LA PRÁCTICA DEL CHAT Y EL DESARROLLO DE LA DESTREZA ORAL EN EL AULA DE ELE

Bárbara Razola Mayor

Universidad de Alcalá de Henares

1. Introducción y problemática

Numerosos autores (Ellis, 1999; Giacobbe, 1992; Pekarek, 1999; entre otros) han señalado la importancia que tiene la interacción oral en el aprendizaje de una lengua extranjera (LE). Los hablantes no nativos, no solamente practican la lengua meta durante la interacción, sino que aprenden también mediante ésta (Ellis, 1999: 2). En los últimos decenios, este concepto de aprendizaje a través de la interacción ha sido incorporado al aula de lenguas. Se han buscado diversas soluciones con el fin de multiplicar las oportunidades de interacción de los aprendices de LE. Una de ellas es el trabajo en parejas o pequeños grupos.

Al mismo tiempo, se han ido introduciendo de manera gradual nuevos útiles de aprendizaje en el aula. Éstos provienen en parte del aprendizaje a distancia y el objetivo es enriquecer y facilitar la enseñanza presencial. Nos referimos pues, a las nuevas tecnologías y, más concretamente, a los espacios de comunicación sincrónica escrita, más conocidos como salas de chat. Hoy en día, con las interacciones en línea es posible realizar tareas comunicativas en grupo de forma similar a las realizadas cara a cara en el aula de lenguas. Sin embargo, existen aún numerosos aspectos desconocidos que nos impiden identificar de qué manera y hasta qué punto estas prácticas influyen en el proceso de aprendizaje de una LE.

Así pues, nuestro estudio se centra en las siguientes cuestiones:

- ¿Qué aspectos de las interacciones entre no-nativos (turnos de habla, participación, roles de los participantes o gestión de las emociones) son modificados en la CMO (*comunicación mediada por ordenador*) sincrónica?
- ¿Qué aspectos de las competencias comunicativas son susceptibles de ser desarrollados a través de las interacciones sincrónicas escritas?

2. Marco metodológico y contexto pedagógico

Con el fin de responder a estas preguntas hemos establecido un modelo de comparación entre la realización de dos tareas comunicativas del mismo tipo: una en línea, a distancia, y la otra en el aula, cara a cara. El grupo estudiado se compone de 20 estudiantes franceses de nivel B1 y B2[1], miembros de un curso de ELE de la Universidad Stendhal. Cada aprendiz ha realizado cuatro tareas comunicativas:

- Dos debates: uno a distancia y otro presencial, en grupos de diez estudiantes.
- Dos juegos de rol: uno a distancia y otro presencial, en grupos de cinco estudiantes.

El contexto pedagógico de esta investigación es la plataforma Esprit <http://flodi.grenet.fr/esprit/>. Se trata de una plataforma de formación a distancia inscrita en el proyecto FLODI (Formations en Langues Ouvertes et à Distance Interuniversitaires) de la Universidad de Grenoble y pilotado por la Univesidad Stendhal-Grenoble 3.

3. Análisis y discusión

Una vez realizado el primer análisis del corpus, se presentan los primeros resultados.

3.1. La estructura conversacional del chat: los turnos de habla

Al igual que en la conversación oral, la base de la estructura conversacio-

1. Según el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (MCER).

nal es el turno de habla. Según Gallardo (1993: 32-33), se trata de "un hueco estructural que puede, o no, ser rellenado por una intervención". Asimismo, una intervención "es la emisión de un hablante durante la posesión del turno de habla" (ib.: 24). Así pues, es posible efectuar varias intervenciones en un mismo turno de habla.

Existe la posibilidad de trasladar a la CMO sincrónica escrita dicha organización de la conversación oral. De este modo, la intervención corresponde a la aparición de un mensaje en el espacio común, y es posible además que el turno de habla coincida con una o varias intervenciones. En el ejemplo siguiente, observamos cómo el aprendiz estructura su turno de habla en cuatro intervenciones con el fin de atraer la atención de los otros participantes.

Jue/chat (A)

CorinneO: si usted no quiere voy a declarar la guerra

CorinneO: y todo el mundo va a hacer la huelga

CorinneO: no hara escuela durante muchos dias

CorinneO: vamos a jugar todo el tiempo por la calle

Según Gallardo, los turnos de habla no tienen el mismo valor en la conversación. Algunas intervenciones del tipo "mhm, sí, vale" no tienen un peso temático, son signos de atención emitidos por el receptor. Éstos son los llamados continuadores (Gallardo, 1993: 33) o reguladores (Kerbrat-Orecchioni, 1990, I: 18). Su función consiste en mostrar que el receptor sigue y comprende al locutor.

Hallamos este tipo de marcas propias a la conversación oral en el corpus escrito. Los continuadores encontrados en el chat no presentan la misma variedad expresiva que en las conversaciones orales (Yus, 2001: 94), sin embargo, éstos son muy numerosos. El extracto siguiente es un ejemplo de la manera con la que los aprendices se apoyan los unos a los otros gracias al uso de los continuadores.

Deb/chat (AB)

114. JustineC: al contrario, pienso que el equilibrio es posible

115. SophieD: Los amigos de la familia no puenden ser buenos modelos para el nino porque no son presentes todos los dias

116. *JulieS: yo tambien !*

117. FrancineF: no es la misma cosa que una persona que vive siempre con el nino

118. *AurelieC: exactamente sophie*

119. JustineC: y pienses que todos los padres o madres son presnte todos dias en caso de separacion?

120. *JulieS: bien dicho*

En cuanto a la estructura de las interacciones, ésta presenta ciertas modificaciones con respecto a la interacción oral. Sacks et ál. (1974) señalan dos tipos de mecanismos de distribución del turno de habla: cuando el hablante cede el turno seleccionando al próximo locutor, o bien, cuando el hablante sucesivo se autoselecciona. Es posible observar ambos fenómenos en la comunicación a distancia, aunque con algunas diferencias.

En lo que concierne a los mecanismos en los que el hablante cede el turno, el único utilizado por los aprendices tanto en la tarea oral como en la escrita ha sido la segunda persona del singular[2].

Deb/chat (AB)

JustineC: porque dices que no estara con otros ninos?

En las conversaciones a distancia, es posible observar que los hablantes emplean, en numerosas ocasiones, el nombre propio de los participantes. Es importante señalar que este mecanismo no ha sido empleado para ceder el turno. Como ya hemos dicho anteriormente, los estudiantes utilizan la segunda persona aunque ésta resulte más imprecisa, ya que en el chat no disponen del apoyo visual del interlocutor. Así pues, la función del uso del nombre propio es reforzar las palabras del hablante y mostrar su acuerdo con lo dicho. Por lo tanto, forma parte de los llamados continuadores o reguladores de la conversación. Este recurso no es exclusivo de la conversación escrita a través del chat, no obstante, su uso abundante supone una característica propia de este tipo de interacción.

Deb/chat (CD)

67. ClaireM: Como puedes deci que crecen “bien” Johanne? Ademas ven al otro padre a veces.

68. JohanneE: Yo he bien crecido

Jue/chat (C)

72. CarineC: tienes buenas ideas anne-sophie

2. No se han tenido en cuenta los mecanismos no verbales ya que los corpus son exclusivamente sonoros y escritos.

En cuanto a los mecanismos de autoselección, observamos que aparecen conflictos en la distribución del turno en el corpus oral. En el siguiente caso, vemos como Betty y Carine intervienen a la vez, siendo finalmente Betty la que toma el turno. Sin embargo, es difícil saber por qué Carine se excusa como si no tuviera derecho a intervenir en ese momento. Este fenómeno, en cambio, desaparece en el chat.

Deb/oral (CD)

Anne-ClaireS: (…) un cuerpo eh mutilado porque eso lo vemos todos los días casi: en las películas y todo eso y:

BettyM: entiendo que:

CarineC: pero no: pardon pardon (risas)

BettyM: justamente xxx justamente lo que es- estás diciendo muestra lo (…)

En lo que concierne a la estructura interna del turno de habla, Briz (1998: 213) distingue tres tipos de marcas que señalan las diferentes partes de éste: las marcas reguladoras de inicio, las marcas de progresión y las de cierre. Destacamos su presencia en los dos tipos de corpus.

Jue/oral (A)

2. BenoîtD: 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*

Jue/chat (D)

26. CarineC: *si* estoy de acuerdo porque no hay nada para divirtirse *por ejemplo* no hay parques de atracciones ni campo de futbol! me parece abusivo *no?*

3.2. La participación

Con el objeto de analizar la participación, se ha calculado el número total de palabras producidas por cada aprendiz. Warschauer (1996), que llevó a cabo un experimento similar, señala un equilibrio de la participación en el chat con respecto a la tarea oral. Nuestros resultados corroboran los de Warschauer.

La tabla siguiente corresponde a los debates, en línea y presencial, realizados por el grupo AB. Es posible observar cómo Corinne produce un número superior de palabras que el resto del grupo en la tarea oral. Sin embargo, su producción en el chat disminuye y se ajusta a la de los otros participantes.

Del mismo modo, Justine, con poca participación en la tarea oral, aumenta su producción en el debate escrito y se aproxima al nivel de los otros.

	Debate oral	*Debate escrito*
Francine	158	334
Sophie	141	289
Corinne	546	250
Julie Anne	279	266
Aurélie	251	169
Justine	62	232
Benoît	267	254
Clara	327	

Con el fin de establecer las razones de este reequilibrio en la tarea escrita, vamos a observar los comportamientos de estas dos estudiantes. En lo que respecta a Corinne, advertimos que algunas de sus intervenciones son bastante largas. El rasgo más significativo es su desacuerdo con el resto del grupo, lo que hace que las respuestas de Corinne sean constantemente solicitadas por los otros participantes. Seguidamente, presentamos un esquema de un extracto de las intervenciones de los estudiantes en el debate oral del grupo AB con el fin de explicar esta idea:

Deb/oral(A)
35. *Corinne*
36. Benoît
37. *Corinne*
38. Aurélie
39. *Corinne*
40. Julie
41. *Corinne*

Se puede observar cómo Corinne responde a cada una de las intervenciones de sus compañeros, lo que hace aumentar su tasa de participación.

En lo que respecta a Justine, la observación de sus intervenciones resulta determinante. De manera general, éstas son inferiores en número y en duración. La primera intervención de Justine tiene lugar en el segundo turno de habla, es decir, justo después de la primera toma de palabra del moderador. Ésta es muy corta, solamente 11 palabras, mientras que la primera intervención de Corinne en el debate es de 107 palabras. En la segunda intervención, Justine no recuerda la palabra *prohibido* y es su compañera Julie quien le proporciona el término que ella busca. Esto puede ser calificado de positivo para el aprendizaje ya que se trata de la construcción en colaboración del discurso o andamiaje (*scaffolding*) según Vygotsky. Sin embargo, Julie aprovecha esta oportunidad para robar el turno de habla.

Deb/oral (AB)

7. *JustineC*: 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. *JulieS*: prohibido

9. *JustineC*: prohibido

10. *JulieS*: 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: (…)

En el tercer intento de toma del turno de habla de Justine, Corinne no está de acuerdo con ella y la interrumpe. Así pues, Justine no puede terminar su frase de nuevo.

Deb/oral (AB)

34. JustineC: y que la tele eh quizás eh eh di (ríe) difuse: la los programas violente: a horas: cuando: los niños no están: solos y:

35. CorinneO: pero: ahora no hay: siempre: las películas violencia hay también los juegos vídeo // y: y: van / no pueden // (…)

En la cuarta y última intervención de Justine, observamos cómo ésta rivaliza con Sophie por obtener el turno de habla. De nuevo, Justine no es capaz de hacerse escuchar y es Sophie quien toma el turno.

Deb/oral (AB)

58. *Corinne*: diciembre eh había muchos muertos en la televisión pero: eh no van a ir a la escuela sin conocer la actualidad y:

59. *Sophie*: pueden

60. *Justine*: pero no tienen que ver las imagen

61. *Corinne*: sí pero no son imagen eh

62. *Sophie*: pueden pueden escuchar a la radio por ejemplo / porque las imágens son muy violentas no piensas que hay que: preservarles de la violencia / visual?

Algunos de los autores que han estudiado el efecto de la CMO sincrónica en la participación (Warschauer, 1996, entre otros) han concluido que el equilibrio se produce porque los estudiantes tímidos 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 juega un rol importante en este terreno.

3.3. Los procesos de adquisición: la negociación del significado

La investigación sobre la adquisición de lenguas extranjeras en interacciones con nativos (exolingües) destaca la presencia de secuencias que presenta traza de una actividad de aprendizaje. Se trata de las *secuencias potencialmente adquisitivas* o SPA (Matthey y De Pietro, 1997; De Pietro et ál., 1988). Éstas poseen tres características: bifocalización del código, ajuste recíproco y negociación del significado. Es en esta última característica en la que centraremos nuestro análisis.

Según Doughty (2000: 170) las condiciones que favorecen la negociación del significado en una tarea comunicativa son las siguientes:

- La tarea debe estar concebida de forma que pueda ser realizada en pequeños grupos.
- La tarea debe promover el intercambio de información de manera que ninguno de sus participantes pueda evitar la interacción.
- Debe haber un objetivo convergente que todos los participantes reconocerán cuando sea alcanzado.

Con el objeto de estudiar la negociación del significado, se han adoptado dichos elementos establecidos por Doughty en una de las tareas comunicativas: el juego de rol. Mientras que en la otra tarea el debate, las condiciones establecidas son diferentes.

Debate	*Juego de rol*
Grupo grande (≈10 aprendices)	Grupo pequeño (≈5 aprendices)
Sin obligación de interactuar	Con obligación de interactuar
Sin objetivo común	Con objetivo común: consenso

Una vez establecidas estas variables, hemos buscado la presencia de trazas de negociación del significado. Por un lado, a pesar de la cuidada elaboración de las tareas comunicativas según la clasificación de Doughty, no se ha hallado una mayor presencia de negociación del significado en los juegos de rol. Por otro lado, en el debate y en el juego de rol oral no advertimos la presencia de negociaciones. Por el contrario, éstas tienen lugar en las tareas llevadas a cabo a través del chat. Sin embargo, su número es muy bajo: cinco problemas de comprensión, dos de éstos no han sido negociados y la dificultad ha sido ignorada por ambos interlocutores. De esto último deducimos que las negociaciones del significado que se han producido en el chat no poseen la calidad esperada, es decir que no sirven para orientar al hablante no nativo hacia la lengua meta (Doughty, 2000). En efecto, estas negociaciones han sido provocadas principalmente por causas externas al uso de la LE, como confusiones tipográficas o la inadvertencia de los aprendices.

En vista de los resultados obtenidos, sería interesante observar la variable que supone el nivel de competencia en LE de los aprendices. Los investigadores que han trabajado sobre la negociación del significado han mostrado cómo ésta favorece la comprensión del *input* (Pica, Doughty y Young, 1987). Sin embargo, los estudiantes que han participado en este experimento tienen un nivel de competencia comunicativa bastante alto (B1-B2). Es evidente que sus problemas de comprensión han disminuido en relación con otros estudiantes menos avanzados. Así pues, sería interesante plantear la cuestión de la posible relación entre las competencias del aprendiz y la negociación en LE.

Es posible observar en ambos corpus, tanto en el oral como en el escrito, indicadores de trabajo cognitivo: los movimientos de autoestructuración. Así pues, observamos un gran número de autocorrecciones en las conversaciones orales. Éstas son provocadas en el momento en el que el hablante produce y, por lo tanto, concibe su mensaje. No podemos saber si este fenómeno se reproduce en las conversaciones escritas ya que no tenemos registro de los momentos de redacción de los mensajes sino solamente su resultado cuando aparece en la pantalla de dominio público. Sin embargo, es posible observar ciertas autocorrecciones, que aún no siendo abundantes pueden ser consideradas como una traza de atención a la forma.

Deb/chat (AB)

95. JulieS: Es por eso que digo que, para el momento, es muy dificil, pero que no hay razon que las mentalidades cambien

96. JulieS: No cambien, queria decir

4. Conclusión

El corpus analizado pone de relieve que la CMO sincrónica escrita o chat modifica los mecanismos de distribución de turnos de habla que guían la conversación oral. Esta variación puede tener una incidencia directa sobre la participación. Hemos podido observar cómo ciertos aprendices tienen dificultades para hacerse oír ya que no dominan los mecanismos de distribución de turnos de habla.

Al mismo tiempo, la estructura interna del turno no parece modificarse en las tareas realizadas a distancia. Aunque este punto necesite un análisis más profundo, es posible concluir que los aprendices continúan utilizando las marcas reguladoras de inicio, progresión y cierre. El hecho de encontrarlas en la interacción escrita constituye un elemento positivo para la práctica de tareas comunicativas a través del chat.

En lo que respecta a los procesos de aprendizaje, hemos mostrado cómo, en principio, el aprendiz ejerce un cierto control sobre el código lingüístico. Varios ejemplos de autocorrección en el chat, aunque menos visibles que en la tarea oral, certifican esto.

En conclusión, la conversación electrónica parece un útil benéfico para la práctica oral. No queda sino buscar aplicaciones más concretas en la clase con el fin de reforzar sus efectos benéficos.

Bibliografía

BRIZ, A.: *El español coloquial en la conversación*, Barcelona: Ariel, 1998.

DOUGHTY, C.: «La negociación del entorno lingüístico de la L2», *Segundas lenguas. Adquisición en el aula* (Ed. MUÑOZ, C.), Barcelona: Ariel, 2000.

ELLIS, R.: *Learning a Second Language through Interaction*, Ámsterdam: John Benjamins, 1999.

GALLARDO, B.: *Lingüística perceptiva y conversación: secuencias*, Valencia: Universidad de Valencia, 1993.

GIACOBBE, J.: *Acquisition d'une langue étrangère: cognition et interaction,* París: CNRS, 1992.

KERBRAT-ORECCHIONI, C.: *Les interactions verbales*, 1, París: Armand Colin, 1990.

MATTHEY, M. y J. F. DE PIETRO: «La société plurilingue: utopie souhaitable ou domination acceptée?», *Plurilinguisme: «contact» ou «conflit» de langues?* (Ed. BOYER, H.), París: L'Harmattan, 1997, 133-190.

MCER: INSTITUTO CERVANTES (Trad.): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación,* Madrid: MECD-Anaya, 2002. (COUNCIL OF EUROPE: *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Strasbourg: Council of Europe, 2001) [en línea] <http://cvc.cervantes.es/ obref/marco/>

PEKAREK, S.: *Leçon de conversation: dynamiques de l'interaction et acquisition de compétences discursives en classe de langue seconde*, Fribourg: Éditions Universitaires, 1999.

PIETRO, J. F. DE y M. MATTHEY: «Acquisition et contrat didactique: les séquences potentiellement acquisitionnelles dans la conversation exolingue», *Actes du troisième colloque régional de linguistique*, Estrasburgo: Université de Sciences Humaines et Université Louis Pasteur, 1988, 99-119.

SACKS, H., E. A. SCHEGLOFF y G. JEFFERSON: «Organization of Turn-Taking in Conversation», *Language*, 50, 1974, 696-735.

YUS, F.: *Ciberpragmática. El uso del lenguaje en internet*, Barcelona: Ariel, 2001.

WARSCHAUER, M.: «Comparing Face-to-Face and Electronic Discussion in the Second Language Classroom», *Calico Journal*, 13/2, 1996, 7-26.