# Beneficios de la pizarra interactiva y del «chat» del sistema «blackboard» en el aprendizaje de una lengua extranjera

**Luisa C. Pérez Sotelo**
*Emporia State University*

## 1. Introducción

Este nuevo milenio ha dado auge al uso de programas en la red como herramientas suplementarias para el aprendizaje de una lengua extranjera. Específicamente, con el fin de desarrollar el negocio de significado, la autora ha usado la pizarra interactiva y el *chat* del programa «blackboard» a través de la red. Hay una mayor cantidad de estudios de investigación sobre el *chat* que sobre la pizarra interactiva hasta el momento. Por consiguiente, esta investigación cualitativa observa los efectos del uso de la pizarra interactiva de discusión y del *chat* o sala electrónica de conversación.

El método usado fue proveer a los estudiantes de quinto semestre de castellano en una universidad norteamericana (quince en cada grupo) un tema de discusión por medio de una lectura cada viernes. Esta lectura era el punto de partida para que pudieran intercambiar y desarrollar ideas entablando una conversación durante la clase por computadora, pizarra interactiva en un grupo y *chat* en el otro grupo como una preparación para la composición del lunes siguiente. Cada una de estas clases duraba cincuenta minutos, se daban una vez por semana y los estudiantes estaban divididos en grupos de tres. Los otros días los estudiantes tenían clase en el aula tradicional, es decir cara a cara. Los temas a tratar fueron: mi familia, mi universidad, mi trabajo, las películas y los artistas, entre culturas, las drogas y la inmigración.

Este fue un estudio de investigación experimental en el cual los dos grupos fueron observados y analizados respectivamente. Para el análisis de ambos grupos y técnicas se contó el número de interacciones y la cantidad de lenguaje usado en cada una de las interacciones por estudiante durante las discusiones. Se imprimieron todas las discusiones de la pizarra interactiva y las del *chat* del programa «blackboard» de la universidad.

## 2. Otras investigaciones sobre el tema

Recientes estudios sobre instrucción por computadora han dado luz a la enseñanza del español como segunda lengua como una herramienta importante en el aprendizaje de lengua extranjera con respecto a calidad y productividad (Abrams, 2003: 157-167; Blake, 2000: 157-167; González-Bueno y Pérez, 2000: 189-198; Pérez, 2000: 138-145; Pérez y González-Bueno, 2003: 1-21; St. John, y Cash, 1995: 191-197; Warschauer, 1995: 1-417).

Debido a la naturaleza del requisito de respuesta inmediata, las salas electrónicas de *chat* proveen la oportunidad de que los estudiantes conversen en una atmósfera espontánea, real del lenguaje hablado a diario lejos de los textos de clase.


ASELE. Actas XVI (2005). LUISA C. PÉREZ SOTELO. Beneficios de la pizarra interac...
Centro Virtual Cervantes

Kern (1998: 81) detectó que «los ambientes electrónicos tales como MOO (sistema de *chat*) permitían a los estudiantes el intercambio de comunicación uno-a-uno, uno a muchos y muchos a muchos». Blake, (2000: 2) también observó «el trabajo de clase que promueve negociación de significado crea un ambiente fértil para la adquisición de una segunda lengua». Varias investigaciones han demostrado que los beneficios de la hipótesis de interacción son verdaderos para las discusiones orales entre estudiantes y también entre hablantes nativos y estudiantes de la lengua extranjera. (Gass, 1997: 7). Además, uno de los más emocionantes aspectos de la comunicación por computadora es el intercambio sincrónico (Sotillo, 2000: 82-119) porque «esta discusión electrónica anima a los estudiantes a construir conocimiento en colaboración». «Leer mucho en la lengua extranjera nueva proveniente de los compañeros y del instructor contribuye a tener un mayor contacto con la lengua extranjera que en la clase tradicional» (Beauvois, 1998: 108).

Aún más, Kern (1998: 65) afirmó, «las conferencias sincrónicas tienden a respaldar la fluidez (en términos de velocidad y cantidad de producción de lengua), respuestas y expresiones espontáneas, una mezcla de formas escritas y orales y de recursos comunicativos».

Según Kost, Foss y Lenzini (1999: 94) «el proceso de aprendizaje utiliza diferentes grados de esfuerzo cognitivo» y en este estudio, existen dos tipos de representación, que incluyen la negociación del significado y la representación visual de la palabra, los que «proveen una unión mayor» que sólo listas de palabras no relacionadas. En otras palabras, el léxico está unido al significado. Duquette y Painchaud (1996: 158) arguyeron, «el emparejamiento entre las ayudas visuales prominentes y las linguísticas da chance a la inferencia de palabras no familiares». Según Gass (1997: 131) «la negociación de significado es un medio de atraer atención a la forma linguística, haciéndola sobresalir y por lo tanto, creando un campo fértil para el aprendizaje».

Al-Seghayer (2001: 207) admitió que un número de estudios unánimemente apoya el uso de multimedia para realzar la adquisición de la segunda lengua. La naturaleza variada e interactiva de la multimedia hace que la lectura, comprensión auditiva y la conversación se aprendan mejor y se disfruten más. El acceso inmediato y la independencia del estudiante hacen que el aprendizaje sea más eficiente y efectivo.

«La comunicación por intermedio de la computadora (CMC) incluye diferentes aspectos del discurso los que pueden ser explotados para diferentes propósitos pedagógicos» (Sotillo, 2000: 83). Por ejemplo, Kern (1998, 83) afirmó que «la motivación que provee el contacto real e interpersonal puede guiar a los estudiantes a leer más, a escribir más y a pensar más sobre lo que leen y escriben». Chun y Plass (1996: 183-198) enfatizaron que asociar el léxico con diferentes tipos de media enrriquece la memoria y aumenta la retención del aprendizaje de nuevos vocablos. Martinez-Lage (1997: 150) añadió que «la información visual adherida a la palabra capacita a los lectores a confirmar o rechazar hipótesis acerca del significado de una palabra debido al contexto». En la investigación de Robert Blake (2000), su experimento asumió algunas ventajas del *chat* versus las clases tradicionales. Sotillo (2000: 118) observó ventajas de las interacciones del *chat versus* intercambios en las clases cara a cara en la clase de segunda lengua: «Las conversaciones en la red ayudan a los individuos en las clases de segunda lengua con mayor frecuencia, con más confianza, y con mayor entusiasmo en el proceso comunicativo que el usual para estudiantes similares en actividades orales en clase».

Finalmente, Al-Seghayer (2001: 204) añadió «las actividades de multimedia dan a los lectores la oportunidad de interactuar con el texto haciéndose partícipes más activos en el proceso de lectura y escritura». Los Estándards de Lengua Extranjera (1996: 28) afirman que los «estudiantes deben participar en comunidades multilingues en casa y alrededor del mundo usando la lengua extranjera,



ASELE. Actas XVI (2005). LUISA C. PÉREZ SOTELO. Beneficios de la pizarra interac...
Centro Virtual Cervantes

dentro y fuera del ambiente escolar.» Por lo tanto, hay necesidad de ambos, estudios de investigación en CMC y desarrollo de materiales didácticos debido a los grandes beneficios encontrados en las últimas dos décadas.

Según la hipótesis de Interacción de Long (1996: 451-452), «La negociación del significado y especialmente el trabajo de negociación que provoca ajustes de interaccción por interlocutores más competentes, facilita la adquisición porque conecta el nuevo aprendizaje, las capacidades internas del estudiante, particularmente una elección selectiva y maneras de producir la lengua».

## 3. Hipótesis

¿Son las discusiones de *chat* una técnica más efectiva que las discusiones en la pizarra electrónica interactiva en la producción y calidad de vocabulario como resultado de negociación de significado?

## 4. Método

Este es un estudio de investigación en el cual la investigadora usó dos grupos de estudiantes de español de tercer año para observar la negociación de significado a través de las técnicas de *chat* y de la pizarra electrónica de discusión. Un grupo hizo las discusiones en el *chat* y el otro grupo en la pizarra electrónica una vez por semana respectivamente. Cada grupo estaba compuesto por quince estudiantes de universidad, hombres y mujeres de 21 a 25 años de edad. Algunos de estos estudiantes llevaban español como segunda especialidad, unos cuantos querían ser profesores de español, y otros sólo querían completar el requisito del idioma extranjero para conseguir un título en letras. Ambos grupos habían tenido dos años de español en la universidad. Sin embargo, de quince estudiantes en el grupo de la pizarra electrónica, cuatro eran descendientes de hablantes nativos; dos se habían casado con parejas hispanas y se habían divorciado después de un corto tiempo de matrimonio; dos habían estado en Costa Rica por tres semanas donde habían tenido español superintensivo durante cuatro horas diarias; uno había estado en España por un mes y otra estudiante había tenido una compañera peruana de intercambio en su casa por dos semestres. Con respecto al grupo del *chat*, tres estudiantes habían estado en Méjico por un mes, una estudiante era de Rumanía y vivió en otros países tales como Grecia, por lo que el español era su cuarta lengua. Otra estudiante había estudiado en Alemania durante parte de su educación primaria, entonces español era su tercera lengua, pero no había descendientes mejicanos en esta clase o estudiantes con experiencias en el extranjero. Varios estudios han probado que cuando los estudiantes hablan más de una lengua, tienen mejor aptitud para aprender otras lenguas. Por consiguiente, el grupo *chat* tuvo un poco de desventaja con respecto a la fluidez de la nueva lengua. Es importante mencionar que el 33 % de la comunidad donde estaba situada la universidad era hispana, entonces ambos grupos de estudiantes estuvieron expuestos al español fuera de clase. Ambos grupos tomaron el examen de proficiencia oral de ACTFL y la prueba de español escrita de Wisconsin antes y después de tomar esta clase. Por lo tanto, el promedio dio el nivel intermedio bajo en ambos grupos al principio del semestre y el nivel intermedio medio al final del semestre en ambos grupos también.

Las sesiones de *chat* consistían en conversaciones acerca de una lectura que el instructor les daba a los estudiantes por lo menos una semana antes de la actividad.



ASELE. Actas XVI (2005). LUISA C. PÉREZ SOTELO. Beneficios de la pizarra interac...
Centro Virtual Cervantes

Los estudiantes tenían que leer con mucha atención antes del *chat* y estar listos para hacer comentarios y preguntas a sus compañeros sobre el tema. Las lecturas eran seleccionadas ya sea del texto o de otros textos del mismo nivel de español. La instructora asignaba la lectura como tarea antes de la conversación electrónica con el fin de que los estudiantes tuvieran base de vocabulario y tema de conversación. Durante la clase tradicional, los estudiantes podían hacer preguntas acerca de las palabras nuevas en la lectura. Los estudiantes no tenían que escribir un ensayo sobre el tema para la próxima clase como el grupo de la pizarra electrónica. Los alumnos podían estar frente a la computadora en casa, en el trabajo o en la escuela a la hora de la clase. Con muy poca frecuencia los estudiantes le preguntaban a la profesora si podían conversar con su pareja a otra hora del día. Este pedido se les concedía ya que las conversaciones de *chat* eran grabadas y la profesora podía leerlas después.

Las sesiones de discusión por pizarra electrónica consistían en conversaciones sobre un tema que los estudiantes habían leído como tarea al igual que en el grupo *chat*. Los estudiantes tenían que discutir el tema para desarrollar ideas con el fin de escribir un ensayo para la próxima clase. Los estudiantes escribían sus opiniones y las colocaban en la pizarra electrónica para que sus compañeros las vieran y respondieran como en el *chat*. Nuevamente, las discusiones se basaban en un tema asignado por la profesora; por lo tanto, los estudiantes ya estaban familiarizados con el vocabulario.

Durante la práctica de ambas técnicas los estudiantes podían tener diccionarios, libros abiertos o podían pedir ayuda a un estudiante más avanzado o aun a la instructora. Esta supervisaba ambas técnicas durante los cincuenta minutos de cada clase e iba de cuarto en cuarto electrónico para ver si los estudiantes necesitaban algo, si querían hacer una pregunta o para ver si realmente estaban presentes y trabajando. Ambas técnicas eran grabadas e impresas para un análisis posterior. Los temas discutidos por ambos grupos fueron: casarse con un hombre mayor, matrimonios biculturales, volcanes en América Central, cantantes hispanos, un viaje a Machu Picchu, huracanes, la comida en España, la vida en Nicaragua, el trabajo, la universidad en América Latina, vivir lejos de los padres, y la imigración.

## 5. Discusiones de *Chat*

Errores de gramática, vocabulario y ortográficos aparecen en cursiva. No existen acentos en los ejemplos, pues el sistema de la red *blackboard* no contiene símbolos en español. Las palabras en inglés entre comillas.

Ejemplos de negociación de significado

G: ¿Que es nietos?
K: Grandchildren
G: Ah, miro.
R: ¿Que sabes de Macchu Picchu?
L: Es una ruina de los incas en Peru.

R: Pero los hongos son buenos
L: ¿Como se dice hongos en ingles?
R: Hongos
R: ¿Te gustan?
L: Ah si, hongos son muy *delicioso*.



ASELE. Actas XVI (2005). LUISA C. PÉREZ SOTELO. Beneficios de la pizarra interac...
Centro Virtual Cervantes

T: En el Salvador se usan papas mucho.
M: ¿Que es papas? Lo siento, no se.
T: Potatoes.
T: M*a* gustaria ir por *una* dias pero no puedo por mas *dies*.
M: Está bien.

P: Ah, Leonard Cohen es muy bueno.
S: Y *porque* vivi en Grecia, escucho música de Grecia.
Sí, pero no hay un nuevo disco de Cohen; sabes si es un novio disco?
P: Mmm, yo creo hay un disco nuevo.

L: Me *gusta* las zinfandels, pero no *bebe* muchos otros tipos.
R: En Rumania hacemos *vivo* en la casa y es muy bueno.
¿Como se dice «zinfandels» en ingles?
L: Mmm, usualmente «white zinfandels» o «zinfandel»
R: A, bueno.
L: «White zinfandel» es una rosa y zinfandel es una roj*o*.
R: A, lo se, me recuerdo, es muy bueno.

### 5.1. *Discusiones en la Pizarra Electrónica*

Ejemplos de negociación de significado (vocabulario, gramática, y cultura).

Errores de gramática, vocabulario y ortográficos aparecen en cursiva. No existen acentos en los ejemplos, pues el sistema de la red *blackboard* no contiene símbolos en español. Las omisiones aparecen en espacios en blanco y las palabras en inglés están en comillas.

J: ¿Cuanto tiempo tienes jugando el deporte? Cuando yo estaba en la escuela *secondaria* yo jugue basquetbol y tambien fui una (no se como se dice cheerleader).
A : Jugamos 6 partidos y ganamos 5. Estaba muy divertido. Estoy un *pequito* cansada, pero tengo que hacer la tarea. Me gusta mucho *a* jugar *softball* y lo he jugado desde ____13 años.

DA: Qué más...quincean~era es *más detallado ( en Costa Rica)*. Sweet 16 *puede* ___ *detallado*, como un programa de TV, «sweet 16» es más *carro* con nin~os con padres con mucho dinero.
DE: Carro=car, caro=expensive, *ha ha ha.*
DA: *Ha ha ha*...no *tiene* «spell check» en Blackboard! Pero muchas personas obtienen carros para los cumplea~nos.
DE: Sí, es muy comun para una chica *a* obtener un carro «instead of» una quincean~era. Es un mismo precio a veces.

N: Yo voy a hablar de las diferencias (roles) en un casamiento, en casamientos entre los hispanos y los americanos.
D: Pero no siempre y todo gente en Estados Unidos no son todo como eso. Es un tema buena porque usted sabe de la experiencia.
J: El subjuntivo es algo que no ha pasado todavia?
A: El subjuntivo es como: Dudo que mi amiga escuche *a* este musica. ¿Verdad?

I: Sí, me *gust jugando* golf, pero no puedo *porqu* me espalda. Es lo que ____pasado cuando *jugand* mucho cuando *you* estaba joven! Cuando yo estaba en high school me *gusta bailando* en *tatinas* (dancing on roller skates).
J: yo no *a* patinado por muchos an~os, no se si me acuerdo como hacer lo.
I:A mi si. Yo trabajabe en un «skating rink» en escuela y cuando yo no estaba tradajando yo estoy siempre patinando. Yo tienia un pare de patinas (skates) questa mas que mi primer carro!!


ASELE. Actas XVI (2005). LUISA C. PÉREZ SOTELO. Beneficios de la pizarra interac...
Centro Virtual Cervantes

A: Bien y *su*?
J: Bien gracias y tu?

N: Buenos dias chicas. Yo *ha* estado malisima *del toz*. Lo siento por llegar tarde, pero la maestra de mi nin~a habla como una perica.
D: Yo tuve la *toz* la semana pasada.....pobrecita.

## 6. Resultados y Discusión

Al comparar la negociación de significado en las técnicas mencionadas arriba, se observó que los estudiantes en la pizarra electrónica escribieron una mayor cantidad de palabras por intercambio que los estudiantes del *chat* como se demuestra en los ejemplos. Sin embargo, las conversaciones de *chat* tuvieron 64 % más de intercambios que el grupo de la pizarra electrónica; probablemente debido a que aparentemente había menos espacio para escribir en la ventana del *chat* o quizás porque los estudiantes en la pizarra electrónica habían estado más expuestos a la lengua extranjera fuera de esta clase como se explicó en la sección de método. La pizarra electrónica se ve como un espacio para escribir un correo electrónico. En cambio, el *chat* tiene una ventana rectangular mucho más pequeña que puede dar la impresión de que se puede escribir sólo una oración. Por consiguiente, el grupo de la pizarra electrónica (PE) escribió más párrafos que oraciones. El hecho que el grupo PE tuviera que redactar un ensayo para la próxima clase podría haber contribuido a desarrollar ideas mientras se discutía el tema por la red. Además, el grupo PE no sólo negoció significado de vocabulario sino también, usos gramaticales y de cultura. Según Lee y Van Patten (2003: 116-136), los estudiantes se preocupan sólo del significado en las primeras estapas del aprendizaje y se dan cuenta de las variaciones gramaticales en las últimas etapas.

## 7. Comparación de las características de ambas técnicas

| *chat* | **Pizarra Electrónica** |
|---|---|
| – Negociación de Significado | – Negociación de Significado |
| – Escenario con supervisión | – Escenario con supervisión |
| – Grupos de tres | – Grupos de tres |
| – Trabajo de amplio alcance | – Trabajo de amplio alcance |
| – Discusión de la lectura | – Discusión de lectura para escribir composición |
| – El vocabulario motiva la negociación | – El vocabulario, la gramámica y la cultura motivan la negociación |
| – Acceso en cualquier momento y en cualquier lugar. | – Acceso en cualquier momento y en cualquier lugar. |

## 8. Limitaciones del estudio

Para una futura investigación la autora recomienda poner a los estudiantes en grupos de cuatro en vez de tres porque los sujetos a veces están ausentes y hay momentos en que faltan estudiantes en el grupo. Otra recomendación es tener cámaras en las computadoras en el laboratorio de la universidad para que los estudiantes puedan ver a sus parejas e instructor ya que los gestos ayudan mucho con la negociación de significado en la lengua extranjera.



ASELE. Actas XVI (2005). LUISA C. PÉREZ SOTELO. Beneficios de la pizarra interac...
Centro Virtual Cervantes

## 9. Conclusiones

Situados en el contexto de la producción de vocabulario de un idioma extranjero a través de la negociación de significado, este estudio ha discutido el rol de las herramientas pedagógicas de comunicación por intermedio de la computadora (CMC) tales como los efectos de los cuartos de *chat* y de las pizarras de discusión. Después de analizar y enfocar en la negociación de significado a través de las técnicas ya mencionadas arriba, la autora puede concluir que los estudiantes intermedios de español como segunda lengua pueden encontrar por lo general que estos métodos son muy convenientes para incrementar el vocabulario. Se observó también que los estudiantes se podían enseñar gramática y cultura a través de estos medios. Ambos grupos dieron una prueba oral de ACTFL al principio y al final del semestre, ya que su instructora era examinadora oficial de la prueba oral de proficiencia de ACTFL. El promedio de todos los estudiantes correspondió al nivel intermedio-bajo según la escala de proficiencia oral de ACTFL al principio del semestre y mejoró al final del semestre alcanzando el nivel intermedio-medio en ambos grupos. Con otras palabras, los estudiantes mejoraron su fluidez oral y escrita debido a esta herramienta pedagógica que probó ser casi libre, pragmática, espontánea, real, atractiva y moderna sin dejar de lado a las clases comunicativas cara a cara que probaron ser muy útiles también. En conclusión, estas técnicas realizadas a través de la red pueden ayudar a los estudiantes a desarrollar su vocabulario y sus habilidades orales. «Las interacciones de respuestas inmediatas en tiempo real como en la vida diaria a través de la computadora proven un cuadro de interacción perfecto para el aprendizaje» (Tudini 2003: 155).

## Bibliografía

ABRAMS, Zendra: «The effect of Synchronous and Asynchronous CMC on Oral Performance in German», *The Modern Language Journal,* vol., 87. Massachussetts: Blackwell Publishing, 2003, 157-167.

ACTFL, AATF, AATG, AATI, AATSP, ACL, ACTR, CLASES/CLTA, and NG JLT: *Foreign Language Standards*, Lawrence: Allen Press Inc. 1996.

AL-SEGHAYER, Khalid: «The effect of multimedia annotation modes on L2 Vocabulary acquisition: a comparative study», *Language Learning and Technology, vol.,* 5 http://llt.msu.edu/vol5num1/alseghayer/default.html, 2001, 202-232.

BEAUVOIS,Margaret: «Write to speak: the effects of electronic communication on the oral achievement of fourth semester French students», In Judith A. Muyskens (Ed.), *New ways of learning and teaching: focus on technology and foreign language education,* Boston, MA: Heinle and Heinle Publishers,1998, 165-183.

BLAKE, Robert: «Computer mediated communication: a window on L2 Spanish Interlanguage», *Language Learning and Technology,* <http://llt.msu.edu/vol> 4num1/blake/default.html,2000,157-167.

CHUN, David, y John PLASS: «Effects of multimedia annotations on vocabulary acquisition», *The Modern Language Journal*, vol., 80, Massachussetts: Blackwell Publishing, 1996, 183-198.

DUQUETTE, Lee, y George PAINCHAUD: «A comparison of vocabulary acquisition in audio and video contexts», *The Canadian Modern Language Review, vol.,* 54, Toronto: 1996, 143-172.

GASS, Mackey: «Input, interaction, and the second language learner», Mahwah, NJ: Lawrence Earlbaum Associates, 1997.

GONZÁLEZ-BUENO, Manuela y Luisa PÉREZ: «Electronic mail in foreign language writing». *Foreign Language Annals.* vol., 33, Alexandria: ACTFL, 2000, 189-198.

KERN, Richard: «Technology, Social Interaction, and FL Literacy». In Judith A. Muyskens (Ed.). *New ways of learning and teaching: focus on technology and foreign language education.* Boston, MA: Heinle and Heinle Publishers, 1998, 57-92.



ASELE. Actas XVI (2005). LUISA C. PÉREZ SOTELO. Beneficios de la pizarra interac...
Centro Virtual Cervantes

KOST, Carl, Paul FOSS, y J. LENZINI: «Textual and pictorial gloss: Effectiveness on incidental vocabulary growth when reading in a foreign language». *Foreign Language Annals,* vol, 32 , 1999, 89-113.

LEE, JAMES Y BILL VAN PATTEN. «Making Communicative Language Happen». New York: McGraw-Hill, 2003, 6-282.

LONG, M: «The role of linguistic environment in second language acquisition». In W.C. Richie & T.K. Bhatia (Eds). *Handbook of research on language acquisition,* vol.*2 Second language acquisition,* New York: Academic Press, 1996, 413-468.

MARTINEZ-LAGE, Ariel: «Hypermedia technology for teaching reading». In Busch and R. Terry (Eds.), *Issues and emerging ideas for teaching of foreign languages* Lincolnwood, IL: National Textbook Company, 1997, 121-163.

PEREZ, Luisa: «Electronic mail, an extension of my Spanish class boundaries?» *Cincinnati Romance Review,* vol.19, Cincinnatti: University of Cincinnatti publishers, 2000, 138-145.

PEREZ, Luisa y Manuela GONZÁLEZ-BUENO: «Electronic mail in foreign language writing revisited». Presented at the National TESOL Convention in St. Louis, MO, Feb., 2001, 1-21.

SOTILLO, Susana M.: «Discourse Functions and Syntactic Complexity in Synchronous and Asynchronous Communication». *Language Learning and Technology,* vol., 4, < http://llt.msu.edu>: 2000, 82-119.

ST. JOHN, ESTHER Y DONNA CASH: «Language learning via e-mail: demonstrable success with German». In M. Warschauer, ed., *Virtual Connections: Online Activities and Projects for Networking Language Learners,* Honolulu, HI: University of Hawaii, Second Language Teaching & Curriculum Center, <www2.hawaii.edu/~**mark**w/>, 1995, 191-197.

TUDINI, VINCENZA: «Using native Speakers in *chat*». «Language learning and Technology», vol., 7 http://llt.msu.edu: 2003, 141-159.

WARSCHAUER, MARK. (Ed.). «Virtual Connections». <www2.hawaii.edu/~**mark**w/> Honolulu, HI: University of Hawaii, 1995.



ASELE. Actas XVI (2005). LUISA C. PÉREZ SOTELO. Beneficios de la pizarra interac...
Centro Virtual Cervantes