Benoît (padre):** hay riesgo / sí y:
 269. **Corinne (madre):** no tengo mucha confianza
 270. **Benoît (padre):** y la vida en china no es tan tan tan cara pero es el vuelo que cuesta mucho
 271. **Aurélie (hno.):** sí o en australi el viejo cuesta mucho también
 272. **Corinne (madre):** sí pero si nos vamos a australia
 273. **Sophie (abuelo):** en la china
 274. **Corinne (madre):** y como es al lado podemos ir en australia y en
 275. **Sylvia (primo):** ¡al lado! hay el pacífico (risas)
 276. **Corinne (madre):** sí pero // es menos
 277. **Sylvia (primo):** ¿en barca?
 278. **Corinne (madre):** caro de ir a australia y a china que: // no fin c'est bon
 279. **Sylvia (primo):** es los padres que pagan no me importa
 280. **Clara (hermana):** ¿a quién le da gana de ir a australia / por favor?
 281. **Benoît (padre):** la madre también
 282. **Corinne (madre):** el abuelo tiene dinero también
 283. **Clara (hermana):** no / pero // dos segunditas vamos a votar / ¿quién quiere ir o a quien le da ganas ir a australia?
 284. **Benoît (padre):** me daría la gana pero no pienso que es:
 285. **Aurélie (hno.):** a mí me encantaría mucho
 286. **Benoît (padre):** sí me encantaría también
 287. **Clara (hermana):** ¿no tenemos el dinero?
 288. **Corinne (madre):** sino: australia: es muy lejos vamos en croacia en coche y después: el el viaje el más lejos que po- podemos hacer es en china
 289. **Sylvia (primo):** parís (risas)
 290. **Aurélie (hno.):** con la polución (ríe)
 291. **Corinne (madre):** sí pero el viaje el más caro que hacemos / es en china y el resto podemos hacer: en coche en en parís se hace en coche / en Croacia se hace en coche y Málaga se hace en coche / los alpes se hace en coche
 292. **Benoît (padre):** entonces que propo:.-
 293. **Corinne (madre):** hacemos un viaje *eh* caro en china pero no hacemos *eh eh* en Paris podemos: dormir: en nuestra familia de parís
 294. **Benoît (padre):** entonces quieres ir a china y a parís
 295. **Sylvia (primo):** tenemos familia de parís
 296. **Corinne (madre):** a parís no tenemos *eh* que pagar porque tenemos familia // te acuerdo // te acuerdes
 297. **Sylvia (primo):** no
 298. **Benoît (padre):** sí
 299. **Corinne (madre):** y *eh* y después *eh* tenemos que pagar sólo: *eh* los *eh* péage y l'essance
 300. **Sylvia (primo):** peaje
 301. **Corinne (madre):** ouais
 302. **Benoît (padre):** la gasolina
 303. **Corinne (madre):** la gasolina y no tenemos *eh* que pagar cuando estamos en parís
 304. **Benoît (padre):** entonces ¿tú quieres hacer / dos / viajes?

305. **Corinne (madre):** ¡sí! / después podemos ir en coche en Málaga en: un: una casa de los habitantes
306. **Sophie (abuelo):** son son: lugares muy lejos y no tenemos dos meses de vacaciones
307. **Aurélie (hno.):** se podría ir a París durante las vacaciones de febrero
308. **Corinne (madre):** sí y no duran: sí / podemos ir en París por el ive- in-
309. **Aurélie (hno.):** invierno sí
310. **Corinne (madre):** invierno sí porque: luego para ir en verano
311. **Aurélie (hno.):** pero cuando cuando hay calor
312. **Sylvia (primo):** no estoy de acuerdo con vosotros porque mamá mamá
313. **Corinne (madre):** para ver las iluminaciones
314. **Sylvia (primo):** no no no estoy de acuerdo
315. **Aurélie (hno.):** sí
316. **Benoît (padre):** tenemos que decidir tenemos que decidir nos queda solamente una minuta y treinta segundos (risas) entonces qué votas
317. **Corinne (madre):** yo quiero ir *ah* en: todos los lugares pero no en el mismo momento no en todo el verano podemos ir: en China el verano y durante el año: en los alpes
318. **Aurélie (hno.):** y París y:
319. **Benoît (padre):** ¿y el abuelo que opinas?
320. **Sylvia (primo):** pero pienso que si si visitamos todos los país no: no vamos a conocer el país
321. **Sophie (abuelo):** sí estoy de acuerdo
322. **Benoît (padre):** entonces tenemos que eleg-
323. **Sylvia (primo):** china // china para mí
324. **Aurélie (hno.):** elegimos china?
325. **Clara (hermana):** sí sí elegimos china
326. **Aurélie (hno.):** y después la playa
327. **Sophie (abuelo):** podemos ir a china y después hacer un:
328. **Aurélie (hno.):** ¿un? (ríe)
329. **Clara (hermana):** sí *eh* estudiar las actividades que se puede hacer en cada lugar de China por ejemplo la bicicleta
330. **Aurélie (hno.):** la bicicleta
331. **Clara (hermana):** sí
332. **Sylvia (primo):** en China en bicicleta
333. **Corinne (madre):** las artes marciales
334. **Benoît (padre):** entonces / podemos ir a China si cada niño trabaja para pagar la mitad del vuelo (risas)
335. **Aurélie (hno.):** no
336. **Clara (hermana):** ¿qué es esto?
337. **Corinne (madre):** eres un padre:
338. **Benoît (padre):** pobre
339. **Sylvia (primo):** no: tenemos que tener siete- seis años
340. **Corinne (madre):** no / no tiene dinero
341. **Sylvia (primo):** pobre de mí
342. **Benoît (padre):** si el abuelo tiene dinero puede ofrecer sus
343. **Sophie (abuelo):** *ah*
344. **Sylvia (primo):** no abuelo nos ofrece
345. **Aurélie (hno.):** puede pagar
346. **Sylvia (primo):** ¿regalo?
347. **Clara (hermana):** sí el abuelo es para:
348. **Sophie (abuelo):** quiero: dinero para divertirme
349. **Sylvia (primo):** ¿en China?
350. **Sophie (abuelo):** ¡China!
351. **Clara (hermana):** un abuelo que baila y que va a las discotecas
352. **Sylvia (primo):** es todavía la madre que
353. **Benoît (padre):** y después durante un año vamos a comer: pastas (risas) ¿ok China?
354. **Corinne (madre):** ok

Jdr1/oral (B)

Fecha: 12/04/2007

Duración: 00:21:04

Participantes: Julie (padre), Anne (madre), Francine (hijo)

71. **Anne (madre):** ça y est ¿vous avez choisi? je prend la madre je vais pas prendre la abuelo là
 72. **Julie (padre):** el padre la madre y el hijo
 73. **Francine (hijo):** sí /// perfecto (8s)
 74. **Anne (madre):** bon ¿et toi ? ¿il t'ont déjà porté en vacances ces derniers temps?
 75. **Francine (hijo):** no
 76. **Julie (padre):** no / toi non plus
 77. **Francine (hijo):** hace tres años que que no salí de la ciudad
 78. **Anne (madre):** lo siento // a tu edad como no ha / no ha / (ríe) tu podes tu as dix huit ans ¿c'est ça?
 79. **Francine (hijo):** *mhm*
 80. **Anne (madre):** desde que tienes quince años no ha hecho na- nada con tus amigos irte por el campo con una tienda
 81. **Francine (hijo):** es que:
 82. **Anne (madre):** no tienes ningún espíritu de decisión ¿eh?
 83. **Francine (hijo):** es que estoy muy cansado / estoy preparando: la selectividad y no tiene: tiempo para mí /// es infernal
 84. **Anne (madre):** pobrecito
 85. **Francine (hijo):** sí
 86. **Julie (padre):** entonces
 87. **Anne (madre):** ¿qué estás preparando?
 88. **Francine (hijo):** la selectividad
 89. **Anne (madre):** ¿desde quince años?
 90. **Francine (hijo):** al fin de:
 91. **Anne (madre):** *ahh*
 92. **Francine (hijo):** este año lo estoy preparando // tengo dieciocho años y estoy en el último año de del del insti- del instituto
 93. **Anne (madre):** entonces ¿por qué no te fui en vacaciones cuando tenías quince años?
 94. **Francine (hijo):** por qué en el instituto tengo mucho trabajo
 95. **Julie (padre):** quizás no se fue de vacaciones porque no: pudimos pagar el piso entonces
 96. **Francine (hijo):** sí también
 97. **Anne (madre):** no no no / tú / tú estás con:
 98. **Julie (padre):** sí soy el padre pero es mi hijo entonces
 99. **Anne (madre):** pero el hijo podría:: hay muchos niños que hacen así que trabajan un mes y que se van a:: ¡tu tienes que tomar tu vida en la mano! ¡por qué no!
 100. **Julie (padre):** pero hoy tenemos que elegir dónde vamos a ir este verano entonces ¿qué os gustáis?
 101. **Anne (madre):** a mí me
 102. **Francine (hijo):** yo quería hacer un: / no sé como se dice / un: /// he olvidado la palabra que
 103. **Julie (padre):** ¿en francés?
 104. **Francine (hijo):** en francés también en francés *eh* /// tengo ganas de caminar mucho y descubrir la naturaleza entonces quiero hacer un *eh* un ¿trek? ¿comment on dit?
 105. **Julie (padre):** trekking
 106. **Anne (madre):** ça doit être le même en espagnol / yo quiero / yo quiero que nos vamos en china
 107. **Julie (padre):** ¿en china? para mí no no me importa mucho el lugar donde vamos porque lo que lo que me importa es que puedo: hacer la siesta y: mucha tranquilidad porque trabajo mucho / entonces tengo que descansar
 108. **Francine (hijo):** no no tenemos tiempo para descansar sino no: no veremos nada
 109. **Julie (padre):** sí pues pode podríamos hacer cosas por la mañana y después por la tarde:: cada uno puede elegir hacer cosas diferentes / ¿no?
 110. **Francine (hijo):** sí a lo mejor

111. Anne (madre): sí quieres / pero si si *eh* si nos vamos a china / es poquito una pena de andar tan lejos para dormir
112. Julie (padre): sí / sí sí / pero: necesito mucha tranquilidad entonces / si no es posible pienso que no podremos ir a: a china
113. Francine (hijo): no puedes decir cosas así / hace años que no: os que no nos fuimos de vacaciones
114. Julie (padre): sí / y / además debo decir que: no teníamos mucho dinero para para el piso los otros años entonces parece un poco caro la la china
115. Francine (hijo): podo podemos ir a otro otro lugar
116. Julie (padre): sí pero tu madre quiere quiere (ríe) ir a la china
117. Anne (madre): estoy estudiando chinos / estoy estudiando chino
118. Francine (hijo): sí pero /// sí pero
119. Anne (madre): y artes marciales /// entonces quiero practicar porque si no practico durante las vacaciones cuando voy a practicar de qué me sirve de estudiar el chino
120. Francine (hijo): sí pero hay que pagar el piso
121. Anne (madre): ¡no ya ya está pagado el piso!
122. Francine (hijo): si nos vamos a china y que:
123. Anne (madre): habíamos pasado tres años sin vacaciones para pagar el piso / y ya / ya está pagado /// ahora pasamos buenos tiempos tenemos tenemos ¿cuánto tiempo de vacaciones? un mes dos meses
124. Francine (hijo): sí pero hay que tener un piso dónde vivir cuando volvimos
125. Anne (madre): tenemos / ya está pagado
126. Francine (hijo): si tú lo dices
127. Anne (madre): sí
128. Francine (hijo): d'acord de acuerdo
129. Anne (madre): hay que pagar el piso / no lo dice si es un piso el alquiler o: para comprarlo
130. Julie (padre): sí / es para el alquiler / pienso
131. Anne (madre): pue- pue- puede ser también que es
132. Francine (hijo): es mucho dinero alquilar el piso también este año
133. Anne (madre): puede ser que han comprado el piso y que tenían que pagar el: el
134. Julie (padre): sí / quizás
135. Anne (madre): para estar pro.pie.ta.rio y que adeso que que no tien- no tienen más que pagar el piso
136. Francine (hijo): sí pero no tenemos dinero (ríe) que dé del cielo
137. Julie (padre): ¿y a ti te gusta descubrir la naturaleza de china / o: prefieres otras cosas?
138. Francine (hijo): *eh* no sé me gus- me gustaría descubrir tantas cosas *eh*
139. Anne (madre): ¡sí eres joven debes descubrir el mundo!
140. Francine (hijo): sí / me gustaría también: descubrir la naturaleza de: ¿egipto?
141. Julie (padre): sí (ríe) tenemos que: que saber si no hay: mucha lluvia en el: periodo donde vamos a: a ir porque si es para pasar toda la semana *eh* en la el piso
142. Francine (hijo): sí claro
143. Anne (madre): en fait il faut il faut décider un peu sur quoi on va baser le dialogue pour le faire après c'est ça?
144. Francine (hijo): no mais là on fait le dialogue
145. Anne (madre): ah pardon mais juste là
146. Julie (padre): oui
147. Francine (hijo): oui
148. Anne (madre): ¡ah zut!
149. Julie (padre): y tenemos elegir también lo que vamos a hacer si si vamos a china o a (ríe)
150. Francine (hijo): a egipta
151. Julie (padre): o a egipta
152. Anne (madre): lo que podemos hacer es buscar sur internet a ver si podemos encontrar billetes *eh* billetes *eh* baratos /// y si acaso encontramos billetes baratos podemos andar en china en china sino buscamos otros billetes para donde queréis porque:
153. Julie (padre): sí / podríamos hacer eso y:
154. Anne (madre): si es demasiado caro lo dejo de practicar el chino
155. Julie (padre): y tenéis algunas otras ideas si no funciona para la para china si vamos a buscar y que no tenemos muchas ideas es un poco difícil podemos quedarnos a españa y descubrir *eh* andalucía
156. Francine (hijo):

157. Anne (madre): y practicar español
 158. Julie (padre): y practicar español / sí
 159. Francine (hijo): ¡somos españoles! (ríe)
 160. Julie (padre): pero si quieres pero si quieres hacer deporte me parece que hace un es muy: es mucha calor por el verano en Andalucía entonces sería un poco difícil
 161. Anne (madre): sí si quieres andar
 162. Julie (padre): andar y hacer
 163. Anne (madre): andar y hacer trakking mejor andar en un país donde hace menos calor
 164. Francine (hijo): sí pero los trakking
 165. Anne (madre): ¿dónde dónde quieres andar?
 166. Francine (hijo): sí pero hay trakking hay trakking en todos los países
 167. Anne (madre): sí / se puede andar
 168. Julie (padre): a mí me gusta mucho el calor pero depende de lo que que queréis hacer
 169. Anne (madre): a parte de andar en china /// todo el resto me da igual // si queréis que vamos en el campo para andar cualquier campo me gusta el campo puede ser en egipte en puede ser en Francia puede ser en Irlanda
 170. Francine (hijo): sí me gustaría mucho irlanda también
 171. Anne (madre): pero llueve mucho ¿eh?
 172. Julie (padre): sí
 173. Francine (hijo): entonces no: no: haga demasiado calor
 174. Anne (madre): ¿y tú te gusta la ca- el calor?
 175. Julie (padre): sí me gust- me gusta mucho el calor pero: lo más importante el la tranquilidad / para mí
 176. Anne (madre): entonces / tú lo que tu quieres es andar al campo
 177. Julie (padre): es andar en el campo por la mañana y dormir la siesta por la tarde (ríe)
 178. Anne (madre): pero la siesta en una que que tenemos que alquiler un sitio en el campo / ¿no? para ser tranquilo o podemos andar con la tienda si quieres / como tú quieres / me da igual
 179. Francine (hijo): con la tienda es mejor podremos eh estar eh más eh más cerca de la naturaleza aprovechar disfrutar de de las noches y y me parece que es una muy buena idea pero si tu padre necesita: un poquito de: de confort
 180. Anne (madre): puede dormir la siesta en la tienda
 181. Francine (hijo): ¿sí? / ¿no te molesta?
 182. Anne (madre): (tose) perdon ah no no me molesta
 183. Julie (padre): ¿qué tú tienes / cuánto años tienes?
 184. Anne (madre): cincuenta
 185. Julie (padre): cincuenta
 186. Anne (madre): sí
 187. Julie (padre): de todas formas si no te molesta hacer la siesta en una tienda (risas) qué bien / bueno entonces si no te molesta lo hacemos es que buscamos unos billetes baratos para china
 188. Anne (madre): billetes para china
 189. Julie (padre): si no lo encontramos // nos vamos con la tienda a hacer el turno de europa (risas)
 190. Anne (madre): ¿toda europa?
 191. Julie (padre): sí / porque a ella le gusta irlanda / a tú te gusta el calor entonces
 192. Anne (madre): tenemos que ir en varios lugares
 193. Julie (padre): y que hace tanto tiempo que no habíamos eh tomado vacaciones que tenemos que disfrutar al máximo
 194. Anne (madre): sí / y también hay un poquito problema con la / la china porque tú hablas hablas chino pero nosotros no vamos a entender nada tenemos que hablar inglés y:
 195. Julie (padre): sí pero puede ser una aventura muy interesante muy:
 196. Anne (madre): sí pero puede ser muy: peligrosa también
 197. Francine (hijo): peligroso / ¿por qué?
 198. Anne (madre): ¡hay que volver de china! (ríe)
 199. Francine (hijo): compramos billetes de avión /// pues será estupendo de de descubrir un país completamente diferente del nuestro
 200. Anne (madre): sí claro
 201. Francine (hijo): con: un país donde se comen los perros
 202. Anne (madre): sí (5s) ¿y quieres también practicar las artes marciales?

204. **Anne (madre):** sí claro que sí
 205. **Julie (padre):** no sólo para ver *eh* espectáculos, también practicar
 206. **Anne (madre):** sí sí para practicar también
 207. **Julie (padre):** va a ser muy interesante
 208. **Anne (madre):** como las artes marciales vienen de allí / yo veo veramente porque aquí lo hacemos como: tipo occidental quier- verlo de ve- de vero ¿oriental?
 209. **Julie (padre):** yo quiero venir con ti: a / a descubrir *eh* las artes marciales
 210. **Francine (hijo):** en china
 211. **Anne (madre):** me parece estupendo
 212. **Francine (hijo):** vamos
 213. **Anne (madre):** a mí también me gusta (4s)
 214. **Julie (padre):** estamos de acuerdo pero en china (risas)
 215. **Anne (madre):** ¿pesáis que va gustar al abuelo este este viaje? porque no está aquí pero va a venir con nosotros
 216. **Julie (padre):** me parece que: que: no estará muy de acuerdo porque es un poco anciano y: es un viajo: muy: largo
 217. **Francine (hijo):** depende porque nunca de toda su vida has hecho: ha hecho un viaje así pue- puede ser que: toda su vida has ha hecho el sueño de de de viajar que nunca lo ha hecho
 218. **Anne (madre):** quizás
 219. **Julie (padre):** quizás
 220. **Francine (hijo):** me parece que le les les gustan mucho las fiesta y la diversión entonces podría ser una buena ocasión de: de descubrir muchas cosas diferentes
 221. **Julie (padre):** antes de morir (risas)
 222. **Anne (madre):** sí pero le gusta mucho su barrio y // no estoy seguro que hay que: tenga ganas de irse
 223. **Francine (hijo):** se lo preguntamos mejor
 224. **Anne (madre):** sí mejor
 225. **Francine (hijo):** a lo mejor hacemos como un paquete de regalo / con el billete y no puede y no puede decir nada
 226. **Anne (madre):** ¿y si no quiere venir?
 227. **Julie (padre):** nos vamos
 228. **Francine (hijo):** con: otra persona
 229. **Julie (padre):** con otra persona / pero será un poco difícil para él
 230. **Francine (hijo):** con su billete se va a donde quiere
 231. **Julie (padre):**
 232. **Anne (madre):**

Jdr1/oral (D)

Fecha: 12/4/2007

Duración: 00:14:43

Participantes: Claire (hermano), Anne (hermana), Lucile (primo), Carine (padre), Anne-Sophie (madre), Elise (abuelo)

1. **Claire (hermano):** ¿Pues a dónde vamos para las vas- para las vacaciones: de este año?
2. **Anne (hermana):** si claro que hace tres años que no nos fuimos de casa y: ahora: yo tengo ya tres años y: nunca he dejado España y: estoy harta de este país ¡quiero quiero salir / quiero quiero viajar quiero conocer el mundo!
3. **Lucile (primo):** soy de acuerdo con esto estoy de acuerdo: con con tú / y: soy muy contento ir de vacaciones con: vosotros *eh* es un: un: /// *eh* /// un bueno: una buena idea de: *eh*: de irse:
4. **Anne (hermana):** juntos
5. **Lucile (primo):** juntos
6. **Carine (padre):** sí por que no tenemos dinero /// para viajar: o: salir *eh* /// hay un problema de: de dinero
7. **Anne-Sophie (madre):** pero eso era antes ahora: podemos: ofrecernos un ¿un buen viaje? porque hace muchos años que: no: no hemos xxx
8. **Carine (padre):** sí pero yo trabajo toda la: toda la mañana y: y: y me gusta la tranquilidad: / la siesta y: y: y viajar: es muy *eh* fati- je ne sais pas dire fatigant
9. **xxx:** cansando
10. **Carine (padre):** cansando
11. **Anne-Sophie (madre):** pero no: no has viajado de tu vida ¿cómo puedes saber que: no te gusta viajar?
12. **Carine (padre):** soy can·sa·do y: y: y vamos a ver
13. **Anne-Sophie (madre):** pero puedes /// *eh* descansar durante las vacaciones
14. **Carine (padre):** sí pero: (3s)
15. **Anne-Sophie (madre):** ¡ven con con nosotros y ver- verás que: es una buena idea!
16. **Carine (padre):** sí sí // Manolo (risas) ¿qué dices Manolo? (risas)
17. **Elise (abuelo):** sí / quiero salir con vacaciones para: hacer la fiesta: (risas) sí / quiero la fiesta / y *eh* durante el año paso mi tiempo a hacer los deberes a los a mis nietos a sacar el perro y *eh* y *eh* tengo: // necesito de vacaciones
18. **Anne-Sophie (madre):** bueno // casi todo el mundo quiere irse de vacaciones
19. **Anne (hermana):** xxxx
20. **Claire (hermano):** ¿y en dónde?
21. **Anne (hermana):** yo quiero coger el avión /// porque nunca he volado y todas mis amigas ya:
22. **Carine (padre):** ¡ah! / ¡todas mis amigas! (risas)
23. **Anne (hermana):** pero todas ya: han volado: por lo menos una vez y: todas dicen que es genial y: y se ríen de mí porque yo nunca he: cogido el avión y:
24. **Anne-Sophie (madre):** sí podemos hacer eso / ¿qué pensáis de ir ir: en lo oriental? / ¿en china por ejemplo?
25. **Carine (padre):** ¡a china! (risas)
26. **Claire (hermano):** no: quiero hac- quiero hacer deporte
27. **Elise (abuelo):** tengo:=
28. **Carine (padre):** no china
29. **Elise (abuelo):** =setenta años
30. **Carine (padre):** el tsunami (risas)
31. **Claire (hermano):** yo quiero hacer deporte en china ¿qué quieres hacer?
32. **Anne-Sophie (madre):** no sé:
33. **Claire (hermano):** ¡tu tu idea es estúpida!
34. **Anne-Sophie (madre):** puedes puedes andar mucho
35. **Anne (hermana):** puedes correr sobre la gran muralla: (ríe) no sé // yo / a mí me gustaría más me gustaría más américa a ver la la moda de las americanas y:
36. **Claire (hermano):** la moda la moda
37. **Anne (hermana):** claro la moda y

38. **Carine (padre):** exactamente la moda
39. **Elise (abuelo):** sí / para comer hamburger (risas)
40. **Anne (hermana):** ver: la casa natal de mcdonald's y: y: ir en disneylandi
41. **Elise (abuelo):** sí (risas)
42. **Claire (hermano):** preferiría ir en un país con: *eh* naturaleza y:
43. **Anne (hermana):** pero la naturaleza es el pasado
44. **Claire (hermano):** ¡*oh!*
45. **Anne (hermana):** ¿dónde encuentras naturaleza hoy?
46. **Claire (hermano):** y: andar en los:
47. **Lucile (primo):** podremos ir para la naturaleza po- podríamos ir en *eh* a *eh* cin- cin-cincuenta cincuentos kilómetros de: de: de nuestra: casa / pienso que que debemos ir en una gran ciudad para descubrir *eh*
48. **Claire (hermano):** es el invitado eres el invitado entonces no: (ríe) no tienes que decidir (risas)
49. **Anne (hermana):** ¿tú donde quieres ir? podíamos ir en new york o nueva york
50. **Lucile (primo):** por ejemplo por ejemplo *eh eh* en london / en london // o: no sé: en: en: paris no no conocemos paris
51. **Elise (abuelo):** oh sí a mí conos- conozco en mil
52. **Anne (hermana):** en el tiempo de la guerra (risas)
53. **Elise (abuelo):** sí // je sais pas comment on dit c'est longtemps en espagnol
54. **Anne (hermana):** a mí no me gusta Paris no es no es bastante lejos no es: es Europa
55. **Lucile (primo):** sí pero hay *eh* much- muchas cosas culturales
56. **Claire (hermano):** ¡*ah!* he estudiado todo el año para preparar mi selectividad entonces no quiero: no quiero vacaciones culturales
57. **Carine (padre):** mí también // quiero me divertir
58. **Anne (hermana):** ¿y por qué no vamos en Australia? hay espacios para la naturaleza: hay: ciudades para la cultura: y hay: es un país muy muy muy desconocido en España será bien: contar los amigos cuando volveremos que hemos ido a Australia parece: / estarán sobre el culo
59. **Anne-Sophie (madre):** sí / eso me parece una buena idea // además se puede ir al / alrededor del mar si algunos de vosotros qui- quieren ver el ocean (5s)
60. **Carine (padre):** no soy de acuerdo (risas) pienso que: australia es está es más lejos y:
61. **Anne-Sophie (madre):** ¿demasiado lejos?
62. **Carine (padre):** y: y: el avión: y para pagar l'avión me parece muy difícil //es un viaje muy importante
63. **Anne (hermana):** pero sí pero estamos en marzo: y el verano es en: tres meses entonces podemos reservar con: con descuentos quizás /// y: somos tres jóvenes los billetes son menos caros y también para el: el abuelo que: es menos para los senior (risas) con la tarjeta senior
64. **Carine (padre):** matilde
65. **Anne-Sophie (madre):** *ah* // yo quisiera ir / un poco lejos
66. **Elise (abuelo):** en la china o (risas)
67. **Anne-Sophie (madre):** australia ya me parece una buena idea para los niños mostrarles otros continentes
68. **Anne (hermana):** y también veremos canguros
69. **Anne-Sophie (madre):** podemos ofrecerles /// un regalo // porque:
70. **Claire (hermano):** hace tres años que no fuimos de vacaciones
71. **Anne (hermana):** sí hay que hacer un viaje inolvidable (5s)
72. **Carine (padre):** sí pero hay muchos niños quienes *eh* no ¿partir?
73. **Anne (hermana):** no se van
74. **xxx:** no se van
75. **Carine (padre):** no se van al extranjero y:
76. **Anne-Sophie (madre):** sí claro / pero no es una razón para impedir nosotros / a nuestros: hijos
77. **Anne (hermana):** sí pero tenemos la posibilidad de irnos entonces hay que: disfrutar de eso // y además el año próximo estará quizás en la facultad y no tendrá tiempo para venir con nosotros y entonces quizás es el último via- viaje con toda la familia y que: hay que disfrutar yo quiero disfrutar a un verano de mi hermanito: y
78. **Claire (hermano):** sí / es la última vez que: que podré: ser con mi hermana y:
79. **Anne (hermana):** mi primito (risas)
80. **Claire (hermano):** y mi primo sí sí

81. **Anne-Sophie (madre):** después va a encontrar una nuev- una novia bonita y
82. **Anne (hermana):** después lo tendremos que para las fiestas de navidades y
83. **Anne-Sophie (madre):** no va quedarse con nosotros
84. **Lucile (primo):** ¿y cuánto tiempo: vamos a a irnos?
85. **Anne (hermana):** ¿cuanto tiempo tienes de vacaciones? // ¿cuánto tiempo? /// tú sí / eres tú que trabajas
86. **Carine (padre):** eh en: en agosto
87. **Anne (hermana):** sí y ¿cuánto tiempo? ¿dos semanas?
88. **Carine (padre):** una semana (risas) en un camping
89. **Anne-Sophie (madre):** que no puedes no puedes hacer un esfuerzo
90. **Anne (hermana):** necesitas descanso papa / en una semana no tendrás el tiempo para: para descansar para: darte cuenta que eres de vacaciones
91. **Anne-Sophie (madre):** solamente el viaje es casi un día
92. **Anne (hermana):** sí claro
93. **Anne-Sophie (madre):** y no has ido de vacaciones por muchos años / hace muchos años que no te fue
94. **Anne (hermana):** y tú mamá ¿trabajas o no trabajas?
95. **Anne-Sophie (madre):** pero: los niños
96. **profesora:** cuatro minutos
97. **Anne (hermana):** ah il faut compter aussi le temps
98. **Anne-Sophie (madre):** soy de vacaciones durante todo el verano
99. **Anne (hermana):** todo el verano entonces sí te coges tres semanas podremos eh
100. **Carine (padre):** tres semanas
101. **Anne (hermana):** sí claro
102. **Carine (padre):** dos
103. **Elise (abuelo):** ¿cómo hacer como hacer para el perro? (risas)
104. **Anne (hermana):** se lo daremos a la vecina
105. **Elise (abuelo):** ¿a la vecina? no quiero la vecina (risas)
106. **Anne (hermana):** entonces el vecino
107. **Elise (abuelo):** ok
108. **Carine (padre):** bueno vamos a: a china
109. **todos:** no australia
110. **Carine (padre):** ¿australia?
111. **xxx:** sí
112. **Carine (padre):** australia / dos semana semanas
113. **Anne-Sophie (madre):** ¿qué vamos a hacer?
114. **Anne (hermana):** ¿qué vamos a hacer?
115. **Claire (hermano):** deporte
116. **Anne (hermana):** vale xxx
117. **Carine (padre):** deporte naturaleza moda
118. **Anne-Sophie (madre):** se puede nadar se puede visitar
119. **Lucile (primo):** ir al teatro
120. **Anne (hermana):** claro / podemos pasar algunos días en sydney quizás porque hay muchos espectáculos porque hay cosas impresionantes y después podemos ir a descubrir un poco
121. **Anne-Sophie (madre):** sí / sí / ir al teatro
122. **Elise (abuelo):** el país
123. **Anne (hermana):** el país y: no sé ir cerca del ocean y andar y:
124. **Claire (hermano):** hacer surf
125. **Anne (hermana):** ah ¿por qué no? // y podremos ver surfers bronzados: rubios: grandes: músculos: (risas) tomaré fotografías para las amigas y al volver todas estarán celosas // ¡me gusta esta idea!
126. **Claire (hermano):** ¡sí y haremos fútbol en la playa!
127. **Lucile (primo):** ¡sí por ejemplo!
128. **Claire (hermano):** ¡y voleibol!
129. **Lucile (primo):** ¡sí!
130. **Claire (hermano):** entonces papá ¿estás de acuerdo?
131. **Carine (padre):** soy de acuerdo
132. **Anne-Sophie (madre):** muy bien

CORPUS ESCRITO DE LA PRIMERA FASE

Deb/Chat AB

Fecha: 31/03/2005 (17:59)

Duración: 00:41:21

Participantes: Corinne, Investig., Aurelie, Sophie, Benoit, Francine, Justine, Julie

1. 17:59 **Corinne** si puedo
2. 18:03 **Investig.** Hola!!
3. 18:03 **Corinne** HOLA
4. 18:03 **Aurelie** hola!
5. 18:03 **Corinne** VA TODO EL MUNDO BIEN,
6. 18:03 **Investig.** el resto de la gente va viniendo poco a poco!!
7. 18:03 **Aurelie** sí, salvo que solamente somos cuatro
8. 18:04 **Investig.** si quereis podeis comenzar!!:-))
9. 18:04 **Corinne** viva el debate
10. 18:04 **Sophie** ¿Piensáis que las parejas homosexuales deben tener derechos? ¿ Por qué?
¿Cuáles serán estos derechos?
11. 18:05 **Corinne** si tienen derechos pero no todos
12. 18:05 **Aurelie** cuales derechos entonces?
13. 18:05 **Benoit** desolé
14. 18:05 **Corinne** ahora pueden casi casarse juntos con el pacs
15. 18:05 **Francine** Hola a todos
16. 18:05 **Benoit** hola
17. 18:06 **Corinne** estais de retraso
18. 18:06 **Sophie** No pueden casarse por lo civil, tampoco por la iglesia.
19. 18:06 **Aurelie** si. y detras este debate sobre el matrimonio hay el debate sobre la adopcion
20. 18:06 **Corinne** si pero es un comienzo despues en el futuro podran casarse
21. 18:07 **Sophie** En realidad, tienen solamente papeles para la sucesión. Pero es todo !
22. 18:07 **Francine** creo que el real problema es la adopcion
23. 18:07 **Aurelie** si no pueden casarse, no pueden adoptar
24. 18:07 **Benoit** Claro que la adopción es el punto mas importante
25. 18:07 **Francine** si pero podemos darles el derecho de casarse. Para la adopcion es mal delicado porque concierne tambien el niño
en ciertos países (no laFrancia) tienen mas derechos
y lo considera bueno?
26. 18:07 **Corinne** en ciertos países (no laFrancia) tienen mas derechos
27. 18:08 **Aurelie** y lo considera bueno?
28. 18:08 **Benoit** Quizas no es tan facil hacer una ley sobre eso porque hay mucha gente que no seria deacuerdo
29. 18:09 **Justine** A mi me parece que no es un problema la adopcion si los padres estan equilibrados
30. 18:09 **Sophie** Hay que pensar en la evolucion psicologica y sentimental del niño por su bienestar y su futuro.
31. 18:09 **Corinne** para la adopcion no creo que es una buena idea
32. 18:09 **Aurelie** yo tampoco
33. 18:09 **Francine** yo tampoco
34. 18:09 **Aurelie** le va a faltar el modelo del padre o de la madre
35. 18:10 **Sophie** Es posible que el niño tenga problemas de integrarse, para comunicar con los demas.
36. 18:10 **Francine** estoy de acuerdo con aurélie y va a ser muuy duro en sus relacuiones con los demas. Su equilibrio esta amenazado

37. 18:10 **Aurelie** sí, quizás resulte desestabilizado
38. 18:10 **Justine** un niño puede ser más feliz en una familia con dos padres de mismo sexo quien lo aman que en una casa con padres quien no se preocupan de el
39. 18:11 **Corinne** el niño puede tener problemas con los niños de su edad
40. 18:11 **Julie** Hola a todos ! Tenia algunos problemas de conexión pero ahora funciona !
41. 18:11 **Francine** si pero no estara con los otros niños y sera muy difícil saber orientarse
42. 18:11 **Justine** yo tambien tenia muchos problemas de conexión!
43. 18:12 **Sophie** Es necesario que los niños tengan una imagen de la madre y tambien la del padre : necesitan un amor maternal y paterno.
44. 18:12 **Justine** porque dices que no estara con otros niños?
45. 18:12 **Benoit** Pienso que tener padres del mismo sexo no es una basis muy natural
46. 18:12 **Julie** pienso que es muy difícil ahora para estos niños pero que va a cambiar, lentamente, pero que las mentalidades deben cambiar
47. 18:12 **Francine** estoy de acuerdo con benoit
48. 18:13 **Corinne** pueden burlarse de el porque los niños son cruales entre ellos
49. 18:13 **Benoit** cada sexo tiene un punto de vista muy diferente y la identidad del niño se forma gracias a esos 2 puntos de vista
50. 18:13 **Francine** los adultos han elegido su modo de vivir, no el niño
51. 18:13 **Sophie** Segun S.Freud, cuando un niño es pequeño quiere a su madre, y una niña quiere a su padre : es una evolución natural y esencial al ser humano.
52. 18:13 **Julie** No es natural però es una realidad
53. 18:13 **Corinne** exacto francine
54. 18:13 **Justine** no me parece a ves vos discursos que las mentalitas cambian!
55. 18:14 **Julie** Pensais que debe de ser prohibido tener un hijo para las personas homosexuales ?
56. 18:14 **Corinne** no es una cuestión de mentalidad
57. 18:14 **Justine** no debe ser prohibido!
58. 18:15 **Corinne** es una cuestión de bien estar por el niño
59. 18:15 **Benoit** Freud dice solamente : seducción del padre del otro sexo y identificación al padre del mismo sexo...
60. 18:15 **Francine** para la adopción es muy difícil cambiar discurso hay que saber lo que se hace si se quiere autorizar la adopción
61. 18:15 **Julie** De acuerdo, no debe ser, porque sea una forma de discriminación
62. 18:15 **Sophie** Entiendo las parejas homosexuales que desean criar a niños, pero tenemos que ser vigilantes.
63. 18:15 **Justine** Dbe haber controles de sicología como con los heterosexuales
64. 18:16 **Sophie** Temo que los otros niños aislen al niño adoptado por una pareja homosexual.
65. 18:16 **Francine** claro sophie
66. 18:16 **Corinne** si estoy de acuerdo
67. 18:16 **Justine** Hay muchos niños quien necesitan padres para amarles porque no tienen padres!!
68. 18:16 **Julie** Si, me parece tambien muy importante seguir la sicología de estos niños, como la de todos los que viven situaciones excepcionales
69. 18:16 **Aurelie** pues que va a pasar por ejemplo con una niña con padres homosexuales? a quien va a dirigirse cuando tiene la primera regla? HAY TEMA TABU.
70. 18:17 **Julie** No me parece : hay muchos niños que viven en familias monoparentales !
71. 18:17 **Francine** exacto aurelie eso es un problema real: un padre es un padre y una madre una madre, necesitamos ambos
72. 18:17 **Justine** hay menos tabus para los homosexuales que para nosotros!
73. 18:18 **Aurelie** si, son muy abiertos!!!!
74. 18:18 **Benoit** Si pero eso va molestar al niño
75. 18:18 **Corinne** quizás va a tener mucho amor de la parte de sus padres pero cuando sale de su círculo familiar va a soportar risas ,no se si es bueno
76. 18:18 **Benoit** si es un niño del otro sexo que la pareja
77. 18:18 **Francine** si pero para una chica que tiene su primera regla como hablara de eso con un hombre? Las chicas , lo deciriais a vuestro padre?
78. 18:19 **Aurelie** bien dicho
79. 18:19 **Julie** Y si la madre esta muerta, el niño no tiene tampoco la presencia femenina pero puede sobrevivir, no ?
80. 18:19 **Francine** Exacto Corinne

81. 18:19 **Corinne** no es la misma cosa la muerte
82. 18:19 **Julie** pero el resultado es lo mismo !
83. 18:19 **Francine** estoy de acuerdo Corinne
84. 18:19 **Corinne** el padre puede remplazar ala madre
85. 18:20 **Julie** Y un padre homosexual no ? Porque ?
86. 18:20 **Justine** pienso que los ninos son mas abiertos que los adultos...quizas no seria un problema si sus padres no les dicen que no es normal...
87. 18:20 **Benoit** Claro que es mejor tener padres homosexuales que no tener padres para nada , o padres violentes... Pero pienso tambien que no es muy sano tampoco
88. 18:20 **Francine** claro Benoit
89. 18:20 **Julie** claro
90. 18:21 **Corinne** no digo que no pueden ,estoy de acuerdo sobre el hecho que dos hombres pueden dar mas amor que una pareja "normal"
91. 18:22 **Corinne** pero cuando salen del circulo familiar tienen que soportar las miradas de los otros*
92. 18:22 **Sophie** Existe la posibilidad que el nino sea rechazado por los otros ninos.
93. 18:22 **Francine** eso creo que es muy dificil y hay que tenerlo en conto
94. 18:22 **Benoit** No pienso que podemos hablar de generaidad, pero que cada caso es muy especial
95. 18:22 **Julie** Es por eso que digo que, para el momento, es muy dificil, pero que no hay razon que las mentalidades cambien
96. 18:23 **Julie** No cambien, queria decir
97. 18:23 **Benoit** Los ninos de estos parajas no lo han elegido
98. 18:23 **Benoit** entonces no tienen que pagar por esto
99. 18:24 **Corinne** exacto
100.18:24 **Justine** me parece importante que el nino tiene modelo del otro sexo
101.18:24 **Sophie** Pienso que si dos hombres o dos mujeres quieren casarse por lo civil o por la iglesia, deberian tener la oportunidad de harcelo, pero la adopcion es otra cosa.
102.18:24 **Francine** so es el problema no podemos decidir que un nino vivrà con una pareja homosexual
103.18:24 **Aurelie** pero quien va a ser el modelo para el nino? ambos? se puede pensar que tu tienes 2padres?
104.18:24 **Corinne** si para un mejor equilibrio
105.18:24 **Justine** no lo han elegido pero no han elegido tampoco de ser abandonado
106.18:25 **Julie** no se trata de eleccion !
107.18:25 **Francine** si pero hay que tener en conto su opinion
108.18:25 **Justine** modelos pueden ser amigos de los padres,familia...
109.18:25 **Julie** Se trata de saber si pueden llegar a un equilibrio...
110.18:25 **Francine** eso es la cuestione julie !
111.18:26 **Francine** y no creo que sera facil encontrar un equilibrio
112.18:26 **Corinne** pero el entorno no esta siempre presente
113.18:26 **Francine** exacto Corinne
114.18:26 **Justine** al contrario,pienso que el equilibrio es posible
115.18:26 **Sophie** Los amigos de la familia no pueden ser buenos modelos para el nino porque no son presentes todos los dias.
116.18:26 **Julie** yo tambien !
117.18:26 **Francine** no es la misma cosa que una persona que vive siempre con el nino
118.18:27 **Aurelie** exactamente sophie
119.18:27 **Justine** y pienses que todos los padres o madres son presnte todos dias en caso de separacion?
120.18:28 **Julie** bien dicho
121.18:28 **Benoit** No pero una madre puede decir alogo a su nino y un padre tambien , aun que sean separados...
122.18:28 **Corinne** no es la misma cosa
123.18:28 **Francine** estan presentes lo maque pueden y se preocupen del nino que han empezado a criar ya
124.18:28 **Julie** Es el mismo caso que lo de la familia monoparental, que no parece crear problemas...
125.18:28 **Aurelie** pues, generalmente, no son pequenos los ninos justine cuando se separan los padres

- 126.18:29 **Benoit** Un amigo o una maiga de la familia no podra permitir hacer eso en algunos casos muy personales
- 127.18:29 **Justine** ???
- 128.18:29 **Corinne** ????
- 129.18:29 **Francine** exacto Benoit
- 130.18:29 **Julie** los padres pueden separarse en todos los momentos !
- 131.18:29 **Sophie** Pienso que es normal que la ley establece derechos como la sucesion o todo lo que concierne la pareja homosexual, pero la adopcion tiene consecuencias... y no sabemos cuales seran en el futuro por el nino adoptado.
- 132.18:30 **Corinne** SI PERO PUEDEN CASARSE DE NUEVO
- 133.18:30 **Justine** exacto julie!
- 134.18:30 **Francine** si pero se quieren a los ninos no los olvidaran
- 135.18:30 **Julie** ... depende mucho...
- 136.18:30 **Francine** exacto sophie
- 137.18:31 **Julie** La consecuencia de la adopcion es que el nino tiene padres !!!
- 138.18:31 **Julie** Lo que no era el caso antes
- 139.18:31 **Francine** no sabemos todas las consecuencias que puede tener
- 140.18:31 **Justine** soy de acuerdo con tu,julie...bien dicho!!!
- 141.18:32 **Francine** puede tener tambien muchas consecuencias negativas sobre el nino
- 142.18:32 **Benoit** De toda manera , las parejas de mujeres pueden tener ninos gracias al inseminacion.
- 143.18:32 **Justine** pinso que es muy negativa,francine!
- 144.18:32 **Francine** no pero hay que pensar a todo eso
- 145.18:33 **Julie** pero si todo el mundo decide aceptar a las parejas homosexuales - lo que no es el caso, lo sé - porque hubiera consecuencias negativas ?
- 146.18:33 **Justine** y pinsas que la inseminacion es mejor?
- 147.18:33 **Francine** soy una persona muy positiva y tolerante pero hay que pensar al nino
- 148.18:33 **Aurelie** yo queria irme(pues es media hora)...pero cuando lei la palabra de benoit!
- 149.18:33 **Francine** no pienso que la inseminacion sea mejor
- 150.18:33 **Julie** no lo pienso tampoco
- 151.18:33 **Benoit** No para nada, la inseminacion es el mismo problema , excepto que tienen el derecho de hacerlo
- 152.18:34 **Francine** exacto Benoit
- 153.18:34 **Corinne** pienso que pueden dar un amor mas importante que una pareja normal pero no pueden darse cuenta de las consecuencias fuera de casa
- 154.18:34 **Francine** no veo porque el amor esra mas importante que padres "normales"
- 155.18:34 **Aurelie** no dicen que son homosexuales cuando piden para una inseminacion
- 156.18:35 **Sophie** Lo siento, pero tengo una cita con mi novio.
- 157.18:35 **Corinne** mas o igual
- 158.18:35 **Francine** igual de acuerdo
- 159.18:35 **Aurelie** tu no es homosexual sophie, entonces?
- 160.18:35 **Aurelie** que lastima!!!
- 161.18:35 **Justine** para concluir,a mi me parece que el mas importante para un nino es que tiene padres quien lo aman;Punto!
- 162.18:35 **Benoit** Claro es facil tener ninos cuando se trata de una mujer
- 163.18:35 **Sophie** Yo, no pero quizas... un dia... veremos... por qué no ?!
- 164.18:36 **Aurelie** pueden vender su nino a padres homosexuales!
- 165.18:36 **Aurelie** que horror!
- 166.18:36 **Francine** lo importante es aprender en nuestros gestos cotidianos a ser buenos padres
- 167.18:36 **Julie** de acuerdo francine, y tambien aprender a ser tolerantes
- 168.18:36 **Benoit** O pueden ligar y tomar un hombre solamente por una noche ...
- 169.18:36 **Benoit** Que rico por el hombre !!!
- 170.18:36 **Aurelie** lo hacen, benoit!
- 171.18:36 **Francine** es posible tambien
- 172.18:37 **Justine** y no pudieras ser una buena madre con otra mujer?!!!!
- 173.18:37 **Benoit** Ha !
- 174.18:37 **Corinne** quiero preguntar al grupo A si podemos hacer el chat el jueves 14 de abril porque he olvidado tengo una reunion a las 18h el 7de abril
- 175.18:38 **Sophie** Para concluir, podemos decir que lo mas importante es el amor y el bienestar del nino. Hay que pensar en las consecuencias.

176.18:38 **Aurelie** no me importa corinne, yo puedo tambien el 14 de abril
177.18:38 **Francine** exactamente sophie
178.18:38 **Corinne** podeis decirme si estais de acuerdo
179.18:38 **Aurelie** grupo A: por favor, que decidemos?
180.18:39 **Investig.** Sois un grupo fantastico!! desde luego que es un debate interesantisimo!!! :-))
El tiempo ya ha terminado, pero puedes seguir chateando los que querais. No os
olvideis de rellenar el cuestionario!!!!!!!!!!!!!!
181.18:39 **Justine** ok por el 14!
182.18:39 **Benoit** ok para el 14
183.18:39 **Benoit** por o para ???
184.18:39 **Francine** gracais Barbara
185.18:39 **Aurelie** POR
186.18:39 **Francine** para
187.18:39 **Julie** Hasta luego todos !Que aprovechen el fin de semana !
188.18:39 **Investig.** Nos vemos pronto y ok para el 14 tambien
189.18:39 **Corinne** viva el espanol
190.18:39 **Francine** hasta luego
191.18:39 **Benoit** Ha ! PARA !
192.18:40 **Aurelie** hasta luego!
193.18:40 **Francine** tenia razon !
194.18:40 **Justine** Hasta luego!!
195.18:40 **Investig.** Hasta luego!!
196.18:40 **Benoit** yo sé
197.18:40 **Corinne** hasta luego os hago muchos besos espanoles
198.18:40 **Benoit** aidos
199.18:40 **Francine** muchos besos Corinne

Deb/Chat CD

Fecha: 30/03/2005 (18:01)

Duración: 00:42:06

Participantes: Investig., Johanne, Lucile, Betty, Elise, Claire, Melanie, Sylvain, Sabrina, Carine

81. 18:01 **Investig.** Hola Elise::
82. 18:03 **Johanne** Hola.Estamos aqui para hacer un debate acerca de las parejas homosexuales, de sus bodas y luego de la adopcion por gays.
83. 18:04 **Investig.** Hola a todos !!
84. 18:04 **Lucile** !Hola a todos!
85. 18:04 **Johanne** Primero me gustaria saber quien esta en favor, quien esta en contra y quien no tiene opinion
86. 18:05 **Johanne** Claro esperamos a todos
87. 18:05 **Betty** hola
88. 18:06 **Investig.** Ya va llegando todo el mundo!!
89. 18:06 **Investig.** Un poquito de paciencia
90. 18:06 **Investig.** Habeis tenido problemas para encontrar el chat?
91. 18:07 **Johanne** No
92. 18:07 **Betty** no
93. 18:07 **Lucile** no
94. 18:08 **Investig.** Bueno, podéis ir empezando cuando querais!!
95. 18:08 **Johanne** Lo digo otra vez,Estamos aqui para hacer un debate acerca de las parejas homosexuales, de sus bodas y luego de la adopcion por gays. me gustaria saber quien esta en favor, quien esta en contra y qui en no tiene opinion
96. 18:08 **Investig.** Los que demas se iran incorporando poco a poco
97. 18:09 **Elise** a mi me parece normal que todo el mundo puede concontrisar su amor
98. 18:09 **Betty** yo no tengo nada en contra de los parejas homosexuales y sus bodas pero no pienso que la adopcion por gays sea una buena cosa para los ninos del momento que los ninos pueden vivir en el amor des dos padres no veo el problema
- 100.18:10 **Johanne** estais las dosen favor de las bodas
- 101.18:11 **Claire** A mi me parece que autorizar las bodas homosexuales es una manera de respetar la libertad de las parejas homosexuales. Por otro lado, la adopcion homosexual puede ser controversada en medida que concierne tambien a un nino§
- 102.18:11 **Lucile** estoy en favor de la boda de los homosexuales porque pienso que si dos personas se gustan, pueden casarse como las otras
- 103.18:12 **Johanne** Todas estamos en favor de las bodas gays ?
- 104.18:12 **Betty** yo si
- 105.18:12 **Claire** Si, porque solo es una formalidad
- 106.18:12 **Johanne** Qué facil este debate !
- 107.18:12 **Claire** Pero que pensais de la adopcion?
- 108.18:13 **Betty** pero un nino que tiene dos padres del mismo sexo puede tener problemas a la escuela por ejemplo...
- 109.18:13 **Betty** si es como el pacs pero es mejor porque tienen mas derechos
- 110.18:13 **Lucile** Que tipo de problemas ?
- 111.18:13 **Johanne** Que tipo de problemas ?
- 112.18:14 **Betty** bueno, si todo el mundo es de acuerdo con las bodas, pasamos a la adopcion directamente
- 113.18:14 **Betty** los otros ninos pueden ser muy malos
- 114.18:14 **Betty** son crueles!
- 115.18:14 **Lucile** al principio problema a la escuela : los otros se burlaran del nino

- 116.18:14 **Claire** Yo estoy de acuerdo con BettyX. A mi me parece que un niño necesita padres de sexos diferentes para desarrollar mejor su personalidad. Vivir solo con mujeres o hombres me parece producir una visión falsa de la vida.
- 117.18:15 **Elise** si son crueles pero así con los niños con un padre y una madre
- 118.18:15 **Betty** "betty" es suficiente:-)
- 119.18:15 **Claire** Perdon Betty
- 120.18:15 **Betty** elise, los niños son más intolerantes que tú lo piensas!
- 121.18:15 **Melanie** hola a todo yo pienso que la adopción por los homosexuales no es una mala cosa . depende del modo de vida del pareja y de los valores que transmiten al niño.Si las mujeres se portan como mujeres y los hombres como hombres y no como una "grande loca" el niño puede ser totalmente equilibrado
- 122.18:16 **Johanne** En las otras familias también hay problemas y los niños tienen un montón de razones para burlarse
- 123.18:16 **Sylvain** SOY DE ACUERDO VIVIR CON PERSONAS DE MISMO SEXO PUEDE CREAR DIFERENCIAS PARA LOS NIÑOS QUE PUEDEN EVOLUCIONAR COMO LOS OTROS
- 124.18:16 **Betty** hay muchos "si" en tu frase!
- 125.18:16 **Lucile** estoy de acuerdo con Claire : un niño necesita dos referencias : un padre y una madre
- 126.18:17 **Sabrina** CREO QUE DEBEMOS HABLAR DE LAS BODAS PORQUE HABLEIS DE LOS NIÑOS
- 127.18:17 **Elise** una otra persona de la familia puede dar el papel de la madre o del padre
- 128.18:17 **Betty** si pero no hay siempre tal persona
- 129.18:17 **Sylvain** ES VERDAD PERO UN TIA NO PUEDE JUGAR EL PAPEL DE UNA AMADRE
- 130.18:17 **Elise** porque sabrina todo el mundo está en favor de las bodas
- 131.18:17 **Melanie** pienso que un niño que vive con dos padres o dos madres si no se exhiben demasiado, pienso que este niño no se expone a las burlas más que un chico obeso por ejemplo
- 132.18:17 **Johanne** Los homosexuales también pueden ser mujeres y para ellas es muy fácil hacer un bebé sin decir nada al padre, porque no legalizar esto ?
- 133.18:18 **Betty** y aquí, el problema no es que carece un padre (los dos están presentes) pero no hay el otro sexo
- 134.18:18 **Sabrina** GRACIAS ELISE
- 135.18:18 **Elise** de nada
- 136.18:19 **Sylvain** pienso que como el matrimonio no existe eso puede crear problemas si el pariente se separa
- 137.18:19 **Betty** hablamos de la adopción
- 138.18:19 **Johanne** Los niños que crecen únicamente con su madre o con su padre no tienen modelo de los dos sexos y crecen bien.
- 139.18:20 **Melanie** sin hablar de la homosexualidad un niño puede crecer normalmente sin padre o madre
- 140.18:20 **Betty** si! pero lo repito aquí, el problema no es que carece un padre (los dos están presentes) pero no hay el otro sexo
- 141.18:20 **Lucile** bien dicho johanne! eso es un gran problema porque el niño no concierne jamás a su padre si la madre hace un bebé sola
- 142.18:20 **Claire** Como puedes decir que crecen "bien" Johanne? Además ven al otro padre a veces.
- 143.18:20 **Johanne** Yo he bien crecido
- 144.18:21 **Claire** Pero eres un ejemplo. no se puede generalizar
- 145.18:21 **Melanie** soy de acuerdo con johanne
- 146.18:21 **Elise** mi también
- 147.18:21 **Johanne** Todos los niños no son traumatizados
- 148.18:22 **Lucile** si es verdad
- 149.18:22 **Melanie** si yo repito que depende de los valores que transmiten al niño
- 150.18:22 **Betty** y los niños que solo tienen un padre son cosa cada vez más común pero un niño que tiene como padres dos homosexuales, sobre todo, "varones", es generalmente mal visto por los demás
- 151.18:23 **Elise** en efecto los niños con una buena educación y explicaciones pueden vivir bien la situación

- 152.18:23 **Sylvain** si dos hombres adoptean un niño que nombre tendrá el niño de quien padre?
153.18:23 **Johanne** Todos no pueden adoptar, es muy difícil adoptar a un niño
154.18:23 **Sabrina** NO ESTOY DE ACUERDO CON LUCILE. ES POSIBLE QUE UN DÍA EL NIÑO ENCUENTRA SUS PADRES BIOLÓGICOS. EN LAS ADOPTIONES HAY ESTA POSIBILIDAD
- 155.18:23 **Elise** es difícil adoptar de toda manera
156.18:24 **Elise** no únicamente por los homosexuales
157.18:24 **Johanne** Claro, es lo que decía yo
158.18:24 **Claire** El problema del nombre es secundario ya que hoy el niño puede elegir el nombre de su madre o de su padre en una pareja heterosexual
159.18:24 **Sylvain** es verdad es muy difícil de adoptar cuando hay dos personas de sexo diferente pues si son dos hombres o dos mujeres! hay un problema de más!
160.18:25 **Lucile** si pero si continuo la idea de Johanne, hay que legalizar la adopción o la inseminación artificial
161.18:25 **Elise** y porque no?
162.18:25 **Sabrina** pienso que que las personas que se ocupan de las adopciones deben elegir lo que es mejor por los niños
163.18:25 **Sylvain** no que?
164.18:26 **Melanie** si porque no
165.18:26 **Johanne** El amor me parece bien por los niños
166.18:26 **Elise** claro
167.18:26 **Sylvain** no es suficiente!
168.18:26 **Claire** Pero es necesario!
169.18:26 **Sylvain** el problema es de saber donde se situar con respecto a dos!
170.18:27 **Johanne** respecto ?
171.18:27 **Lucile** no estoy en contra pero es prohibido en Francia, las mujeres están obligadas ir al extranjero. Eso para decir que nuestra sociedad no está lista para eso.
172.18:27 **Sylvain** si respeto!!
173.18:27 **Betty** bueno, es evidente que vale más un niño con padres homosexuales que lo aman en vez de unos padres "normales" que no se preocupan de él..
174.18:27 **Elise** es claro que el problema viene en primero de la sociedad
175.18:28 **Elise** así debemos nuestra generación cambiar las cosas
176.18:28 **Sylvain** viene de la sociedad y también hay que decir que es una situación no evidente para toda la familia!
177.18:28 **Johanne** si
178.18:29 **Sabrina** si pero el riesgo de la legalización es que las personas prefieran confiar un niño a una pareja tradicional
179.18:29 **Johanne** no es riesgo
180.18:29 **Melanie** si un niño que es maltratado por ejemplo en mi opinión prefiere ciertamente vivir con homosexuales que le quiero
181.18:30 **Lucile** La mentalidad de los franceses ha cambiado para la boda pero no para la adopción. pienso que es preferible poner en prioridad los heteros que esperan desde hace mucho tiempo para adoptar a un niño
182.18:30 **Sylvain** es verdad y pienso que todo el mundo es de acuerdo para decir que vale una pareja homosexual que una pareja que maltrata su niño!
183.18:30 **Claire** Pero no hay que apoyarse sobre ejemplos extremos Melanie! Homosexuales también podrían hacer sufrir a un niño. Como las parejas "normales"!
184.18:31 **Johanne** Si eso me parece bien Lucile
185.18:31 **Sabrina** que en definitiva las parejas tradicionales pasan adelante de las parejas homosexual y el problema se desplaza
186.18:31 **Lucile** sabemos que los trámites son muy largos para adoptar para todo el mundo
187.18:32 **Elise** pienso que es el fin del debate
188.18:32 **Betty** :-D
189.18:32 **Claire** A que conclusión llegamos?
190.18:33 **Betty** cambiar nuestro modo de pensamiento?
191.18:33 **Sabrina** Carine viene de conectarse porque ha tenido problemas
192.18:33 **Sylvain** y como?
193.18:33 **Betty** ser más tolerantes
194.18:33 **Lucile** esperamos que la mentalidad de la sociedad va a cambiar
195.18:33 **Elise** hola Carine

- 196.18:34 **Elise** es el fin des debate
197.18:34 **Betty** evolucionar como la sociedad
198.18:34 **Carine** hola elise qué tal?
199.18:34 **Melanie** si las frances deben cambiar los costumbres
200.18:34 **Elise** muy bien y tu
201.18:34 **Claire** Si la adopcion se cambiara ahora, la ley no seria aceptada. por consecuencia, hay que cambiar las mentalidades antes.
202.18:35 **Betty** son las 8 y media, lo siento pero tengo que irme!!
203.18:35 **SabrinaI** las mentalidades no cambiaran manana
204.18:35 **Sylvain** si el matrimonio no es acetado la adopcion no es por manana
205.18:35 **Carine** Tenia un problema tecnico pero lo he resolucionado
206.18:36 **Betty** una ultima cosa : decirse que es muy dificil cambiar no resuelva nada así que debemos intentar cambiar y veremos lo que pasa...
207.18:36 **Elise** vale mi tambien tengo que irme adios todo el mundo
208.18:36 **SabrinaI** no podemos hacer una revolucion como eso todos deben cambiar
209.18:36 **Betty** BUENO, ERA UNE DEBATE PASIONANTE PERO DEBO MARCHARME!!!! ADIOS!!!!!!
210.18:36 **Johanne** Para concluir, podemos decir que estamos en favor de las bodas. Acerca de la adopcion seria bien legalizarla pero hay que esperar un poco que la gente este mas abierta y que poner condiciones para estar seguro de que el nino no va sufrir de la situacion.
211.18:36 **Carine** es una pena elise voy a conectarme
212.18:37 **SabrinaI** adios betty
213.18:37 **Investig.** Gracias a todos por participar!! no olvideis de rellenar el cuestionario ahora!!
214.18:37 **Investig.** Hasta pronto!!
215.18:37 **SabrinaI** por favar elise queda con nosotros
216.18:37 **Lucile** hay que tratar de parar a los movimientos y actos homofobicos
217.18:37 **Melanie** adois
218.18:38 **Carine** cual es la conclusion del debate?
219.18:38 **SabrinaI** esta la hora de irse adios hasta luego
220.18:39 **Carine** NO SABRINA AYUDAME
221.18:39 **Lucile** adios a todos
222.18:39 **Claire** Hasta luego. Tambien tengo que irme.
223.18:39 **Johanne** Si, Lucile tienes razon y por eso a mi me parece que que hace falta tratar a los homosexuales como heterosexuales, por lo menos en las leyes
224.18:40 **Johanne** Me voy tambien
225.18:40 **Carine** gracias johanne
226.18:40 **Carine** hola claire
227.18:40 **Carine** el debate fue interesante?
228.18:41 **Claire** Hola Carine Fue interesante . Que lastima no puedas venir antes!
229.18:42 **Carine** si pero tendremos otras oportunidades
230.18:43 **Claire** Por supuesto§Adios; me voy encantada!
231.18:43 **Carine** adios claire hasta luego

Jdr2/Chat A

Fecha: 14/04/2005 (17:49)

Duración: 01:05:17

Participantes: Benoît (ayuntamiento), Clara (jóvenes), Corinne (infantil), Investig.

93. 17:49 **Benoît (ayunta):** yo
94. 17:49 **Clara (jóvenes):** ola
95. 17:50 **Benoît (ayunta):** tu vas etre qui ?
96. 17:50 **Clara (jóvenes):** aucune idée
97. 17:50 **Clara (jóvenes):** et toi?
98. 17:51 **Benoît (ayunta):** ???
99. 17:52 **Benoît (ayunta):** representante del ayuntamiento
100.17:52 **Clara (jóvenes):** dios mio!!!cuando eligiste tu rol?
101.17:53 **Benoît (ayunta):** ahora mismo...
102.17:54 **Clara (jóvenes):** ahora todo es mas claro!!! y ...que rol puedo hacer yo? (testigo, por ejemplo?)
103.17:55 **Benoît (ayunta):** pdrias ser la presidente de la asociacion de los jovenes
104.17:55 **Clara (jóvenes):** buena idea!!
105.18:00 **Clara (jóvenes):** donde estan los otros?
106.18:00 **Benoît (ayunta):** no sé
107.18:03 **Benoît (ayunta):** quelle heure t'as ???
108.18:04 **Clara (jóvenes):** 18h05
109.18:04 **Benoît (ayunta):** pinaise...
110.18:05 **Benoît (ayunta):** tes au centre d auto app ?
111.18:05 **Clara (jóvenes):** corine esta llegando
112.18:05 **Clara (jóvenes):** no entiendo tu mensaje
113.18:06 **Benoît (ayunta):** tes au centre d'auto apprentissage ?
114.18:06 **Clara (jóvenes):** no, estoy en mi casa
115.18:07 **Benoît (ayunta):** que pontualidad !!!
116.18:07 **Benoît (ayunta):** ponc
117.18:08 **Corinne (infan):** no he leído los personajes vamos a elegir no?
118.18:08 **Benoît (ayunta):** he todavia elegido el represantante del ayuntamiento
119.18:09 **Clara (jóvenes):** me propongo hacer la presidente de la asociacion de jovenes
120.18:09 **Benoît (ayunta):** ko
121.18:09 **Benoît (ayunta):** ok
122.18:09 **Benoît (ayunta):** (°x°)
123.18:10 **Clara (jóvenes):** dejemos Corinne leer las instrucciones y empezamos?
124.18:10 **Corinne (infan):** gracias
125.18:10 **Benoît (ayunta):** ok
126.18:11 **Corinne (infan):** he elegido
127.18:11 **Clara (jóvenes):** que elijiste?
128.18:11 **Corinne (infan):** la presidente de la asociacion infantil
129.18:12 **Benoît (ayunta):** ok empezamos entonces ?
130.18:12 **Corinne (infan):** si
131.18:12 **Corinne (infan):** quiero decir que la ciudad es muy triste
132.18:13 **Corinne (infan):** porque los ninos no puerden jugar
133.18:13 **Benoît (ayunta):** Bueno sabeis que no podemos gastar mucho dinero ya que no podemos subir los impeustos ...
134.18:13 **Clara (jóvenes):** si, los jovenes tambien no pueden divertirse
135.18:13 **Benoît (ayunta):** Podemos hacer bastante cosas, pero cosas baratas.
136.18:14 **Benoît (ayunta):** ue proponen ?
137.18:14 **Benoît (ayunta):** Que proponen ?
138.18:14 **Corinne (infan):** si pero ustedes pueden hacer columpios y parque
139.18:14 **Clara (jóvenes):** no, se hay que crear festival, invitar artistas.
140.18:14 **Corinne (infan):** incluso un parque de atracciones

- 141.18:15 **Benoît (ayunta):** no podemos pagar los dos
 142.18:15 **Benoît (ayunta):** ambos
 143.18:15 **Corinne (infan):** eso va a llevar mucha gente
 144.18:15 **Corinne (infan):** mucha gent quiere decir mucho dinero
 145.18:15 **Clara (jóvenes):** si y esa gente va pagar impuestos.
 146.18:16 **Benoît (ayunta):** No es la gente que viene por un festival de 3 dias que podra pagar todos los investos
 147.18:16 **Corinne (infan):** la gente viene de cada parte del mundo para ver este parque
 148.18:16 **Benoît (ayunta):** No podemos construir infraestructuras
 149.18:17 **Corinne (infan):** porque podemos ahorrar dinero para crear atracciones exclusivas
 150.18:17 **Clara (jóvenes):** el festival va atraer mucha gente durante 2 o 3 dias pero eso va generar empleos, los jovenes van a volver a nuestra ciudad.
 151.18:17 **Corinne (infan):** y todo el mundo querra venir
 152.18:17 **Clara (jóvenes):** para trabajar y todo
 153.18:18 **Benoît (ayunta):** estais seriosas ? solamente una ciudad como Madrid pudiera investir en un proyecto como eso; estamos hablando de millones Euri
 154.18:18 **Corinne (infan):** no hablo de un festival pero de un parque que esta abierto todo el ano
 155.18:18 **Corinne (infan):** pero quien no intenta nada no puede tener nada
 156.18:19 **Benoît (ayunta):** entonces ustedes quieren cambiar nuestro pueblo tranquilo como si fuera la capital ? estoy deacuerdo , hay cosas que hacer , pero hacer un festival es im-po-si-ble !
 157.18:19 **Benoît (ayunta):** Para el parque se puede dicutir
 158.18:19 **Clara (jóvenes):** no, primero hay que encontrar benevolos para organizar la venida de artistas o la creation de parques,...
 159.18:19 **Corinne (infan):** si usted no quiere voy a declarar la guerra
 160.18:20 **Corinne (infan):** y todo el mundo va a hacer la huelga
 161.18:20 **Corinne (infan):** no hara escuela durante muchos dias
 162.18:21 **Corinne (infan):** vamos a jugar todo el tiempo por la calle
 163.18:21 **Benoît (ayunta):** Bieno sabes que los alumnos no pagan impuestos, entonces, que se quedan e, casa si lo quiere
 164.18:21 **Clara (jóvenes):** No pierdas la calme
 165.18:22 **Corinne (infan):** y molestar todo el mundo que trabaja
 166.18:22 **Clara (jóvenes):** Se puede hacer un parque o no?
 167.18:22 **Corinne (infan):** si lo se
 168.18:23 **Benoît (ayunta):** Si es posible. pero los impuestos subiran de 2 percientos
 169.18:23 **Corinne (infan):** pero los padres seran muy contentos porque podran respirar un poco si los ninos no se quedan siempre en la casa
 170.18:23 **Benoît (ayunta):** No todos los habitantes son padres
 171.18:24 **Clara (jóvenes):** Los jubilados no pueden pagar mas impuestos pero los jovenes si.
 172.18:24 **Corinne (infan):** la mayoría
 173.18:24 **Benoît (ayunta):** enotnces proponen un impuseto para los padres solamente ? y olamente los padres cuyos ninos viven aqui ?
 174.18:25 **Corinne (infan):** no todo el mundo debe participar
 175.18:25 **Corinne (infan):** porque somos un ciudad muy solidaria
 176.18:25 **Benoît (ayunta):** debemos preguntar eso a todos los habitantes...
 177.18:26 **Corinne (infan):** estoy seguro que seran deacuerdo
 178.18:26 **Clara (jóvenes):** estoy d'acuerda
 179.18:26 **Corinne (infan):** que piensa?
 180.18:27 **Corinne (infan):** es una buena idea
 181.18:27 **Benoît (ayunta):** entonces podemos organizar un referendum; pero yo sé que ya que la mayoría de nuestros habitantes es vieja , no qerran pagar
 182.18:27 **Corinne (infan):** pero los viejos tienen nietos
 183.18:27 **Benoît (ayunta):** y esos nietos padres
 184.18:28 **Clara (jóvenes):** pero no necesitamos mucho dinero!! solamente un poco para pagar el material
 185.18:28 **Corinne (infan):** si pero no pagan no podran aprovechar del parque es normal?
 186.18:29 **Benoît (ayunta):** ?
 187.18:29 **Corinne (infan):** si no pagan no aprovecharan del parque con sus atracciones
 188.18:30 **Corinne (infan):** usted debe preguntarlos
 189.18:30 **Corinne (infan):** pdrian ser deacuerdo

- 190.18:30 **Benoît (ayunta)**: Ha ha , piensas que los jubilados quieren jugar a la pelota ?
191.18:31 **Corinne (infan)**: quizás no es un juego reservado a los "viejos"
192.18:31 **Benoît (ayunta)**: exactamente
193.18:31 **Benoît (ayunta)**: no es para "viejos"
194.18:31 **Corinne (infan)**: hay muchos niños quienes gustan la pelota
195.18:31 **Corinne (infan)**: más que cree
196.18:32 **Benoît (ayunta)**: bueno.
197.18:32 **Benoît (ayunta)**: ¿Que atracciones queréis ?
198.18:32 **Corinne (infan)**: los niños son el porvenir tenemos que hacerles placer
199.18:33 **Corinne (infan)**: atracciones con muchas sensaciones
200.18:33 **Clara (jóvenes)**: se necesita también una sala para hacer la fiesta. Los jóvenes se van de la ciudad!
201.18:33 **Benoît (ayunta)**: Yo no tendré mucho porvenir si los impuestos suben.
202.18:33 **Clara (jóvenes)**: no es mi problema
203.18:34 **Benoît (ayunta)**: ¿Y por qué no un Golf ? O una estación de esquí ?
204.18:34 **Corinne (infan)**: y también con mucha buena comida como manzanas de amor y barba a papa
205.18:34 **Corinne (infan)**: churos
206.18:34 **Corinne (infan)**: helados
207.18:34 **Clara (jóvenes)**: ¡dios mío! Esta ciudad de viejos está muriendo.
208.18:34 **Corinne (infan)**: todo no cuesta mucho
209.18:35 **Benoît (ayunta)**: ¿Cuántos piensa que todo puede costar ?
210.18:35 **Benoît (ayunta)**: ?
211.18:35 **Corinne (infan)**: no está más joven
212.18:35 **Clara (jóvenes)**: tenemos que volver esta ciudad atractiva. Con actividad, la gente va a pagar más impuestos pero hay que empezar!
213.18:35 **Corinne (infan)**: no se pero tenemos que buscar a unos profesionales de deporte o de comida
214.18:36 **Clara (jóvenes)**: sí, muy buena idea
215.18:37 **Corinne (infan)**: la gente será muy contenta tener una ciudad atractiva hacia mucho tiempo que quería moverse un poco
216.18:37 **Benoît (ayunta)**: sería el mejor compromiso
217.18:37 **Clara (jóvenes)**: conozco algunos representantes de deportes. Con publicidad por ellos podrían dar dinero para la construcción de un estadio,...
218.18:37 **Benoît (ayunta)**: ¿le gustaría que tenemos un equipo de fútbol ?
219.18:37 **Corinne (infan)**: muy bien
220.18:37 **Clara (jóvenes)**: sí, eso da mucho divertimentoos
221.18:38 **Benoît (ayunta)**: un terreno no vale mucho dinero.. y cada joven podría jugar...
222.18:38 **Corinne (infan)**: sí
223.18:38 **Clara (jóvenes)**: es un comienzo
224.18:38 **Corinne (infan)**: un muy bueno comienzo
225.18:38 **Corinne (infan)**: entonces lo hacemos este parque
226.18:39 **Benoît (ayunta)**: este terreno .
227.18:39 **Corinne (infan)**: los dos
228.18:39 **Benoît (ayunta)**: ...
229.18:40 **Clara (jóvenes)**: propongo que creamos una asociación para el desarrollo de actividades en nuestra ciudad
230.18:40 **Corinne (infan)**: muy bien estoy totalmente de acuerdo
231.18:40 **Benoît (ayunta)**: eso es una buena idea señora L.
232.18:41 **Clara (jóvenes)**: hay que elegir a las personas responsables de los contactos con los sponsors; ¿quién quiere hacerlo?
233.18:41 **Corinne (infan)**: yo porque es mi idea
234.18:41 **Corinne (infan)**: tengo muchas relaciones
235.18:42 **Clara (jóvenes)**: bien señor D podrías obtener subvenciones nacionales para la ciudad?
236.18:42 **Benoît (ayunta)**: Bueno podemos votar ya que todos los otros no están aquí...
237.18:42 **Corinne (infan)**: podré encontrar "fácilmente" dinero
238.18:42 **Benoît (ayunta)**: Voto para Clara L.
239.18:42 **Benoît (ayunta)**: Bueno
240.18:42 **Benoît (ayunta)**: bueno
241.18:43 **Clara (jóvenes)**: bueno ahora tengo muchas responsabilidades!!
242.18:43 **Corinne (infan)**: hacemos así

- 243.18:43 **Corinne (infan):** cuidado
244.18:43 **Benoît (ayunta):** Proxima reunion en un mes el 15 de mayo para tener precisiones..
245.18:43 **Clara (jóvenes):** si, nos vemos desde dos o tres meses para ver como las cosas se desarrollan?
- 246.18:44 **Benoît (ayunta):** HA !
247.18:44 **Clara (jóvenes):** olvidad los que he dicho proxima reunion el 15
248.18:44 **Corinne (infan):** estoy libre cuando quiere
249.18:44 **Benoît (ayunta):** vale
250.18:44 **Clara (jóvenes):** ok
251.18:45 **Benoît (ayunta):** Adios muñecas !!!
252.18:45 **Investig.** antes de ir, tengo algo que proponeros Benoit y Clara!!
253.18:45 **Benoît (ayunta):** Si !!
254.18:45 **Benoît (ayunta):** Qua ?
255.18:45 **Investig.** quiero hacer una actividad nueva
256.18:45 **Benoît (ayunta):** que ?
257.18:45 **Investig.** pero esta vez en parejas
258.18:45 **Investig.** Corinne va a hacerla tambien
259.18:45 **Investig.** nos vamos a reunir el 28
260.18:46 **Benoît (ayunta):** Que tenemos que hacer ? Cuando ? durante cuanto tiempo ?
261.18:46 **Investig.** no sera largo!!!:-)))
262.18:46 **Benoît (ayunta):** ok
263.18:46 **Investig.** que dices Clara?
264.18:46 **Clara (jóvenes):** estoy deacuerda
265.18:46 **Investig.** muy bien!!!!
266.18:46 **Investig.** estupendo!!! sois un encanto!!
267.18:47 **Benoît (ayunta):** No tengo mucho tiempo
268.18:47 **Investig.** Corinne, he olvidado la agenda, puedes decirme a que hora quedamos el 28
269.18:47 **Investig.** lo sé pero durara poco
270.18:47 **Corinne (infan):** el 7 de abril
271.18:47 **Benoît (ayunta):** tengo que huir de aqui antes de las 7
272.18:47 **Corinne (infan):** a las 9h30
273.18:47 **Investig.** podeis los dos?
274.18:48 **Corinne (infan):** y a las 14h30
275.18:48 **Corinne (infan):** si puedo*
276.18:48 **Benoît (ayunta):** si
277.18:48 **Investig.** pero cuando en la maison des langues?
278.18:48 **Corinne (infan):** por la tarde
279.18:48 **Corinne (infan):** y la manana en el chat
280.18:49 **Investig.** completad el "profil" con vuestro email y asi os mando un mansaje confirmandolo
281.18:49 **Investig.** vale?
282.18:49 **Clara (jóvenes):** no entiendo nada, hacemos un chat el 28 de abril,no?
283.18:49 **Corinne (infan):** mi email no funciona
284.18:49 **Corinne (infan):** pero creo que tienes mi numero de mobil
285.18:49 **Investig.** si el 28 a las 14h30!!!! vale?
286.18:50 **Clara (jóvenes):** que dia es el 28?
287.18:50 **Corinne (infan):** un jueves
288.18:50 **Clara (jóvenes):** entonces vale
289.18:50 **Benoît (ayunta):** Pensaba que era la ultima tarea del ano...
290.18:50 **Benoît (ayunta):** hay un otro chat el 28 ???
291.18:50 **Investig.** pero esto no es una tarea es un placer!!!
292.18:50 **Benoît (ayunta):** ...
293.18:50 **Corinne (infan):** si hay un cambio me previenes por favor
294.18:50 **Benoît (ayunta):** no comment
295.18:50 **Benoît (ayunta):** a que hora ?
296.18:50 **Investig.** el 28 es una actividad por parejas!!
297.18:51 **Investig.** a las 14h30
298.18:51 **Benoît (ayunta):** clara a que hora ?
299.18:51 **Investig.** claro Corinne!!

- 300.18:51 **Clara (jóvenes):** entonce vemos en el chat el 28 y Barbara no manda un mensaje para confirmar?
- 301.18:51 **Benoît (ayunta):** por la tarde ...
- 302.18:51 **Corinne (infan):** gracias
- 303.18:51 **Benoît (ayunta):** ko
- 304.18:51 **Benoît (ayunta):** ok
- 305.18:51 **Investig.** clara tambien, primero nos vemos cara a cara!!
- 306.18:51 **Investig.** comprendeis?
- 307.18:52 **Benoît (ayunta):** Esperamos su mail .
- 308.18:52 **Corinne (infan):** puedo por la manana y la tarde
- 309.18:52 **Investig.** ok!! gracias chicos
- 310.18:52 **Benoît (ayunta):** AAAAAAAAAAAAAAAAAAAAAADios*
- 311.18:52 **Corinne (infan):** chicas por favor
- 312.18:52 **Investig.** perdon, mujereees!!!!
- 313.18:52 **Benoît (ayunta):** no no no
- 314.18:52 **Investig.** y senor!!
- 315.18:52 **Corinne (infan):** me gusta mas
- 316.18:52 **Corinne (infan):** adios buenas vacaciones
- 317.18:53 **Benoît (ayunta):** Me voy; ya fue estocado...
- 318.18:53 **Corinne (infan):** besos
- 319.18:53 **Clara (jóvenes):** barbara tienes mi email?
- 320.18:53 **Corinne (infan):** hasta luego
- 321.18:53 **Investig.** sí, no hay problema clara!!
- 322.18:53 **Investig.** ya te escribo para confirmar!! a ti tambien corinne
- 323.18:54 **Clara (jóvenes):** esta bien, ciao. hasta luego
- 324.18:54 **Corinne (infan):** pero con un mensaje en el mobil
- 325.18:54 **Investig.** si corinne!!!!!!:-)))
- 326.18:54 **Corinne (infan):** es mas seguro
- 327.18:54 **Corinne (infan):** hasta luego
- 328.18:54 **Investig.** hasta luego!!!
- 329.18:54 **Corinne (infan):** besos

Jdr2/Chat B

Fecha: 06/04/2005 (09:38)

Duración: 00:29:33

Participantes: Julie (infantil), Francine (jóvenes)

1. 09:38 **Julie (infan):** Hola ! No hay nadie aqui... Donde estais ????
2. 09:39 **Francine (jóvenes):** Lo siento por el retraso
3. 09:40 **Julie (infan):** No pasa nada. Has elegido un personaje ?
4. 09:40 **Francine (jóvenes):** No sé quien quieres ser?
5. 09:40 **Julie (infan):** A mi me gustaria ser el Presidente de la asociación infantil
6. 09:41 **Francine (jóvenes):** De acuerdo, seré el presidente de la asociacion de los jovenes, vale?
7. 09:41 **Julie (infan):** Vale ! Empezamos !
8. 09:41 **Francine (jóvenes):** empezamos!
9. 09:42 **Francine (jóvenes):** es todo el tiempo la misma cosa, los jovenes no pueden jamas hacer nada los anzianos gridan en seguida!
10. 09:43 **Julie (infan):** Estoy aqui para representar la asociacion infantil y defender nuestros derechos. Y es el mismo problema que para los jovenes. No tenemos nada que hacer en este pueblo!!
11. 09:44 **Julie (infan):** A mi me parece que no es posible que la situacion siga asi.
12. 09:44 **Francine (jóvenes):** Claro, y como hararan los jubilados cuando serano solos en el pueblo? Ya no hara comercios, no podran aunque comprar el pan
13. 09:45 **Francine (jóvenes):** Los anzianos deben aceptar que sin actividades, ruido, ya no hay vida en el pueblo
14. 09:46 **Julie (infan):** Sé que parece imposible subir los impuestos pero me parece que es la unica solucion para cambiar las cosas : tenemos que construir estructuras para acoger a los jovenes y a los ninos. De hecho, estas estructuraspodran reducir el ruido en las calles...
15. 09:48 **Francine (jóvenes):** Si es verdad, hay que edificar luego donde pueden reunirse los jovenes , no hay un bar en ese pueblo, no podemos quedar tranquilamente sobre una banca ya que los anzianos gridan que hacemos ruido y que quieren sentarse sobre la banca
16. 09:50 **Julie (infan):** Pienso que hay varias posibilidades : por ejemplo podemos elegir entre construir una casa para la cultura y los jovenes (que podra proponer actividades variadas como teatro, baile...) o sea un centro deportiva.
17. 09:51 **Julie (infan):** Porque me parece que si este tipo de lugar se desarrolla, el pueblo va a ser mas atractivo, y quizá se construiran bares y otros lugares privados que a los jovenes les gustan !
18. 09:52 **Julie (infan):** y porque no los dos. Necesitamos que los jovenes se queden en el pueblo si no ya no hara actividades laborales, ya no hara ninos, sera la muerte del pueblo. Hemos tratado de hacer algo pero cada vez que os reunimos es lo mismo nadie esta contento!
19. 09:52 **Francine (jóvenes):** Me parece una buena idea desarrollar un tipo de actividad para que se desarrollen otras
20. 09:53 **Francine (jóvenes):** Me parece una buena idea desarrollar un tipo de actividad para que se desarrollen otras
21. 09:53 **Julie (infan):** Si... Es muy dificil... Proponia una eleccion entre ambos porque puede ser un poco caro... Pero claro que lo mejor será los dos !
22. 09:54 **Julie (infan):** Que lastima que los otros miembros ne esten aqui ! Porque nosotros tenemos las mismas reivindicaciones...
23. 09:55 **Francine (jóvenes):** El problema es que todo el dinero del pueblo es para pagar a las jubilaciones pero un dia ya no hara dinero se no invertimos para crear nuevas actividades y entonces nuevos trabajos y poder subir lmos impuestos
24. 09:56 **Francine (jóvenes):** Si claro pero el presidente de la asociacion de comerciantes tambien quiere crear actividades, el unico problema es los anzianos que no quieren hacer esfuerzos, no soportan a la juventud

25. 09:57 **Julie (infan):** Entonces tenemos que convencer al alcalde, y quizá será interesante poder discutir con él sin la presencia del presidente de la asociación de los jubilados... Este hombre es terrible : no es posible discutir con él porque se opone a todo !
26. 09:58 **Julie (infan):** Pero también necesitamos explicar a los jubilados que esa solución es la única posible para la supervivencia del pueblo
27. 10:00 **Francine (jóvenes):** Claro, el problema es que discutí con el presidente de la asociación de jubilados el otro día y no quiere oír nada, dice que los jóvenes son delinquentes, que se edificamos lugares para ellos los van a destruir, harán más ruido y será imposible aguantar!
28. 10:02 **Julie (infan):** Quizá podremos proponer a los ancianos participar en las actividades para los menores... Ser una manera de poner todo el mundo de acuerdo y estoy segura de que hubiera voluntarios para animar actividades... No es posible que todos sean tan tontos y anti-jóvenes ! tenemos que edificar un plano concreto y proponerlo una vez que todo sea más concreto
29. 10:05 **Julie (infan):** Quizá podríamos pedir a los jóvenes algunas ideas. porque si no hacemos algo que les gusta, los jubilados van a tener razón y será un desastre !
30. 10:05 **Francine (jóvenes):** Es una idea fantástica, edificamos un lugar para todos, con posibilidad de jugar a las cartas, con juegos para los niños fuera y en el interior, con una sala para los juegos de los niños, una sala con música, tele, etc para los jóvenes y una sala para descansar y jugar también para los ancianos. Y la posibilidad si todos están de acuerdo de abrir las puertas y hacer actividades juntos
31. 10:06 **Julie (infan):** Si esto me parece muy bien !
32. 10:06 **Julie (infan):** Lo siento, pero tengo que dejarlo aquí : Tengo clase !!!!
33. 10:07 **Francine (jóvenes):** Vale, hablamos con el presidente de la asociación de jubilados tan pronto como podemos y intentaremos convencerlo de lo bueno que sería para todos
34. 10:07 **Francine (jóvenes):** Hasta luego.
35. 10:08 **Julie (infan):** Hasta luego Francine, perdón Presidente de la asociación de jóvenes marchosos !

Jdr2/chat D

Fecha: 06/04/2005 (18:28)

Duración: 00:44:31

Participantes: Anne-Sophie (jóvenes), Claire (ayuntamiento), Carine (infantil), Lucile (comerciantes)

80. 18:28 **Anne-Sophie (jónv):** estoy sola
81. 18:28 **Anne-Sophie (jónv):** ???
82. 18:29 **Claire (ayunt):** Hola Anne-Sophie! Qué tal?
83. 18:29 **Anne-Sophie (jónv):** muy bien y tu
84. 18:29 **Claire (ayunt):** muy bien tambien gracias. Estamos solas de momento!
85. 18:30 **Anne-Sophie (jónv):** son las seis y media
86. 18:30 **Anne-Sophie (jónv):** no entiendo
87. 18:30 **Claire (ayunt):** si, es raro!
88. 18:31 **Claire (ayunt):** Tal vez los otros sean leyendo las instrucciones del juego de rol.
89. 18:33 **Anne-Sophie (jónv):** estoy leyendo las informaciones de los personajes
90. 18:33 **Claire (ayunt):** yo tambien
91. 18:33 **Carine (infan):** Hola soy la presidente de la asociacion infantil
92. 18:36 **Anne-Sophie (jónv):** soy la presidente de la asociacion de los jovenes marchosos si nadie queria hacerlo
93. 18:36 **Lucile (comer):** Hola a todos soy la presidente de la asociacion de los comerciantes
94. 18:37 **Carine (infan):** hay un real problema en este pueblo
95. 18:38 **Lucile (comer):** me parece importante reaccionar frente a esta "muerte" de nuestro pueblo
96. 18:38 **Anne-Sophie (jónv):** estoy de acuerdo, pasa nada interesante en este pueblo
97. 18:38 **Carine (infan):** si soy de acuerdo con lucile debemos reaccionar
98. 18:39 **Claire (ayunt):** Hola soy la representante del ayuntamiento de Villalios de Arriba
99. 18:40 **Lucile (comer):** la actividad en un pueblo es esencial para todos y hay que resolver los conflictos
- 100.18:41 **Anne-Sophie (jónv):** por eso con mi grupo de amigos, hicimos fiestas durante la semana pasada para cambiar la situacion
- 101.18:41 **Carine (infan):** hola claire hablamos de los problemas del pueblo es escandalo que no hay actividades
- 102.18:42 **Lucile (comer):** la asociacion de los jubilados se queja del ruido pero es normal que los ninos juegan en la calle si no hay actividades propuestas
- 103.18:43 **Claire (ayunt):** Estoy de acuerdo con ustedes. Nuestro pueblo era muy conocido por su ambiente pacífico. Pero ahora el ambiente se ha convertido un poco nervioso. Claro que hay que organizar nuevas actividades! Pero se debe respetar tambien la tranquilidad de todos.
- 104.18:43 **Anne-Sophie (jónv):** deberiamos organizar actividades para los del pueblo
- 105.18:43 **Carine (infan):** si estoy de acuerdo porque no hay nada para divertirse por ejemplo no hay parques de atracciones ni campo de futbol! me parece abusivo no?
- 106.18:44 **Anne-Sophie (jónv):** no hay tampoco lugares donde los jovenes pueden reunirse.
- 107.18:45 **Lucile (comer):** falta el responsable del ayuntamiento para decirnos lo piensa hacer para eso
- 108.18:46 **Claire (ayunt):** El ayuntamiento podria proponer construir nuevas instalaciones para todos.Pero os recuerdo que ni siquiera hay dinero para la maquina de café en el ayuntamiento!
- 109.18:46 **Anne-Sophie (jónv):** como es posible?
- 110.18:46 **Carine (infan):** propongo personalmente la huelga sino el ayuntamiento no se preocupa de la situacion actual
- 111.18:47 **Anne-Sophie (jónv):** tenemos que hacer una revolucion para cambiar los responsables
- 112.18:48 **Claire (ayunt):** El nivel de vida ha mucho aumentado durante los años pasados; pero los impuestos se quedan los mismos. Asi es que los gastos aumentan sin nuevos ingresos.

- 113.18:48 **Carine (infan):** para responder al ayuntamiento o a su representante hay dinero pero está mal utilizado
- 114.18:48 **Lucile (comer):** estoy totalmente de acuerdo con la presidenta de la asociación infantil pero sin violencia. Había demasiados conflictos estos últimos meses
- 115.18:49 **Carine (infan):** sin violencia claro! no sería un ejemplo para los niños!
- 116.18:51 **Anne-Sophie (jóv):** tenemos que movernos, sino no pasará nada
- 117.18:51 **Lucile (comer):** deberíamos hacer una reunión con el responsable de las finanzas del pueblo para saber cómo se reparte el dinero y encontrar soluciones
- 118.18:51 **Claire (ayunt):** A mí me parece que una huelga no es necesaria ya que os he entendido. Pero a mí me parece que el dinero no es más utilizado. Al contrario es increíble que sobrevivimos con el poco dinero que tenemos.
- 119.18:52 **Carine (infan):** si no reaccionamos encontramos un problema de orden diferente! los jóvenes podrían partir del pueblo
- 120.18:53 **Anne-Sophie (jóv):** nos ha entendido pero quizás no va a hacer nada
- 121.18:53 **Claire (ayunt):** Claro que no! El ayuntamiento quiere reaccionar!
- 122.18:54 **Carine (infan):** pues de qué manera
- 123.18:55 **Claire (ayunt):** Me parece una buena idea organizar una reunión pública donde podremos exponer la manera en que el dinero es gastado. Podríamos invitar a todos los ciudadanos para que puedan expresar sus ideas.
- 124.18:55 **Carine (infan):** organizando una fiesta en el pueblo una vez por año
- 125.18:55 **Claire (ayunt):** Si eso se puede hacer. Pero con la contribución y la aprobación de todos!
- 126.18:56 **Carine (infan):** NO ES SUFICIENTE
- 127.18:56 **Carine (infan):** pierdo paciencia con este tipo de argumentación!
- 128.18:58 **Lucile (comer):** el ayuntamiento podría crear una asociación de personas voluntarias para unos meses para hacer conocer nuestro pueblo, sus ventajas como nuestro paisaje, nuestros gustos gastronómicos
- 129.18:58 **Anne-Sophie (jóv):** si es una buena idea, estoy de acuerdo con Lucile
- 130.18:59 **Claire (ayunt):** ¿Qué piensan si se construye un parque de atracciones? Así los jóvenes y también los pequeños niños podrán divertirse a voluntad; además eso atraerá muchos turistas que harían funcionar los comercios. Les apetece?
- 131.18:59 **Claire (ayunt):** Y también la idea de la asociación de voluntarios es muy interesante.
- 132.19:00 **Claire (ayunt):** Y mucho más barata!
- 133.19:00 **Anne-Sophie (jóv):** si pero hay que haber atracciones que hacen tener miedo y restaurantes, eso no va a abrir antes muchos años
- 134.19:01 **Claire (ayunt):** Claro!
- 135.19:01 **Lucile (comer):** unos habitantes tienen grandes casas típicas de nuestra región: podrían proponer a la gente que pasan una semana en una parte de su casa por 300 euros por ejemplo
- 136.19:01 **Anne-Sophie (jóv):** tenemos que crear algo para ahora
- 137.19:02 **Carine (infan):** todo depende del dinero! lo siento pero es así!
- 138.19:02 **Claire (ayunt):** Eso es muy interesante Lucile!
- 139.19:02 **Carine (infan):** ¿qué quieres crear Anne-Sophie?
- 140.19:03 **Anne-Sophie (jóv):** quería crear un bar donde toda la gente podría reunirse
- 141.19:04 **Lucile (comer):** además hace buen tiempo una gran parte del año, podríamos proponer nuestros bicicletas, nuestros caballos
- 142.19:04 **Carine (infan):** ¿Y quién querría ocuparse de este? TU?
- 143.19:04 **Anne-Sophie (jóv):** además los que viajan y pasan por nuestro pueblo podrían beber y descansar
- 144.19:05 **Carine (infan):** tenéis toda una buena idea pero lo importante es concretizar
- 145.19:05 **Claire (ayunt):** Pues a qué conclusiones llegamos? Se podría crear una asociación para la promoción de nuestro pueblo. También podríamos incitar a los ciudadanos que acogen a turistas.
- 146.19:05 **Anne-Sophie (jóv):** hay personas que están en paro en el pueblo estoy segura de que serían contentas de tener un trabajo
- 147.19:05 **Carine (infan):** estoy de acuerdo
- 148.19:05 **Claire (ayunt):** Maravilloso! El ambiente de este pueblo va a cambiar!
- 149.19:06 **Carine (infan):** tienes buenas ideas Anne-Sophie
- 150.19:07 **Claire (ayunt):** A mí me parece que si la actividad turística tiene éxito, todos los ciudadanos encontrarán un trabajo.

- 151.19:07 **Anne-Sophie (jóv)**: gracias, ahora hay que actuar con toda la gente del pueblo
152.19:07 **Carine (infan)**: es necesario luchar contra el paro, es necesario crear actividades, y vienes solucionar una parte de la crisis
153.19:08 **Anne-Sophie (jóv)**: estoy de acuerdo con carine
154.19:09 **Lucile (comer)**: hay que presentar al alcalde nuestro proyecto de asociacion para hacer conocer nuestro pueblo, estoy segura que incluso los jubilados gustaran hacer eso
155.19:10 **Claire (ayunt)**: La idea de la asociacion es muy interesante! Lo siento mucho pero tengo que irme a otra reunion con los representes de los jubilados. Los explicare su idea. O si quiere puede venir conmigo y explicarles!
156.19:10 **Anne-Sophie (jóv)**: ok tengo tambien que irme con mis amigos del pueblo, nos veremos
157.19:11 **Carine (infan)**: pienso que el debate va a terminar pues adios a todas
158.19:11 **Lucile (comer)**: si por qué no, no hay solo la petanca en la vida de los jubilados
159.19:11 **Anne-Sophie (jóv)**: adios
160.19:11 **Lucile (comer)**: adios a todas
161.19:12 **Claire (ayunt)**: adios a todas me voy fue muy interesante y hemos llegado a unas buena ideas!
162.19:12 **Carine (infan)**: gracias claire tu tambien hasta luego

CORPUS ORAL DE LA SEGUNDA FASE

Jdr1/Oral (E)

Fecha: 20/03/2007

Duración: 00:15:26

Participantes: Laetitia (abuelo), Cécile (madre), Anaïs (hijo), Nadia (padre)

91. **Laetitia (abuelo):** xxx
92. **Cécile (madre):** vale ¿la mar?
93. **Laetitia (abuelo):** sí
94. **Cécile (madre):** el mar
95. **Laetitia (abuelo):** porque // porque a cerca de la del mar porque hay mucho: gente hay mucho: fie- hay muchas fiestas
96. **Cécile (madre):** mucha gente muchas fiestas / ¡ale que piensas tú manolo!
97. **Nadia (padre):** no estoy de acuerdo para ir al / a gua- a guadalupe
98. **Anaïs (hijo):** ¿por qué?
99. **Nadia (padre):** porque es es caro
100. **Cécile (madre):** ¿es caro?
101. **Nadia (padre):** sí
102. **Cécile (madre):** vale pero:
103. **Laetitia (abuelo):** soy de acuerdo /// es muy lejos
104. **Anaïs (hijo):** pero podemos
105. **Nadia (padre):** es mucho caro
106. **Cécile (madre):** sí pero yo sé que he trabajado mucho: tú también mi marido ha trabajado mucho: y: y no: hemos ido a vacaciones des- desde hace: no sé tres cuatros años en en muchos años que no vamos a vac- en vacaciones y / pienso que podemos / no sé es la ocasión para: para irnos no sé dónde te- tenemos dinero:
107. **Laetitia (abuelo):** pero: tienes un hi- hijo de: nueve años / es pequeño para ir a:
108. **Cécile (madre):** vale / nueve años puede ir donde quiera // pienso que sí / a mí me parece que no hay un: problema
109. **Laetitia (abuelo):** debemos / tomar el / avión
110. **Cécile (madre):** sí
111. **Laetitia (abuelo):** y: tengo: miedo del avión
112. **Cécile (madre):** ¡ah vale tiene miedo del avión!
113. **Laetitia (abuelo):** ¡sí!
114. **Cécile (madre):** eso es porque es viejo ¿no?
115. **Laetitia (abuelo):** (ríe) ¡no- eh no soy viejo!
116. **Cécile (madre):** ¿dónde quieres ir?
117. **Laetitia (abuelo):** eh a portugal
118. **Cécile (madre):** portugal muy: muy cerca ¿no?
119. **Anaïs (hijo):** a mí no me importa=
120. **Cécile (madre):** no te importa
121. **Anaïs (hijo):** =sí: sí: hace si ha- ha:- hace haré: surf
122. **Laetitia (abuelo):** ¿si ça marche?
123. **Cécile (madre):** ¿quieres hacer surf?
124. **Anaïs (hijo):** sí
125. **Laetitia (abuelo):** manolo
126. **Cécile (madre):** ¿no no no quieres hacer otra cosa no sé:?

127. **Anaïs (hijo):** no: surf
 128. **Laetitia (abuelo):** alberto no es difícil / no ere- no eres difícil
 129. **Anaïs (hijo):** sí (ríe)
 130. **Laetitia (abuelo):** el mar
 131. **Cécile (madre):** el mar
 132. **Anaïs (hijo):** no es difícil
 133. **Anaïs (hijo):** pero en la: mediterránea no hay:
 134. **Cécile (madre):** no sé como se dice (ríe)
 135. **Anaïs (hijo):** *eh* des vagues quoi
 136. **Cécile (madre):** no sé / vale
 137. profesora: es olas
 138. **Anaïs (hijo):** ¡olas!
 139. **Nadia (padre):** prefie- prefiero ir a:/ francia / porque: porque no es lontano y no es / caro
 140. **Cécile (madre):** caro / quieres un viaje: barato
 141. **Anaïs (hijo):** *ah* si la costa vasca
 142. **Cécile (madre):** ¿qué?
 143. **Anaïs (hijo):** ¿costa vasca?
 144. **Cécile (madre):** sí no sé pero no es: exótico francia no es: / no sé
 145. **Anaïs (hijo):** enormes olas
 146. **Cécile (madre):** sí pero: no sé tenemos la ocasión de de de ir: donde:
 Xxx: xxx
 147. **Laetitia (abuelo):** sí / vale
 148. **Nadia (padre):** (en francés dirigiéndose a otra persona, inaudible)
 149. **Cécile (madre):** hemos decidido irnos de: de vacaciones / entonces (6s) ¿empezamos? y: hemos
 decidido hemos decidido de irnos de: de vacaciones (8s con algunas palabras
 inaudibles en francés)
 150. **Laetitia (abuelo):** sí ///a mí me gusta las fiestas=
 151. **Cécile (madre):** te gustan las fiestas pero qué-
 152. **Laetitia (abuelo):** =*eh* quiero ir *ah* en un país o: en españa donde se hace mu.chas fiestas / sí
 153. **Cécile (madre):** ¿hacer la fiesta tú?
 154. **Laetitia (abuelo):** sí
 155. **Cécile (madre):** no lo sabía pero eres viejo=
 156. **Laetitia (abuelo):** sí
 157. **Cécile (madre):** =¿no? tienes 66 años
 158. **Laetitia (abuelo):** ¡68 no es viejo!
 159. **Anaïs (hijo):** haces la fiesta con tú (ríe)
 160. **Laetitia (abuelo):** sí
 161. **Cécile (madre):** alberto vas a ir- vas a irte con tú
 162. **Laetitia (abuelo):** soy una persona: muy
 163. **Cécile (madre):** hay que hay que vigilarle porque:
 164. **Nadia (padre):** ¿tienes dinero para hacer hacer la fiesta?
 165. **Laetitia (abuelo):** hace mucho tiempo que no: no hemos ido que no hemos tenido vacaciones /
 entonces es una:
 166. **Cécile (madre):** ¿una ocasión?
 167. **Laetitia (abuelo):** una ocasión / que: puede:
 168. **Cécile (madre):** vale / pero: a mí no me importa la fiesta yo: quería: ir en un en un país *mhm*
 exótico algo muy: lejano no sé donde podría descansar porque: he trabajado
 mucho y: y: no sé: ¿qué tal guadalupe o guayana o no sé qué?
 169. **Anaïs (hijo):** sí no me importa / si hay: la-
 170. **Cécile (madre):** el mar
 171. **Anaïs (hijo):** la mar y las las olas // después
 172. **Cécile (madre):** vale / pero: me parece que guadalupe es muy xxx
 173. **Anaïs (hijo):** sí
 174. **Cécile (madre):** ¿que piensas tú?
 175. **Nadia (padre):** *ehm* es mucho: es mucho lontano guadalupe ¿no pefie- no pefie- no prefieres
 ir:=
 176. **Cécile (madre):** ¿dónde?
 177. **Nadia (padre):** =en francia por ejemplo?

178. **Cécile (madre):** ¿en francia? pero en francia es muy cerca de españa es el país: al lado de españa no sé: /// no es exótico: es: y ya hemos ido a: a francia / tres veces entonces puedes cambiar un poco ¿no?
179. **Laetitia (abuelo):** pero / hay mucho: / debemos te- tener: en cuenta de / de: los: ideas de: cada: / personas de la familia
180. **Cécile (madre):** sí / tienes razón pero
181. **Laetitia (abuelo):** porque hay un: tienes un hi- un hi- un hijo de: tres años y un hijo de: nueve años y no: pue-
182. **Cécile (madre):** no tengo un hijo de tres años!
183. **Laetitia (abuelo):** ¡un hija:!
184. **Anaïs (hijo):** (ríe) ¡trece!
185. **Cécile (madre):** ¡no / es una hija de trece años!
186. **Laetitia (abuelo):** ¡trece años!
187. **Cécile (madre):** ¡no es lo mismo! /// (risas) ¡has olvidado! es claro que tiene trece / he crecido // vale vale
188. **Laetitia (abuelo):** ¡soy viejo!
189. **Cécile (madre):** he olvidado
190. **Laetitia (abuelo):** y no tengo mis: no sé como se dice
191. **Cécile (madre):** ¿el qué?
192. **Laetitia (abuelo):** lunettes
193. **Cécile (madre):** ¡ah! tus gafas // pero: sí escucho a todos pero: me parece que decir / no sé vamos a francia / eso es una tontería porque: hemos ido a francia ¿no?
194. **Laetitia (abuelo):** pienso que es una: buena idea
195. **Cécile (madre):** no sé / no sé porque
196. **Laetitia (abuelo):** porque no es cajo=
197. **Anaïs (hijo):** caro
198. **Laetitia (abuelo):** =no es muy lejos y: y hay: el mar
199. **Cécile (madre):** sí pero no sé manolo manolo es tacaño: y no quiere: perder: dinero y: porque quiere ir a francia ¿no? Es para no gastar dinero
200. **Nadia (padre):** necesito dinero para pagar el piso: para para las los gastos de la casa
201. **Cécile (madre):** el piso lo hemos pagado
202. **Laetitia (abuelo):** ¿y y por qué gua.da.lu.pe?
203. **Cécile (madre):** ¿por qué?
204. **Laetitia (abuelo):** ¿por qué?
205. **Cécile (madre):** guadalupe por que no sé me hace: es un sueño guadalupe no sé / cuando digo guadalupe me parece: exótico y me perece: pienso que pue- que pueda descansar: y que // y que no sé: hacer lo que lo que quiera / y:
206. **Nadia (padre):** puedes descansar a francia / es lo mismo
207. **Cécile (madre):** pero:
208. **Laetitia (abuelo):** pero: debemos: debemos tomar el avión
209. **Cécile (madre):** debemos tomar el avión pero: vale ¿tie- tienes miedo del avión?
210. **Laetitia (abuelo):** sí / mucho
211. **Cécile (madre):** vale / entonces: nosotros vamos a irnos en avión y tú tomas el barco
212. **Anaïs (hijo):** el barco sí
213. **Cécile (madre):** no sé que:
214. **Laetitia (abuelo):** ¿el barco? ¡es muy lejos el barco!
215. **Cécile (madre):** sí / no sé / en tres semanas estás en guadalupe ¡sí no! no sé:
216. **Anaïs (hijo):** volvemos tú: llega (ríe)
217. **Cécile (madre):** pues y: no sé pienso que: tenemos bastante dinero para hacer un: un viaje: un viaje interesante=
218. **Laetitia (abuelo):** y:
219. **Cécile (madre):** =no sé porque:
220. **Laetitia (abuelo):** y ¿cuánto tiempo: ir a: vamos a: a guadalupe?
221. **Cécile (madre):** ¡ah! no sé ¿tres semanas?
222. **Laetitia (abuelo):** porque
223. **Cécile (madre):** ¿tres semanas? ¿vale?
224. **Laetitia (abuelo):** porque
225. **Nadia (padre):** es mucho caro para tres=
226. **Laetitia (abuelo):** es / sí
227. **Nadia (padre):** =semanas

228. **Laetitia (abuelo):** es lejo y: tres semanas=
 229. **Cécile (madre):** no sé:
 230. **Laetitia (abuelo):** =debemos pagar avión debemos pagar la: la:=
 231. **Cécile (madre):** el hostal
 232. **Laetitia (abuelo):** =la comida
 233. **Cécile (madre):** la comida / el hostal / sí / son las vacaciones
 234. **Laetitia (abuelo):** y las actividades que: hac-
 235. **Anaïs (hijo):** pero: será:
 236. **Laetitia (abuelo):** hacemos
 237. **Cécile (madre):** pero
 238. **Laetitia (abuelo):** unas vacaciones en francia
 239. **Cécile (madre):** sí pero
 240. **Laetitia (abuelo):** pe- pero es es un proble:ma -mo
 241. **Cécile (madre):** -ma
 242. xxx: -mo
 243. **Laetitia (abuelo):** porque porque: el año: si- siguiente / no podemos ir de vacaciones si: si hace-
hacemos un=
 244. **Cécile (madre):** claro que podremos ir de vacaciones
 245. **Laetitia (abuelo):** =un viaje
 246. **Cécile (madre):** pero
 247. **Laetitia (abuelo):** s- tan lejos tan caro
 248. **Cécile (madre):** no no es tan caro // no podemos irnos=
 249. **Laetitia (abuelo):** eh
 250. **Cécile (madre):** =dos días
 251. **Laetitia (abuelo):** no / pero podemos ir: muy cerca de: más cerca de: de de españa y: y así
 podemos ir: de vacaciones el:
 252. **Anaïs (hijo):** el año siguiente
 253. **Cécile (madre):** sí pero podremos pero el la cuestión es cuanto tiempo vamos a:
 254. **Laetitia (abuelo):** sí pero si: si: vacaciones tres semanas a: a: guada.lu.pe=
 255. **Cécile (madre):** dos semanas no sé: / vale dos semanas
 256. **Laetitia (abuelo):** =me parece demasia.do xxx
 257. **Cécile (madre):** entonces dos semanas // ¿qué: qué actividad que actividades queréis hacer? yo
 quiero descansar
 258. **Laetitia (abuelo):** la fiesta
 259. **Cécile (madre):** la fiesta yo descansar ¿y tú manolo?
 260. **Nadia (padre):** descan- descansar
 261. **Cécile (madre):** estamos de acuerdo // la primera vez pero // pienso que es el lugar ideal
 porque: hay el mar / hay la fiesta / hay gente que hace la fiesta mucha gente
 seguro que sí /// podemos descansar ¿no? (4s) pero la cuestión es cuánto
 tiempo queréis: pasar allí?
 262. **Laetitia (abuelo):** manolo ¿qué qué piensas? / ¿es caro no?
 263. **Cécile (madre):** caro
 264. **Nadia (padre):** es caro y prefiero ir a: a marruecos
 265. **Anaïs (hijo):** (ríe)
 266. **Cécile (madre):** ¿marruecos?
 267. **Nadia (padre):** sí
 268. **Anaïs (hijo):** pero: no es
 269. **Laetitia (abuelo):** me gusta mucho esta idea
 270. **Nadia (padre):** no es caro no es lontano
 271. **Nadia (padre):** es perfecto
 272. **Anaïs (hijo):** no conozco marruecos
 273. **Laetitia (abuelo):** es una otra cultura
 274. **Cécile (madre):** pues sí: / tiene razón / es una otra cultura pero no sé para las fiestas
 275. **Laetitia (abuelo):** naturaleza: otras personas
 276. **Cécile (madre):** no sé si hacen la fiesta en Marruecos
 277. **Laetitia (abuelo):** sí eh sí sí sí
 278. **Anaïs (hijo):** xxx marruecos
 279. **Nadia (padre):** no te puedo xxx
 280. **Cécile (madre):** pero: ¿y qué tal la comida?
 281. **Nadia (padre):** me gustó

282. **Cécile (madre):** ¿te gusta la comida?
283. **Nadia (padre):** sí / es una buenísima
284. **Cécile (madre):** buenísima comida / pero: me parece que maruecos es muy: cercano de: de españa como francia ¿no? (da una palmada)
285. **Anaïs (hijo):** pero es un=
286. **Laetitia (abuelo):** ¡oh! debemos
287. **Anaïs (hijo):** otro país
288. **Laetitia (abuelo):** sí
289. **Anaïs (hijo):** otro: otra cultura
290. **Laetitia (abuelo):** es: menos lejos que: guadalupe pero es: muy lejos también
291. **Cécile (madre):** y entonces ¿vamos a: irnos a marruecos en avión o en barco?
292. **Anaïs (hijo):** ¿pero podemos surf en marruecos?
293. **Laetitia (abuelo):** en barco
294. **Nadia (padre):** se puede hacer surf
295. **Cécile (madre):** no sé: / me parece bien / lo que quiero yo es: el acuerdo / general de la familia ¿te gusta marruecos?
296. **Anaïs (hijo):** sí
297. **Laetitia (abuelo):** ¿y a ti madre?
298. **Cécile (madre):** pues yo: no sé: hubiera preferido irme a guadalupe pero: si usted si a usted le gusta marruecos
299. **Laetitia (abuelo):** y hay:
300. **Cécile (madre):** hemos terminado

(la investigadora les dice que tienen cuatro minutos para rellenar la ficha. Los aprendientes dan por terminado el juego y completan la actividad en francés)

Jdr1/Oral (F)

Fecha: 20/03/2007

Duración: 00:18:02

Participantes: Sabrina (abuelo), Jenny (madre), Adeline (padre), Anne-Laure (hijo)

152. Sabrina (abuelo): entonces / soy el abuelo y quiero ir de vacaciones a donde: pue- puedo hacer la fiesta
153. Jenny (madre): yo soy Matilde la madre / tienes 48 años // pero estoy muy cansado por mi trabajo y quiero ir / de vacaciones
154. Sabrina (abuelo): sí // muy bien
155. Adeline (padre): sí pero: yo: soy el padre: manolo y tengo 50 años // y no podemos ir de vacaciones este año porque =
156. Sabrina (abuelo): ¿por qué?
157. Adeline (padre): =¡hay que ahorrar! para pagar el: el piso
158. Sabrina (abuelo): pero: ¡tiene un trabajo! // entonces ¡tiene di- dinero tienes dinero!
159. Adeline (padre): sí pero: se: sí: (risas) si vamos de vacaciones este año mhm no podremos no podremos comer / al fin del año
160. Sabrina (abuelo): pero sí / con: con mi dinero
161. Anne-Laure (hijo): je peux faire?
162. Sabrina (abuelo): vas-y
163. Anne-Laure (hijo): soy Alberto Alber- soy Alberto soy el: hermano: mayor y quiero ir de vacaciones porque: he tenido: u:n año: muy difícil con: con: mis exámenes /// y: quiero ir de vacaciones
164. Sabrina (abuelo): sí / y quiero hacer la fiesta con mi: // con Alberto
165. Jenny (madre): ah sí / además no: habemos ido en vaca- de vacaciones eh el año pasado: entonces eh hay que / ir: este año
166. Sabrina (abuelo): todo todas los días eh debo limpiar: y: hacer la compra en casa y: ayudar a estos niñitos: y: entonces eh quiero vacaciones porque: soy muy: uhhs cansado
167. Jenny (madre): cansado
168. Sabrina (abuelo): cansado
169. Anne-Laure (hijo): es:
170. Jenny (madre): vamos
171. Anne-Laure (hijo): estoy preparando la selectividad y: quiero: pasar: vacaciones tranquilas y: quiero hacer deporte: y hacer la fiesta con mi a:abuelo: y: y entonces hacer: deporte: como: surf
172. Sabrina (abuelo): surf
173. Anne-Laure (hijo): surf (risas) y:
174. Adeline (padre): sí entonces: / yo soy la minoridad=
175. Anne-Laure (hijo): sí
176. Adeline (padre): =entonces pienso que hay que encontrar una: una: un luego: // un luego: (ríe)
177. Sabrina (abuelo): ¿a proximidad?
178. Adeline (padre): = no no demasiado caro / sí a proximidad sí
179. Sabrina (abuelo): entonces ¿que: propon-
180. Anne-Laure (hijo): proposes?
181. Sabrina (abuelo): proposes?
182. Adeline (padre): propones?
183. Sabrina (abuelo): ¿qué propones?
184. Adeline (padre): nos quedamos: en España
185. Sabrina (abuelo): ¿en España? pero: vivimos en España (risas)
186. Jenny (madre): (mientras ríe) si pero entonces nos quedamos
187. Anne-Laure (hijo): sí pero: para hacer: surf eh quiero ir: a Miami por ejemplo ¿no?
188. Jenny (madre): sí Miami
189. Sabrina (abuelo): sí
190. Adeline (padre): es demasiado caro
191. Jenny (madre): vamos a vo- a votar

192. Anne-Laure (hijo): pero para hacer la fiesta y hacer deporte es el mej- eh el mejor: lugar
 193. Jenny (madre): en España la fiesta es muy: muy buena
 194. Sabrina (abuelo): ¿pero dónde quieres ir e- en España?
 195. Adeline (padre): donde: // donde queráis // a donde queráis / pero: en España
 196. Anne-Laure (hijo): a proximidad del mar
 197. todos: sí sí
 198. Anne-Laure (hijo): ¡en Madrid!=
 199. Adeline (padre): sí
 200. Anne-Laure (hijo): =no hay: el mar en Madrid // en un lugar muy: bruyente (risas)
 201. Sabrina (abuelo): ruido
 202. Anne-Laure (hijo): ¡muy ruido!
 203. Sabrina (abuelo): bruyente
 204. Anne-Laure (hijo): y así debemos: ir: muy:
 205. Sabrina (abuelo): lejos
 206. Anne-Laure (hijo): leros
 207. Adeline (padre): sí bueno entonces (risas) a proximidad del mar eh pero en un luego muy:
 tranquilo porque yo trabajo mucho: durante el año y quiero descansar
 durante las vacaciones
 208. Sabrina (abuelo): propongo de ir a Barcelona pero: debemos decidir // si: todo el mundo es
 de acuerdo
 209. Jenny (madre): si pero: vamos en un hoteles o en un camping
 (xxx risas 16s)
 210. Jenny (madre): ehm propongo un centro de vacaciones por todos
 211. Adeline (padre): sí me parece ser una buena idea ¿qué pensáis? (risas – en francés
 inaudible 4s)
 212. Sabrina (abuelo): eh ¿puedes repetir? (risas)
 213. Jenny (madre): un: eh (en francés inaudible 2s) Manolo y yo pensamos / Manolo y yo
 pensamos / que debemos // ir / a un lugar eh un centro de vacaciones:
 con actividades:
 214. Adeline (padre): ¡como el club Med!
 215. Jenny (madre): ¡como el club Med!
 216. Adeline (padre): sí / a-así: /eh / po- podrías eh hacer la fiesta y:
 217. Jenny (madre): sí en discoteca:
 218. Anne-Laure (hijo): sí / pero: quiero hacer surf pero a Barcelona es la: Mediterranea y no: y
 no hay: vagos
 219. Jenny (madre): y entonces costa mucho dinero
 (xxx 11s)
 220. Jenny (madre): ¿por que no ir al camping? Es un=
 221. Sabrina (abuelo): no / no / camping porque:=
 222. Jenny (madre): no es caro
 223. Sabrina (abuelo): =soy muy: (lapso: 2s) tiene=
 224. Jenny (madre): viejo
 225. Sabrina (abuelo): =tiene sesenta y ocho años
 226. Jenny (madre): tengo
 227. Sabrina (abuelo): y: no quiero dormir en camping / quiero dormir en: en una casa
 podemos eh (5s) podemos ir xxx
 228. Adeline (padre): quiero tener verdadera- verdaderas vacaciones porque: hace años que no
 sales de la: de de casa y: quiero: haber ha- ha- tener vacaciones y: e ir: en
 una ciud- ciudad dife.ren.te?
 230. Jenny (madre): sí / estoy de acuerdo prefiero un lugar muy exótico
 231. Sabrina (abuelo): sí / como un: isla
 232. Jenny (madre): sí una isla
 233. Adeline (padre): una isla es demasiado caro
 234. Sabrina (abuelo): no pero hm debemos / sólo debemos / pagar el avión en el en la=
 235. Jenny (madre): sí
 236. Adeline (padre): el avión es caro

237. Sabrina (abuelo): = no hay
 238. Anne-Laure (hijo): podemos ver con una agencia de vacaciones=
 239. Sabrina (abuelo): sí
 240. Anne-Laure (hijo): =hay precios muy interesantes
 241. Adeline (padre): sí / en l'Internet
 242. Jenny (madre): ¡sí: so: en Internet!
 243. Sabrina (abuelo): ¡sí!
 244. Jenny (madre): ¡sí lo he dicho!
 245. Sabrina (abuelo): ¡sí es una buena idea!
 246. Anne-Laure (hijo): ¡sí es una buena idea!
- (xxx)
247. Anne-Laure (hijo): podemos ir: a los ca-ra-i-bes caraibes
 248. Sabrina (abuelo): ¿Caraibes?
 249. Adeline (padre): hay que (rie) hay que ver los precios entonces
 250. Sabrina (abuelo): pero eh debemos divisar el precio: entre cuatro
 251. Jenny (madre): bien y *cada vez pagar*
 252. Anne-Laure (hijo): y cada persona eh eh
 253. Jenny (madre): paga
 254. Anne-Laure (hijo): paga su: su parte ¿sí?
 255. Sabrina (abuelo): soy el abuelo / y paga por mi: mi: petito hijo
 256. Anne-Laure (hijo): ¡ah gracias abuelo!
 257. Sabrina (abuelo): Alberto / porque tienes (lapsus 5s) dieciocho=
 258. Jenny (madre): dieciocho
 259. Sabrina (abuelo): años entonces debe ofren-tar
 260. Jenny (madre): sí ehm es posible que sea su: su: (en francés casi inaudible “cadeau” 7s)
 un: una cosa para su:=
 cumpleaños
 =cumpleaños voilà
 261. Adeline (padre): cumpleaños
 262. Jenny (madre): =cumpleaños voilà
 263. Sabrina (abuelo): sí / pienso que es una buena idea
 264. Jenny (madre): sí
 265. Sabrina (abuelo): entonces eh // Manolo (risas)
 266. Anne-Laure (hijo): solamente debe pagar: tu: tu parte y la parte de tu mujer
 267. Jenny (madre): sí / sí pero xxx (risas) este año he ganado: ¡mucho dinero! entonces
 podemos eh no puedo pagar pagarte el viaje para: nuestros: nuestro
 cumpleaños de: /// (Inaudible y en francés “marié” 3s) de casado
 (Inaudible y en francés 9s)
268. Anne-Laure (hijo): pienso que: podemos gastar cien euros euros por personas:
 269. Sabrina (abuelo): ¿¿cien euros!?
 270. Adeline (padre): ¿¿cien!?! sí
 271. Anne-Laure (hijo): para el: viaje sí // y entonces: cada persona: paga su comida y sí
 272. Adeline (padre): ¿pero con cien euros donde (riendo) podemos ir?
 273. Anne-Laure (hijo): sí: hay un promoción sobre Internet eh para: ir para ir: /// para ir
 274. Jenny (madre): de vacaciones
 275. Anne-Laure (hijo): sobre una isla: en: Atlántica en la isla de Ré
 276. Sabrina (abuelo): ¿de qué?
 277. Anne-Laure (hijo): l'Ile de Ré je ne sais rien
 278. Jenny (madre): ¡sí: en una muy buena idea!
 279. Sabrina (abuelo): pero no quiero ir a Francia
 280. Jenny (madre): ¿hacia dónde dónde quieres ir?
 281. Sabrina (abuelo): no sé / Gre-
 282. Jenny (madre): en Grecia
 283. Sabrina (abuelo): Grecia / sí es una buena idea
 284. Jenny (madre): la isla de Crète
 285. Adeline (padre): en Tunisia hay muchas promociones
 286. Jenny (madre): sí
 287. Sabrina (abuelo): a Djerba no es muy caro
 288. Anne-Laure (hijo): ya he dicho ya he dicho que quiero: tener: olas y
 289. Jenny (madre): pero

290. Anne-Laure (hijo): Medi
 291. Jenny (madre): pero no pag- pero no pagas el viaje entonces escucha tu abuelo
 292. Adeline (padre): (bajito) ¡callate!
- (xxx 6s)
293. Sabrina (abuelo): todo el mundo / entonces todo el mundo es de acuerdo: pue- podemos ir: a Djierba
 294. Jenny (madre): ¿votamos?
 295. Sabrina (abuelo): vale
 296. Jenny (madre): un dos tres
 297. Sabrina (abuelo): cuatro
 298. Jenny (madre): bien
 299. Sabrina (abuelo): bien /// ¿entonces cuanto tiempo
 300. Adeline (padre): quedamos
 301. Sabrina (abuelo): quedamos en Djierba?
 302. Anne-Laure (hijo): sí
 303. Jenny (madre): quince días // propongo quince días
 304. Sabrina (abuelo): ¿quince? no no es:
 305. Anne-Laure (hijo): ¡dos semanas!
 306. Adeline (padre): una semana (risas)
 307. Anne-Laure (hijo): tres semanas
 308. Sabrina (abuelo): al menos /// hay el avión so: entonces: perdido / uno o dos días
 309. Adeline (padre): una semana
 310. Anne-Laure (hijo): ¡una semana!
 311. Sabrina (abuelo): una semana
 312. Anne-Laure (hijo): ¿para aprovechar de todo?
 313. Adeline (padre): no no no no no porque: porque dos semanas // son demasiado caro
 314. Anne-Laure (hijo): hay promoción en Internet y si: paga para dos semanas la tercera es oferta
 315. Jenny (madre): la tercera es oferta sí he visto también esta promoción en el net // sí / es muy interesante
 316. Sabrina (abuelo): entonces podemos ir tres semanas porque solo pagamos dos semanas
 317. Jenny (madre): además con el con el: tra:yecto es es decir si el: viaje / si: parta- si vamos solamente una semana es muy:
 318. Sabrina (abuelo): muy caro
 319. Jenny (madre): es muy poquito porque: seremos muy:
 320. Anne-Laure (hijo): es necesidad que te descansas
 321. Jenny (madre): ¡sí! /// el viaje es muy fatigante
- (xxx 17s)
322. Sabrina (abuelo): entonces podemos dir eh ¿tres semanas? ¿eh eh es de acuerdo Manolo?
 323. Adeline (padre): si: si estás si xxx de los precios
 324. Jenny (madre): sí
 325. Anne-Laure (hijo): sí porque: /// cada uno paga (risas) paga su viaje y: es: // y es todo!
 326. Adeline (padre): sí
 327. Jenny (madre): bien
 328. Sabrina (abuelo): entonces podemos dir Djierba / en Tunisia
 329. Jenny (madre): sí
 330. Sabrina (abuelo): para tres semanas porque
 331. Jenny (madre): sí
 332. Sabrina (abuelo): tres semanas porque / sólo pagamos dos semanas
 333. Jenny (madre): ¡bien!
 334. Sabrina (abuelo): ¿todo el mundo es de acuerdo?
 335. Jenny (madre): ¡sí!
 336. Sabrina (abuelo): entonces eh no podemos hacer surf / en: Djerba
 337. Anne-Laure (hijo): ¿podemos hacer deporte?
 338. Sabrina (abuelo): sí
 339. Anne-Laure (hijo): y es: es bueno

340. **Sabrina (abuelo):** puedes hacer: tenis / por ejemplo (risas) y viajar también en chamaux
 341. **Anne-Laure (hijo):** y podemos hacer también: la fiesta con mi abuelo
 342. **Sabrina (abuelo):** camelos camelos podemos viajar en camelos

(xxx 6s)

343. **Jenny (madre):** ¿y por que no: hacerse mas tarde?
 344. **Sabrina (abuelo):** ah sí ça! pero /// estoy de acuerdo pero: quiero hacer la fiesta por la noche
 345. **Anne-Laure (hijo):** pero: es muy caro
 346. **Sabrina (abuelo):** no: con el viaje que hacemos con Internet // todos las actividades son
 347. **Jenny (madre):** incluidas
 348. **Sabrina (abuelo):** incluidas
 349. **Adeline (padre):** ¿es un viaje de xxx?
 350. **Sabrina (abuelo):** no es un viaje:
 351. **Anne-Laure (hijo):** es un club
 352. **Adeline (padre):** ¡ah!
 353. **Sabrina (abuelo):** es un club
 354. **Jenny (madre):** un club Med (risas) es el club med entonces / proponen / muchas actividades / para todos los gustos
 355. **Sabrina (abuelo):** sí
 356. **Anne-Laure (hijo):** sí eh
 357. **Sabrina (abuelo):** sí eh Marquitos eh puede puede aprender
 358. **Jenny (madre):** a nadar
 359. **Sabrina (abuelo):** a nadar

(xxx 12s)

360. profesora: tenéis cuatro minutos /tenéis que contestar a las preguntas ¿vale?
 361. **Jenny (madre):** sí
 362. **Anne-Laure (hijo):** ah ouais! On a eu toujours une partie, non ?
 363. **Sabrina (abuelo):** sí podemos visitar // los xxx mercados mercados
 364. **Anne-Laure (hijo):** ah sí es una buena idea
 365. **Sabrina (abuelo):** hay muchos mercados en xxx ¿no?

(xxx 10s)

366. **Anne-Laure (hijo):** y: el bue- el abuelo puede
 367. **Sabrina (abuelo):** ¡el abuelo! tengo nombre
 368. **Jenny (madre):** Manolo
 369. **Anne-Laure (hijo):** ¿cómo se llama? ehm
 370. **Jenny (madre):** Manolo
 371. **Adeline (padre):** Manolo
 372. **Anne-Laure (hijo):** Manolo puede hacer la fiesta: / tú: puede: =
 373. **Jenny (madre):** descansar
 374. **Anne-Laure (hijo):** =descansarme y y tú economisar (risas)
 375. **Adeline (padre):** y descansar
 376. **Anne-Laure (hijo):** eh y yo:
 377. **Sabrina (abuelo):** y yo
 378. **Anne-Laure (hijo):** y yo: puedo hacer deporte y entonces: todo el mundo
 379. **Sabrina (abuelo):** todo el mundo es contento
 380. **Anne-Laure (hijo):** excepto /excepto / excepto
 381. **Jenny (madre):** tengo una idea / si: eh si miramos en el net para ver las ofertas
 382. **Sabrina (abuelo):** si es una buena idea
 383. **Sabrina (abuelo):** y **Jenny (madre):** tin tin tin tin
 384. **Sabrina (abuelo):** ah hay una oferta para Djerba
 385. **Jenny (madre):** sí mira

Jdr1/oral (H)

Fecha: 20/03/2007

Duración: 00:22:10

Participantes: Diane (hijo), Marine (madre), Coraline (abuelo), Marie (padre)

108. **Diane (hijo):** hola papá hola mamá ¿qué hacéis?
 109. **Marine (madre):** ¡hola chicos! (risas)
 110. **Diane (hijo):** ¿qué hacemos por las vacaciones?
 111. **Marie (padre):** nada / como de costumbre
 112. **Marine (madre):** ¡qué nada! Para mis vacaciones yo quiero ir / en un lugar exótico / muy longue de aquí
 113. **Diane (hijo):** pero: estás / olvidando que estoy muy cansado porque: / tu:- tu:ve mis exámenes: y: quiero descansar un poco
 114. **Marine (madre):** que pero yo no me no me fue de vacaciones para / ¡diez años! y: siempre me quedé en casa pero ahora yo quiero salir de mi de mi piso yo también (ríe)
 115. **Diane (hijo):** estoy de acuerdo no he tenido tenido vacaciones y: es- estoy un poco
 116. **Coraline (abuelo):** harto y: ti- tienes dieciocho años so entonces
 117. **Diane (hijo):** ¡entonces! quie- quiero hacer la fiesta y: y tener vacaciones
 118. **Coraline (abuelo):** ¿entiendes?
 119. **Marine (madre):** pero:
 120. **Marie (padre):** el abuelito quiere hacer la fiesta
 121. **Marine (madre):** no / no: entiendo / pero: vosotros no en.ten.déis que: claro es: evidente que cansar descansar es importante pero: hay que / ahorrar para: por ejemplo: pagar el piso de nuestro hijo / o para: subvenir a los: a las necesidades de / de tu: de mi padre ¿no?
 122. **Marie (padre):** sí // sí ¡Manolo Martínez Andrade / escúchame (risas) marido / escúchame!
 123. **Marie (padre):** ¡cariño / cálmate cálmate!
 124. **Marie (padre):** sa- sabes que / yo / tengo cuarenta y ocho años y no / hice / nada / de mi vida y / tal vez =
 125. **Diane (hijo):** eso es un cuento
 126. **Marine (madre):** =me voy a quedar=
 127. **Marie (padre):** me doy cuenta de eso
 128. **Marine (madre):** =sin vacaciones yo quiero=
 129. **Coraline (abuelo):** tenemos que mover / hace hace algo
 130. **Marine (madre):** =encontrar nuevas cosas y
 131. **Coraline (abuelo):** ¡ah sí!
 132. **Marie (padre):** pero:
 133. **Diane (hijo):** habla más tranquilo tranquilo
 134. **Marie (padre):** pero: si vamos de vacaciones / si vamos de vacaciones ¿a dónde?
 135. **Diane (hijo):** podemos escoger algo a la a las orillas del mar para: eh practicar surf
 136. **Marie (madre):** sí por por eh por ej.emplo en Brasil
 137. **Marie (padre):** pero: tengo ganas de un luego tranquilo
 138. **Coraline (abuelo):** es una buena idea
 139. **Marie (madre):** es muy exótico el Brasil
 140. **Diane (hijo):** sí pero va a ser más caro y:=
 141. **Marie (padre):** sí
 142. **Diane (hijo):** =quizás podemos
 143. **Marie (padre):** ¡y el coste del avión!
 144. **Marie (madre):** ¡el avión!
 145. **Marie (padre):** ¡está loca!
 146. **Marie (madre):** tú no estás rico:=
 147. **Marie (padre):** no

149. **Diane (hijo):** y yo estoy demasiado cansado: porque
 150. **Marine (madre):** =y no entiendo porque me me casé contigo (ríe)
 151. **Diane (hijo):** eh no me gusta la idea de- del Bra- Brasil / prefiero algo en España:
 un viaje más corto y: más tranquilo
 152. **Coraline (abuelo):** sí / estoy de acuerdo
 153. **Marine (madre):** pero ya vivem- ya vivimos en España
 154. **Marie (padre):** Ibiza también es muy caro
 155. **Coraline (abuelo):** ¿podríamos ir al Portugal?
 156. **Diane (hijo):** sí el Portugal
 157. **Marie (padre):** ¿Por qué no?
 158. **Coraline (abuelo):** y hacer la fiesta: y beber pastis: y:
 159. **Marine (madre):** ¡no hay pastis en Portugal / hay porto!
 160. **Coraline (abuelo):** ¡oye / sí / porto!
 161. **Marie (padre):** pero la idea de mi padre: es muy buena me parece / es que:
 162. **Diane (hijo):** ¿el Portugal?
 163. **Marie (padre):** no había pensado en: en esto y eh ¿qué sabemos de: de Portugal?
 164. **Diane (hijo):** nada
 165. **Marine (madre):** yo
 166. **Diane (hijo):** puede ser una buena cosa para madre que quiere:=
 167. **Marine (madre):** yo conozco conozco las pastillas de Portugal y: el el porto pero:
 168. **Marie (padre):** pero: su=
 169. **Coraline (abuelo):** ¿dónde quiere ir?
 170. **Marie (padre):** =capital es una buena idea ¿no?
 171. **Marine (madre):** ¿mi capital?
 172. **Diane (hijo):** supongo que va va a ser más caro que una ciudad
 173. **Marie (padre):** la capital de Portugal
 174. **Marine (madre):** ¡ah! (ríe)
 175. **Coraline (abuelo):** es una buena idea para hacer fiestas y:
 176. **Marine (madre):** y ¿qué te vas a hacer en Lisboa?
 177. **Marie (padre):** ¡sí! / al parecer hay: montañas en Lisboa ¿no? // se puede: / caminar
o:=
 178. **Marine (madre):** ¡oh!
 179. **Marie (padre):** =sólo descansar
 180. **Marine (madre):** ¡descansar!
 181. **Coraline (abuelo):** a a a visitar la ciudad y: hacer turismo
 182. **Diane (hijo):** no no no si vamos eh en vacaciones esta para: para tener un poco: / un
 poco vacaciones y para eh
 183. **Marie (padre):** ¿descansar?
 184. **Coraline (abuelo):** descansar
 185. **Marie (padre):** sí es es la palabra que:
 186. **Diane (hijo):** descansar
 187. **Marine (madre):** tú p- ¿por qué piensas que será: menos más barato?
 188. **Marie (padre):** porque: Portugal es una destinación menos:
 189. **Diane (hijo):** advertida
 190. **Marie (padre):** advertida / sí
 191. **Marine (madre):** ouais
 192. **Coraline (abuelo):** pero:
 193. **Marine (madre):** y: Brasil el mucho mejor
 194. **Marie (padre):** sí pero / el coste del avión
 195. **Marine (madre):** y para
 196. **Diane (hijo):** el coste del viaje va a ser más:
 197. **Marine (madre):** xxx
 198. **Marie (padre):** es el mismo problema
 199. **Marine (madre):** sí / claro
 200. **Coraline (abuelo):** podemos ir con: con el coche
 201. **Marie (padre):** no te das cuenta de: de lo concreto de la vida
 202. **Diane (hijo):** cua- cuando ten- tendrás / cincuenta o sesenta años para vuestros:
 203. **Marine (madre):** xxx
 204. **Diane (hijo):** no ah
 205. **Marine (madre):** me retracto

206. **Diane (hijo):** eh un viaje eh a dos y yo con el abuelo v- vamos a a hacer la fiesta
 207. **Coraline (abuelo):** la fiesta (risas)
 208. **Marine (madre):** no: abuelito no va a hacer la fiesta te vas=
 209. **Coraline (abuelo):** sí
 210. **Marine (madre):** =a mojer (risas)
 211. **Diane (hijo):** morir
 212. **Marine (madre):** a morir // no bebes demasiado // no bebas demasiado y también también mi: mi hijo no / va demasiado como tu abuelo
 213. **Diane (hijo):** n- nunca
 214. **Coraline (abuelo):** quiero hacer la fiesta / estoy solo y quiero: ah
 215. **Diane (hijo):** podemos hacer dos grupos un grupo=
 216. **Marine (madre):** pero piensas en tu:
 217. **Diane (hijo):** =con cosas más exóticas
 218. **Marie (padre):** pero tu madre es un poco loca / no estoy seguro de que: quiero: irme con ella (risas)
 219. **Marine (madre):** ¿¡qué!/? entonces pronto me voy a Brasil eh sola
 220. **Marie (padre):** ¿¡sola!/? ¿y con qué dinero?
 221. **Marine (madre):** yo / no lo sabías=
 222. **Marie (padre):** con tu:=
 223. **Marine (madre):** =pero=
 224. **Marie (padre):** =con tu empleo xxx=
 225. **Marine (madre):** =yo trabajé durante mucho tiempo
 226. **Marie (padre):** ¿cuánto ganas?
 227. **Marine (madre):** sí
 228. **Marie (padre):** ¿cuánto ganas? apenas mil euros / estás un mileurista
 229. **Diane (hijo):** eres una mileurista (ríe)
 230. **Marie (padre):** y: no puedes hacer proyectos / gro- grandes
 231. **Marine (madre):** entonces entonces este año nos vamos a Lisboa en Portugal pero el próximo año / cuando ¡tú! te vas a trabajar bastante para la familia ¡oh! ¡es un colmo!
 232. **Marie (padre):** nos vamos (ríe) a Brasil
 233. **Marine (madre):** sí estoy de acuerdo podemos hacer eh ir a Lisboa este año y: el próximo año a Brasil
 234. **Coraline (abuelo):** ¿¡yo suelo hacer horas extra y tú me dices y tú me dices que=
 235. **Marie (padre):** sí:
 236. **Marine (madre):** =que no trabajo bastante!/?
 237. **Marie (padre):** o podemos claro
 238. **Coraline (abuelo):** No trabajas bastante luego llegas a casa y se va en el sofá y dice me da una sangría bedjjj (risas) cuando estoy cocinando
 239. **Marine (madre):** la excusa del machismo / la excusa del machismo
 240. **Marie (padre):** ¡claro! ¡sí! // y tu abuelo también es machista
 241. **Marine (madre):** ¡no:!
 242. **Coraline (abuelo):** no hablas / no habla como eso a mi padre
 243. **Marie (padre):** yo conozco más a él a él=
 244. **Marine (madre):** podemos
 245. **Diane (hijo):** que tú pero él es más gentil que tú
 246. **Marine (madre):** podemos: también esco- escoger la: estación más barata como el Tunez o / podemos ir al Ma- Marrueco es más barato que: quizás el Portugal
 247. **Diane (hijo):** pero los tourope=
 248. **Marie (padre):** Tunez
 249. **Marine (madre):** Marruecos
 250. **Coraline (abuelo):** Tunez
 251. **Marine (madre):** =los touroperadores es un poco:
 252. **Marie (padre):** pero hay que / hay que pagar el el bar- el barco y el avión o el avión
 253. **Marine (madre):** es muy cerca es muy muy muy muy muy cerca
 254. **Diane (hijo):** cerquita
 255. **Coraline (abuelo):** sí / cerquita / pero: ¿cuánto tiempo vamos en las vacaciones (ríe) ?
 256. **Marie (madre):** pienso que algo como
 257. **Diane (hijo):** una semana
 258. **Marie (padre):** una semana

259. **Diane (hijo):** ¡oh no!
260. **Marine (madre):** ¿¡qué!?
261. **Diane (hijo):** dos dos al menos
262. **Marine (madre):** tenemos dos meses
263. **Diane (hijo):** = dos semanas
264. **Marie (padre):** una semana es suficiente para descansar
265. **Diane (hijo):** no no no una semana para: adaptarse=
266. **Marine (madre):** sí al al al ritmo: =
267. **Diane (hijo):** =al ritmo:
268. **Marine (madre):** =y al mod- al modo de vido de vida
269. **Diane (hijo):** el cambio
270. **Marine (madre):** el cambio de horario xxx
271. **Coraline (abuelo):** a Marruecos el cambio de horario
272. **Marine (madre):** una hora de cambio de horario es muy / mucho
273. **Diane (hijo):** no hay horari- cambio de horario
274. **Marine (madre):** entonces ¿qué actividad vamos a hacer en: nuestra ciudad?
275. **Diane (hijo):** yo: yo pienso
276. **Coraline (abuelo):** pero ¿dónde íbamos?
277. **Marine (madre):** vamos en donde vamos a Lis.bo.na ¿Lisbona?
278. **Marie (padre):** sí me parece una buena idea
279. **Marine (madre):** y entonces cuando tú quere- quieres vue- volver a casa tú puedes nos nos nos quedamos en Lisbona
280. **Coraline (abuelo):** sí pero que- tenemos que quedar de acuerdo: sobre las actividades que: vamos=
281. **Marine (madre):** sí
282. **Coraline (abuelo):** =a hacer allí
283. **Marine (madre):** sí entonces ¿qué hay?
284. **Diane (hijo):** podemos hacer / diferentes grupos porque pienso que no vamos a ser: =
285. **Coraline (abuelo):** ¿las mismas cosas?
286. **Diane (hijo):** =de acuerdos=
287. **Marine (madre):** ¿por qué no?
288. **Diane (hijo):** =para:
289. **Marie (padre):** pero Alberto
290. **Diane (hijo):** las activi-
291. **Marie (padre):** eres un poco joven todavía
292. **Marine (madre):** sí sí
293. **Marie (padre):** no puedes irte a donde quieres y:
294. **Diane (hijo):** tengo dieciocho años =
295. **Marie (padre):** hacer la fiesta hasta cinco de la
296. **Diane (hijo):** y puedo ir de todo / ¡pero papá! sí yo=
297. **Marine (madre):** sí: mi hijo:
298. **Diane (hijo):** =tengo dieciocho años estoy ya soy mayor
299. **Marie (padre):** xxx para beber y: todo eso
300. **Diane (hijo):** tengo la mayoría para beber y hacer cosas que quiero hacer
301. **Marie (padre):** Alberto
302. **Marine (madre):** quiere encontrar mujeres
303. **Marie (padre):** sí sí pero
304. **Diane (hijo):** quiero ligar toda la noche
305. **Marie (padre):** no no eres bastante maduro (risas)
306. **Diane (hijo):** yo estoy
307. **Marine (madre):** ¿tú conoces cuál es la edad ideal para ser maduro para tener mujeres?
308. **Marie (padre):** pero Alberto me parece que falta de: de:
309. **Marine (madre):** de experiencia (ríe)
310. **Marie (padre):** de experiencia de:
311. **Marine (madre):** sí / ¡vamos a enseñarte! (ríe)
312. **Marie (padre):** es un niño en su cabeza
313. **Diane (hijo):** m- m- muéstrame mamá
314. **Marine (madre):** sí / yo quiero guardar mi pequeño hijito
315. **Marie (padre):** ¡es tu falta!

316. **Marine (madre):** ¿qué?
 317. **Marie (padre):** ¡es tu falta!
 318. **Diane (hijo):** no / no /// sí es tu falta mamá
 319. **Marine (madre):** ¡sí: es mi falta!
 320. **Diane (hijo):** estás demasiado demasiado sobre mi espalda
 321. **Marine (madre):** ¡ah! yo lo lo siento pero: es difícil para ser madre / entonces ¿qué actividad vamos a hacer?
 322. **Diane (hijo):** yo quiero hacer: deporte / practicar deporte y:
 323. **Marine (madre):** deporte:
 324. **Marie (padre):** el surf también es caro ///
 325. **Diane (hijo):** no: xxx
 326. **Marine (madre):** no: xxx
 327. **Marie (padre):** xxx es carísimo
 328. **Diane (hijo):** no no no no
 329. **Marie (padre):** tu plancha de surf / ¿cómo vas a pagarla?
 330. **Diane (hijo):** podemos alquilar / podemos alquilar algo: y: no pienso que es demasiado caro
 331. **Marine (madre):** ¡ah! yo tengo una idea // genial (risas) vamos a alugar nuestro piso en Madrid xxx
 332. **Coraline (abuelo):** alquilar
 333. **Marie (padre):** alquilar quieres decir
 334. **Marine (madre):** sí / se dice alugar ¡alquilar! / vamos a alquilar nues- nuestro piso en en Madrid
 335. **Marie (padre):** un piso un piso
 336. **Marine (madre):** durante
 337. **Diane (hijo):** un piso en Madrid
 338. **Marine (madre):** durante al- al- al-
 339. **Marie (padre):** xxx acampar / el camping
 340. **Marine (madre):** no: durante que estamos en en en vacaciones
 341. **Diane (hijo):** ah si xxx
 342. **Coraline (abuelo):** xxx tengo setenta y ocho años no puede: dormir en una:
 343. **Marie (padre):** tienda
 344. **Coraline (abuelo):** campo
 345. **Marie (padre):** pero:
 346. xxx: xxxx
 347. **Marine (madre):** vamos a ganar dinero
 348. **Diane (hijo):** un hotel de dos estrellas
 349. **Marine (madre):** no / pero podemos
 350. **Marie (padre):** no tengo bastante dinero para todo
 351. **Marine (madre):** tú no entiendes lo que yo dice / yo dice / dije
 352. **Diane (hijo):** digo
 353. **Marine (madre):** di- no: pero en el pasado: he dicho: (risas) yo he dicho que / cuando vamos a estar en Lisboa / podemos ¿alquilar?
 354. **Coraline (abuelo):** -lar:
 355. **Marine (madre):** alquilar nuestro // apartamento de Madrid entonces vamos a ganar
 356. **Diane (hijo):** sí claro
 357. **Marine (madre):** dinero
 358. **Diane (hijo):** como así podemos pagar:
 359. **Coraline (abuelo):** es una buena idea
 360. **Marine (madre):** abuelito comprendo
 361. **Diane (hijo):** yo estoy de acuerdo para alquilar mi plancha de surf
 362. **Marine (madre):** sí:
 363. **Diane (hijo):** sí
 364. **Marine (madre):** ¿y tú? ¿qué quier- qué quieres hacer en: Lisboa / marido?
 365. **Marie (padre):** quiero: olvidar un poco mi trabajo tan: tan penoso y: y descansar con un libro en tu piso que va- vas a alquilar y:
 366. **Marine (madre):** yo quiero también hacer deporte con mi hijo pero deporte fuerte ¡vamos a en la montaña!
 367. **Diane (hijo):** no hay:
 368. **Marie (padre):** ¡sí HAY montañas en Lisboa!

369. **Marine (madre):** pero también
 370. **Coraline (abuelo):** yo yo yo quiero ir a la playa: para dormir
 371. **Diane (hijo):** eh son coli- colindres
 372. **Marine (madre):** ¡dormir en la playa!
 373. **Coraline (abuelo):** con el sol
 374. **Marine (madre):** ¡pero es muy peligroso con el sol!
 375. **Coraline (abuelo):** no:
 376. **Diane (hijo):** abuelo que dices (risas 4s)
 377. **Marine (madre):** no
 378. **Diane (hijo):** mejor te quedas en casa
 379. **Marine (madre):** yo me voy // vamos a a a: visitar museos porque la cultura también es muy importante
 380. **Marie (padre):** sí la cultura portuguesa es importante
 381. **Diane (hijo):** ah pero no mamá todo el año voy a la escuela=
 382. **Marie (padre):** sí es un buen compromiso
 383. **Diane (hijo):** =y no quiero ir a-
 384. **Coraline (abuelo):** yo yo lo ayudo a hacer su- sus deberes
 385. **Diane (hijo):** sí si abuelo me ayuda
 386. **Marine (madre):** ¿qué deberes?
 387. **Marie (padre):** ¿qué deberes?
 388. **Coraline (abuelo):** deberes de historia
 389. **Diane (hijo):** sí claro
 390. **Marie (padre):** ¡de historia!
 391. **Diane (hijo):** tengo muchos
 392. **Coraline (abuelo):** ¿tú no lo sabes?
 393. **Marine (madre):** entonces vamos juntos al museo
 394. **Diane (hijo):** no no no / no pienso que es una buena idea el museo
 395. **Marie (padre):** sí yo pienso que sí
 396. **Coraline (abuelo):** quieres decir con los xx
 397. **Marie (padre):** no no
 398. todos: xxx
 399. **Marine (madre):** pienso que hay que quedar con el abuelito no con el: con el joven Alberto
 400. **Marie (padre):** si si vamos de vacaciones hay que: hay que:
 401. **Diane (hijo):** partager
 402. **Marie (padre):** profítar
 403. **Marine (madre):** aprovechar
 404. **Marie (padre):** conjuntos / aprovechar conjuntos de eso de la ciudad y si vosotros vais a hacer la fiesta: y nosotros: ir a visitar los museos / no es no me parece interesante
 405. **Marine (madre):** ¿por qué no?
 406. **Marie (padre):** porque no /// no me entretienes
 407. **Marine (madre):** ¡ah! tú no tiene una inteligencia cultural (ríe) por eso no te gustan los museos
 408. **Coraline (abuelo):** podemos hacer los dos podemos hacer los dos: ir un poco al museo museo durante el día
 409. **Marie (padre):** sí // por la mañana por ejemplo
 410. **Coraline (abuelo):** sí
 411. **Marie (padre):** por la mañana
 412. **Marine (madre):** y pasear toda la tarde
 413. **Diane (hijo):** sí entonces tenéis entonces tenéis que salir de noche de marcha por la tarde
 414. **Coraline (abuelo):** después ir a la playa / después ir a la playa a hacer surf
 415. **Coraline (abuelo):** vamos de marcha
 416. **Diane (hijo):** y aprovechar del sol
 417. **Coraline (abuelo):** del sol sí
 418. **Marie (padre):** para que yo pueda leer mi libro
 419. **Coraline (abuelo):** y después hacer la fiesta y beber sangría
 420. **Diane (hijo):** ¿cuánto?
 421. **Marie (padre):** no eso:

422. **Diane (hijo):** vamos a importar alcohol
423. **Marie (padre):** hay que hablar
424. **Coraline (abuelo):** todo el día
425. **Marie (padre):** hay que hablar todavía de: eso / la fiesta por la noche no me parece una buena idea
426. **Marine (madre):** sí:
427. **Diane (hijo):** si vamos al museo
428. **Marine (madre):** son las vacaciones / marido:
429. **Coraline (abuelo):** tenéis tenéis que salir de marcha
430. **Marie (padre):** no quiero: eh volverme a Francia / con: dos cadáveres
431. **Marine (madre):** pero / tú no te le- te: recuerdas cuando tienes tenías tenías la edad de tu hijo (risas)
432. **Marie (padre):** eh era un un joven muy sabio no: no salía no
433. **Coraline (abuelo):** una tontería una tontería
434. **Marine (madre):** tu padre
435. **Diane (hijo):** mentiroso mentiroso / yo sabe la: verdad
436. **Coraline (abuelo):** es una tontería
437. **Coraline (abuelo):** di- di- di- di- dinos tú eras como tu tu hijo
438. **Marie (padre):** no: no me parece xxx casa
439. **Marine (madre):** pero: xxx con tu abuela (ríe) entonces / vamos a ver cuantos se va nos costar este estas vacaciones
440. **Marie (padre):** este viaje esta estancia
441. **Diane (hijo):** ¿por cuántos: cuánto tiempo: cuánto tiempo nos quedamos ahí?
442. **Marine (madre):** tenemos que recapitular
443. **Marie (padre):** siete días
444. **Diane (hijo):** ¡sietes!
445. **Marine (madre):** quiero: más:
446. **Coraline (abuelo):** xxx
447. **Diane (hijo):** siete no está bastante para
448. **Marine (madre):** dos dos semanas
449. **Marie (padre):** no no
450. **Coraline (abuelo):** sí soy de acuerdo
451. **Marie (padre):** y
452. **Diane (hijo):** al menos dos semanas
453. **Marie (padre):** y no tengo
454. **Marine (madre):** por lo menos
455. **Coraline (abuelo):** sí / al menos
456. **Marie (padre):** no tengo bastante vacaciones
457. **Diane (hijo):** sí pero tú puedes
458. **Marine (madre):** podemos
459. **Diane (hijo):** tú puedes regresar a casa y no- nosotros
460. **Marine (madre):** nosotros quedamos en Lisboa
461. **Diane (hijo):** y tú pagas las vacaciones
462. **Marie (padre):** así vosotros: gastáis mi dinero
463. **Coraline (abuelo):** sí / sí claro
464. **Marie (padre):** que xxx con ganas
465. **Marine (madre):** tú es tú es el hombre de la familia
466. **Diane (hijo):** podemos votar / podemos votar
467. **Marie (padre):** no / no / la democracia no funciona en la familia
468. **Coraline (abuelo):** sí si podemos votar
469. **Marine (madre):** no la jerarquía
470. **Coraline (abuelo):** estamos tres y tú: e- estás solo entonces
471. **Marie (padre):** ¿pero quién quién trae el dinero a casa?
472. **Marine (madre):** entonces nos vamos a robar dinero y tú te vas a la cárcel (ríe)
473. **Diane (hijo):** y durante el tiempo donde está la cárcel podemos ir de vacaciones
474. **Marine (madre):** de vacaciones
475. **Marie (padre):** ¡qué tonterías! ¡ah!
476. **Marine (madre):** entonces estás de acuerdo para dos semanas
477. **Marie (padre):** no / no
478. **Marine (madre):** sí

479. **Marie (padre):** ya no: os escucho
 480. **Marine (madre):** sí tú nos escuchas / nos vamos para dos
 481. **Coraline (abuelo):** estamos de mayoría/ la democracia es la democracia / tres contra uno
 482. **Marie (padre):** pero la democracia no puede funcionar así // estáis loca- locos todo: todos vosotros
 483. **Diane (hijo):** no: pensamos que es una buena idea
 484. **Marie (padre):** y me parece que / que sois egoístas
 485. **Coraline (abuelo):** podemos podemos com- cambiar una: un compromiso y
 486. **Marie (padre):** sí claro es que es lo que quiero
 487. **Coraline (abuelo):** si alquilamos si alquilamos el: piso
 488. **Marine (madre):** podemos ir diez días
 489. **Coraline (abuelo):** si no tienes que trabajar
 490. **Marie (padre):** diez días / de acuerdo madre
 491. **Diane (hijo):** u podemos trabajar ahí y quedarnos eh un mes
 492. **Marine (madre):** vamos a vender eh perritos calientes (risas)
 493. **Coraline (abuelo):** xxx
 494. **Diane (hijo):** sobre la playa
 495. **Marine (madre):** perritos calientes
 496. **Diane (hijo):** perritos calientes sobre la playa y: heladas
 497. **Marine (madre):** entonces
 498. **Marie (padre):** hablando de eso Albertito ¿no: no te vas a trabajar por este verano? // para pagar =
 499. **Diane (hijo):** sí pero
 500. **Marie (padre):** =TUS vacaciones
 501. **Diane (hijo):** sí: sí quería pero eh (tose) yo he trabajado mucho muchísimo para mes mis estudios y:=
 502. **Marie (padre):** y
 503. **Diane (hijo):** =pienso=
 504. **Marie (padre):** ¡xxx!
 505. **Diane (hijo):** =que tengo el derecho de descansar al menos diez días
 506. **Marine (madre):** nuestro hijo necesita vacaciones entonces / ¿para quién trabajamos?
 507. **Marie (padre):** sí vacaciones de
 508. **Marine (madre):** para nuestro hijo y nuestro abuelo
 509. **Marie (padre):** vacaci-
 510. **Coraline (abuelo):** es un poco mucho no está cansado por sus deberes es un holgazán
 511. **Diane (hijo):** eh pero ha ha sido MUY DURO para mí estar este año: y al instituto: he trabajado muy duro para la selectividad
 512. **Marie (padre):** y:
 513. **Marine (madre):** y yo recibio
 514. **Diane (hijo):** si yo quiero s- suceder mis: exámenes tengo que ir de vacaciones
 515. **Marine (madre):** y yo también porque / hace: hace diez años que no me fue de vacaciones
 516. **Marie (padre):** de acuerdo / de acuerdo / pero concretamente ¿cómo / vamos a ir de vacaciones?
 517. **Coraline (abuelo):** ¿en dónde?
 518. **Diane (hijo):** en coche
 519. **Marine (madre):** en el
 520. **Marie (padre):** ¿en coche?
 521. **Coraline (abuelo):** sí
 522. **Marine (madre):** no:
 523. **Marie (padre):** en el coche en Portugal
 524. **Coraline (abuelo):** sí: hay una estrada
 525. **Diane (hijo):** sí claro p- p- por el autobús es muy muy barato y: y funciona muy bien
 526. **Marie (padre):** y: ¿vamos a alquilar un piso? es que:
 527. **Diane (hijo):** sí / tenemos tiempo=
 528. **Marie (padre):** tenemos que:
 529. **Diane (hijo):** =podemos alquilar nuestro piso a:
 530. **Marie (padre):** tenemos que pi- pedir informaciones en: agencias de=

531. **Diane (hijo):** sí
 532. **Marie (padre):** =viajes ¿no?
 533. **Diane (hijo):** sí / claro
 534. **Marie (padre):** me parece que sí
 535. **Marine (madre):** sí eh vamos al oficina del turismo / la casa de turismo
 536. **Coraline (abuelo):** para casa del turismo xxx
 537. **Marie (padre):** pero me parece más: más: sabio de: informarse antes en una agencia de viajes
 538. **Marine (madre):** estás bien // está bien
 539. **Marie (padre):** como eso podemos beneficiar de: =
 540. **Marine (madre):** sí
 541. **Marie (padre):** =ofertas venta- ventajosas ¿no?
 542. **Marine (madre):** sí bueno precios xxx
 543. **Coraline (abuelo):** es tarde
 544. **Marie (padre):** pero: claro
 545. **Diane (hijo):** entonces / vamos a compartir
 546. **Marie (padre):** ¿y: más bien en julio o: o en agosto?
 547. **Diane (hijo):** eh
 548. **Marie (padre):** me parece que:
 549. **Diane (hijo):** el más barato porque pienso que: e- e-
 550. **Marine (madre):** julio es más barato
 551. **Diane (hijo):** el principio de julio y el fin de agosto son los
 552. **Marie (padre):** el fin de agosto me parece bien
 553. **Diane (hijo):** sí / claro
 554. **Marie (padre):** porque meno- menos caro ¿no? y: menos turistas
 555. **Diane (hijo):** vamos a com=
 556. **Marine (madre):** sí
 557. **Diane (hijo):** =partir un buen momento to- todos juntos
 558. **Coraline (abuelo):** sí:
 559. **Marie (padre):** todos juntos
 560. **Coraline (abuelo):** tenemos que tomar una decisión ahora
 561. **Marine (madre):** sí / entonces vamos al fin de agosto
 562. **Diane (hijo):** agosto:
 563. **Marine (madre):** con el coche:
 564. **Diane (hijo):** a Lisboa:
 565. **Marine (madre):** a Lisboa
 566. **Marie (padre):** durante durante diez días
 567. **Diane (hijo):** podemos para para autobús también
 568. **Coraline (abuelo):** y:
 569. **Marie (padre):** sí para autobús pero: me parece que:
 570. **Coraline (abuelo):** ¿xxx de las actividades?
 571. **Marie (padre):** que va: a ser muy
 572. **Marine (madre):** entonces ¿estamos de acuerdo?
 573. **Coraline (abuelo):** sí
 574. **Diane (hijo):** sí
 575. **Marine (madre):** ¿vamos a Lisboa?
 576. **Marie (padre):** ¿Lisboa Lisboa o Lisboa? no
 577. **Marine (madre):** actividades:
 578. **Marie (padre):** no me acuerdo
 579. **Diane (hijo):** Lisboa es portugués
 580. **Marine (madre):** Lisboa es portugués
 581. **Diane (hijo):** ¿cuánto tiempo? ¿diez días?
 582. **Marine (madre):** tienes que practicar
 583. **Diane (hijo):** (tose) ¿y actividades? es museo por la mañana=
 584. **Marine (madre):** vamos diez días
 585. **Diane (hijo):** =playas por la por la tarde: y fiesta=
 586. **Coraline (abuelo):** ¿al fin de agosto?
 587. **Marine (madre):** agosto
 588. **Diane (hijo):** =la marcha por: por la noche
 589. **Marie (padre):** fiestas no para: no por todas las noche // una noche: sobre dos / ¿no?

590. **Diane (hijo):** sí
591. **Marine (madre):** sí
592. **Diane (hijo):** vale
593. **Coraline (abuelo):** de acuerdo
594. **Marine (madre):** está bien
595. **Marie (padre):** me parece uno bueno equilibrio
596. **Marine (madre):** está bien
597. **Diane (hijo):** y no no museos todos los: todas las mañanas
598. **Marie (padre):** el fin de semana: no hay: museos así: es un compromiso
599. **Diane (hijo):** museo:
600. **Coraline (abuelo):** museo:
601. **Diane (hijo):** playa y marcha
602. **Coraline (abuelo):** discoteca /// ¿discoteca? ¿marcha?
603. **Marine (madre):** y discoteca
604. **Coraline (abuelo):** ¿discoteca?
605. **Marie (padre):** ¿estamos de acuerdo?
606. **Marine (madre):** marcha tiene discoteca
607. **Diane (hijo):** marcha (risas)
608. **Marine (madre):** ¡ah me encanta pensar en eso!
609. **Diane (hijo):** yo también / yo también
610. **Coraline (abuelo):** sí
611. **Marie (padre):** y: y fiestas: / por la noche: / un día sobre dos
612. **Diane (hijo):** y y los museos también podemos ma- madre puede hacer actividades más: exóticas=
613. **Marine (madre):** cultural
614. **Diane (hijo):** =porque quiere:
615. **Marine (madre):** me voy a beber una piña colada
616. **Marie (padre):** se dice que en Lisboa hay azulejos: muy:
617. **Marine (madre):** bonitos
618. **Marie (padre):** muy bonitos / sí
619. **Diane (hijo):** ¿azulejos?
620. **Marie (padre):** azulejos ¿no?
621. **Marine (madre):** y también hay la plaza del marqués de bonvalle
622. **Marie (padre):** sí claro

CORPUS ESCRITO DE LA SEGUNDA FASE

Jdr1/chat (E)

Fecha: 20/03/2007 (18:40)

Curación: 00:25:02

Participantes: Cecile (madre), Anaïs (hijo), Nadia (padre), Laetitia (abuelo)

1. 18:40 **Cecile (madre):** Pues, sabéis que tenemos un gran problema
2. 18:41 **Anaïs (hijo):** si padre tenia razon
3. 18:41 **Nadia (padre):** Tenemos un gran problema!Un problema de dinero
4. 18:43 **Nadia (padre):** Que hacemos papa?
5. 18:43 **Laetitia (abuelo):** Como podemos areglar este problemo?
6. 18:44 **Cecile (madre):** por culpa de mi querido marido, hemos gastado mucho dinero estas dos ultimas semanas
y tenemos que encontrar una solucion
7. 18:44 **Cecile (madre):** Dos personas debes quedarse a casa, es la unica solucion
8. 18:44 **Laetitia (abuelo):** Que es de mi culpa.Estas tonta matilde?
9. 18:44 **Nadia (padre):** estoy triste pensaba ir en la playa y hacer surf
10. 18:45 **Anaïs (hijo):** a mi me parece justo que Manolo (mi marido) se quede en casa
11. 18:45 **Cecile (madre):** No te enfada hijo!
12. 18:45 **Laetitia (abuelo):** Y porque,
13. 18:45 **Nadia (padre):** has gastado todas nuestras economias en tu coche lo sabes
14. 18:45 **Cecile (madre):** No estoy de acuerdo contigo Matilde
15. 18:45 **Laetitia (abuelo):** quiero ir con mi padre
16. 18:45 **Anaïs (hijo):** porque en este fammilia hay seis personas
17. 18:46 **Laetitia (abuelo):** entonces te quedaras con tu coche todas las vacaciones! es asi!
18. 18:46 **Cecile (madre):** pero ahora tenemos una hermosa coche
19. 18:46 **Anaïs (hijo):** y Manolo debe buscar soluciones cada dia
20. 18:46 **Laetitia (abuelo):** ah si es lo que veremos.es tu que quedara a casa!!!!!!!!!!!!!!
21. 18:46 **Nadia (padre):** que no te enfades manolo!
22. 18:47 **Cecile (madre):** Papa di me que tengo que hacer por favor!
23. 18:47 **Nadia (padre):** este conversacion nos conduje a ninguna solucion
24. 18:47 **Laetitia (abuelo):** lo mas importante es que los niños se vayan de vacaciones no?
25. 18:48 **Cecile (madre):** parad vuestro juego padres!
26. 18:48 **Anaïs (hijo):** Si me enfado !Es un problema??
27. 18:48 **Nadia (padre):** ESTOY DE ACUERDO CONTIGO mATILDE
28. 18:48 **Nadia (padre):** si pero no es una solucion de gritar
29. 18:48 **Laetitia (abuelo):** No grito papa!!
30. 18:49 **Nadia (padre):** entonces
31. 18:49 **Cecile (madre):** estoy harto de estas tonterias
32. 18:49 **Anaïs (hijo):** si resumo
33. 18:49 **Cecile (madre):** que hacemos pues?
34. 18:49 **Anaïs (hijo):** Entonces papa y manolo iran de vacaciones
35. 18:49 **Nadia (padre):** Tengo 78 anos, tengo tambien una vida completa y pienso que
36. 18:49 **Laetitia (abuelo):** puedo quedarse a casa
Porqué? Quiero ir tambien!
37. 18:50 **Anaïs (hijo):** resulta que los dos manolos y yo son las unicas personas que
38. 18:50 **Cecile (madre):** puedan quedarse en casa
Estoy de acuerdo matilde
39. 18:50 **Nadia (padre):** la cuestion es: quien se va a marrueco con los niños entonces?
40. 18:50 **Cecile (madre):**

41. 18:51 **Anaïs (hijo):** ah si disculpas
 42. 18:51 **Laetitia (abuelo):** dice que puedo quedarme a casa porque soy viejo y cansado
 43. 18:51 **Nadia (padre):** Tu? Papa como quieres!!
 44. 18:51 **Cecile (madre):** gracias abuelito
 45. 18:52 **Laetitia (abuelo):** si soy de acuerdo con la idea que los niños deben ir
 46. 18:52 **Cecile (madre):** el duelo es entre tu y yo Manolo!!!
 47. 18:52 **Nadia (padre):** Yo me quedo a casa para trabajar y ganar dinero
 48. 18:52 **Cecile (madre):** que te parece Alberto?
 49. 18:52 **Laetitia (abuelo):** cuales entre Manolo y tu Matilde la persona que trabaja el mas que esta cansada el mas?
 50. 18:52 **Anaïs (hijo):** quiero que papa viene con nosotros
 51. 18:53 **Cecile (madre):** prefieres irte de vacaciones con tu padre o conmigo?
 52. 18:53 **Cecile (madre):** pues... como quieras
 53. 18:53 **Nadia (padre):** ALBERTO QUIERO IR DE VACACIONES CONTIGO PERO TENGO QUE GANAR DINERO
 54. 18:53 **Laetitia (abuelo):** Pienso que Matilde es la unica que deba irse porque ademas de su trabajo se carga de sus hijos
 55. 18:54 **Nadia (padre):** Tienes razon papa
 56. 18:54 **Anaïs (hijo):** con mi padre porque no le ve todo el tiempo
 57. 18:54 **Cecile (madre):** pero justamente
 58. 18:54 **Cecile (madre):** dos semanas sin mis niños
 59. 18:54 **Cecile (madre):** eso va a descansar
 60. 18:54 **Cecile (madre):** entonces
 61. 18:54 **Laetitia (abuelo):** y el año siguiente si no podemos ir todos de vacaciones es Manolo que vaya
 62. 18:55 **Cecile (madre):** propongo que Manolo se vaya con ellos
 63. 18:55 **Anaïs (hijo):** pero te quiero tambien mamá
 64. 18:55 **Anaïs (hijo):** mamá
 65. 18:55 **Cecile (madre):** y que yo me quede en casa
 66. 18:55 **Laetitia (abuelo):** si esta de acuerdo pienso que es tambien una buena idea
 67. 18:56 **Nadia (padre):** Es generoso de tu parte mi querida mujer PERO NO PUEDO
 68. 18:56 **Laetitia (abuelo):** si Matilde piense que le permite de se descansar
 69. 18:56 **Cecile (madre):** PORQUE????
 70. 18:56 **Anaïs (hijo):** bueno como querais
 71. 18:56 **Nadia (padre):** Tengo que ganar dinero para la familia. es de mi culpa este problema
 72. 18:57 **Cecile (madre):** no.... pienso que ya has trabajado bastante
 73. 18:57 **Laetitia (abuelo):** no es tu culpa hijo como lo dice debes tratar cada problema al día
 74. 18:57 **Cecile (madre):** y que mereces un poco de vacaciones
 75. 18:57 **Nadia (padre):** Gracias. no sé que decir
 76. 18:58 **Laetitia (abuelo):** soy de acuerdo Matilde
 77. 18:58 **Cecile (madre):** es un poco cursi... pero quiero decirte que te quiero Manolo
 78. 18:58 **Cecile (madre):** snif
 79. 18:58 **Laetitia (abuelo):** asi Matilde y yo quedamos a casa
 80. 18:59 **Nadia (padre):** Que pasa Matilde??
 81. 18:59 **Laetitia (abuelo):** oh
 82. 18:59 **Anaïs (hijo):** gracias mamá
 83. 18:59 **Nadia (padre):** Te quiero tambien mi amor!!!!!!!!!!!!!!
 84. 18:59 **Cecile (madre):** entonces... resumen: Manolo se va con los niños y yo me encargo del viejo
 85. 19:00 **Laetitia (abuelo):** los hijos que pasa?
 86. 19:00 **Laetitia (abuelo):** no es el momento
 87. 19:00 **Nadia (padre):** Mi padre no es un viejo!!!!!!!!!!!!!!
 88. 19:00 **Laetitia (abuelo):** lo sé
 89. 19:00 **Cecile (madre):** solo es una expresion
 90. 19:00 **Cecile (madre):** pues vale
 91. 19:00 **Anaïs (hijo):** para sois todos viejos!
 92. 19:00 **Cecile (madre):** hemos llegado a un acuerdo
 93. 19:00 **Anaïs (hijo):** para mi
 94. 19:01 **Nadia (padre):** Que es el acuerdo entonces??

95. 19:02 **Cecile (madre):** repito: los niños se van con manolo 1 a marrueco y yo me quedo en casa con manolo 2
96. 19:02 **Nadia (padre):** Estais todos de acuerdo???
97. 19:02 **Anaïs (hijo):** si
98. 19:02 **Laetitia (abuelo):** Manolo 2 yo soy el primer que nacio
99. 19:03 **Laetitia (abuelo):** pero soy de acuerdo
100. 19:03 **Laetitia (abuelo):** con la solucion
101. 19:03 **Cecile (madre):** que prefieres: manolo 2 o el viejo?
102. 19:03 **Nadia (padre):** Bien formamos una buena familia..snif.GRACIAS
103. 19:03 **Laetitia (abuelo):** monolo1
104. 19:03 **Nadia (padre):** mi padre no es viejo.lo repito
105. 19:04 **Laetitia (abuelo):** gracias hijo
106. 19:04 **Cecile (madre):** estaba de broma
107. 19:04 **Laetitia (abuelo):** te quiero mucho
108. 19:04 **Nadia (padre):** De nada papa
109. 19:04 **Cecile (madre):** no os enfadeis otra vez
110. 19:04 **Nadia (padre):** Mi tambien!!!!!!
111. 19:04 **Laetitia (abuelo):** si vale
112. 19:04 **Laetitia (abuelo):** hasta luego
113. 19:05 **Nadia (padre):** Hasta luego todos!!
114. 19:05 **Cecile (madre):** os vais???
115. 19:05 **Nadia (padre):** SI
116. 19:05 **Anaïs (hijo):** si me voy con mis amigos
117. 19:05 **Cecile (madre):** adios entonces

Jdr1/chat (F)

Fecha: 20/03/2007 (18:38)

Duración: 00:31:19

Participantes: Anne-Laure (hijo), Sabrina (abuelo), Adeline (padre), Jenny (madre)

148.18:38 **Anne-Laure (hijo):** hola
 149.18:38 **Sabrina (abuelo):** hola
 150.18:38 **Adeline (padre):** hola!
 151.18:39 **Jenny (madre):** hola :)
 152.18:39 **Sabrina (abuelo):** que tal mi familia
 153.18:39 **Adeline (padre):** muy bien y vosotros
 154.18:39 **Anne-Laure (hijo):** hay un gran problema
 155.18:40 **Sabrina (abuelo):** que es?
 156.18:40 **Jenny (madre):** qué se pasa?
 157.18:40 **Anne-Laure (hijo):** para la vacaciones
 158.18:40 **Adeline (padre):** que?
 159.18:41 **Anne-Laure (hijo):** no hay bastante dinero para las vacaciones
 160.18:41 **Sabrina (abuelo):** que!!!
 161.18:41 **Adeline (padre):** porque
 162.18:41 **Jenny (madre):** es una catastrophe!!!
 163.18:41 **Anne-Laure (hijo):** y dos personas tienen que quedar a casa
 164.18:41 **Jenny (madre):** catastrophe! (pardon)
 165.18:41 **Sabrina (abuelo):** como es posible?
 166.18:41 **Adeline (padre):** entonces como hacemos, es horrible!
 167.18:42 **Sabrina (abuelo):** quien ha gastado todo el dinero?
 168.18:42 **Jenny (madre):** es la agencia que ha llamado por telefono?
 169.18:42 **Anne-Laure (hijo):** si
 170.18:42 **Adeline (padre):** teniamos que hacer reparaciones sobre el coche...
 171.18:42 **Sabrina (abuelo):** oh pero no es importante la coche
 172.18:42 **Jenny (madre):** qué han dicho exactamente
 173.18:42 **Sabrina (abuelo):** lo mas importante es irse de vacaciones
 174.18:43 **Adeline (padre):** si pero ahora no tenemos bastante dinero para que vayamos todos de vacaciones
 175.18:43 **Jenny (madre):** si pero como,
 176.18:43 **Jenny (madre):** ?
 177.18:43 **Anne-Laure (hijo):** que no hay bastante dinero para viajar para toda la familia
 178.18:43 **Sabrina (abuelo):** pero no ya ha pagado el viaje
 179.18:43 **Sabrina (abuelo):** ?
 180.18:44 **Jenny (madre):** quien ha dado los dineros a la agencia?
 181.18:44 **Jenny (madre):** no es tu, manolo?
 182.18:44 **Sabrina (abuelo):** no lo se pienso que es manolo
 183.18:44 **Adeline (padre):** si, tenemos los billetes... pero para disfrutar del viaje no tenemos bastante dinero
 184.18:44 **Sabrina (abuelo):** manolo el padre!
 185.18:44 **Sabrina (abuelo):** pero no es muy caro la vida en tunisia
 186.18:45 **Anne-Laure (hijo):** no, ha reservado el viaje solamente pero no ha pagado la agencia
 187.18:45 **Anne-Laure (hijo):** la pregunta
 188.18:45 **Anne-Laure (hijo):** quien va quedar a casa
 189.18:45 **Anne-Laure (hijo):** ?
 190.18:45 **Adeline (padre):** si alberto quiere disfrutar de los deportes... necesitamos mas dinero
 191.18:45 **Jenny (madre):** no quiero quedar en casa
 192.18:46 **Adeline (padre):** yoo tambien
 193.18:46 **Sabrina (abuelo):** pienso que ninguna persona debe quedar a casa porque debemos buscar una manera de tener dineros
 194.18:46 **Jenny (madre):** trabajo toda el ano y quiero irme de vacaciones!
 195.18:46 **Anne-Laure (hijo):** no quiero qsuedar a casa

196.18:46	Jenny (madre):	madre de dios! como es posible!
197.18:46	Sabrina (abuelo):	si trabajo tambien todo los dias porque debo limpiar la casa todos los dias
198.18:46	Adeline (padre):	bueno como al principio yo no queria irme de vacaciones puedo quedarme a casa este ano
199.18:46	Jenny (madre):	separar la familia!
200.18:46	Jenny (madre):	no es posible!
201.18:47	Anne-Laure (hijo):	no he ido de vacaciones desde varios anos
202.18:47	Sabrina (abuelo):	no es posible porque todo el mundo va de vacaciones o nadie va!!!
203.18:47	Jenny (madre):	si, estoy de cauerdo con ti
204.18:47	Adeline (padre):	yo tambien pero es eso...
205.18:48	Sabrina (abuelo):	porque es posible que es mi ultimo anos con vosotros y quiero ir de vacaciones con vosotros, toda mi familia
206.18:48	Adeline (padre):	que nostalgia
207.18:48	Sabrina (abuelo):	tengo 78 anos
208.18:48	Jenny (madre):	seria bien encontrar un viaje menos caro donde todos podrian irse
209.18:48	Adeline (padre):	si pero ya tenemos todos los billetes, todo es reservado
210.18:49	Sabrina (abuelo):	era muy dificil buscar este viaje entonces no es posible buscar un otro
211.18:49	Sabrina (abuelo):	si pienso que debemos ir de vacaciones a djerba como estaba previsado!
212.18:49	Jenny (madre):	entonces, todos deben hacer concesiones durante el proximo ano
213.18:49	Anne-Laure (hijo):	pero la agencia nos ha dicho que tres personas tenian que llegar
214.18:49	Jenny (madre):	y asi todo el mundo podria irse
215.18:49	Sabrina (abuelo):	si y todos los jovenes deben trabajar para ganar mas dineros
216.18:49	Sabrina (abuelo):	si
217.18:50	Anne-Laure (hijo):	sino tenemos pagar un suplemento
218.18:50	Jenny (madre):	es una buena solucion
219.18:50	Adeline (padre):	los hijos son demasiodos jovenes para trabajar
220.18:50	Sabrina (abuelo):	no alberto tengo 18 anos
221.18:51	Sabrina (abuelo):	tiene
222.18:51	Adeline (padre):	si pero los otros
223.18:51	Sabrina (abuelo):	pero los parantes deben trabajan mas
224.18:51	Sabrina (abuelo):	padres
225.18:51	Jenny (madre):	no es posible
226.18:51	Sabrina (abuelo):	porque
227.18:51	Jenny (madre):	tengo ya mas trabajo*
228.18:51	Anne-Laure (hijo):	no puedo trabajar
229.18:51	Sabrina (abuelo):	pero durante la noche no trabaja?
230.18:51	Adeline (padre):	ya trabajamos mucho no?
231.18:52	Sabrina (abuelo):	no!!
232.18:52	Anne-Laure (hijo):	preparo mi examen
233.18:52	Jenny (madre):	ademas hay que me ocupo de la casa
234.18:52	Sabrina (abuelo):	cual exame,
235.18:52	Jenny (madre):	no puedo hacer todo
236.18:52	Sabrina (abuelo):	no es la verdad porque soy yo manolo que me ocupa de la casa
237.18:52	Adeline (padre):	si entonces hay que encontrar una solucion
238.18:52	Anne-Laure (hijo):	mi seleccion para la universidad!
239.18:52	Sabrina (abuelo):	ah
240.18:53	Jenny (madre):	y tu abuelo, manolo, has ya partido en vacaciones con tu mujer, deberias quedar tu place a los ninos!!!
241.18:53	Jenny (madre):	ha profitado de la vida!
242.18:53	Anne-Laure (hijo):	los jovenes al poder
243.18:53	Jenny (madre):	es al los ninos ahora!
244.18:54	Sabrina (abuelo):	no porque soy muy viejo y pueden ser mis ultimas vacaciones mientras que vosotros teneis todo el tiempo
245.18:54	Adeline (padre):	si pero el ano proximo los padres van de vacaciones
246.18:54	Sabrina (abuelo):	no estoy ya muerto
247.18:54	Jenny (madre):	no, estamos en casa el ano proximo
248.18:54	Adeline (padre):	porque

- 249.18:54 **Jenny (madre):** porque he trabajado mucho para ganar mas dinero!
250.18:55 **Jenny (madre):** entonces, este ano voy de vacaciones!
251.18:55 **Adeline (padre):** todos merecen ir de vacaciones pero hay hacer algo
252.18:55 **Sabrina (abuelo):** pienso que los dos ninos no deben ir de vacaciones porque son muy joven y no necesitan vacaciones
253.18:56 **Sabrina (abuelo):** y los ninos no comprenden nada en las vacaciones solo quieren dormir
254.18:56 **Jenny (madre):** ademas, en verano a djerba es la canicule!!
255.18:56 **Anne-Laure (hijo):** entonces quiero bien quedar a casa para trabajar durante las vacaciones pero los padres tienen que dejarme la casa para hacer fiestas cuando lo quiero
256.18:56 **Jenny (madre):** no es bien por el abuelo manolo
257.18:56 **Sabrina (abuelo):** si es verdad es muy peligroso para los ninos
258.18:56 **Adeline (padre):** no pueden quedar en casa solos
259.18:56 **Sabrina (abuelo):** no
260.18:56 **Anne-Laure (hijo):** si
261.18:57 **Anne-Laure (hijo):** tengo 18 anos
262.18:57 **Sabrina (abuelo):** pero hay maria que puede cuidar en los ninos
263.18:57 **Anne-Laure (hijo):** y el mas joven se va con vosotros
264.18:57 **Jenny (madre):** es la tia, maria?
265.18:57 **Sabrina (abuelo):** si
266.18:57 **Adeline (padre):** ah!
267.18:57 **Jenny (madre):** oh!
268.18:58 **Jenny (madre):** quien queda aqui?
269.18:58 **Jenny (madre):** entonces
270.18:58 **Anne-Laure (hijo):** yo
271.18:58 **Adeline (padre):** no se
272.18:58 **Sabrina (abuelo):** los dos ninos
273.18:58 **Sabrina (abuelo):** porque no estant aqui y entonces no pueden contestar
274.18:58 **Jenny (madre):** ademas no estan aqui y son muy jovenes para decidir de eso!
275.18:59 **Anne-Laure (hijo):** no quiero cuidarme de jose
276.19:00 **Anne-Laure (hijo):** quiero quedar solo a casa
277.19:00 **Jenny (madre):** pero los ninos estan ya de vacaiones con los amigos
278.19:00 **Sabrina (abuelo):** entonces debemos decidir entre manolo, manolo jr, la madre y el hijo
279.19:00 **Adeline (padre):** como hacemos
280.19:01 **Sabrina (abuelo):** pienso que manolo debe quedar en cas porque no quiera ir de vacaciones
281.19:01 **Anne-Laure (hijo):** estoy de acuerdo para quedar pero no quiero nadie en mas
282.19:01 **Jenny (madre):** yo propongo que quedo en casa pero quiero una piscina para descansar
283.19:01 **Sabrina (abuelo):** el hijo no debe quedar solo en casa porque va a hacer la fiesta
284.19:01 **Anne-Laure (hijo):** NO ESTOY UN HIJO
285.19:01 **Adeline (padre):** si bueno al principio no queria entonces puedo quedarme
286.19:02 **Sabrina (abuelo):** entonces, manolo jr puede queadr
287.19:02 **Sabrina (abuelo):** todo el mundo es de acuerdo
288.19:02 **Jenny (madre):** entonces, es el padre manolo y su hijo manolo tambien que van a Djerba
289.19:02 **Adeline (padre):** no yo, el padre me quedo en casa
290.19:03 **Jenny (madre):** van a hacer la fiesta entre hombres!!!!
291.19:03 **Anne-Laure (hijo):** no es manolo jr que tiene que pagar?
292.19:03 **Sabrina (abuelo):** no pienso que mi (manolo el abuelo), la madre y el hijo deben ir de vacaciones
293.19:03 **Adeline (padre):** la madre podria quedase en casa conmigo no
294.19:03 **Anne-Laure (hijo):** si jose no tiene su madre va a estar triste
295.19:03 **Sabrina (abuelo):** porque solo hay 3 peronas que pueden ir
296.19:03 **Jenny (madre):** pero hay solamente dos personas que pueden ir de vacaciones
297.19:03 **Sabrina (abuelo):** no 3
298.19:04 **Jenny (madre):** no hay dos que deben quedar
299.19:04 **Jenny (madre):** lol

300.19:04	Anne-Laure (hijo):	si
301.19:04	Jenny (madre):	hay que saber dos o tres?
302.19:04	Sabrina (abuelo):	al final, manolo, el madre y el hijo van de vacaciones
303.19:04	Adeline (padre):	dos que se quedan y dos que se van
304.19:04	Sabrina (abuelo):	3!!!!3!!!!!!!!!!!!3!!!!!!!!!!
305.19:05	Adeline (padre):	somos 4!!
306.19:05	Anne-Laure (hijo):	somos 5
307.19:05	Sabrina (abuelo):	no se pienso que debemos ir al agencia para saber
308.19:05	Jenny (madre):	si, es mas prudente
309.19:05	Adeline (padre):	4!!
310.19:05	Jenny (madre):	vamos al agencia
311.19:05	Sabrina (abuelo):	si vamos
312.19:05	Anne-Laure (hijo):	pienso que tengo que quedar a casa con el abuelo
313.19:05	Jenny (madre):	o debemos hacer un juego para decidir quien se va y quien queda
314.19:06	Adeline (padre):	o los padres se quedan o el hijo con el ebuelo
315.19:06	Jenny (madre):	es vuestro ultima palabra?
316.19:06	Sabrina (abuelo):	pienso que los mas viejos tienen razon
317.19:06	Anne-Laure (hijo):	sorteamos
318.19:06	Jenny (madre):	si
319.19:06	Sabrina (abuelo):	si
320.19:06	Adeline (padre):	ok
321.19:06	Jenny (madre):	vale
322.19:07	Adeline (padre):	...
323.19:07	Sabrina (abuelo):	voy a sortear
324.19:07	Sabrina (abuelo):	es manolo y el hijo que sucedien
325.19:07	Sabrina (abuelo):	congratulaciones
326.19:07	Anne-Laure (hijo):	cual manolo?
327.19:07	Jenny (madre):	si tambien,.....
328.19:07	Sabrina (abuelo):	el abuelo
329.19:07	Anne-Laure (hijo):	y el hijo?
330.19:07	Adeline (padre):	que lastima!
331.19:07	Sabrina (abuelo):	feliz viaje
332.19:08	Jenny (madre):	vamos decirlo a la agencia
333.19:08	Jenny (madre):	!!!!
334.19:08	Jenny (madre):	para finalizar el viaje
335.19:08	Adeline (padre):	ok
336.19:08	Jenny (madre):	anda
337.19:08	Anne-Laure (hijo):	estoy de acuerdo
338.19:08	Sabrina (abuelo):	si y buen viaje a mi y alberto
339.19:08	Sabrina (abuelo):	ciao
340.19:08	Adeline (padre):	adios
341.19:08	Anne-Laure (hijo):	adios
342.19:08	Sabrina (abuelo):	adios
343.19:09	Sabrina (abuelo):	muchos besos a toda mi familia
344.19:09	Adeline (padre):	mil besos!
345.19:09	Anne-Laure (hijo):	buen viaje
346.19:09	Jenny (madre):	deberian atraer una cosa para los que estan quedado en casa
347.19:09	Sabrina (abuelo):	gracias
348.19:09	Sabrina (abuelo):	si claro
349.19:09	Anne-Laure (hijo):	oh si!!!
350.19:09	Adeline (padre):	buenas vacaciones a vosotros

Jdr1/chat (G)

Fecha: 20/03/2007 (18:44)

Duración: 00:25:58

Participantes: Hinde (madre), Jérôme (padre), Aude (hijo), Diego (abuelo)

45. 18:44 **Hinde (madre):** Hola, soy Mama,
46. 18:44 **Jérôme (padre):** si ?
47. 18:44 **Aude (hijo):** hola, soy alberto
48. 18:44 **Diego (abuelo):** Hola soy el abuelo
49. 18:44 **Jérôme (padre):** hola, soy el papa
50. 18:44 **Jérôme (padre):** me llamo manolo
51. 18:44 **Jérôme (padre):** es muy intersante
52. 18:44 **Diego (abuelo):** soy el primero que quiere ir a vacaciones en Ibiza
53. 18:45 **Aude (hijo):** entonces, hay un problema con el dinero...no tenemos bastante para ir de vacaciones todos juntos
54. 18:45 **Hinde (madre):** Hola, soy mama he entendido el problema... que hacemos?
55. 18:45 **Jérôme (padre):** no sé...
56. 18:45 **Diego (abuelo):** pero que vamos a hacer entonces?
57. 18:45 **Aude (hijo):** abuelito, no tienes que reaccionar asi!
58. 18:45 **Jérôme (padre):** no sé...
59. 18:45 **Aude (hijo):** no sé tampoco..
60. 18:46 **Diego (abuelo):** tengo ganas de ir a Ibiza
61. 18:46 **Jérôme (padre):** no sé nana
62. 18:46 **Jérôme (padre):** nada
63. 18:46 **Diego (abuelo):** Y tienen que respetar mi idad avanzada
64. 18:46 **Diego (abuelo):** por favor
65. 18:46 **Aude (hijo):** pero toodos tenemos ganas de ir de vacaciones
66. 18:46 **Jérôme (padre):** si, yo tambien
67. 18:46 **Jérôme (padre):** pero tenemos que pensar en el dinero
68. 18:46 **Diego (abuelo):** pero no importa, soy viejo
69. 18:46 **Hinde (madre):** Hola, soy mama
70. 18:46 **Jérôme (padre):** no puja en los arboles !
71. 18:46 **Aude (hijo):** abuelito! siempre eres igual ! egoista !
72. 18:46 **Diego (abuelo):** hola la mama
73. 18:47 **Jérôme (padre):** hola cariño
74. 18:47 **Diego (abuelo):** no soy egoisat, soy explorado por todos en esa casa
75. 18:47 **Hinde (madre):** yyyy
76. 18:47 **Aude (hijo):** entonces hay que elegir 3 personas entre nosotros, y elirlas tazonablemente
77. 18:47 **Hinde (madre):** ooo
78. 18:47 **Jérôme (padre):** que quieres decir alberto ?
79. 18:47 **Aude (hijo):** hola mama!
80. 18:48 **Aude (hijo):** que papa?
81. 18:48 **Diego (abuelo):** que pasa?
82. 18:48 **Jérôme (padre):** "elegir tres persones"....
83. 18:48 **Jérôme (padre):** para hacer qué ?
84. 18:48 **Diego (abuelo):** estoy seguro que comprendran que necesito ir en Majorca
85. 18:48 **Aude (hijo):** porque s la unica solucion para que algunos puedan aprovechar de las vacaciones
86. 18:48 **Jérôme (padre):** si papa
87. 18:48 **Jérôme (padre):** entendemos
88. 18:49 **Diego (abuelo):** entoces entiendes mi sutacion, no, mi hijito
89. 18:49 **Jérôme (padre):** no alberto, si salemos, salemos todos juntos
90. 18:49 **Jérôme (padre):** somos una familia unida
91. 18:49 **Jérôme (padre):** los Andrade tiene dignidad !
92. 18:49 **Hinde (madre):** creo que papa y yo tenemos ir a majorca para descansarnos
93. 18:49 **Aude (hijo):** simepre es igual! abueilite siempre se sale con la suya! no es normal

94. 18:49 **Diego (abuelo):** somos una familia unida pero la agencia de viaje dijo que no podremos ir todos juntos
95. 18:49 **Aude (hijo):** que pienses de eso papa?
96. 18:49 **Jérôme (padre):** sí, vuestra mujer tiene razón
97. 18:49 **Aude (hijo):** y mamá??
98. 18:50 **Jérôme (padre):** madre
99. 18:50 **Jérôme (padre):** lo siento
100. 18:50 **Jérôme (padre):** madre
101. 18:50 **Diego (abuelo):** quien es esa mujer
102. 18:50 **Diego (abuelo):** estoy interesado
103. 18:50 **Aude (hijo):** abuelito ! solo es pãpa que se equivocó !!
104. 18:50 **Jérôme (padre):** clamate papa
105. 18:50 **Hinde (madre):** que otra solución proponais
106. 18:50 **Aude (hijo):** esta mujer es mamá
107. 18:50 **Jérôme (padre):** sí, es mamá
108. 18:50 **Aude (hijo):** mamá, quieres ir tú de vacaciones?
109. 18:50 **Diego (abuelo):** ok
110. 18:51 **Diego (abuelo):** mamá, no estabas muy motivada...
111. 18:51 **Hinde (madre):** motivada para que
112. 18:51 **Jérôme (padre):** matilde, estas durmiendo ?
113. 18:51 **Diego (abuelo):** Para viajar
114. 18:51 **Jérôme (padre):** para irnos de vacaciones
115. 18:52 **Aude (hijo):** yo necesito descansar pq tengo la selectividad al fin del año !
116. 18:52 **Hinde (madre):** pero si no podemos ir juntos, si solo dos personas pueden viajar...
117. 18:52 **Diego (abuelo):** pero quien era que queria ir al cine?
118. 18:52 **Aude (hijo):** además, hace ya 3 años que no fui de vacaciones!
119. 18:52 **Diego (abuelo):** no me recuerdo
120. 18:52 **Diego (abuelo):** estoy muy viejo...
121. 18:52 **Jérôme (padre):** si alberto, lo sé
122. 18:52 **Aude (hijo):** no recuerdas
123. 18:52 **Diego (abuelo):** donde estas?
124. 18:52 **Aude (hijo):** pero es verdad
125. 18:52 **Jérôme (padre):** teniamos que pagar el piso
126. 18:52 **Aude (hijo):** exacto papa
127. 18:53 **Jérôme (padre):** es bueno que lo reconozcas alberto
128. 18:53 **Aude (hijo):** abuelito, siempre eres tú el que vas de vacaciones
129. 18:53 **Diego (abuelo):** entonces alberto quedara aquí, pues podrá ir al cine aquí también
130. 18:53 **Diego (abuelo):** que no
131. 18:53 **Jérôme (padre):** no era alberto que queria ir al cine
132. 18:53 **Aude (hijo):** yo no quiero ir al cine!!!
133. 18:53 **Jérôme (padre):** era maria josé
134. 18:53 **Jérôme (padre):** tuvo que irse a las 18h30
135. 18:53 **Aude (hijo):** quiero hacer surf y descansar
136. 18:54 **Aude (hijo):** yo no merezco quedarme en casa por el tercer año consecutivo
137. 18:54 **Aude (hijo):** papa, que crees?
138. 18:54 **Jérôme (padre):** sí, soy de acuerdo
139. 18:54 **Diego (abuelo):** estoy trabajando aquí todo los días en la casa y nunca pude aprovechar de las vacaciones tan merecidas
140. 18:54 **Jérôme (padre):** lo sé, lo sé, fue difícil para todos
141. 18:55 **Hinde (madre):** Tengo que aprovechar de mis vacaciones, trabajo durante todo el año
142. 18:55 **Aude (hijo):** pero abuelito, ya hace días años que estas retirado
143. 18:55 **Aude (hijo):** todo el año estas de vacaciones
144. 18:55 **Jérôme (padre):** pero pensais en mí ? tuvo que trabajar durante horas y horas extras para pagar el piso y comida para os todos
145. 18:55 **Diego (abuelo):** matilde, te gustaria quedar en casa este año?
146. 18:55 **Aude (hijo):** papa, que dices!! abuelito no trabaja mas!
147. 18:56 **Diego (abuelo):** todo año estoy de vacaciones?????
148. 18:56 **Hinde (madre):** quedar en casa???NO
149. 18:56 **Diego (abuelo):** que es eso!!!!!!
150. 18:56 **Aude (hijo):** pero yo creo que los padres deben ser razonables y pensar en sus hijos

151. 18:56 **Hinde (madre)**: Necesito descansar un ratito
 152. 18:56 **Jérôme (padre)**: aaaaa juvenes...
 153. 18:57 **Jérôme (padre)**: ingratos !
 154. 18:57 **Aude (hijo)**: entonces, yo propongo que mi harmana y yo; con el abuelito, nos vayamos de vacaciones
 155. 18:57 **Diego (abuelo)**: ayudo en en deberes, voy al supermecado, limpio la casa, hago tudo en esta casa
 156. 18:57 **Aude (hijo)**: y mama y papa se quedan asui en casa
 157. 18:57 **Jérôme (padre)**: y yo ? y tu madre ?
 158. 18:57 **Diego (abuelo)**: estoy de acuerdo
 159. 18:57 **Aude (hijo)**: que pienses de eso abuelito?
 160. 18:57 **Aude (hijo)**: vale,
 161. 18:57 **Jérôme (padre)**: bravo, es un buen espiritu !
 162. 18:57 **Aude (hijo)**: jejeje
 163. 18:57 **Diego (abuelo)**: mero mi hijo, tienes que trabajar!
 164. 18:58 **Aude (hijo)**: si pero siempre se trabaja mejor cuando se descansa un poquito
 165. 18:58 **Jérôme (padre)**: si, pero tambien necesito vacaciones
 166. 18:58 **Diego (abuelo)**: dicia que no tenias demasiado dinero
 167. 18:58 **Hinde (madre)**: los ninos, teneis las vacaciones escolares para disfrutarse y aqui podeis ir al cine...
 168. 18:58 **Aude (hijo)**: entonces, el acuerdo satisface a todos?
 169. 18:58 **Jérôme (padre)**: porque voy a romper un cable !
 170. 18:58 **Jérôme (padre)**: si, vuestra madre tiene razon
 171. 18:59 **Diego (abuelo)**: com mi idad avanzada seré lo primero
 172. 18:59 **Aude (hijo)**: no te pongas nervioso papa!
 173. 18:59 **Jérôme (padre)**: nosotros nos tenemos las vacaciones escolares
 174. 18:59 **Jérôme (padre)**: solo tenemos 4 semanas al año !
 175. 18:59 **Diego (abuelo)**: imaginen si muero en esta casa encuanto estan en vacaciones???
 176. 18:59 **Jérôme (padre)**: papa, no digas tonterias
 177. 18:59 **Jérôme (padre)**: nadie va a morir
 178. 18:59 **Diego (abuelo)**: pero es la realidad!!!
 179. 18:59 **Jérôme (padre)**: vas a morir si hace la fiesta demasiado !
 180. 19:00 **Aude (hijo)**: alalalala, si pero papa, no puedes dajar mi hermana y yo , solitos aqui en casa! no seria una solucion responsable
 181. 19:00 **Jérôme (padre)**: si haces*
 182. 19:00 **Diego (abuelo)**: pero murerei alegre
 183. 19:00 **Jérôme (padre)**: entonces, vuestra madre y yo odriamos irnos una semana, y despues os podriais irvos despues
 184. 19:00 **Jérôme (padre)**: podriamos*
 185. 19:01 **Hinde (madre)**: SI QUE BUENA IDEA
 186. 19:01 **Diego (abuelo)**: no se lo que piensan pero tenemos solamente 5 minutos para decidirmos
 187. 19:01 **Aude (hijo)**: ah si!! eso es una buena idea!!
 188. 19:01 **Aude (hijo)**: es el compromiso perfecto!!
 189. 19:01 **Jérôme (padre)**: veis, vuestra madre parece ser muy entusiasta
 190. 19:01 **Aude (hijo)**: entonces, una semana con los hijos y el abuelito, y la otra, con los padres
 191. 19:02 **Jérôme (padre)**: si, me parece bien
 192. 19:02 **Aude (hijo)**: gracias papa!!
 193. 19:02 **Jérôme (padre)**: de na hijo !
 194. 19:02 **Diego (abuelo)**: me parece bien tambien
 195. 19:02 **Jérôme (padre)**: nada
 196. 19:02 **Diego (abuelo)**: lo que?
 197. 19:02 **Aude (hijo)**: afortunadamente, has arreglado este problema que parecia tan insolvable!
 198. 19:02 **Hinde (madre)**: muy bien
 199. 19:02 **Jérôme (padre)**: nada era por el "de nada hijo"
 200. 19:02 **Jérôme (padre)**: papa
 201. 19:02 **Aude (hijo)**: alalala, vacaciones para todos ! que maravillosa!
 202. 19:02 **Jérôme (padre)**: si claro
 203. 19:03 **Diego (abuelo)**: es maravilloso, pero no comprendi lo que iremos a hacer, tengo dificultad de memoria
 204. 19:03 **Diego (abuelo)**: puede decir de novo?

205. 19:03 **Aude (hijo):** hablas de las actividades?
 206. 19:03 **Diego (abuelo):** si discotecas, surfe, etc
 207. 19:03 **Jérôme (padre):** ves papa, es VIEJO !
 208. 19:03 **Jérôme (padre):** lo siento
 209. 19:04 **Diego (abuelo):** no soy viejo, my hijo, pare con eso
 210. 19:04 **Aude (hijo):** entonces, visitar a museos, ir de paseo, ir a la playa a broncear
 211. 19:04 **Aude (hijo):** va a ser las vacaciones mas agradables de nustra vida!
 212. 19:04 **Diego (abuelo):** que no, que iremos a hacer en museos?
 213. 19:04 **Aude (hijo):** sin los padres!!
 214. 19:04 **Aude (hijo):** jejeje
 215. 19:05 **Diego (abuelo):** quedaré en la praya broceandome
 216. 19:05 **Diego (abuelo):** playa
 217. 19:05 **Hinde (madre):** sin los padres pero teneis que haceis cuidado
 218. 19:05 **Aude (hijo):** abuelioto, hay que interarse a la cultura que caracteriza la ciudad en la que estaremos
 219. 19:05 **Aude (hijo):** si, vala, mama
 220. 19:05 **Jérôme (padre):** aaaa los jovenes, siempre tienen verguenza por sus padres
 221. 19:05 **Aude (hijo):** vale
 222. 19:05 **Diego (abuelo):** esta bien podre hacer ese sacrificio
 223. 19:05 **Aude (hijo):** haremos cuidado
 224. 19:05 **Aude (hijo):** y estamos con el abuelito
 225. 19:05 **Diego (abuelo):** vale
 226. 19:05 **Jérôme (padre):** esta muy bien laberto
 227. 19:06 **Jérôme (padre):** eres muy serio
 228. 19:06 **Aude (hijo):** pero creo que es al abuelo que va a hacer el lolo
 229. 19:06 **Aude (hijo):** loco
 230. 19:06 **Diego (abuelo):** quein es serio? Estas vacaciones seron increíbles
 231. 19:06 **Aude (hijo):** habra que cuidarlo el!
 232. 19:06 **Aude (hijo):** cuidar a el!
 233. 19:07 **Jérôme (padre):** alberto, cuento en ti para quedar un ojo en tu abuelo, no quiero que le pase algo mal
 234. 19:07 **Diego (abuelo):** bueno entoces la vida es bela
 235. 19:07 **Aude (hijo):** si si, vale, te lo aseguro, todo pasara bien
 236. 19:07 **Diego (abuelo):** un ojo?
 237. 19:07 **Jérôme (padre):** si si
 238. 19:07 **Diego (abuelo):** que es eso mi hijo
 239. 19:07 **Diego (abuelo):** respectame
 240. 19:07 **Diego (abuelo):** bueno
 241. 19:07 **Aude (hijo):** si si....
 242. 19:07 **Jérôme (padre):** entonces, todos estais de acuerdo ?
 243. 19:08 **Aude (hijo):** bueno, todo es bien y acaba bien
 244. 19:08 **Diego (abuelo):** si
 245. 19:08 **Diego (abuelo):** perfectamente de acuerdo
 246. 19:08 **Aude (hijo):** si si, perfecto
 247. 19:08 **Jérôme (padre):** matilde ?
 248. 19:08 **Diego (abuelo):** life is beautiful
 249. 19:08 **Aude (hijo):** mama??
 250. 19:08 **Aude (hijo):** mama? tu acuerdo final?
 251. 19:08 **Diego (abuelo):** la vida es bela para los que no entenderan
 252. 19:08 **Jérôme (padre):** pienso que tu madre ha muerto
 253. 19:09 **Aude (hijo):** qué dices abuelito?
 254. 19:09 **Aude (hijo):** oh no, no mi madre!!!
 255. 19:09 **Aude (hijo):** es imposible!
 256. 19:09 **Diego (abuelo):** donde estas matilde????
 257. 19:09 **Diego (abuelo):** MATILDE!!!
 258. 19:09 **Jérôme (padre):** cariño ???
 259. 19:09 **Jérôme (padre):** NOOOOOOOO!!!!
 260. 19:09 **Aude (hijo):** mama!!!!
 261. 19:09 **Diego (abuelo):** bueno hasta luego
 262. 19:09 **Aude (hijo):** haha, partiremos de vacaciones pero sin mama

263. 19:09 **Aude (hijo)**: jejeje
264. 19:10 **Jérôme (padre)**: no esta grave, tenemos las vacaciones para confortarnos

Jdr1/chat (H)

Fecha: 20/03/2007 (18:42)

Duración: 00:26:00

Participantes: Marie (padre), Diane (hijo), Coraline (abuelo), Marine (madre)

23. 18:42 **Marie (padre):** qué problema estos gastos
24. 18:42 **Diane (hijo):** Ola la familia
25. 18:42 **Coraline (abuelo):** esta tu falta mi hijo
26. 18:42 **Diane (hijo):** que manera moderna de arreglar nuestros problemas...
27. 18:43 **Marie (padre):** os habia prevenido de teniamos que ahorrar
28. 18:43 **Marine (madre):** OLA MI FAMILIA QUE PROBLEMA
TENEMOS\$
29. 18:43 **Marine (madre):** !!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!
30. 18:44 **Marine (madre):** que vamos a hacer!!N???no podemos ir todos juntos hay dos personas
que se deben quedar en casa!!
31. 18:44 **Marie (padre):** querida no te das cuenta de lo concreta de la vida
32. 18:44 **Marine (madre):** yo estaba pensando asi...
33. 18:44 **Coraline (abuelo):** mi hijo no ha trabajado suficiente
34. 18:44 **Diane (hijo):** Yo pienso que el abuelo, dado los años que le quedan debe quedarse en
casa
35. 18:44 **Marie (padre):** si me habiais escuchado
36. 18:44 **Marie (padre):** ...
37. 18:44 **Marine (madre):** quien no queria ir de vacaciones ya???mi querido marido!!!!!!!!!!
38. 18:45 **Marie (padre):** no tienes vergüenza querida
39. 18:45 **Marie (padre):** !!!
40. 18:45 **Marine (madre):** y quien tiene tantos deberes para hacer para la escuela???
41. 18:45 **Marine (madre):** mi querido hijito!!!!!!!!!!!!!!
42. 18:45 **Diane (hijo):** yo quiero ir de vacaciones, estoy el mas joven y entonces necesito ver
del mundo
43. 18:45 **Coraline (abuelo):** imagina que me voy a morir el proximo año, estoy 78 años y yo debo
vivir
44. 18:45 **Marie (padre):** es mi dinero que habeis gastado y deberia quedarme a casa mientras
apravechais del sol???
45. 18:46 **Marine (madre):** pero tu abuelito luego se va a morir entonces el tiene que aprovechar de
lo poco que le queda de la vida
46. 18:46 **Marine (madre):** puedes entender eso mi hijo no puedes?
47. 18:46 **Marie (padre):** Padre claro que eres un anciano y que debemos respetarte...
48. 18:46 **Coraline (abuelo):** yo quiero ir de vacaciones, estoy cansado ayudar os todo el año hacer la
cocina, ayudar tu hijo hacer sus deberes!!
49. 18:46 **Diane (hijo):** yo pienso que el abuelo ya ha visto muchas cosas, tiene que dejar su
plaza para los jóvenes, que piensas mamá?
50. 18:47 **Marine (madre):** que????????????????????
51. 18:47 **Marine (madre):** el abuelo está cansado de no hacer nada???
52. 18:47 **Coraline (abuelo):** no estoy de acuerdo alberto!!!
53. 18:47 **Marine (madre):** quieres enfadarme???
54. 18:47 **Coraline (abuelo):** tu debes respetar mi!
55. 18:47 **Marie (padre):** Pero ya que eres bastante viejo me parece lógico que dejas los jóvenes
aprovechar de la vida
56. 18:47 **Diane (hijo):** Te respeto pero la vida es así
57. 18:48 **Marine (madre):** es tan extraño de hablar en el ordenador aunque estamos juntos!!
58. 18:48 **Marie (padre):** propongo que alberto y yo vamos juntos de vacaciones no alberto?
59. 18:48 **Diane (hijo):** gracias mamá, al menos una persona en esta familia que me entiendo
60. 18:48 **Coraline (abuelo):** alberto podrá ir de vacaciones el proximo año, es muy joven tiene toda la
vida delante!
61. 18:48 **Coraline (abuelo):** no yo quiero ir de vacaciones con la madre

62. 18:49 **Diane (hijo):** gracias papa, yo vengo, vamos entre hombres !
63. 18:49 **Marie (padre):** asi si vamos conjuntos los vinculos se reforzaron, no?
64. 18:49 **Marie (padre):** si a mirar chicas en la playas
65. 18:49 **Marine (madre):** yo me voy de vacaciones de cierto , he esperado este momento durante los 10 ultimos anos que fueran tanto tiempo!!!
66. 18:49 **Coraline (abuelo):** a nosotros nos gustamos las mismas cosas!
67. 18:49 **Diane (hijo):** si podremos aprovechar mas del sitio entre hombres vigourantes !
68. 18:50 **Marie (padre):** aunque tengan, las portuguesas,pelos largos!!!!
69. 18:50 **Marine (madre):** que?????
70. 18:50 **Marine (madre):** mi hijo ya es machista??
71. 18:50 **Marie (padre):** querida no te enfades
72. 18:50 **Diane (hijo):** no no, pero creo que puede ser una experiencia interesante, nunca lo hemos echo
73. 18:50 **Marine (madre):** hombres vigorantes !!!noà lo creo!!!quien hace todo en casa mientras los otros miran la tv?!!
74. 18:51 **Marie (padre):** sabes muy bien que los celos me mataran si te deja irte de vacavionesin yo, perdoname querida
75. 18:51 **Coraline (abuelo):** tu estoy de acuerdo
76. 18:51 **Coraline (abuelo):** y te ayudo
77. 18:51 **Marine (madre):** bueno, abuelito, vamos hacer una cosa
78. 18:51 **Marine (madre):** no me voy de vacaciones este ano pero el proximo ano
79. 18:52 **Marine (madre):** tu me pagas dos meses de vacaciones en brasil
80. 18:52 **Marine (madre):** !!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!
81. 18:52 **Marie (padre):** padre deberias sostenerme ya que si puedes vivir a casa con nosotros , y no en una casa de jubilados, es que te pago la alimentacion, no?
82. 18:52 **Diane (hijo):** mama sabes mercandar !
83. 18:52 **Marine (madre):** si si mi hijito, un dia me voy a enseñartelo*
84. 18:52 **Marine (madre):** !!
85. 18:53 **Coraline (abuelo):** estas insolente mi hijo!!
86. 18:53 **Diane (hijo):** quizas sea en los genes
87. 18:53 **Marine (madre):** entonces que piensas de mi propuesto abuelo??
88. 18:53 **Coraline (abuelo):** no quiero entender eso, pienso ue olvidas quien te has educado!!!
89. 18:53 **Marie (padre):** alberto no hables asi a tu abuelo
90. 18:53 **Marie (padre):** !!
91. 18:53 **Marine (madre):** yo no soy tu hijo pero la mujer de tu hijo
92. 18:53 **Marine (madre):** !!!
93. 18:54 **Marine (madre):** tu ya estas ciego!!!!
94. 18:54 **Diane (hijo):** me gusta la proposicion de mama, si uno de nosotros tiene que desistirse por este ano, en cambio tiene que tener una compensacion
95. 18:54 **Marine (madre):** no puedes irte solo de vacaciones
96. 18:54 **Marine (madre):** no te vas a aprovechar si no veas nada\$!!
97. 18:54 **Marine (madre):** claro!!
98. 18:55 **Marine (madre):** gracias de apoyarme mi hijito querido!!
99. 18:55 **Marie (padre):** si se que me has educado pero quisiera que te recuerdes que si ahora soy un ejecutivo muy bien pagado es totalmente gracias a mi voluntad!!!
100.18:55 **Marine (madre):** entonces porque es que no tenemos bastante dinero para ir de vacaciones???
101.18:55 **Coraline (abuelo):** yo acepto quedar si puedo invitar a todos mis amigos para hacer la fiesta, y quizas encontrar una mujer
102.18:55 **Diane (hijo):** yo para compensar la falta de vacaciones de este ano quiero un coche
103.18:56 **Marine (madre):** eres un ejecutivo que no hagas nada marido!!!
104.18:56 **Marie (padre):** a tu edad padre???*
105.18:56 **Marine (madre):** ahahah
106.18:56 **Marine (madre):** tu ya no sabes conducir
107.18:56 **Coraline (abuelo):** y yo quiero que me pague un suscripcion al club de petanca
108.18:57 **Marie (padre):** querida calmate sabes muy bien que sin mi empleo...
109.18:57 **Marine (madre):** no hay edad para ir de marcha
110.18:57 **Marine (madre):** !!!!!
111.18:57 **Diane (hijo):** pero pronto sabré
112.18:57 **Coraline (abuelo):** asi yo tendra una cosa para pasar el tiempo

- 113.18:57 **Marie (padre):** de acuerdo para la suscripcion, aunque sea un poco caro
 114.18:57 **Marine (madre):** entonces quien se va y quien no se va en lisboa???
 115.18:58 **Coraline (abuelo):** hijo no lo sabes pero soy un seductor
 116.18:58 **Marie (padre):** y querida, de aceptar quedarte te pagaré un abono al ciné; no?
 117.18:58 **Marine (madre):** noooooooooooooo
 118.18:58 **Marine (madre):** nunca
 119.18:58 **Marine (madre):** !!!!!!!!!!!
 120.18:58 **Marie (padre):** si me recuerdo que mama era una mujer bonisima!
 121.18:59 **Diane (hijo):** yo quiero un coche si no voy de vacaciones, entonces qui no se va ?
 122.18:59 **Coraline (abuelo):** alguien debe hacer esfuerzos
 123.18:59 **Marine (madre):** yo me voy al brasil el proximo ano esta bien ???toda la viaje pagada por mi marido y su padre y pronto, mi hijo y el pueden ir a lisboa
 124.18:59 **Diane (hijo):** bonisima ?
 125.18:59 **Diane (hijo):** mama?
 126.18:59 **Marine (madre):** este verano
 127.18:59 **Marie (padre):** te das cuenta Querida que es por tu falta si no podemos solucionar este problema???
 128.19:00 **Marie (padre):** no hijito hablaba yo de tu abuela
 129.19:00 **Marine (madre):** te vas a ver lo que estas diciendo!!!
 130.19:00 **Marine (madre):** vamos a trabajar durante los diez dias que ellos estaran en vacaciones y vamos a ver quien gana mas dinero!!!!
 131.19:01 **Coraline (abuelo):** ahora debemos encontrar une solucion
 132.19:01 **Coraline (abuelo):** un arreglo
 133.19:01 **Diane (hijo):** yo puedo tambien trajar para pagar una parte de los billetes y mama quizas pueda vender tortillas
 134.19:01 **Marie (padre):** que querias Querida en cambio , excepto otro viaje porque los celos sabes... y tambien porque el dinero nos falta
 135.19:01 **Marine (madre):** eso es la solucion tu te vas en vacaciones con mi hijito y mi marido y yo vamos trabajar
 136.19:01 **Coraline (abuelo):** yo acepto quedar si puedo utilizar el piso para hacer la fiesta
 137.19:02 **Diane (hijo):** que pensais de esa solucion? Eso nos permitiria compartir a lo mejor un ultimo momento todos juntos
 138.19:02 **Coraline (abuelo):** y si obtengo mi suscripcion al club de petanca
 139.19:02 **Marine (madre):** entonces ninguno se va en vacaciones???
 140.19:02 **Marie (padre):** de acuerdo padre
 141.19:03 **Coraline (abuelo):** realmente?
 142.19:03 **Marie (padre):** querida quisira que volvalos a encontrar un amor idilico!!!
 143.19:03 **Diane (hijo):** que hacemos enotnces?
 144.19:03 **Diane (hijo):** que tengo en compensacion?
 145.19:03 **Marine (madre):** marido, estas seguro que no quieras ir de vacaciones romenticas??
 146.19:04 **Marine (madre):** si si mi hijo tu abuelo se va a cuidarte
 147.19:04 **Diane (hijo):** pero no es bastante, quiero un coche si me quedo
 148.19:04 **Marine (madre):** y tus padres se van a dejaros tranquilos durante diez dias
 149.19:04 **Marie (padre):** de irse de vacaciones con mi mujer seria una posibilidad de encontrar de nuevo mi vigor de mi juventud, hum...
 150.19:05 **Diane (hijo):** abuelo como vacaciones, so son vacaciones !
 151.19:05 **Marine (madre):** oh siiiiiiiiiiiiiiiiii
 152.19:05 **Marine (madre):** una pasion de vacaciones!!!
 153.19:05 **Marie (padre):** de acuerdo para el coche con tal que seas prudentisimo!!!
 154.19:05 **Marine (madre):** y tu te vas a trabajar para comprarte un coche
 155.19:05 **Diane (hijo):** puedes contar conmigo pap !!!
 156.19:05 **Diane (hijo):** papa
 157.19:06 **Marie (padre):** gracias papa y alberto de vos abnegacion
 158.19:06 **Marine (madre):** entonces buenas vacaciones!!!!!!adiosssssssssssssssss vida laboral!!!!!!!!!!!!!!
 159.19:06 **Diane (hijo):** nunca voy a tener demasiado dinero, al menos papa puede ayudarme a pagarla
 160.19:06 **Coraline (abuelo):** alberto, voy a hacer la fiestaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaa
 161.19:07 **Diane (hijo):** de nada, abuelo, tienes que salir de marcha todas las noches !!
 162.19:07 **Marie (padre):** ya que acabas de tener 18 anos te compro un coche, pero barata!!!

- 163.19:07 **Diane (hijo):** quizás vaya a hacer algunas fiestas en el piso, no te molesta el ruido?
164.19:07 **Coraline (abuelo):** hemos sucedido desembarazarnos de los dos!!!
165.19:07 **Marie (padre):** Querida te quiero , sabes?
166.19:07 **Coraline (abuelo):** !LIBERTAD!
167.19:08 **Marine (madre):** si si estoy de acuerdo entonces pero nuestro hijo tambien tiene que conocer el trabajo!!!
168.19:08 **Coraline (abuelo):** adios!
169.19:08 **Marine (madre):** entonces buenas vacaciones!!!!!!
170.19:08 **Diane (hijo):** adios

Apéndice 2

Cuestionario "Juego de rol"

Completa este cuestionario sobre las actividades que acabas de realizar. Puedes responderlo tanto en español como en francés. Tómalo tu tiempo, y utiliza todo el espacio que necesites.

1. Nombre y apellido... *MARCELLO Amañ*.....
2. Fecha de nacimiento... *14/07/1986*.....
3. Años estudiando español..... *8*.....
4. ¿Qué otras lenguas que sabes hablar y que nivel tienes?
inglés 9 años.....
5. ¿Qué estudias en la universidad?... *Sciences du langage*.....
6. ¿Qué personaje has representado?... *Alberto, el hermano mayor*
7. ¿Te gusta utilizar el ordenador?
 Sí, me gusta mucho
 Sí, no está mal
 No, no me gusta mucho
 No, no me gusta nada
 Otros
8. ¿Chateas o utilizas el Messenger en tu tiempo libre? ¿Con que frecuencia?
 Me gusta mucho, lo uso siempre que puedo
 No está mal, no lo utilizo mucho pero cuando lo hago me divierto
 No me gusta demasiado, lo utilizo muy poquito
 No está mal pero no lo utilizo porque no tengo necesidad
 No me gusta nada, me aburre y es poco práctico
 Otros.....
9. ¿Qué nivel de español tienes?
 Como el del resto de la clase, estoy en la media
 Tengo un nivel más bajo que el resto de mis compañeros
 Tengo un nivel más alto que el resto de mis compañeros
 Otros.....

10. ¿Haces normalmente juegos de rol en clase?

Sí, a menudo

Sí, a veces

No, nunca

Otros.....

11. ¿Te gusta hacer juegos de rol en clase? ¿Por qué?

... Sí, pero sólo en pequeños grupos... Hemos la obligación de hablar.....

12. ¿Te has divertido en el juego de rol oral? ¿Por qué?

... Sí... el tema era fácil... podemos hablar sin preparación.....

13. ¿Te has divertido en el juego de rol chat? ¿Por qué?

... Sí, pero no tengo tiempo de leer, escribir y entender todo.....

14. ¿Cuál te ha resultado más interesante para mejorar tu nivel de español: el oral o el chat? ¿Por qué?

... Quizás el chat... porque podemos las faltas... pues podemos corregirnos.....

15. ¿Qué dificultades has tenido?

a. En la tarea en clase

... Prender la parola, quant deus personas parlant, je ne voulais pas les couper.....

b. En la tarea a distancia

... De todo... hacer en el mismo tiempo... es difícil... Pues no he entendido todo.....

16. ¿Qué ventajas y qué inconvenientes crees que tiene realizar juegos de este tipo en clase en español? ¿Por qué?

a. La tarea en clase

... Ventajas... hablar espontáneamente como si se parlant en la page... avec des personnes qui ne interprètent... plus un français.....

En les colonies i les llocs on no coneix pas un mot en català, el q. a. "la terra" doncs em n'est obligat de la...
de la... en francès... per les altres... conjuntament...

b. La tarea a distancia

Ventajas i les virtuts que porta la tarea a distancia...

Inconvenients i de todo hacer en el mismo tiempo...

17. Si tuvieses que hacer otra tarea como la que hemos realizado, ¿Cómo la mejorarías?

Ést bien como ya...

18. ¿Qué has aprendido en el chat y que en el oral?

A parlar espontàniament sense reflexió...

21. En el chat ¿Has leído todas las intervenciones de tus compañeros? Si la respuesta es negativa explica por qué.

Qui... mais... des fois... très rapidement... d'un q. d'interro...
forcement... le temps de comprendre...

22. ¿Dónde has participado más en el oral o en el chat? ¿Por qué?

Je me suis plus... je pense... surtout... dans...
le chat...

Cuestionario "Juego de rol"

Completa este cuestionario sobre las actividades que acabas de realizar. Puedes responderlo tanto en español como en francés. Tómalo tu tiempo, y utiliza todo el espacio que necesites.

1. Nombre y apellido..... RAIS Nadia.....

2. Fecha de nacimiento..... 19-12-1983.....

3. Años estudiando español..... 6.....

4. ¿Qué otras lenguas que sabes hablar y que nivel tienes?

..... Inglés..... francés.....
..... italiano..... alemán.....
..... catalán..... portugués.....

5. ¿Qué estudias en la universidad?.....
.....

6. ¿Qué personaje has representado?.....
.....

7. ¿Te gusta utilizar el ordenador?

Sí, me gusta mucho

Sí, no está mal

No, no me gusta mucho

No, no me gusta nada

Otros.....

8. ¿Chateas o utilizas el Messenger en tu tiempo libre? ¿Con que frecuencia?

Me gusta mucho, lo uso siempre que puedo

No está mal, no lo utilizo mucho pero cuando lo hago me divierto

No me gusta demasiado, lo utilizo muy poquito

No está mal pero no lo utilizo porque no tengo necesidad

No me gusta nada, me aburre y es poco práctico

Otros.....

9. ¿Qué nivel de español tienes?

Como el del resto de la clase, estoy en la media

Tengo un nivel más bajo que el resto de mis compañeros

Tengo un nivel más alto que el resto de mis compañeros

Otros.....

10. ¿Haces normalmente juegos de rol en clase?

Sí, a menudo

Sí, a veces

No, nunca

Otros:

11. ¿Te gusta hacer juegos de rol en clase?, ¿Por qué?

Me gusta mucho porque me ayuda a practicar el español. Me gusta mucho porque me ayuda a practicar el español.

12. ¿Te has divertido en el juego de rol oral? ¿Por qué?

Me he divertido mucho porque me ayuda a practicar el español. Me he divertido mucho porque me ayuda a practicar el español.

13. ¿Te has divertido en el juego de rol chat? ¿Por qué?

Me he divertido mucho porque me ayuda a practicar el español. Me he divertido mucho porque me ayuda a practicar el español.

14. ¿Cuál te ha resultado más interesante para mejorar tu nivel de español: el oral o el chat? ¿Por qué?

El chat porque me ayuda a practicar el español. El chat porque me ayuda a practicar el español.

15. ¿Qué dificultades has tenido?

a. En la tarea en clase

Me cuesta mucho escribir en español. Me cuesta mucho escribir en español.

b. En la tarea a distancia

Me cuesta mucho escribir en español. Me cuesta mucho escribir en español.

16. ¿Qué ventajas y qué inconvenientes crees que tiene realizar juegos de este tipo en clase en español? ¿Por qué?

a. La tarea en clase

b. La tarea a distancia

17. Si tuvieses que hacer otra tarea como la que hemos realizado, ¿Cómo la mejorarías?

18. ¿Qué has aprendido en el chat y que en el oral?

He aprendido a trabajar en grupo y a colaborar con mis compañeros.

21. En el chat ¿Has leído todas las intervenciones de tus compañeros? Si la respuesta es negativa explica por qué.

No he leído todas las intervenciones de mis compañeros porque he estado ocupado con otras cosas.

22. ¿Dónde has participado más en el oral o en el chat? ¿Por qué?

He participado más en el chat porque me da tiempo para escribir y pensar mejor las respuestas.

Cuestionario "Juego de rol"

Completa este cuestionario sobre las actividades que acabas de realizar.
Puedes responderlo tanto en español como en francés. Tómalo tu tiempo, y utiliza todo el espacio que necesites.

1. Nombre y apellido..... *Laelia YÉNARD*.....
2. Fecha de nacimiento..... *23 Mai 1986*.....
3. Años estudiando español..... *8 años*.....
4. ¿Qué otras lenguas que sabes hablar y que nivel tienes?
..... *Inglés (medio)..... Italiano (Baja)..... Árabe (Baja)*.....
5. ¿Qué estudias en la universidad?..... *Sciences del Langage*.....
6. ¿Qué personaje has representado?..... *Jacques el Abuelo*.....
7. ¿Te gusta utilizar el ordenador?
 Sí, me gusta mucho
 Sí, no está mal
 No, no me gusta mucho
 No, no me gusta nada
 Otros.....
8. ¿Chateas o utilizas el Messenger en tu tiempo libre? ¿Con qué frecuencia?
 Me gusta mucho, lo uso siempre que puedo
 No está mal, no lo utilizo mucho pero cuando lo hago me divierto
 No me gusta demasiado, lo utilizo muy poquito
 No está mal pero no lo utilizo porque no tengo necesidad
 No me gusta nada, me aburre y es poco práctico
 Otros.....
9. ¿Qué nivel de español tienes?
 Como el del resto de la clase, estoy en la media
 Tengo un nivel más bajo que el resto de mis compañeros
 Tengo un nivel más alto que el resto de mis compañeros
 Otros.....

10. ¿Haces normalmente juegos de rol en clase?

Sí a menudo

Sí a veces

No, nunca

Otros.....

11. ¿Te gusta hacer juegos de rol en clase? ¿Por qué?

..No me gusta hacer juegos de rol en clase porque
debemos hablar delante de todos y para mí
es difícil.....

12. ¿Te has divertido en el juego de rol oral? ¿Por qué?

..Le jeu de rôle était très intéressant et très amusant
le thème m'a beaucoup plus et il était plus
facile de parler en petit groupe que devant tout le monde

13. ¿Te has divertido en el juego de rol chat? ¿Por qué?

..A l'écrit, c'était plus difficile parce que tout
le monde parlait en même temps mais, les
mots viennent plus facilement qu'à l'oral

14. ¿Cuál te ha resultado más interesante para mejorar tu nivel de español: el oral o el chat? ¿Por qué?

..el oral porque hace 8 años que ~~estaba~~
aprendo a escribir en español y lo que
me falta es la pronunciación, la facultad
de hablar, de tener una conversación.....

15. ¿Qué dificultades has tenido?

a. En la tarea en clase

..Trouver les bons mots, connaître mes
phrases.....

b. En la tarea a distancia

..Tenir compte de ce que les autres
disent puisque tout le monde
parlait en même temps.....

16. ¿Qué ventajas y qué inconvenientes crees que tiene realizar juegos de este tipo en clase en español? ¿Por qué?

a. La tarea en clase

..Avantage..... progresser à l'oral, acquérir du
vocabulaire.....

Inconvenientes: les plus fort prennent le pas sur les plus faible qui ont parleront que tres peu parce que c'est plus dur pour eux

b. La tarea a distancia

Ventajas: Acquies du vocabulaire, progression a l'écrit, ça s'amuse
Inconvenients: les plus faible n'oseront pas s'exprimer

17. Si tuvieses que hacer otra tarea como la que hemos realizado, ¿Cómo la mejorarías?

Proposer du vocabulaire sur le thème
S'enregistrer pour pouvoir se corriger et ainsi apprendre plus

18. ¿Qué has aprendido en el chat y que en el oral?

21. En el chat ¿Has leído todas las intervenciones de tus compañeros? Si la respuesta es negativa explica por qué.

Es difícil pero si les he leído todas

22. ¿Dónde has participado más en el oral o en el chat? ¿Por qué?

Comme toute activité, à l'oral je pense
ça a été plus spontané

Questionario "Juego de rol"

Completa este cuestionario sobre las actividades que acabas de realizar. Puedes responderlo tanto en español como en francés. Tómalo tu tiempo, y utiliza todo el espacio que necesites.

1. Nombre y apellido... EVROTI Ocaña.....

2. Fecha de nacimiento... 16/05/88.....

3. Años estudiando español... 5.....

4. ¿Qué otras lenguas que sabes hablar y que nivel tienes?
... Hablo inglés también y mi nivel es B2.....

5. ¿Qué estudias en la universidad? Arte de Espectáculos.....

6. ¿Qué personaje has representado? Matilde.....

7. ¿Te gusta utilizar el ordenador?

Sí me gusta mucho

Sí, no está mal

No, no me gusta mucho

No, no me gusta nada

Otros.....

8. ¿Chateas o utilizas el Messenger en tu tiempo libre? ¿Con que frecuencia?

Me gusta mucho, lo uso siempre que puedo

No está mal, no lo utilizo mucho pero cuando lo hago me divierto

No me gusta demasiado, lo utilizo muy poquito

No está mal pero no lo utilizo porque no tengo necesidad

No me gusta nada, me aburre y es poco práctico

Otros.....

9. ¿Qué nivel de español tienes?

Como el del resto de la clase, estoy en la media

Tengo un nivel más bajo que el resto de mis compañeros

Tengo un nivel más alto que el resto de mis compañeros

Otros... Me molesta contestar a esta pregunta. No sé.....

10. ¿Haces normalmente juegos de rol en clase?

Sí a menudo

Sí a veces

No, nunca

Otros:

11. ¿Te gusta hacer juegos de rol en clase? ¿Por qué?

.. No me gusta mucho porque me parece un poco artificial.....
.. Prefiero hablar sin escondérmelo detrás de un personaje.....
.. Pero lo que es bien es que nos obliga a participar.....

12. ¿Te has divertido en el juego de rol oral? ¿Por qué?

.. Me ha divertido porque el tema era simple y que era fácil.....
.. En contextos semejantes..... Además, mi grupo estaba simpático.....

13. ¿Te has divertido en el juego de rol chat? ¿Por qué?

.. Me ha divertido también pero un poco menos porque no veía.....
.. el interés de comunicarse por escrito si hablar directamente.....

14. ¿Cuál te ha resultado más interesante para mejorar tu nivel de español: el oral o el chat? ¿Por qué?

.. Creo que el oral es más interesante ya que te obliga.....
.. a hablar sin defensas mucho..... es más espontáneo.....
.. Además te permite trabajar tu acento y darte cuenta de.....
.. las dificultades que a veces tienes si tienes que hablar.....
.. con españoles..... Dificultades para expresar lo que.....
.. piensas por ejemplo.....

15. ¿Qué dificultades has tenido?

a. En la tarea en clase

.. Lo más difícil era atreverse a hablar, y también mantener.....
.. argumentos..... y después luego un acuerdo con los demás.....

b. En la tarea a distancia

.. Me pareció mucho más fácil ya que utilizo más a menudo.....

16. ¿Qué ventajas y qué inconvenientes crees que tiene realizar juegos de este tipo en clase en español? ¿Por qué?

a. La tarea en clase

.. Ya se hace este tipo de juego de rol en clase..... Esosivamente a mi.....
.. me me divierte mucho pero pienso que es interesante para trabajar.....

... la expresión oral

b. La tarea a distancia

... No pienso que sea muy útil este tipo de trabajo porque no hace aumentar la expresión oral y que no nos hace comunican realmente con los demás. Además, no se puede hacer lo que se quiere hacer (sin moderadores).

17. Si tuvieses que hacer otra tarea como la que hemos realizado, ¿Cómo la mejorarías?

... No pienso que haya que mejorarla.

18. ¿Qué has aprendido en el chat y que en el oral?

... He aprendido a escuchar a los demás para entenderlos más...
... apropiados... y me da cuenta que hablaba demasiado y que
... estaba un poco pesado por mi grupo!

21. En el chat ¿Has leído todas las intervenciones de tus compañeros? Si la respuesta es negativa explica por qué.

... Sí

22. ¿Dónde has participado más en el oral o en el chat? ¿Por qué?

... He participado tanto en el oral como en el chat... Quizás
... un poco más en el oral porque los demás no se
... atrevían a hablar!

Cuestionario "Juego de rol"

Completa este cuestionario sobre las actividades que acabas de realizar. Puedes responderlo tanto en español como en francés. Tómalo tu tiempo, y utiliza todo el espacio que necesites.

1. Nombre y apellido..... *Jenny Solwenn REYNOLD*.....
2. Fecha de nacimiento..... *16 juillet 1985*.....
3. Años estudiando español..... *1*.....
4. ¿Qué otras lenguas que sabes hablar y que nivel tienes?
..... *Anglais -> parle couramment*.....
.....
.....
5. ¿Qué estudias en la universidad?..... *Lettres Classiques*.....
6. ¿Qué personaje has representado?..... *Stanhilde (la noche)*.....
7. ¿Te gusta utilizar el ordenador?
 Sí, me gusta mucho
 Sí, no está mal
 No, no me gusta mucho
 No, no me gusta nada
 Otros.....
8. ¿Chateas o utilizas el Messenger en tu tiempo libre? ¿Con que frecuencia?
 Me gusta mucho, lo uso siempre que puedo
 No está mal, no lo utilizo mucho pero cuando lo hago me divierte
 No me gusta demasiado, lo utilizo muy poquito
 No está mal pero no lo utilizo porque no tengo necesidad
 No me gusta nada, me aburre y es poco práctico
 Otros.....
9. ¿Qué nivel de español tienes?
 Como el del resto de la clase, estoy en la media
 Tengo un nivel más bajo que el resto de mis compañeros
 Tengo un nivel más alto que el resto de mis compañeros
 Otros.....

10. ¿Haces normalmente juegos de rol en clase?

Sí, a menudo

Sí, a veces

No, nunca

Otros:

11. ¿Te gusta hacer juegos de rol en clase? ¿Por qué?

Non, pas h'aura jamais aimé le temps de
préparer quelque chose de bien

12. ¿Te has divertido en el juego de rol oral? ¿Por qué?

Oui, les personnages ont été très amusant...
sympas donc. C'est beaucoup plus amusant.

13. ¿Te has divertido en el juego de rol chat? ¿Por qué?

Je chat, c'est encore plus rigolo car on
n'hâte mais ça s'écrit

14. ¿Cuál te ha resultado más interesante para mejorar tu nivel de español: el oral o el chat? ¿Por qué?

les deux
el oral = para mejorar la comprensión
y l'expresión (y el vocabulario)

el chat = para saber escribir

15. ¿Qué dificultades has tenido?

a. En la tarea en clase

Vocabulaire Grammaire (constructions)

b. En la tarea a distancia

rien

16. ¿Qué ventajas y qué inconvenientes crees que tiene realizar juegos de este tipo en clase en español? ¿Por qué?

a. La tarea en clase

= Penser parler, sentir...
Inconvenient = par j'ai devant les autres

b. La tarea a distancia

É muy fácil, no hay aprehensiones

17. Si tuvieses que hacer otra tarea como la que hemos realizado, ¿Cómo la mejorarías?

En pouvant choisir notre groupe
bien que la mien était très bien

18. ¿Qué has aprendido en el chat y que en el oral?

mes difficultés
mes problèmes et mes aprehensions

21. En el chat ¿Has leído todas las intervenciones de tus compañeros? Si la respuesta es negativa explica por qué.

Peu de tout, je n'avais le temps, mais
parfois, des réponses amicales pendant
que j'écrivais.

22. ¿Dónde has participado más en el oral o en el chat? ¿Por qué?

en el chat
moins d'aprehension
plus d'engagement

Questionario "Juego de rol"

Completa este cuestionario sobre las actividades que acabas de realizar. Puedes responderlo tanto en español como en francés. Tómate tu tiempo, y utiliza todo el espacio que necesites.

1. Nombre y apellido ..Adeline.. FAGEOT..REMY..

2. Fecha de nacimiento... 21/12/1986

3. Años estudiando español... 6

4. ¿Qué otras lenguas que sabes hablar y que nivel tienes?

...Italien... courante... (Anglais bon niveau)... Russe... et... Chinoise... de base...
...Arabe... ..

5. ¿Qué estudias en la universidad? ..Italieno

6. ¿Qué personaje has representado? ..El... padre... Napoleo

7. ¿Te gusta utilizar el ordenador?

Sí, me gusta mucho

Sí, no está mal

No, no me gusta mucho

No, no me gusta nada

Otros ..

8. ¿Chateas o utilizas el Messenger en tu tiempo libre? ¿Con que frecuencia?

Me gusta mucho, lo uso siempre que puedo

No está mal, no lo utilizo mucho pero cuando lo hago me divierto

No me gusta demasiado, lo utilizo muy poquito

No está mal pero no lo utilizo porque no tengo necesidad

No me gusta nada, me aburre y es poco práctico

Otros.....

9. ¿Qué nivel de español tienes?

Como el del resto de la clase, estoy en la media

Tengo un nivel más bajo que el resto de mis compañeros

Tengo un nivel más alto que el resto de mis compañeros

Otros.....

10. ¿Haces normalmente juegos de rol en clase?

Sí, a menudo

Sí, a veces

No, nunca

Otros.....

11. ¿Te gusta hacer juegos de rol en clase?, ¿Por qué?

...Sí, porque... es... divertido... pero... no... me... gusta... mucho... porque...
...es... difícil... encontrar... ideas... a... veces.....

12. ¿Te has divertido en el juego de rol oral? ¿Por qué?

...Sí... porque... es... un... tema... concreto... en... clase.....

13. ¿Te has divertido en el juego de rol chat? ¿Por qué?

...Sí... pero... nunca... porque... no... tenemos... los... recursos... de... los... otros...
...por... falta.....

14. ¿Cuál te ha resultado más interesante para mejorar tu nivel de español: el oral o el chat? ¿Por qué?

...El... oral... porque... es... tener... mucha... tiempo... para... practicar...
...más... las... reglas... y... estructuras... prácticas... más.....

15. ¿Qué dificultades has tenido?

a. En la tarea en clase

...Encontrar... ideas.....

b. En la tarea a distancia

...Necesitas... más... en... el... tema... de... chat.....

16. ¿Qué ventajas y qué inconvenientes crees que tiene realizar juegos de este tipo en clase en español? ¿Por qué?

a. La tarea en clase

...practicar... la... conversación... que... permite... hacer... conversaciones.....

h. La tarea a distancia

.. Habíamos... todos... en... el... mismo... tiempo... a... veces... en... un... poco...
.. difícil... tengo...

17. Si tuvieses que hacer otra tarea como la que hemos realizado, ¿Cómo la mejorarías?

18. ¿Qué has aprendido en el chat y que en el oral?

.. Que... ciertas... palabras... me... ayudan... en... italiano... Que... he... que...
.. reflexiona... un... poco... antes... de... hablar...

21. En el chat ¿Has leído todas las intervenciones de tus compañeros? Si la respuesta es negativa explica por qué.

.. Si...

22. ¿Dónde has participado más en el oral o en el chat? ¿Por qué?

.. Ambas... que... era... igual...

Questionario "Juego de rol"

Completa este cuestionario sobre las actividades que acabas de realizar.
Puedes responderlo tanto en español como en francés. Tómalo tu tiempo, y utiliza todo el espacio que necesites.

1. Nombre y apellido *Anne-Laure THIE*.....
2. Fecha de nacimiento *13/03/1983*.....
3. Años estudiando español *3 años*.....
4. ¿Qué otras lenguas que sabes hablar y que nivel tienes?
anglais, français, espagnol, allemand.....
.....
.....
5. ¿Qué estudias en la universidad? *sciences du langage*.....
6. ¿Qué personaje has representado? *alberto*.....
7. ¿Te gusta utilizar el ordenador?
 Sí, me gusta mucho
 Sí, no está mal
 No, no me gusta mucho
 No, no me gusta nada
 Otros
8. ¿Chateas o utilizas el Messenger en tu tiempo libre? ¿Con que frecuencia?
 Me gusta mucho, lo uso siempre que puedo
 No está mal, no lo utilizo mucho pero cuando lo hago me divierto
 No me gusta demasiado, lo utilizo muy poquito
 No está mal pero no lo utilizo porque no tengo necesidad
 No me gusta nada, me aburre y es poco práctico
 Otros.....
9. ¿Qué nivel de español tienes?
 Como el del resto de la clase, estoy en la media
 Tengo un nivel más bajo que el resto de mis compañeros
 Tengo un nivel más alto que el resto de mis compañeros
 Otros.....

10. ¿Haces normalmente juegos de rol en clase?

Sí, a menudo

Sí, a veces

No, nunca

Otros.....

11. ¿Te gusta hacer juegos de rol en clase? ¿Por qué?

au travail quand le sujet est intéressant, généralement
j'aime ça car c'est un sujet d'actualité en que j'ai pu me
mettre facilement dans la peau du personnage.

12. ¿Te has divertido en el juego de rol oral? ¿Por qué?

.....

13. ¿Te has divertido en el juego de rol chat? ¿Por qué?

Ça paraît que ça changeait de ce qu'on fait d'habitude

14. ¿Cuál te ha resultado más interesante para mejorar tu nivel de español: el oral o el chat? ¿Por qué?

L'oral parce que mes fautes sont directement corrigées
mais sur le chat j'ai plus d'aide et j'ai tendance
à prendre plus la parole

15. ¿Qué dificultades has tenido?

a. En la tarea en clase

le vocabulaire et le fait de prendre la parole, j'ai
trouvé plus de dire des choses

b. En la tarea a distancia

le vocabulaire

16. ¿Qué ventajas y qué inconvenientes crees que tiene realizar juegos de este tipo en clase en español? ¿Por qué?

a. La tarea en clase

cela me force à parler et c'est bien

b. La tarea a distancia

m. Évite de faire des fautes d'orthographe.

17. Si tuvieses que hacer otra tarea como la que hemos realizado, ¿Cómo la mejorarías?

?

18. ¿Qué has aprendido en el chat y que en el oral?

Je fais plus attention à ce que je dis à l'oral.

21. En el chat ¿Has leído todas las intervenciones de tus compañeros? Si la respuesta es negativa explica por qué.

Si

22. ¿Dónde has participado más en el oral o en el chat? ¿Por qué?

Je pense que j'ai plus participé dans le chat parce que j'y n'ai pas plus peur à l'oral, je ne sens pas qu'on dit sur le personnage.

Cuestionario "Juego de rol"

Completa este cuestionario sobre las actividades que acabas de realizar. Puedes responderlo tanto en español como en francés. Tómate tu tiempo, y utiliza todo el espacio que necesites.

1. Nombre y apellido... GAYANT Sabrina.....
2. Fecha de nacimiento... 21. Août 1986.....
3. Años estudiando español... 6 ans.....
4. ¿Qué otras lenguas que sabes hablar y que nivel tienes?
Anglais... (Licence).....
.....
.....
5. ¿Qué estudias en la universidad?... Anglais.....
6. ¿Qué personaje has representado? Manolo (el abuelo).....
7. ¿Te gusta utilizar el ordenador?
 Sí, me gusta mucho
 Sí, no está mal
 No, no me gusta mucho
 No, no me gusta nada
 Otros.....
8. ¿Chateas o utilizas el Messenger en tu tiempo libre? ¿Con que frecuencia?
 Me gusta mucho, lo uso siempre que puedo
 No está mal, no lo utilizo mucho pero cuando lo hago me divierto
 No me gusta demasiado, lo utilizo muy poquito
 No está mal pero no lo utilizo porque no tengo necesidad
 No me gusta nada, me aburre y es poco práctico
 Otros.....
9. ¿Qué nivel de español tienes?
 Como el del resto de la clase, estoy en la media
 Tengo un nivel más bajo que el resto de mis compañeros
 Tengo un nivel más alto que el resto de mis compañeros
 Otros.....

10. ¿Haces normalmente juegos de rol en clase?

Sí, a menudo

Sí, a veces

No, nunca

Otros.....

11. ¿Te gusta hacer juegos de rol en clase? ¿Por qué?

Prefería hacerla con el ordenador (chat) porque es muy fácil.....

12. ¿Te has divertido en el juego de rol oral? ¿Por qué?

Sí, porque teníamos problemas de vocabulario y estaba muy divertido.....

13. ¿Te has divertido en el juego de rol chat? ¿Por qué?

Sí, porque el tema era muy interesante.....

14. ¿Cuál te ha resultado más interesante para mejorar tu nivel de español: el oral o el chat? ¿Por qué?

L'oral car on se parle pas beaucoup en classe donc il nous manque de l'entraînement.....

15. ¿Qué dificultades has tenido?

a. En la tarea en clase

Vocabulaire — Rester sérieuse.....

b. En la tarea a distancia

S'empêcher de parler avec mes voisines.....

16. ¿Qué ventajas y qué inconvenientes crees que tiene realizar juegos de este tipo en clase en español? ¿Por qué?

a. La tarea en clase

Cela nous entraîne à l'oral mais cela prend beaucoup de temps de faire passer tous les groupes.....

b. La tarea a distancia

Il faudrait le faire plus souvent car on s'en beaucoup plus dire ce que l'on pense

17. Si tuvieses que hacer otra tarea como la que hemos realizado, ¿Cómo la mejorarías?

Avoir plus de temps pour préparer le débat entre les personnages

18. ¿Qué has aprendido en el chat y que en el oral?

21. En el chat ¿Has leído todas las intervenciones de tus compañeros? Si la respuesta es negativa explica por qué.

Si

22. ¿Dónde has participado más en el oral o en el chat? ¿Por qué?

En el chat porque tenía muchas cosas que decir

Questionario "Juego de rol"

Completa este cuestionario sobre las actividades que acabas de realizar. Puedes responderlo tanto en español como en francés. Tómate tu tiempo, y utiliza todo el espacio que necesites.

1. Nombre y apellido... *Hilda Noua*.....
2. Fecha de nacimiento... *12.10.1995*.....
3. Años estudiando español... *7 años*.....
4. ¿Qué otras lenguas que sabes hablar y que nivel tienes?
..... *el inglés... para nivel... Terminal... (me lo practiqué desde hace 4 años)*.....
5. ¿Qué estudias en la universidad? *las letras modernas*.....
6. ¿Qué personaje has representado? *la madre*.....
7. ¿Te gusta utilizar el ordenador?
 Sí, me gusta mucho
 Sí, no está mal
 No, no me gusta mucho
 No, no me gusta nada
 Otros.....
8. ¿Chateas o utilizas el Messenger en tu tiempo libre? ¿Con que frecuencia?
 Me gusta mucho, lo uso siempre que puedo
 No está mal, no lo utilizo mucho pero cuando lo hago me divierto
 No me gusta demasiado, lo utilizo muy poquito
 No está mal pero no lo utilizo porque no tengo necesidad
 No me gusta nada, me aburre y es poco práctico
 Otros.....
9. ¿Qué nivel de español tienes?
 Como el del resto de la clase, estoy en la media
 Tengo un nivel más bajo que el resto de mis compañeros
 Tengo un nivel más alto que el resto de mis compañeros
 Otros... *No sé mi nivel... pero como me hablo mucho en francés, no*
que es... hablo mucho en español

10. ¿Haces normalmente juegos de rol en clase?

Sí, a menudo

Sí, a veces

No, nunca

Otros:

11. ¿Te gusta hacer juegos de rol en clase? ¿Por qué?

..... No, porque los temas no me interesan (o me parecen
verdaderos) y me quedaría hacer como si era una otra
persona.....

12. ¿Te has divertido en el juego de rol oral? ¿Por qué?

..... No porque no hablo.....

13. ¿Te has divertido en el juego de rol chat? ¿Por qué?

..... Me gusta más el juego de rol chat porque para mí es
más fácil "recordar" que hablar.....

14. ¿Cuál te ha resultado más interesante para mejorar tu nivel de español: el oral o el chat? ¿Por qué?

..... El chat porque ~~es~~ con el oral digo
nada.....

15. ¿Qué dificultades has tenido?

a. En la tarea en clase

..... No tengo idea para "alimentar" el juego, no sé qué decir.....

b. En la tarea a distancia

.....

16. ¿Qué ventajas y qué inconvenientes crees que tiene realizar juegos de este tipo en clase en español? ¿Por qué?

a. La tarea en clase

..... lo que me parece interesante es que ~~contamos~~
podemos olvidar el "magosito" y el profesor.....

b. La tarea a distancia

~~Responde y comenta~~

17. Si tuvieses que hacer otra tarea como la que hemos realizado, ¿Cómo la mejorarías?

18. ¿Qué has aprendido en el chat y que en el oral?

21. En el chat ¿Has leído todas las intervenciones de tus compañeros? Si la respuesta es negativa explica por qué.

Creo que sí.

22. ¿Dónde has participado más en el oral o en el chat? ¿Por qué?

En el Chat porque puedo intervenir más fácilmente.

Questionario "Juego de rol"

Completa este cuestionario sobre las actividades que acabas de realizar. Puedes responderlo tanto en español como en francés. Tómalo tu tiempo, y utiliza todo el espacio que necesites.

1. Nombre y apellido..... Diego JOCA DOMÍNGUEZ.....
2. Fecha de nacimiento..... 20/05/1983.....
3. Años estudiando español..... 3 años.....
4. ¿Qué otras lenguas que sabes hablar y que nivel tienes?
..... Portugués: **bon nivel**
..... Inglés: **A nivel intermedia no y alto**
5. ¿Qué estudias en la universidad?..... Ciencias: **políticas**.....
6. ¿Qué personaje has representado?..... **El abuelo**.....
7. ¿Te gusta utilizar el ordenador?
 Sí, me gusta mucho
 Sí, no está mal
 No, no me gusta mucho
 No, no me gusta nada
 Otros.....
8. ¿Chateas o utilizas el Messenger en tu tiempo libre? ¿Con que frecuencia?
 Me gusta mucho, lo uso siempre que puedo
 No está mal, no lo utilizo mucho pero cuando lo hago me divierto
 No me gusta demasiado, lo utilizo muy poquito
 No está mal pero no lo utilizo porque no tengo necesidad
 No me gusta nada, me aburre y es poco práctico
 Otros.....
9. ¿Qué nivel de español tienes?
 Como el del resto de la clase, estoy en la media
 Tengo un nivel más bajo que el resto de mis compañeros
 Tengo un nivel más alto que el resto de mis compañeros
 Otros.....

10. ¿Haces normalmente juegos de rol en clase?

Sí, a menudo

Sí, a veces

No, nunca

Otros.....

11. ¿Te gusta hacer juegos de rol en clase? ¿Por qué?

..... Oui... j'aime... bien... cela... permet... de... se... mettre... dans... la... peau... d'un... autre... personnage... Cela... demande... aussi... de... mobiliser... beaucoup... de... vocab... qu'on... n'avait... pas... pour... jusqu'à... alors.

12. ¿Te has divertido en el juego de rol oral? ¿Por qué?

..... Oui... parce... que... parfois... ça... se... voit... par... tout... à... plat... se... passe... que... le... fait... de... devoir... et... quand... et... de... paraître... à... d'autres... ayant... été... aussi... intéressant.

13. ¿Te has divertido en el juego de rol chat? ¿Por qué?

..... Oui... parce... que... la... situation... était... déjà... assez... comique

14. ¿Cuál te ha resultado más interesante para mejorar tu nivel de español: el oral o el chat? ¿Por qué?

..... Je... pense... que... la... des... options... était... en... l'écrit...
~~chat... plus... intéressant... que... le... chat... en... l'écrit... la... même... pour... parler... à... l'écrit... des... mots... et... à... la... syntaxe... Cependant... c'est... sûr... que... l'oral... permettait... également... l'impersonation.~~

15. ¿Qué dificultades has tenido?

a. En la tarea en clase

..... La... difficulté... liée... à... l'impersonation... parfois... Parce... que... le... fait... que... je... pouvais... déjà... parler... à... pu... déjà... créer... quelques... personnages.

b. En la tarea a distancia

..... A... ce... qui... j'ai... écrit... plus... haut... j'ai... pu... aussi... des... difficultés... à... l'écrit.

16. ¿Qué ventajas y qué inconvenientes crees que tiene realizar juegos de este tipo en clase en español? ¿Por qué?

a. La tarea en clase

..... Ça... permet... d'améliorer... l'oral... en... qu'on... se... met... en... situation

b. La tarea a distancia

C'est été intéressant par ce qu'il a été mon a point de travailler dans un contexte caractéristique, notamment par la distance et la relation aux échanges. Beaucoup de situation en attendant que je sois prêt aussi.

17. Si tu viesses que hacer otra tarea como la que hemos realizado, ¿Cómo la mejorarías?

Je pense que la famille a été assez riche. Je n'ai pas forcément de suggestions à faire. Ça marche bien. La partie en groupe, ce qui est bien dans le sens où on se sent plus en confiance.

18. ¿Qué has aprendido en el chat y que en el oral?

J'ai appris que il existe des manières plus symboliques d'appréhender l'opinion, dans un climat de détente.

21. En el chat ¿Has leído todas las intervenciones de tus compañeros? Si la respuesta es negativa explica por qué.

No, je ne peux pas lire l'interaction aussi rapidement. Mais de toute façon, c'est ce qui arrive naturellement en chat.

22. ¿Dónde has participado más en el oral o en el chat? ¿Por qué?

J'ai bien participé aux deux, peut-être plus au chat, car que la conversation a tourné par mail autour de mon rôle.

Questionario "Juego de rol"

Completa este cuestionario sobre las actividades que acabas de realizar. Puedes responderlo tanto en español como en francés. Tómalo tu tiempo, y utiliza todo el espacio que necesites.

1. Nombre y apellido... *Audé GERLAT*.....
2. Fecha de nacimiento... *17/05/87*.....
3. Años estudiando español... *5 años*.....
4. ¿Qué otras lenguas que sabes hablar y que nivel tienes?
..... *Inglés*..... *→* *buen nivel*.....
..... *Italiano*..... *→* *bases escolares*.....
5. ¿Qué estudias en la universidad?... *la informática y comunicación*
6. ¿Qué personaje has representado?... *Alberto, el hijo de*
18 años
7. ¿Te gusta utilizar el ordenador?
 Sí, me gusta mucho
 Sí, no está mal
 No, no me gusta mucho
 No, no me gusta nada
 Otros
8. ¿Chateas o utilizas el Messenger en tu tiempo libre? ¿Con que frecuencia?
 Me gusta mucho, lo uso siempre que puedo
 No está mal, no lo utilizo mucho pero cuando lo hago me divierto
 No me gusta demasiado, lo utilizo muy poquito
 No está mal pero no lo utilizo porque no tengo necesidad
 No me gusta nada, me aburre y es poco práctico
 Otros.....
9. ¿Qué nivel de español tienes?
 Como el del resto de la clase, estoy en la media
 Tengo un nivel más bajo que el resto de mis compañeros
 Tengo un nivel más alto que el resto de mis compañeros
 Otros.....

10. ¿Haces normalmente juegos de rol en clase?

Sí, a menudo

Sí, a veces

No, nunca

Otros.....

11. ¿Te gusta hacer juegos de rol en clase? ¿Por qué?

A mi no me gusta particularmente este tipo de actividad porque no permite aprender vocabulario - sólo es divertido para mí pero, no permite mejorar el nivel de lengua

12. ¿Te has divertido en el juego de rol oral? ¿Por qué?

Sí, me ha divertido, pero no creo que sea eficaz para aprender la lengua. A mi parecer, lo más que contar es la jerga asociada

13. ¿Te has divertido en el juego de rol chat? ¿Por qué?

Sí, un poco. Pero igual creo que no tiene los ventajas de una clase normal!

14. ¿Cuál te ha resultado más interesante para mejorar tu nivel de español: el oral o el chat? ¿Por qué?

Creo que es el oral más interesante en mi opinión, porque permite escuchar las expresiones de los demás y entender, esa tipo de ejercicio pide un esfuerzo real; explicarse durante, resulta más difícil que hacerlo detrás del ordenador.

15. ¿Qué dificultades has tenido?

a. En la tarea en clase

→ no encuentran palabras... sólo es difícil tener un diálogo genuino cuando se lo hace de tal manera (o sea de una espontánea)

b. En la tarea a distancia

→ igual... El problema es la estrategia que no se puede aplicar en tal momento (no tener al tiempo de poner las acentos)

16. ¿Qué ventajas y qué inconvenientes crees que tiene realizar juegos de este tipo en clase en español? ¿Por qué?

a. La tarea en clase

Creo que este ejercicio podría ser interesante si antes de hacerlo se ha trabajado

un vocabulario específico (por ejemplo, el del cine) para poder emplearlo durante la tarea.

b. La tarea a distancia

Para trabajar de este tipo es difícil mantener una atención y es favorecedor la utilización de un espacio "sano".

17. Si tuvieses que hacer otra tarea como la que hemos realizado, ¿Cómo la mejorarías?

Preparando así un vocabulario especial que utilizar obligatoriamente, faldas ganáneas.

18. ¿Qué has aprendido en el chat y que en el oral?

Solo me divertí.

21. En el chat ¿Has leído todas las intervenciones de tus compañeros? Si la respuesta es negativa explica por qué.

Si, pero, por la rapidez que se va pasando tiempo utilizando la que se tiene esta actividad.

22. ¿Dónde has participado más en el oral o en el chat? ¿Por qué?

Jugar a los 2.

Questionario "Juego de rol"

Completa este cuestionario sobre las actividades que acabas de realizar.
Puedes responderlo tanto en español como en francés. Tómate tu tiempo, y utiliza todo el espacio que necesites.

1. Nombre y apellido..... Jérôme BERTHIAU.....
2. Fecha de nacimiento.... 20.1.1986.....
3. Años estudiando español.... 8... años.....
4. ¿Qué otras lenguas que sabes hablar y que nivel tienes?
..... Hablo inglés (muy bien).....
5. ¿Qué estudias en la universidad?..... Ingeniería de Comunicación.....
6. ¿Qué personaje has representado?..... Mamá (el padre).....
7. ¿Te gusta utilizar el ordenador?
 Sí, me gusta mucho
 Sí, no está mal
 No, no me gusta mucho
 No, no me gusta nada
 Otros.....
8. ¿Chateas o utilizas el Messenger en tu tiempo libre? ¿Con que frecuencia?
 Me gusta mucho, lo uso siempre que puedo
 No está mal, no lo utilizo mucho pero cuando lo hago me divierto
 No me gusta demasiado, lo utilizo muy poquito
 No está mal pero no lo utilizo porque no tengo necesidad
 No me gusta nada, me aburre y es poco práctico
 Otros.....
9. ¿Qué nivel de español tienes?
 Como el del resto de la clase, estoy en la media
 Tengo un nivel más bajo que el resto de mis compañeros
 Tengo un nivel más alto que el resto de mis compañeros
 Otros.....

10. ¿Haces normalmente juegos de rol en clase?

Sí, a menudo

Sí, a veces

No, nunca

Otros:

11. ¿Te gusta hacer juegos de rol en clase?, ¿Por qué?

.....
..... Me me gustan mucho los juegos de rol porque soy tímida...
..... Pero a veces me siento incómoda.....

12. ¿Te has divertido en el juego de rol oral? ¿Por qué?

.....
..... Sí, porque he hablado con mis amigos, he aprendido
..... y he hecho muchas actividades, me he reído mucho.....

13. ¿Te has divertido en el juego de rol chat? ¿Por qué?

.....
..... Sí, por las mismas razones que el juego de rol oral,
..... y además con gente nueva en el chat.....

14. ¿Cuál te ha resultado más interesante para mejorar tu nivel de español: el oral o el chat? ¿Por qué?

.....
..... Pienso que ambos me han parecido iguales mi
..... nivel. Pienso que tengo un nivel correcto en español,
..... pero no hablo de manera muy natural en oral, las
..... palabras no me vienen fácilmente por lo del escrito,
..... me parece más fácil pero todavía hay muchas
..... cosas.....

15. ¿Qué dificultades has tenido?

a. En la tarea en clase

..... No consigo ser segura al hablar de manera muy
..... natural, no tengo bastante vocabulario y no tengo
..... demasiadas.....

b. En la tarea a distancia

..... Tienen las mismas dificultades. Siempre tengo
..... que pensar un momento antes de escribir mi frase.....

16. ¿Qué ventajas y qué inconvenientes crees que tiene realizar juegos de este tipo en clase en español? ¿Por qué?

a. La tarea en clase

..... En oral no hace falta hablar y así español, lo que es la
..... mejor manera de aprender.....

b. La tarea a distancia

También que tenía problemas, para para el escrito (ortografía). El profesor es que hacemos muchas cosas, escribiendo en el ordenador, cuando para hacer demasiado rápidamente.

17. Si tuvieses que hacer otra tarea como la que hemos realizado, ¿Cómo la mejorarías?

No veo nada que mejorar.

18. ¿Qué has aprendido en el chat y que en el oral?

No he aprendido nada concreto, pero sí una gran cantidad de vocabulario.

21. En el chat ¿Has leído todas las intervenciones de tus compañeros? Si la respuesta es negativa explica por qué.

Sí, las he leído todas, pero he respondido a todas.

22. ¿Dónde has participado más en el oral o en el chat? ¿Por qué?

Creo que he participado más en el oral, porque me da más libertad para expresarme, pero escribo más rápidamente en el ordenador.

Cuestionario "Juego de rol"

Completa este cuestionario sobre las actividades que acabas de realizar. Puedes responderlo tanto en español como en francés. Tómate tu tiempo, y utiliza todo el espacio que necesites.

1. Nombre y apellido..... *Failetta Jérôme*.....
2. Fecha de nacimiento..... *22/04/1987*.....
3. Años estudiando español..... *7 años*.....
4. ¿Qué otras lenguas que sabes hablar y que nivel tienes?
..... *Português e inglês*..... *certament (y francés)*.....
5. ¿Qué estudias en la universidad?..... *Langues Etrangères Appliquées*
6. ¿Qué personaje has representado?..... *la Mère*.....
7. ¿Te gusta utilizar el ordenador?
 Sí, me gusta mucho
 Sí, no está mal
 No, no me gusta mucho
 No, no me gusta nada
 Otros.....
8. ¿Chateas o utilizas el Messenger en tu tiempo libre? ¿Con que frecuencia?
 Me gusta mucho, lo uso siempre que puedo
 No está mal, no lo utilizo mucho pero cuando lo hago me divierte
 No me gusta demasiado, lo utilizo muy poquito
 No está mal pero no lo utilizo porque no tengo necesidad
 No me gusta nada, me aburre y es poco práctico
 Otros.....
9. ¿Qué nivel de español tienes?
 Como el del resto de la clase, estoy en la media
 Tengo un nivel más bajo que el resto de mis compañeros
 Tengo un nivel más alto que el resto de mis compañeros
 Otros.....

10. ¿Haces normalmente juegos de rol en clase?

Sí, a menudo

Sí, a veces

No, nunca

Otros:

11. ¿Te gusta hacer juegos de rol en clase? ¿Por qué?

Un poco, porque es divertido

12. ¿Te has divertido en el juego de rol oral? ¿Por qué?

Sí porque rimos mucho

13. ¿Te has divertido en el juego de rol chat? ¿Por qué?

Sí. N N

14. ¿Cuál te ha resultado más interesante para mejorar tu nivel de español: el oral o el chat? ¿Por qué?

El oral, porque cuando escribamos en el chat, aprendemos mucho rápido entonces no escribemos

15. ¿Qué dificultades has tenido?

a. En la tarea en clase

Hablar espontáneamente

b. En la tarea a distancia

Saber lo que los otros dicen

16. ¿Qué ventajas y qué inconvenientes crees que tiene realizar juegos de este tipo en clase en español? ¿Por qué?

a. La tarea en clase

ventajas: es mucho más divertido de la clase normal con los ejercicios gramaticales

b. La tarea a distancia

inconscientemente: no sabemos bien con quien estamos hablando no nos vemos y no practicamos el oral

17. Si tuvieses que hacer otra tarea como la que hemos realizado, ¿Cómo la mejorarías?

~~El mundo habl~~ Je ne ferai que l'oral

18. ¿Qué has aprendido en el chat y que en el oral?

Trouver rapidement une solution à un problème.

21. En el chat ¿Has leído todas las intervenciones de tus compañeros? Si la respuesta es negativa explica por qué.

Si

22. ¿Dónde has participado más en el oral o en el chat? ¿Por qué?

dos dos porque vamos a tener una nota.

