LA CONVERSACIÓN VIRTUAL: CARACTERIZACIÓN Y UTILIDAD EN EL MARCO DE ELE

Emma García Sanz
Universidad de Duisburgo-Essen

RESUMEN: La incorporación de las nuevas tecnologías a la enseñanza de lenguas extranjeras ha multiplicado las distintas formas de trabajar tanto dentro como fuera del aula. En este estudio nos proponemos caracterizar la conversación tecnológica y establecer su utilidad en el ámbito de ELE analizando un corpus de conversaciones virtuales y atendiendo a las características propias del chat, los principios del aprendizaje colaborativo y una selección de características propias del proceso de enseñanza-aprendizaje, como el uso de la L1 u otras lenguas, la reflexión sobre el proceso de aprendizaje y el dominio de la lengua meta, el uso del metalenguaje, el uso de la lengua meta en contextos no académicos y el papel del profesor en la realización de dichas actividades.

Introducción

Cada vez se cuestiona menos la utilidad de las nuevas tecnologías aplicadas a la enseñanza de segundas lenguas/lenguas extranjeras y las clases presenciales encuentran apoyo en plataformas de aprendizaje como *Moodle* o en campus virtuales. Estos permiten romper el límite físico y temporal de las clases presenciales ampliando el proceso de enseñanza-aprendizaje, el cual ya no se limita al llevado a cabo en el aula ni al trabajo individual de cada alumno fuera de ella. Asimismo, esta nueva forma de concebir el proceso de enseñanza-aprendizaje facilita el trabajo en equipo sin que el lugar físico suponga un problema.

Por ello, partiendo del trabajo con *Moodle* y sus múltiples ofertas para llevar a cabo el aprendizaje de forma satisfactoria (recordemos que disponemos de recursos como cuestionarios, diarios, glosarios, talleres, tareas y wikis entre otros) nos interesa señalar el chat[1] como herramienta didáctica en el proceso de enseñanza-aprendizaje de español como lengua extranjera. Así, con el objeto de poder caracterizarlo y exponer su utilidad, comenzaremos definiendo el corpus con el que trabajamos, para pasar posteriormente a un análisis del mismo en base a la conversación tecnológica propia, el aprendizaje colaborativo y las características particulares del proceso de enseñanza-aprendizaje de ELE. Por último, presentaremos las conclusiones y la bibliografía pertinente.

[1] Diferentes actividades para trabajar con el chat en general pueden encontrarse en Bremer (2005) y sobre cómo dar forma a actividades para un aprendizaje exitoso en Linder y Wessner (2005).

El corpus

El corpus analizado se recopiló durante el semestre de verano de 2011 en la Universidad de Duisburgo-Essen y asciende a un total de 45h 28'. Dichos chats tuvieron lugar en la plataforma de aprendizaje *Moodle* y cumplían la función de ser el medio de interacción entre los estudiantes para la realización de una unidad didáctica. Dicha unidad didáctica debía llevarse a cabo solamente a través de dicha plataforma. Los estudiantes, divididos en grupos, debían trabajar de forma individual las tareas propuestas en la unidad para posteriormente, en el chat, llegar a una versión conjunta, la cual iban a su vez desarrollando mediante *wikis*. La temática de la unidad didáctica era la realidad social española de la violencia de género y tenía como objetivo acercarse al valor del diccionario como herramienta en su aprendizaje del español[2].

La conversación tecnológica o virtual

La conversación tecnológica o virtual, más conocida como chat, es una forma de comunicación a caballo entre la oralidad y la escritura. Entre la amalgama de aspectos que caracteriza esta nueva tipología textual, destacamos, entre otros, que tiene lugar en tiempo real pero en un soporte escrito, posee el registro coloquial y el tono informal propios de la lengua oral, carece de turnos de habla y la interacción es más lenta que en la conversación real (Cfr. López Quero, 2003 y Abfalterer, 2007).

López Quero (2003) y Sanmartín Sáez (2007) establecen varias características (no) lingüísticas del chat. Dado que el lenguaje de las conversaciones del corpus se enmarca en el contexto de ELE, a la hora de realizar el análisis atenderemos a los recursos morfosintácticos, contextuales y expresivos que compensan la falta de información extralingüística en L2 y los compararemos con aquellos propios de los chats en la L1.

En primer lugar, observamos el uso de onomatopeyas y emoticonos que expresan afecto (*mualk, muuuaks, :-**), complicidad (*;)*), dudas o incertidumbres (*hmmmm, o?*), enfados (*aaarrgh*), mal humor o tristeza (⊗), risas (*jeje, :D*), sonrisas (^^), sorpresas (*boooo, upps*) y suspiros (*puhhh*).

> *(1) 21:07 R: No consegui a hacer todas las tareas – perdón*
> *21:07 J: jeje, yo tampoco... pero he hecho la mayoría ;)*
> *(2) 23:21 J: aaaarrgh, no sé*
> *(3) 21:40 J: tenemos que hablar sobre las preguntas con respecto al reportaje*
> *21:42 H: boooo*
> *21:42 H: R ha hecho demasiado*

En segundo lugar, es notable señalar la aparición de abreviaturas como *pa'* en vez de *para*, *p.f.* o *por fa* en lugar de *por favor*, *xq* por *porque*, *q* en lugar de *que*, *tbn* o *tmb* en vez de *también* y *tnms* por *tenemos*, entre otras, así como la repetición de caracteres (signos de puntuación, fonemas e iteraciones en el interior de la palabra), los cuales «aumentan y realzan la fuerza de los actos ilocutivos, la actitud de agradecimiento, de presentación, y, a su vez, el contacto social y de proximidad, la empatía entre los

[2] Dicha unidad puede encontrarse en García Sanz (2011).

participantes del chat» (Sanmartín Sáez, 2007: 62) y el uso de las mayúsculas para enfatizar lo escrito.

(4) 17:58 A: xq no encuentro la tarea en moodle, en donde puedo subirla??
(5) 14:12 S: mi portátil está bien leto..perdonadme chicasss
(6) 19:05 S: proxima entonces?
19:05 A: SÍ!!!

Tercero, las oraciones se dividen en varias entradas, ya que la rapidez «es importante para ganar «presencia»» (Sanmartín Sáez, 2007: 24). La ausencia de turnos de habla y las múltiples interacciones simultáneas (a veces debido a la velocidad del programa) que lo caracterizan producen incoherencias, malentendidos y/o pérdidas. Asimismo, aparecen frecuentemente correcciones a las entradas escritas con anterioridad.

(7) 21:34 H: bueno seguimos
21:34 R: vale
21:34 J: ^^ ok
21:34 H: con los resumenes de los parrafos
(8) 14:40 C: de qué número estáis hablando porque yo no entiendo nada...
(9) 22:05 R: si :) la frase de H indica lo que quería decir mis notas
*22:06 R: *con mis notas :D*

De este modo, teniendo en cuenta lo expuesto anteriormente y la bibliografía consultada sobre los chats en lengua alemana (Cf. Thaler, 2003), se puede afirmar que los rasgos que presentan las conversaciones virtuales habrían aparecido también si estas hubieran tenido lugar en la L1, lo cual indica la aplicación por parte de los estudiantes del conocimiento previo del lenguaje del chat en su lengua materna.

El aprendizaje cooperativo

El aprendizaje cooperativo es un tipo de aprendizaje que subraya el aspecto social del mismo, ya que el proceso y el resultado, iguales en importancia, no se llevan a cabo sin comunicación ni/o interacción. Estructurado en grupos de trabajo que han de convertirse en equipos con identidad propia, promueve la responsabilidad individual del alumno y la dependencia mutua con el resto de los miembros del grupo (Cf. Berg, 2010: 33 y Weidner, 2003: 29).

Partiendo de los cinco elementos básicos del aprendizaje cooperativo propuestos por Weidner (2003), analizaremos las conversaciones virtuales que integran el corpus. En primer lugar, se promueve el desarrollo de las habilidades sociales. En este sentido, las formas de interacción como alentarse y escucharse mutuamente, concertar una cita para trabajar y ofrecer ayuda, contribuyen a crear un proceso de aprendizaje fructífero. Así mismo, «dichas habilidades mejoran la comunicación, la confianza, la capacidad de negociación, la toma de decisiones y ayudan a desarrollar las estrategias adecuadas para la resolución de conflictos» (Weidner, 2003: 35. La traducción es nuestra). Esto se ve desarrollado en las siguientes muestras:

(10) 21:50 H: tenemos la opción de escribir en un otro chat (icq) y copiar todo para emma☺
21:51: J: en otro chat ;)
(11) 22:12 R: vale y entonces tenemos esa tarea con los diccionarios

22:12 H: pues tengo una pregunta sobre la próxima tarea
22:12 H: no lo entiendo
22:13 R: si quereís puedo hacerlo ... ya he empezado .. busco todas la definiciones y despúes veo si son semejantes o no
22:13 J: tenemos q buscar las palabras en el diccionario y decir lo que encotramos. qué informaciones hay, por ejemplo si hay una definicion, si hay ejemplos, informacion morfológica etc.
22:13 H: por ejemplo que emma intencionó con « información cultural»?
22:14 R: eso está en la definición que buscas en el diccionario
22:14 R: está marcada como información cultural
22:14 J: sí
22:14 H: puedes darme un ejemplo?
22:14 H: todavía no lo entiendo
22:14 R: He empezado con el Clave
22:15 H: si tenemos una palabra como nacido
22:15 R: puedo hacer los definiciones del Clave
22:15 H: que información cultural tenemos?
22:16 J: no hay informacion cultural de esa palabra. ni en el clave ni en el de salamanca
22:16 R: si si con nacido no está ninguna información cultural en el Clave –
22:16 H: pero nunca hay informaciones culturales
22:16 R: vale entonces no hay
22:16 R: no podemos escribir nada con respecto a ese punto
22:16 H: o?no entiendo ni jota
22:17 J: ok, R hace las definiciones del clave y yo del diccionario salamanca

En segundo lugar, la interacción «cara a cara», en nuestro caso a través del chat, permite a los integrantes del grupo aprender a pensar y negociar en equipo hasta alcanzar un consenso.

(12) 22:27 H: si
22:27 J: cuál? Él de H o el mío?
22:27 H: estoy de acuerdo con el propuesto de J
22:27 R: oh – pienso que el de H es más preciso
22:28 R: pero el de J es más detallado
*22:28 J: ^^*
22:28 H: si no sé como tiene q ser detallado o breve?
22:29 R: pero piesno que el tuyo es breve pero claro .. y tiene todo dentro
*22:29 R: *pienso*
22:30 R: chicas???
22:30 J: tomamos el de H
22:30 R: vale ☺

En tercer lugar, cada miembro del grupo debe tener un sentido individual de la responsabilidad para poder llevar a cabo con éxito la tarea de forma conjunta. Además, debe ser capaz de exponer de forma individual todos los aspectos relacionados con el aprendizaje en su grupo (qué han aprendido, por ejemplo). Importante es, asimismo, que el alumno sea capaz de ayudar a sus compañeros cuando estos no entienden un determinado punto. De esta manera, se maximiza el aprendizaje de cada estudiante (Weidner, 2003: 47-48). En otras palabras, «students are expected to help each other, to discuss and argue with each other, to assess each other's current knowledge and fill in gaps in each other's understanding» (Slavin, 1990: 2).

(13) 21:07 R: No consegui a hacer todas las tareas – perdón
21:07 J: jeje, yo tampoco... pero he hecho la mayoría ;)

En cuarto lugar, la dependencia mutua entre los miembros del grupo es positiva, ya que el grupo tiene éxito solamente en el caso en que todos los miembros realicen aportaciones.

(14) 18:33 C: bueno, y tú, A? qué pensáis, vamos a hacerlo, y las otras van a corregirlo después y anadir algo, si es necesario.
18:33 C:Si
18:33 S: si, a mí tbn me parece mejor así

Por último, en la evaluación del proceso los alumnos reflexionan y evalúan sus esfuerzos para poder mejorar sus habilidades y estrategias de trabajo. En nuestras evaluaciones encontramos afirmaciones como las siguientes:

(15) A mí me ha gustado mucho trabajar con C y A en grupo y aparte de las dificultades que tuvimos a veces con el Wiki me parece buena manera de aprender y trabajar en español por un tema/proyecto.
(16) El trabajo con A y S me ha gustado mucho porque todas hemos trabajado por haber unas buenas soluciones y hablar con mis compañeras me ha siempre ayudado!

Asimismo, el éxito en la consecución de la tarea lleva a encontrar muestras de lengua como la siguiente:

(17) 16:03 S: quiero deciros algo
16:03 S: en serio:
16:04 C: qué
16:04 S: formamos un grupo fenomenal-gracias!!!
16:04 C: síiiiiiiii
16:04 A: SÌIIIIIIIIIIIIIIII
16:04 A: el semester era supercorto...
16:05 C: me pongo rojo como una grana☺

Resumiendo, los elementos característicos del aprendizaje colaborativo se reflejan ampliamente en nuestro corpus poniendo en relevancia el éxito tanto del proceso como de la consecución de la tarea. Asimismo, proporcionan al profesor el *feedback* necesario a la hora de aconsejar a un grupo o evaluar el proyecto.

Características propias del proceso de enseñanza-aprendizaje de ELE

El proceso de enseñanza-aprendizaje de ELE está caracterizado por diversos factores. A continuación analizaremos los reflejados en el corpus trabajado en relación con el uso de la lengua materna u otras lenguas, la reflexión sobre el proceso de aprendizaje y/o el dominio de la lengua meta. Asimismo, expondremos lo relativo al uso del español en otras esferas no académicas y al papel del profesor.

Uso de la lengua materna y/o de otras lenguas y su influencia en la interlengua

En las últimas décadas, los análisis de interlengua han venido demostrando el papel desempeñado por la lengua materna en el aprendizaje/adquisición de lenguas

extranjeras o, visto de otra manera, el papel de la transferencia como variable lingüística que incide en la interlengua. La transferencia manifiesta un proceso psicológico general que recurre a los conocimientos existentes que ayudan a facilitar el nuevo aprendizaje (Fernández López, 1997: 24). En otras palabras, la transferencia actúa como estrategia de comunicación, es decir, «como un mecanismo provisional de superación de los problemas que los aprendices tienen que enfrentar cuando no consiguen realizar sus intenciones comunicativas por limitaciones de conocimiento en la LO [lengua objeto]» (Amorín Barbieri Durão, 2007: 38).

Así, partiendo de la distinción realizada por Faerch y Kasper (*apud* Fernández López, 2004: 579) dentro de las estrategias de comunicación, las basadas en la L1 o L3 pertenecen a las estrategias compensatorias y no cooperativas. En este sentido, se pueden observar el cambio de código, adaptaciones de términos de la L1 o de la L3 y traducciones literales. En nuestro corpus aparecen muestras en las que la L1 actúa como estrategia para evitar que se rompa la comunicación:

(18) 20:36 R: hä?
(19) 18:38 S: ähm, cómo ya lo hemos hecho?
(20) 22:25 H: el sentido es que si solo J tiene que eintippen las preguntas eso dura mucho

No obstante, la lengua materna o, en este caso, la lengua vehicular de la universidad (hay muchos estudiantes para los que el alemán representa una L2) no solo aparece como estrategia de comunicación, sino que también aparece como la traducción de una palabra dada con el fin de facilitar la comprensión y/o el aprendizaje de los demás miembros del grupo:

(21) 21:04 H: pero el mono significa también entzugserscheinungen

Por último, también aparece en aquellos casos en los que el componente afectivo es demasiado fuerte y/o evidente.

(22) 15:23 A: DIESER SCHEIß CHAT WIRFT MICH STÄNDIG RAUS!

Asimismo, la influencia de la lengua inglesa aparece reflejada tanto en onomatopeyas, por ejemplo, como en palabras o expresiones.

(23) 16:29 C: ÚLTIMA TAREA – YYYEEEAAAHHH
(24) 15:35 S: okidoki
(25) 16:35 A: y C: keep your head up ☺

En algunos casos, también aparece la L1 del alumno si esta no es el alemán. No obstante, en este último caso, no representa el mismo papel que la lengua alemana.

(26) 15:51 A: muuaks
15:52 C: que significa eso?
15:52 C: última pregunta para hoy, prometido!
15:52 A: es el sonido q haces cnd das un beso
15:52 C: aaaaaaah, entonces una palabra italiana: bacioni a tutti! Muuuaaak

En resumen, los estudiantes han llevado a cabo la tarea en la lengua meta, una de las condiciones requeridas, haciendo uso de su lengua materna u otras lenguas en caso

de necesidad, por ejemplo, para ayudar a sus compañeros en la comprensión o en los casos en los que no son suficientes los conocimientos de la lengua meta. También ha aparecido cuando el componente afectivo es alto.

Reflexión sobre el proceso de aprendizaje y/o el dominio de la lengua meta

La idea de una enseñanza centrada en el alumno, pilar básico de los enfoques comunicativos, posee como objetivo último el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje, para la cual el alumno ha de asumir su responsabilidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta responsabilidad supone la toma de conciencia de su aprendizaje, o, visto de otra manera, el discente ha de saber reflexionar sobre su forma de aprender con el fin último de mejorar su proceso de aprendizaje.

Así, en nuestro corpus aparecen reflexiones sobre el proceso, describiendo la actividad como una oportunidad más de practicar la lengua meta.

(27) 18:18 L: si, bueno nos vemos el martes, que tengas un buen fin de semana.. esta conservación no tenia mucho en común con nuestras tareas pero por lo menos escribimos en espanol☺
A18:20 A: pero es una posibilidad para practicar la comrensacion oral

Asimismo, en el proceso nos encontramos con diferentes reflexiones sobre el dominio de la lengua objeto: en algunos casos, el alumno reflexiona sobre sus errores, en otros se alegra al haber llevado a cabo una tarea exitosamente.

(28) 21:54 H: oye tengo muchos errores :D como siempre
(29) 19:30 H: siii J mi espanol es fenomenal ;DDD
19:31 J: de verdad lo es :D

Por último, encontramos también referencias a su modo de aprendizaje y a la actitud tomada ante la corrección de sus errores.

(30) 15:38 S: loca A...he escrito una PPVV en el twitter y q pasó? Fue falso...☹
15:38 A: lo he visto
15:38 A: pero t has corregido☺
15:38 C: de verdad???:D
15:38 A: pr tu misma
15:38 A: acabar de + info, acabar por + inf. o acabar + gerundio
15:39 C: no he tenido tiempo para escribir en twitter... el tiempo está volando y con los exámenes es un horror...
15:39 S: no, emma me ha preguntado...: ?siempre? de? Y después lo he corregido...
15:39 S: pero da igual, ya lo sé para SIEMPRE :D
15:40 C: pero bueno, ahora sabes como lo tienes que hacer justamente, voy a ver, así voy a aprender también algo...
(...)
15:41 A: habéis leído mi estatus con las PPVV? :D
15:41 S: pero para mi este siempre ya lo uso por la pregunta: ?Qué lo sé ahora para siempre? :D
15:42 S: noo
15:42 S: q escribiste?
15:42 C: dónde?

15:42 A: stoy studiando->no tng ni q ponerme ni empezar a studier,llevo studiando unas horas y voy a seguir studiando;adivinad q stoy studiando :D
15:43 S: eso es la vida de los estudiantes:D
15:43 A: pero así lo he ententido y entiendo la diferencia entre estas PPVV ;)
15:43 C: qué chulo!

En conclusión, el trabajo en equipo permite a los alumnos crear un ambiente de trabajo distendido en el que no solo logran la consecución del proyecto, sino que también los ayuda a reflexionar sobre su proceso de aprendizaje y su dominio de la lengua meta.

El otro uso del español

En la enseñanza universitaria reglada uno de los peligros que se corre es que el discente no use la lengua meta para hablar sobre sí mismo en un ámbito más personal, dejando así apartada una parte de su vida que nada tiene que ver con la lengua que están aprendiendo.

En nuestro corpus hemos encontrado frecuentemente muestras de lengua que hacen referencia a los estudios de los discentes en general y su vida privada en particular permitiendo de este modo a la lengua meta entrar en un plano más personal.

(31) 17:01 R: mi tutor e inglés nos pidió subir fotos en moodle para que pudira aprender nuestros nombres
(32) 20:53 P: que haceis manana en mündliche 2
20:54 L: no lo se, algo con nuestro proyecto
(33) 20:59 R: has visto lo que he hecho??? No conseguí hacer más porque tenía que ir a la casa de mi abuela
(34) 21:36 H: mi trabajo, no podía llegar más temprano
(35) 9:06 R: no lo he hecho ayer antes de ir a una fiesta .. y por eso tengo que decir os que no he hecho muchas tareas hasta ahora
(36) 23:18 H: ah casi lo he olvidado R espero que la operación de tu madre fuera bien!
(37) 14:01 A: jajaja stoy con mi bikini en nuestro jardín y con mi portatl :D
(38) 18:33 C: bueno, empezamos? Para que no pierden el comienzo de topmodels...

Como se ha podido comprobar, este ámbito más personal del discente hace referencia a sus estudios, su familia, sus amistades y su tiempo libre entre otros.

Papel del profesor

Habiendo dejado atrás hace tiempo el protagonismo del docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje y habiendo hecho al alumno protagonista del mismo, el papel del profesor de lenguas ha evolucionado mucho en las últimas décadas. El docente se ha convertido en el guía del proceso de enseñanza-aprendizaje, a lo largo del cual ha de proporcionar al discente actividades que propicien el desarrollo de su autonomía con el objeto de tener éxito en su aprendizaje.

En nuestro corpus encontramos referencias a la profesora como informante y/o ayudante en el proceso:

(39) 20:49 L: bueno, pero voy a preguntar emma si tenemos que usar todas las palabras
20:49 L: no puedo creerlo
20:50 P: Emma te lo explica... ;o)
20:50 L: si
*(40) 22:26 J: a mi me gustaría tener la de Carmen, es más largo y emma puede ver que hicimos mucho ^^*

No obstante, también encontramos entradas que muestran que los estudiantes son plenamente conscientes del proceso y del papel del profesor tanto en este último como en la evaluación final:

(41) 22:47R: talvez también podemos anadir tus resultados J – para conseguir más puntos :D
22:48 R: Emma – Si lees eso – por favor da nos un o dos puntitos más ☺
22:48 J: jeje, R ;)
22:49 R: Sería muy bien para el examen no ?
22:49 H: jeje
22:49 H: siii
(42) 19:47 L: pues R, vamos a chatear en fb ahora?
19:47 R: síiiiii
19:47 R: para que la big sister no pueda oír ☺
*19:48 R: *nos*
*19:48 L: si^^*
19:49 L: Emma, un besito

Resumiendo, el papel del profesor queda limitado al de guía y/o ayudante en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Siendo, sin embargo, los alumnos conscientes de la importancia del mismo a la hora de evaluar la asignatura y otorgar las calificaciones.

Conclusiones

En el presente estudio partimos de las diferentes posibilidades que brindan las nuevas tecnologías en el aula de segundas/lenguas extranjeras y abogamos por defender el chat como una herramienta de trabajo con gran potencial. El análisis de las conversaciones virtuales que conforman el corpus nos llevó a afirmar que, en primer lugar, en las conversaciones tecnológicas en la lengua meta se reproducen las mismas estrategias empleadas en la L1 a la hora de compensar la falta de información extralingüística. Los alumnos no necesitan que se les enseñe cómo chatear. Solamente consideramos que sería de interés en este ámbito y para este tipo de alumnado presentarles las abreviaturas más comunes y las onomatopeyas propias del español.

En segundo lugar, en el corpus se ven reflejadas las características que definen el aprendizaje colaborativo, el cual, como ya habíamos mencionado, enfatiza el carácter social del aprendizaje y se desarrolla gracias a la comunicación. Los estudiantes han tenido la posibilidad de desarrollar habilidades sociales, pensar y negociar en equipo, se han sentido responsables de forma individual y han creado una conciencia de grupo, y, por último, han reflexionado sobre todo el proceso en la lengua meta.

En tercer lugar, el análisis de diversos aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje nos llevó a afirmar que el uso de la lengua materna u otras lenguas aparece en

caso de necesidad o cuando el componente afectivo es alto. Además, este trabajo en equipo no solo da lugar a una reflexión por parte de los discentes sobre el proceso de aprendizaje y/o el dominio de la lengua meta, sino que también les permite llevar la LE a un terreno más privado para que los estudiantes la empleen en la narración de su día a día. A su vez, el papel del profesor se mantiene como guía en el proceso.

En cuanto a posibles líneas futuras de investigación, cabe destacar que sería interesante un estudio más en profundidad de la evolución de la interlengua y la evaluación en el sentido amplio del término.

Concluyendo, esperamos haber demostrado las ventajas de trabajar con el chat como complemento al proceso de enseñanza-aprendizaje de español como lengua extranjera.

Bibliografía

ABFALTERER, Erwin (2007): *Foren, Wikis, Weblogs und Chats im Unterricht*, Boizenburg: VWH.

AMORÍN BARBIERI DURÃO, Adja Babino de (2007): *La interlengua,* Madrid: Arco Libros.

BERG, Andreas (2010): *Lernen in heterogenen Gruppen*, Fráncfort del Meno: Peter Lang.

BEIßWENGER, Michael (2005): «Interaktionsmanagement in Chat und Diskurs. Technologiebedingte Besonderheiten bei der Aushandlung und Realisierung kommunikativer Züge in Chat-Umgebungen» en M. BEIßWENGER, Michael y A. STORRER (ed.): *Chat-Kommunikation in Beruf, Bildung und Medien*. Stuttgart: Ibídem, 63-87.

BLANCHE-BENVENISTE, Claire (1998): *Estudios lingüísticos sobre la relación entre oralidad y escritura*, Barcelona: Gedisa.

BREMER, Claudia (2005): «Chats im eLearning. Rollenspiele und andere didaktische Elemente in der netzgestützten Hochschullehre», en BEIßWENGER, Michael y A. STORRER (ed.): *Chat-Kommunikation in Beruf, Bildung und Medien*, Stuttgart: Ibídem, 89-100.

FERNÁNDEZ LÓPEZ, Sonsoles (1997): *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*, Madrid: Edelsa.

FERNÁNDEZ LÓPEZ, Sonsoles (2004): «La subcompetencia estratégica», SÁNCHEZ LOBRATO, J. e I. SANTOS GARGALLO (dir.): *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*, Madrid: SGEL, 573-592.

GARCÍA SANZ, Emma (2011): *El diccionario: su utilidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje de ele. Una vuelta más de tuerca*, Biblioteca virtual redELE, Num. 12, segundo semestre, [en línea] <http://www.educacion.gob.es/redele/Biblioteca2011/garcia_sanz.shtml>.

LINDER, Ute y Martin WESSNER (2005): «Wie kann eine Chat-Umgebung lernförderlich gestaltet werden? Hinweise aus einer Feldstudie zu Rollenspielen im Fremdsprachentraining», BEIßWENGER, Michael y A. STORRER (ed.): *Chat-Kommunikation in Beruf, Bildung und Medien,* Stuttgart: Ibídem, 221-240.

LÓPEZ QUERO, Salvador (2003): *El lenguaje de los «chats». Aspectos gramaticales*, Granada: Port-Royal Ediciones.

SANMARTÍN SÁEZ, Julia (2007): *El chat. La conversación tecnológica*, Madrid: Arco Libros.

SLAVING, Robert E. (1990): *Cooperative Learning*, Massachusetts: Allyn & Bacon.

SMITH RONAN, Jana (2003): *Chat reference. A guide to live virtual reference services,* Westport: Libraries Unlimited.

THALER, Verena (2003): *Chat-Kommunikation im Spannungsfeld zwischen Oralität und Literalität*, Berlin: Vwf.

WEIDNER, Margit (2003): *Kooperatives Lernen im Unterricht*, Seelze-Velber: Kallmeyer.

YUS, Francisco (2001): *Ciberpragmática*, Barcelona: Ariel.