



# **Enseñar inglés a futuros maestros mediante el chat pedagógico:**

*Estudio de la reparación y las estrategias comunicativas  
e interactivas entre aprendices de lengua*

**Antonio Sánchez Sola**

**Tesis Doctoral**

Dirigida por:

Dra. Cristina Escobar Urmeneta

Dra. Mireia Trenchs Parera

Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura,  
i de les Ciències Socials

**UAB**

Universitat Autònoma de Barcelona

Bellaterra, Septiembre de 2014





# **Enseñar inglés a futuros maestros mediante el chat pedagógico:**

**Estudio de la reparación y las estrategias comunicativas e interactivas entre aprendices de lengua**

**Antonio Sánchez Sola**

**Tesis Doctoral**

Dirigida por:

Dra. Cristina Escobar Urmeneta

Dra. Mireia Trenchs Parera

DOCTORAT EN DIDÀCTICA DE LA LLENGUA I DE LA LITERATURA

Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura,  
i de les Ciències Socials



Bellaterra, Septiembre de 2014







## **AGRADECIMIENTOS**

En primer lugar, querría resaltar de manera especial el apoyo recibido de la Dra. Cristina Escobar Urmeneta y de la Dra. Mireia Trenchs Parera, directoras de este trabajo. Sus orientaciones y valiosos comentarios me han resultado muy provechosos y enriquecedores a lo largo de todo el proceso.

También querría expresar mi agradecimiento al equipo encargado del Servei d'Informàtica de la Facultat de Ciències de l'Educació de la UAB, en especial a Josep Maria Montraveta, por su inestimable ayuda en el momento de la recogida de los datos de este estudio.

Obviamente, esta investigación no se hubiera podido llevar a cabo sin la colaboración de los estudiantes de lengua inglesa de la Facultat de Ciències de l'Educació de la UAB que participaron en el estudio. A todos ellos les doy las gracias por su entusiasmo y por sus valiosas reflexiones. Ésta fue para mi una experiencia de aprendizaje memorable que siempre recordaré con agrado.

Quisiera también mencionar a todos mis compañeros y compañeras de trabajo con los que he intercambiado ideas y he compartido proyectos a lo largo de mi, ya extensa, vida laboral. Espero que este estudio contribuya en alguna medida a mejorar la calidad de la enseñanza en nuestros centros.

Finalmente quiero dedicar este trabajo a mi familia, en particular a Cristina, a Ana y a Elena. Por último, y de una manera muy especial, también se lo quiero dedicar a mi nieto Albert, con el deseo de que disfrute aprendiendo tanto como yo he disfrutado con esta investigación.



El presente estudio se ha realizado en el marco de los proyectos competitivos DALE APECS (Ref. EDU2010-15783), financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad (MINECO), y Guideway (Ref. A2014 ARMIF 00009), financiado por la Agència de Gestió d'Ajuts Universitaris i de Recerca (AGAUR). Asimismo, el autor de este estudio es miembro del Grupo de investigación LED 'Llengua i Educació', reconocido y financiado por la AGAUR (Ref. 2014 SGR 1190), y del equipo colaborativo CLIL-SI.









<b>0. INTRODUCCIÓN</b>	<b>1</b>
<b>1. MARCO TEÓRICO</b>	<b>5</b>
1. Introducción .....	5
2. El papel de la Interacción en la adquisición de lenguas extranjeras .....	6
3. La competencia estratégica: estrategias de aprendizaje, estrategias de comunicación y estrategias interactivas .....	9
3.1. Estrategias de aprendizaje de la lengua extranjera .....	11
3.2. Las estrategias comunicativas .....	15
3.3. Estrategias interactivas: negociación de significado y mecanismos de reparación del discurso .....	18
4. La reparación .....	20
5. La comunicación en la web .....	26
6. La comunicación asincrónica en el aula de lengua .....	28
7. La comunicación sincrónica mediada por ordenador .....	30
7.1. Características del discurso de la comunicación sincrónica mediada por ordenador .....	32
7.2. El paradigma interactivista .....	33
7.2.1. La atención a la forma en los entornos de comunicación sincrónica mediada por ordenador .....	36
7.2.2. Estudios sobre la autorreparación en los entornos de comunicación sincrónica mediada por ordenador .....	36
<b>2. OBJETIVOS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN</b>	<b>39</b>
1. Presentación y justificación del tema de estudio .....	39
2. Objetivos de la investigación .....	41
3. Preguntas de investigación .....	42



<b>3. METODOLOGÍA</b>	<b>45</b>
1. Introducción .....	45
2. Enfoque metodológico .....	45
2.1. Investigación cualitativa .....	47
2.2. Investigación en el aula llevada a cabo por el profesor .....	48
2.3. Investigación ecológica, que trabaja con datos naturales .....	49
3. Contexto del estudio: innovación en el aula de lengua extranjera en la formación de maestros .....	51
4. Marco espacio-temporal y participativo en el que se insertan las interacciones .....	55
4.1. Participantes .....	55
4.2. La secuencia didáctica: “The Simpsons family” .....	57
4.3. Las tareas .....	58
5. Recogida de datos.....	64
5.1. Instrumentos de recogida de datos .....	65
6. Construcción del corpus de datos .....	70
7. Rigor en la investigación cualitativa .....	72
8. Recapitulación .....	73
<b>4. EL ESPACIO PRIVADO Y LA COMPOSICIÓN DEL DISCURSO ELECTRÓNICO</b>	<b>75</b>
1. Introducción .....	75
2. Descripción del espacio privado .....	75
3. Tratamiento de los datos para su análisis y presentación .....	78
4. Reparaciones motivadas por problemas de código .....	82



4.1. Reparaciones ortotipográficas .....	83
4.2. Reparaciones léxico-semánticas .....	88
4.3. Reparaciones morfosintácticas .....	94
5. Reparaciones motivadas por la evolución del contexto .....	100
5.1. Abandono momentáneo del mensaje que se pospone para responder al interlocutor .....	101
5.2. Omisión del mensaje que se vuelve inapropiado por la información que avanza el interlocutor .....	103
5.3. Omisión del mensaje para salvaguardar la imagen del interlocutor .....	108
6. Recapitulación .....	112
<b>5. EL ESPACIO COMPARTIDO Y LA CONVERSACIÓN ELECTRÓNICA</b>	<b>115</b>
1. Introducción .....	115
2. Estrategias autónomas .....	118
2.1. Estrategias comunicativas .....	118
2.2. Estrategias autónomas de atención a la forma: autorreparaciones .....	125
3. Estrategias interactivas: negociación de significado y heterorreparación .....	128
3.1. Negociación de significado .....	129
3.2. Estrategias interactivas de atención a la forma: heterorreparaciones .....	132
4. Utilización de los recursos en línea .....	133
5. Recapitulación .....	142
<b>6. LOS CUESTIONARIOS</b>	<b>145</b>
1. Introducción .....	145
2. Estrategias ligadas a la expresión .....	147
3. Estrategias ligadas a la comprensión de los mensajes .....	151
4. Estrategias de ayuda a la comprensión .....	155
5. Opiniones sobre las actividades .....	158
6. Preferencias por una actividad u otra .....	163
7. Preferencias por la comunicación sincrónica o la asincrónica .....	169



8. Recapitulación .....	177
<b>7. LAS ENTREVISTAS</b>	<b>181</b>
1. Introducción .....	181
2. Estrategias identificadas por la estudiante entrevistada .....	183
2.1. Estrategias de gestión de la tarea “Encontrar las diferencias” .....	184
2.2. Estrategias de gestión de la tarea “Formar parejas” .....	187
2.3. Consulta del diccionario en línea como herramienta de ayuda a la expresión .....	190
2.4. Consulta del diccionario en línea como herramienta de ayuda a la compañera .....	191
2.5. Lectura de la conversación anterior .....	192
2.6. “Copiar y pegar” como estrategia de ayuda a la compañera .....	194
3. Valoración de las tareas por parte de la estudiante .....	195
3.1. Amenidad de las tareas .....	195
3.2. La tarea preferida .....	196
3.3. Dificultad de las tareas .....	197
3.4. Cualidades pedagógicas de las tareas .....	198
4. Recapitulación .....	200
<b>8. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES</b>	<b>203</b>
1. Introducción .....	203
2. Resultados y discusión .....	204
2.1. Sobre la reparación .....	206
2.2. Sobre las estrategias comunicativas .....	209
2.3. Sobre las estrategias interactivas .....	212
2.4. Sobre la utilización de los recursos en línea .....	216
2.5. Sobre las percepciones de los aprendices .....	218
3. Conclusiones finales .....	220
4. Implicaciones pedagógicas del estudio .....	223
5. Futuras líneas de investigación .....	224



**ANEXOS**

Anexo 1: Conversaciones electrónicas

Anexo 2: Relación completa de casos de reparaciones ortotipográficas

Anexo 3: Cuestionarios sobre las percepciones de los estudiantes  
acerca de las tareas

Anexo 4: Transcripciones de las entrevistas



## INTRODUCCIÓN

El presente trabajo tiene su origen en el interés del investigador, a la vez profesor, por experimentar una propuesta educativa innovadora basada en la comunicación sincrónica mediada por ordenador (COSMO), y observar sus efectos en la forma cómo los aprendices abordan las tareas de aprendizaje de una lengua extranjera y las llevan, o no, a buen puerto. Es decir, se comparte la idea de que “el profesor puede contribuir no sólo al proceso de aprendizaje, sino también a la comprensión de los mecanismos del funcionamiento de ese proceso” (Trujillo y Quereda, 1996:120).

Se parte de la convicción de que la utilización de herramientas informáticas en las aulas no supone por sí misma una mejora automática de la calidad educativa, ya que con frecuencia éstas sólo comportan una tecnificación del mismo tipo de ejercicios de repetición mecánica comunes en los libros de texto. Es necesario avanzar en la búsqueda de formas de integrar las herramientas tecnológicas en el aula de lengua extranjera y de organizar las actividades de aprendizaje de forma más acorde con las orientaciones procedentes de la investigación reciente en adquisición y aprendizaje de lenguas de manera que permitan aprovechar para el aula herramientas y formas de comunicación electrónica comunes en el siglo XXI, como por ejemplo el *chat* o conversación electrónica sincrónica.

El investigador responsable de este estudio es, al mismo tiempo, el docente que planifica y desarrolla la acción educativa, y que mediante un dispositivo de investigación se dispone ahora a evaluar los resultados de dicha acción. Se trata, por tanto, de una investigación ecológica, que no interfiere con el curso habitual de las actividades de enseñanza-aprendizaje, sino que tiene la vocación

de explorarlas (van Lier, 2002, 2004). La finalidad última del presente estudio es la transformación de la actividad educativa hacia propuestas más centradas en el aprendiz y, por tanto, tal como se ha apuntado anteriormente, más acordes con los modelos de adquisición de lenguas y aprendizaje actualmente vigentes.

Los datos principales que constituyen el corpus de este estudio provienen de 'conversaciones' que reúnen tres características esenciales: (a) son conversaciones entre 'iguales', es decir, entre aprendices; (b) son conversaciones electrónicas sincrónicas, a través de un programa de *chat*; y (c) son conversaciones con una finalidad claramente pedagógica que se concretan a partir de un conjunto de tareas y materiales cuya finalidad es precisamente promover la conversación entre aprendices de lengua extranjera.

El estudio se ubica dentro de los paradigmas de orientación interpretativa o naturalista; es decir, los fenómenos se estudian en su entorno natural con el fin de darles sentido o de interpretarlos teniendo en cuenta los significados que los individuos de ese entorno les atribuyen (Guba y Lincoln, 1994). Se parte de la realidad de un aula respetando la integridad del escenario, para intentar comprender el funcionamiento de su estructura interna, la dinámica de las interacciones que tienen lugar en dicho escenario y la explicación del porqué de dichas interacciones.

Las conversaciones electrónicas son abordadas desde diferentes perspectivas y con diferentes herramientas. El resultado final esperado es la elaboración de una imagen multidimensional, es decir, necesariamente compleja, que ayude al profesor-investigador y a la comunidad educativa a ganar un mejor nivel de comprensión del fenómeno estudiado para, en definitiva, poder optimizar la práctica educativa.

Esta investigación toma como referencia el trabajo previo del investigador “*Task-based Computer-Mediated Communication in the Foreign Language Classroom: Communication Strategies and Interaction Patterns*” (Sanchez-Sola, 2002), en cuyas conclusiones se evidencian las limitaciones del mismo al afirmar:

... desafortunadamente, el programa informático utilizado para la comunicación entre las parejas no recoge el proceso real de escritura de los alumnos, por lo que se han perdido las posibles versiones anteriores de los textos redactados. ... de cara a una investigación posterior sería necesario disponer de un software más sofisticado, que recogiera todos los movimientos que cada participante produce durante la composición del mensaje.

La presente investigación se hace eco de estas conclusiones y, entre los instrumentos de recogida de datos, se incorpora un programa informático que detecta y registra las acciones que realizan los aprendices sobre el teclado del ordenador mientras llevan a cabo las tareas. El estudio de los datos obtenidos mediante este procedimiento, supone un salto cualitativo importante, ya que nos permite conocer el tipo de movimientos de autorreparación que realiza el aprendiz sobre sus mensajes antes de enviarlos a su interlocutor.

Esperamos, pues, que el lector aprecie tanto nuestras aportaciones como nuestras sugerencias para futuras investigaciones con el fin de avanzar en un campo en el que todavía queda mucho por hacer.

Para finalizar esta introducción hacemos un breve resumen de la estructura del trabajo. En el capítulo 1 se hace una revisión de la bibliografía existente sobre los temas directamente relacionados con el estudio. En el capítulo 2 se precisan los objetivos y las preguntas de investigación. El capítulo 3 está dedicado principalmente a exponer las características que definen el enfoque metodológico y

los materiales e instrumentos utilizados para la recogida de los datos.

A continuación se dedican cuatro capítulos a analizar los datos que conforman el corpus: los capítulos 4 y 5 están dedicados al análisis de las conversaciones electrónicas entre dos díadas de aprendices; en el primero de ellos se explora el espacio privado para la composición de los mensajes de chat, donde se manifiestan los movimientos de autorreparación mencionados con anterioridad; en el segundo se explora el espacio compartido para la interacción. Los capítulos 6 y 7 están dedicados a explorar las percepciones de los participantes en relación a la composición de los mensajes y la realización de las tareas. En el capítulo 6 se analizan los datos elicitados mediante cuestionarios abiertos administrados a todo el grupo clase y en el 7 los datos elicitados mediante entrevistas a una de las participantes. Por último, el capítulo 8 está dedicado a las conclusiones del estudio y formula propuestas de futuro, tanto en lo que se refiere a la investigación sobre comunicación sincrónica mediada por ordenador (COSMO) en aulas de lengua extranjera, como a las recomendaciones pedagógicas que se derivan del estudio.

Por último figuran cinco anexos en los que se recogen: las transcripciones de las conversaciones, la relación completa de casos de reparaciones ortotipográficas, los cuestionarios sobre las percepciones de los estudiantes acerca de las tareas y las transcripciones de las entrevistas.

## **CAPÍTULO 1**

### **MARCO TEÓRICO**

#### **1. Introducción**

Esta tesis es un estudio de caso que evalúa los resultados de la implementación de una propuesta de acción pedagógica innovadora (la utilización de la comunicación sincrónica mediada por ordenador, o chat pedagógico, en el aula de inglés), que parte del supuesto de que la comunicación mediada por ordenador a partir de tareas de interacción en parejas es un entorno favorable para el aprendizaje de la lengua extranjera.

En este capítulo 1 se presenta el marco teórico que sustenta las decisiones adoptadas en la planificación de la acción pedagógica de la cual se da cuenta en el capítulo 3. De este marco teórico-conceptual también emergen el procedimiento y las categorías de análisis de parte de los datos obtenidos durante la implementación de la acción pedagógica. Así, la primera parte del capítulo (secciones 1 a 4) aborda el papel de la interacción en la adquisición de lenguas extranjeras desde perspectivas cognitivistas y socio-interactivistas; la definición y componentes de la competencia estratégica; y concluye con el constructo de reparación. En la segunda parte del capítulo (secciones 5 a 7) se efectúa una revisión del estado de la cuestión en lo que se refiere a la comunicación mediada por ordenador (CMO), el campo de investigación en el que se circunscribe este estudio. Más concretamente, se aborda la comunicación en la Web y las características específicas de la comunicación mediada por ordenador, para finalizar profundizando en los estudios disponibles de comunicación sincrónica mediada por ordenador o chat.

## **2. El papel de la Interacción en la adquisición de lenguas extranjeras**

El papel que juega la interacción en la adquisición de una lengua extranjera ha sido objeto de un amplio debate. Según Krashen, la exposición del aprendiz a input comprensible es requisito para poner en marcha los procesos mentales que pueden llevar a la adquisición del lenguaje (Krashen, 1982; Krashen y Terrell, 1983). Aunque hoy nadie pone en cuestión que el input comprensible es una condición necesaria para el aprendizaje, la hipótesis en sí, se ha venido reformulando desde que se propuso por primera vez. Long (1983) llevó la hipótesis del input comprensible un paso más allá al argumentar que lo realmente importante es la descripción de cómo el input se hace comprensible para el estudiante. Long sostuvo que en las conversaciones entre hablantes nativos (*NS*) y no nativos (*NNS*), las modificaciones interactivas - como las comprobaciones, las peticiones de aclaraciones y las demandas de confirmación - son más frecuentes y coherentes que las modificaciones del input proveniente de los nativos que participan en esas mismas conversaciones. Estos movimientos de conversación, denominados genéricamente con el término “negociación de significado”, ayudan a los hablantes a evitar los problemas o a resolverlos cuando aparecen. Siguiendo esta línea de investigación, se ha argumentado que la interacción entre pares en el aula crea un entorno favorable para la adquisición de la lengua ya que anima al aprendiz a negociar el significado a través de demandas de repetición y clarificación, y comprobaciones en mayor grado que en la interacción entre profesor y estudiante (Varonis y Gass, 1983, Pica, 1987). En el aula se reproducen, por tanto, unas condiciones similares a las que aparecen en un entorno natural de adquisición de la lengua (Pica y Doughty, 1985). La descripción del proceso de negociación de significado se retoma más adelante en la sección 3.3. de este

mismo capítulo: 'Estrategias interactivas: negociación de significado y mecanismos de reparación del discurso'.

Desde una perspectiva complementaria, el papel de la producción en la adquisición de una segunda lengua (*SLA*) ha sido subrayado por Swain (1995, 1998), quien propone tres funciones para la producción: (a) la función del "notar" / desencadenar, que ayuda a los estudiantes a reconocer lo que no saben, o saben parcialmente, cuando hablan; (b) la función de comprobación de hipótesis, que impulsa a los estudiantes a modificar su habla en respuesta a movimientos de conversación como peticiones de aclaración o demandas de confirmación; y (c) la reflexión consciente: los estudiantes negocian el significado, pero el contenido de esa negociación es la forma del lenguaje y su relación con el significado que intentan expresar (Swain, 1995:133).

Esto es, mientras llevan a cabo tareas con sentido, los aprendices también experimentan la necesidad de resolver problemas sobre el código y de hacerlo en secuencias laterales donde el tema de conversación pasa temporalmente del significado a la forma (Arnó, Cots y Nussbaum, 1997; Bange, 1992; Griggs, 1997; Long y Porter, 1985). Swain acuñó el término "Episodio relacionado con la lengua" (*Language Related Episode: LRE*) para referirse a estas secuencias laterales en las cuales los estudiantes hablan sobre el lenguaje que están generando, cuestionan el uso que hacen de él, o se corrigen (o reparan, en terminología conversacionalista) a sí mismos o a los demás (Swain, 1998; Swain y Lapkin, 1996).

En la misma línea, la investigación confirma que el debate sobre la forma al tiempo que se está llevando a cabo la comunicación promueve la adquisición de las formas discutidas. Así, los estudiantes recuerdan bien las soluciones halladas en forma cooperativa a problemas de lenguaje argumentados en los *LRE*,

largo tiempo después de haber realizado las actividades de aprendizaje (Donato, 1994; Griggs, 1997; LaPierre, 1994; Swain, 1995, 1998). Pica et al. (1989) también han demostrado que los estudiantes mejoran los aspectos puramente formales al responder a peticiones de clarificación. Más recientemente Lyster (2007), a partir de un corpus importante sobre todo de estudios realizados en un contexto de inmersión canadiense, aboga por una aproximación pedagógica 'equilibrada' (*counterbalanced*) para la enseñanza de segundas lenguas, donde las actividades de comunicación, que generan negociación de significado, están cuidadosamente acompañadas de tareas que focalizan la atención de los aprendices en aspectos formales que, de otra forma, tenderían a pasar desapercibidos. Cabe siempre la duda de hasta qué punto los resultados obtenidos en contextos donde la lengua meta es una segunda lengua, es decir, una lengua adicional abundante en el entorno inmediato del aprendiz, se pueden extrapolar a contextos donde la lengua meta es una lengua 'extranjera' en el sentido de que está prácticamente restringida al contexto del aula.

De todo este amplio conjunto de estudios llevados a cabo desde esta perspectiva cognitivo-interactivista se puede concluir que las tareas de comunicación que promueven la negociación de significado entre estudiantes pueden favorecer la adquisición de ciertos aspectos formales de la lengua meta.

Esta visión, que sitúa la interacción como una mera ocasión para negociar el input, se ve superada por las posiciones más radicales aportadas por investigadores conversacionalistas, tales como Mondada y Pekarek, 2004; Nussbaum, 1999; Pekarek Doheler, 2005; Seedhouse, 2005. Esta línea investigadora entiende la interacción como

“el desencadenante de procesos cognitivos situados, creados y compartidos entre los participantes (...) Así, interacción y cognición se hallan indisolublemente ligadas a través de la actividad verbal, socialmente situada” (Nussbaum et al. , 2006).

Los mecanismos de autorreparación y reparación interactiva han sido objeto de atención preferente desde la perspectiva conversacionalista. Dichos mecanismos se abordan más adelante en la sección 4 de este mismo capítulo.

Las interpretaciones cognitivo-interactivistas y socio-interactivistas sobre el aprendizaje de lenguas segundas y extranjeras son, en el momento presente, los dos marcos teórico-conceptuales dominantes en el seno de los cuales se lleva a cabo la mayor parte de la investigación en aprendizaje y enseñanza de lenguas segundas y extranjeras. Ambas corrientes son presentadas, a menudo, por la comunidad académica como dos explicaciones irreconciliables, ya que parten de presupuestos teóricos opuestos.

Desde la mirada del profesor de aula, sin embargo, la confrontación teórica, sin quedar relegada al olvido, pierde importancia, ya que el profesor de aula se nutre de una perspectiva teórica no para contribuir a armar un entramado teórico totalmente coherente en si mismo, sino para encontrar vías que le permitan mejorar su acción pedagógica en el aula de lengua extranjera, y a arrojar luz sobre los logros o carencias de la acción pedagógica puesta en marcha.

### **3. La competencia estratégica: estrategias de aprendizaje, estrategias de comunicación y estrategias interactivas**

La competencia estratégica en segundas lenguas ha sido estudiada desde puntos de vista muy distintos entre los que figura el estudio del uso de estrategias de comunicación, o estrategias de

compensación de problemas durante la producción oral (Bialystok, 1990); Poulisse 1989). Desde esta perspectiva las estrategias son

“procesos conscientes y atendidos (es decir no automáticos) que se ponen en marcha ante problemas de comunicación, y que pueden ser casi siempre documentados a través de manifestaciones en el producto lingüístico de la actuación oral” (Ortega, 2000: 202).

La investigación sobre las estrategias a las que recurren los aprendices de segundas lenguas ha sido extensa durante los treinta últimos años. Numerosos autores han adoptado tipologías diferentes de estrategias. En este trabajo, los estudios se clasifican en tres grandes grupos, según el foco de atención se ponga sobre el aprendizaje de la lengua meta (estrategias de aprendizaje o EA); sobre el éxito comunicativo del hablante-aprendiz (estrategias de comunicación); o sobre el proceso de negociación de significados que llevan a cabo los interlocutores para alcanzar dicho éxito comunicativo (estrategias de interacción).

La noción de estrategia de comunicación en la L2 fue introducida por Selinker (1972) en su conocido artículo sobre la interlengua. Desde entonces se ha hecho una distinción entre las estrategias de aprendizaje y las estrategias de comunicación. Las primeras se considera que son un intento de desarrollar la competencia lingüística y sociolingüística de la lengua meta, es decir, la motivación básica no es la comunicación sino el aprendizaje. Las segundas, en cambio, son “un intento compartido de dos interlocutores de negociar significados en situaciones en las que no se comparten estructuras indispensables de la lengua” (Tarone, 1980). Las estrategias de aprendizaje tienen más que ver con el input – el procesamiento, almacenaje, y recuperación, mientras que estrategias de comunicación están más ligadas al output - o cómo

expresamos significado por medio de la lengua, es decir, cómo actuamos basándonos en lo que ya sabemos o creemos saber.

Por su parte, las estrategias interactivas se circunscriben a aquellas que utilizan los aprendices cuando hay fallos en la comunicación (Gass y Varonis, 1991) - por ejemplo, los mecanismos de reparación y la negociación de significado.

Si bien el análisis de la producción de los aprendices adopta como marco de referencia las estrategias de comunicación y el análisis de las interacciones entre aprendices se realiza a partir del modelo de estrategias interactivas, se ha considerado relevante efectuar una breve revisión de las EA, ya que son, históricamente, las que de forma más temprana aportaron evidencias empíricas sobre la cuestión.

### **3.1. Estrategias de aprendizaje de la lengua extranjera**

Las estrategias de aprendizaje (EA) han suscitado gran interés en los contextos académicos en las últimas décadas. Este interés, en parte, es debido a la influencia de la psicología cognitiva, según la cual no basta con transmitir el conocimiento declarativo a los aprendices, sino que también se han de enseñar los procedimientos. Es decir, los profesores además de explicar los contenidos académicos, deben enseñar de forma explícita las estrategias que pueden ayudar a los aprendices a mejorar el dominio de la materia en cuestión.

Se han llevado a cabo numerosos estudios que se han servido de instrumentos de índole diversa (la observación de los aprendices en entornos de aula, entrevistas estructuradas, cuestionarios, etc.) con la finalidad de recabar información, de un modo retrospectivo, sobre las estrategias que utilizan los aprendices mientras llevan a cabo una tarea en particular. Respecto a las estrategias de aprendizaje

de lenguas (EAL), las investigaciones más tempranas tenían como objetivo principal describir a los “buenos” aprendices de lengua - características personales, estilos de aprendizaje, y estrategias - para de este modo poder aconsejar a los estudiantes sobre las pautas a seguir para hacerse mejores aprendices. (Rubin, 1975; Stern 1975). Según estos estudios, la atención a la forma y la monitorización del discurso propio y el del interlocutor son las estrategias más comunes utilizadas por los buenos aprendices. Posteriormente los investigadores se han centrado en la clasificación y definición de estrategias de aprendizaje específicas.

Al revisar las aportaciones más relevantes sobre el tema de las estrategias de aprendizaje en el campo de la enseñanza de segundas lenguas o lenguas extranjeras, nos encontramos con una amplia gama de definiciones. Así Tarone (1983:47) en un estudio temprano, las definió como "un intento de desarrollar la competencia lingüística y sociolingüística en la lengua meta – con la finalidad de incorporarlas a la competencia de la propia interlengua"; en la misma línea Faerch y Kasper (1983:67), afirman que una estrategia de aprendizaje es "un intento de desarrollar la competencia lingüística y sociolingüística en la lengua meta".

Por su parte, Oxford (1990:1) las define como: “acciones específicas, comportamientos, pasos, o técnicas que los estudiantes (a menudo intencionadamente) usan para mejorar su progreso en el desarrollo de habilidades en la L2”, y añade que estas estrategias pueden facilitar la interiorización, almacenamiento, recuperación, o uso de la nueva lengua.

Por último, O'Malley y Chamot (1990), en su estudio seminal, las definieron como "los pensamientos especiales o comportamientos que los individuos utilizan para ayudarse a entender, aprender, o retener la nueva información".

Como puede observarse se ha producido un cambio a la hora de abordar el tema: en un principio el énfasis se ponía más en el producto (competencia lingüística o sociolingüística), mientras que con posterioridad se ha centrado el interés en los procesos y las características de las estrategias de aprendizaje (EA).

Según, Lessard-Clouston (1997), de las definiciones de los diversos autores se desprende que las estrategias de aprendizaje de lenguas (EAL): (a) las genera el aprendiz, es decir, son medidas tomadas por los aprendices de la lengua, (b) mejoran el aprendizaje de la lengua y ayudan a desarrollar la competencia lingüística, según se refleja en las habilidades del aprendiz para escuchar, hablar, leer, o escribir en la L2 o lengua extranjera, (c) las EAL pueden ser visibles (comportamientos, pasos, técnicas, etc.) o invisibles (pensamientos, procesos mentales), y (d) las EA tienen que ver con la información y la memoria (conocimiento de vocabulario, reglas gramaticales, etc.).

Entre las categorizaciones más relevantes también figuran las desarrolladas por Rubin (1987), O'Malley y Chamot (1990) y Oxford (1990).

Según Rubin (1987), los aprendices utilizan tres tipos de estrategias que contribuyen directamente o indirectamente al aprendizaje de la lengua:

- Estrategias de aprendizaje
- Estrategias de comunicación
- Estrategias sociales

Las primeras incluyen las estrategias cognitivas (clarificación, deducción, razonamiento deductivo, práctica, memorización y monitorización) y las estrategias metacognitivas (planificación,

priorización, establecimiento de objetivos, autorregulación, y auto gestión).

Las segundas incluyen, por un lado, las estrategias comunicativas, es decir, las estrategias que utilizan los hablantes cuando encuentran un problema en la comunicación que es debido a la carencia de conocimiento del código, y por otro lado las estrategias sociales o las actividades que emplean los aprendices para incrementar su exposición a la lengua meta.

O'Malley y Chamot (1990) clasificaron las estrategias en tres categorías:

- Metacognitivas,
- Cognitivas, y
- Socio-afectivas

Las metacognitivas implican la utilización de los conocimientos sobre procesos cognitivos, planificar el aprendizaje, pensar en el proceso de aprendizaje cuando este ocurre, monitorizar la producción y comprensión propia, y evaluar el aprendizaje una vez completada la actividad.

Las estrategias cognitivas, por su parte, tienen que ver con la manipulación de los materiales utilizados en clase; por ejemplo, la repetición (imitación de un modelo de lengua), saber cómo tomar apuntes (escribir la información y presentarla oralmente), hacer resúmenes, aprender a inferir o desarrollar la capacidad de inducir y deducir. Por último, las estrategias socio-afectivas tienen que ver con la manera como los aprendices se relacionan con otros aprendices y con los hablantes nativos. Ejemplos de este tipo de estrategias son: la cooperación, saber pedir ayuda a sus compañeros cuando trabajaban en proyectos conjuntos, saber pedir

aclaraciones a los profesores, pedirles que repitan, parafraseen, o expliquen mediante ejemplos.

Oxford (1990) amplia la categorización realizada por Rubin y destaca que las estrategias de aprendizaje de la lengua han de estar orientadas hacia el desarrollo de la competencia comunicativa (1990:9). Esta autora identifica dos categorías principales: estrategias directas y estrategias indirectas, que a su vez se subdividen en diversos grupos. Las estrategias directas están directamente relacionadas con la lengua meta, requieren el procesamiento mental de la lengua, y se utilizan para desarrollar las cuatro habilidades básicas: lectura, habla y escucha. Las estrategias directas engloban las estrategias la memoria, las estrategias cognitivas, y las de compensación.

### **3.2. Las estrategias comunicativas**

En las conversaciones entre aprendices de segundas lenguas o lenguas extranjeras son observables, en la producción, un tipo de movimientos que nacen de las dificultades que éstos encuentran al componer los mensajes. Son las denominadas estrategias de comunicación o estrategias comunicativas. Es decir, los mecanismos que los hablantes utilizan cuando tienen dificultades para verbalizar un plan mental por carecer de recursos lingüísticos. Son en definitiva estrategias de ayuda a la producción. Algunas definiciones reconocidas de las estrategias comunicativas son las siguientes:

(1) “una técnica sistemática empleada por el hablante para expresar “su” significado cuando se encuentra con dificultades” (Corder, 1981:103).

(2) “planes potencialmente conscientes para resolver lo que a un individuo se le presenta como un problema para alcanzar una meta comunicativa en particular” (Faerch y Kasper, 1983:81).

(3) “técnicas para afrontar dificultades a la hora de comunicarse en una segunda lengua que no se conoce perfectamente (Stern, 1883: 411).

Dörnyei (1995:58) distingue básicamente entre dos tipos de taxonomías de estrategias comunicativas (figura 1.1): las que se basan en conceptualizaciones tradicionales, las cuales contienen un gran número de categorías y las conceptualizadas por el grupo de investigación de la Universidad de Nijmegen (Poulisse, 1989).

Figura 1.1: Taxonomías de estrategias comunicativas según Dörnyei, 1995

<b>Estrategias comunicativas según conceptualizaciones tradicionales:</b>	<b>Estrategias comunicativas conceptualizadas por el grupo de la Universidad de Nijmegen</b>
<u>Estrategias de evitación o reducción</u> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Abandono del mensaje</li> <li>- Evitación de un tema</li> </ul>	<u>Estrategias Conceptuales</u> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Estrategias analíticas</li> <li>- Estrategias holísticas</li> </ul>
<u>Estrategias compesatorias</u> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Circunlocución</li> <li>- Aproximación</li> <li>- Utilización de palabras de uso múltiple</li> <li>- Invención de palabras</li> <li>- Uso de los medios no lingüísticos</li> <li>- La traducción literal</li> <li>- Extranjerismos</li> <li>- Cambio de código</li> <li>- Petición de ayuda</li> </ul>	<u>Estrategias Lingüísticas o de código</u> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Creatividad Morfológica</li> <li>- Transferencia desde otra lengua.</li> </ul>
<u>Estrategias para ganar tiempo</u> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Uso de la vacilación o titubeo</li> </ul>	

Yule (1997) considera que ambas taxonomías no son excluyentes entre sí, y logra sintetizar ambos tipos de taxonomías en una

propuesta unificada (figura 1.2). Según este autor, cuando el aprendiz se enfrenta a la dificultad que supone nombrar un objeto en la lengua meta, puede decidirse por no expresar dicho significado (estrategia de evitación o reducción) o servirse de otros mecanismos que le ayuden a superar el problema (estrategia de compensación o de ejecución). Si el aprendiz finalmente decide intentar que su compañero identifique el objeto al que se está refiriendo, puede optar por una estrategia conceptual (conceptualizando el referente) o una estrategia de código (centrándose en la forma lingüística). Las estrategias conceptuales pueden ser analíticas (si describen las propiedades del objeto en cuestión) u holísticas (si utilizan un termino alternativo).

Estrategias comunicativas	1. De compensación	Conceptual	Holística: Aproximación (p. e. analogía)
			Analítica: Circunlocución (características del referente: color, función, forma)
		Código	Cambio de código
			Invención de palabras
	2. De reducción	Evitación de los problemas (evitar el tema, sustitución del mensaje, abandono del mensaje)	

Figura 1.2: Taxonomía de estrategias comunicativas, adaptada de Yule (1997:80).

En el capítulo 5 se adopta el modelo de Yule (1997) como base para el análisis de las estrategias comunicativas desplegadas por los alumnos en el espacio compartido.

#### ¿Cómo se pueden identificar estas estrategias?

##### a) Aproximación

Los aprendices adoptan este tipo de estrategia cuando designan el referente con una palabra cuyo significado se aproxima al nombre preciso del objeto.

##### b) Circunlocución

Los aprendices adoptan este tipo de estrategia cuando designan el referente mediante una descripción del mismo o especificando su utilidad.

##### c) Invención de palabras

Los aprendices adoptan este tipo de estrategia de código cuando inventan palabras basándose en una hipotética regla de la lengua meta.

##### d) Cambio de código

Los aprendices adoptan este tipo de estrategia de código cuando toman una palabra directamente de la L1 y la utilizan en la L2.

### **3.3. Estrategias interactivas: negociación de significado y mecanismos de reparación del discurso**

En este estudio se ha asignado a las estrategias interactivas un espacio propio por, al menos, dos razones:

a) la naturaleza interactiva de las tareas de aprendizaje que conforman la propuesta pedagógica de este trabajo lo hace aconsejable.

b) con frecuencia los movimientos interactivos de cada participante en una actividad de interacción no se entienden si no es en referencia a los movimientos interactivos del interlocutor. Es decir, no pueden abordarse de forma aislada.

El hábil manejo de las estrategias interactivas permite al aprendiz mantener la conversación en funcionamiento, solicitar ayuda al interlocutor (Larsen-Freeman y Long, 1991), y en general, resolver los problemas de comunicación de forma cooperativa y exitosa. Por este motivo, y en oposición a Kellerman, que opina que el profesor debe ocuparse de enseñar lengua y dejar que las estrategias “se preocupen de si mismas” (Kellerman, 1991: 158), el profesor-investigador que firma este trabajo opina que el diseño de tareas comunicativas que propicien el despliegue de estrategias interactivas es fundamental en cualquier programa de lengua extranjera.

Así, la realización de la tarea de forma cooperativa conlleva la utilización de estrategias interactivas, que utilizan los aprendices para resolver problemas de comunicación, tales como la negociación de significado. Gass (1997: 107) define “la negociación” como un tipo de

“comunicación en la que la atención de los participantes se centra en la resolución de un problema de comunicación en oposición a la comunicación en la que se produce un flujo libre de intercambio de información”.

Según el modelo de análisis de Varonis y Gas (1985) la conversación entre hablante nativos (HN) y hablantes no nativos (HNN) se desarrolla horizontalmente hasta que los interlocutores

tienen un problema de comunicación. Cuando esto ocurre, se involucran en una “secuencia de profundización” con la finalidad de resolver el problema. Una vez solucionado, los interlocutores retoman el eje horizontal de la conversación, hasta que se encuentran con un nuevo problema. El siguiente diagrama (Varonis y Gas, 1985:74) representa el proceso:

Desencadenante		Resolución	
D	I	R	RR

1. “D” es el desencadenante de la secuencia. Por ejemplo A se refiere a algo que su interlocutor no acaba de comprender.
2. “I” representa el indicador del problema producido por B. Por ejemplo una pregunta con la que señala que no ha entendido el mensaje. Según Pica et al. (1989) los indicadores o *signals* son elementos esenciales de la comunicación porque hacen saber al interlocutor que su mensaje no ha sido recibido correctamente, es decir que hay un problema en la comunicación.
3. “R” representa la respuesta de A en la que intenta aclarar el significado de la expresión problemática.
4. “RR” representa la reacción de B a la respuesta de A y es un elemento opcional que puede no aparecer en la conversación.

#### 4. La reparación

Mientras que el constructo ‘estrategias interactivas’ proviene de los enfoques cognitivistas, el término ‘reparación’ o “mecanismo por el cual una persona intenta resolver lo que ha sido percibido como un obstáculo para la comunicación” (Nussbaum, 2001:159) surge de ámbitos etnometodológicos, y ha sido ampliamente trabajado desde

la óptica del análisis de la conversación. Por 'obstáculo' se entiende cualquier cosa que los participantes perciben como potencialmente dañino para sus objetivos comunicativos (Seedhouse 2004, 2005).

Fue el artículo seminal "La preferencia por la auto-corrección en la organización de la reparación en la conversación" (Schegloff, Jefferson y Sacks, 1977) el que marcó el inicio de la reparación de la conversación como un campo de investigación. Schegloff et al. (1977) indican que el término reparación hace referencia a todos aquellos fenómenos que puedan considerarse problemáticos en la conversación y puntualizan que estos problemas no se limitan ni son necesariamente ocasionados por errores. La reparación, más bien, tiene que ver con el tratamiento de los obstáculos que los interlocutores perciben como amenazas a las finalidades comunicativas de un intercambio (Buckwalter 2001; Kasper y Kim 2007; Schegloff et al., 1977; van Lier, 1988). Por ello, va más allá de la simple corrección de errores o desviaciones de la norma de tipo morfosintáctico, fonético o léxico. Bien al contrario, la reparación representa, de hecho, una expansión de los recursos lingüísticos de los que dispone el aprendiz durante el proceso de uso de la lengua en un contexto social (Shonerd, 1994).

El estudio de Schegloff et al. (1977) recogen una clasificación tipológica de la reparación. En primer lugar distinguen entre dos tipos: la autorreparación (*self-repair*) – cuando el problema comunicativo es enmendado por el mismo hablante que lo produce - y la heterorreparación (*other-repair*) – si el que retoma la cuestión es el interlocutor. Por otra parte, la iniciación de la reparación también implica una diferenciación tipológica; así, la reparación puede ser autoiniciada, si la reparación del problema la inicia el propio hablante que lo ha producido o hetero-iniciada, en el caso de que sea el oyente quien la inicie. Se establecen, por tanto, cuatro

patrones básicos de reparación en función de la participación de los interlocutores: autorreparación autoiniciada; autorreparación heteroiniciada; heterorreparación autoiniciada y heterorreparación heteroiniciada.

White (1997) adopta la clasificación de los tipos de reparación presentadas por Schegloff et al. (1977) y la presenta como un mecanismo mitigador involucrado en el contenido social del discurso, ya que el hablante emplea esta estrategia para intentar establecer y mantener la armonía, evitar que la imagen social se vea amenazada e incrementar la solidaridad con el interlocutor.

La reparación puede llevarse a cabo por cualquiera de las partes que intervienen en la conversación. Sin embargo, existe una preferencia sistemática en el sistema conversacional por la autorreparación, frente a la reparación de otros, tal y como señalan Schegloff, Jefferson y Sacks (1977). Esta preferencia por la autorreparación supone que la persona que lleva a cabo la reparación es generalmente aquella que produce el elemento categorizado como problemático por los propios participantes.

En este sentido es importante notar la naturaleza eminentemente émica del constructo 'reparación', tal como se entiende dentro del análisis conversacional. La mirada émica es aquella que adopta "la perspectiva de los participantes desde dentro del contexto interactivo en el que la conversación tiene lugar" (Seedhouse, 2005: 166). Así los investigadores que adoptan el marco teórico-metodológico del análisis conversacional rechazan de plano la utilización de medios externos a la conversación para obtener datos sobre los aprendices. Esto significa que no recogen informaciones por otros medios, como por ejemplo, los cuestionarios o entrevistas (Seedhouse, 2005).

El constructo 'reparación' es ampliamente utilizado por los investigadores que trabajan desde perspectivas socio-interactivistas, es decir aquellos que analizan la interacción y el aprendizaje como una actividad social (Nussbaum et al, 2006).

Entre los estudios desarrollados en Cataluña desde esta perspectiva cabe destacar los llevados a cabo por el equipo de investigación GREIP de la Universitat Autònoma de Barcelona desde el año 1998 al 2000. Estos estudios estuvieron enmarcados en un proyecto de investigación "Construcción de las competencias en el aprendizaje de lenguas extranjeras por parejas", dirigido por la Dra. Nussbaum, de la Universitat Autònoma de Barcelona. El proyecto (BP96-1219) fue financiado por la Dirección General de Enseñanza Superior del Ministerio de Educación (1997-2000) (véase, por ejemplo, Masats, 1999; Masats, Nussbaum, Tusón y Unamuno, 2000; Nussbaum, 1999; Nussbaum y Unamuno, 2000).

El equipo investigador diseñó tres tareas de comunicación y compiló un corpus con las grabaciones de tres tareas comunicativas llevadas a cabo por parejas de estudiantes de lenguas extranjeras (inglés, español y francés) de diferentes edades: niños de 8-9 años, adolescentes de 14-15 años y estudiantes universitarios de primer ciclo. Las tres tareas de comunicación están relacionadas con las temáticas de los alimentos y de las compras.

En la primera tarea, cada individuo posee un dibujo – que representa una tienda de comestibles donde se desarrolla una transacción entre una cliente y un tendero - que contiene siete diferencias respecto del otro dibujo. En la consigna de la tarea se pedía hallar las siete diferencias sin mirar el dibujo de la otra persona.

En la segunda tarea, cada día debe ponerse de acuerdo para emparejar 16 cartas, en las que se hallan dibujados ciertos elementos extraídos de la imagen de la tarea precedente, con la finalidad de poder jugar después al "*memory*". La última actividad consiste en un juego de roles entre un vendedor y una cliente que los individuos deben construir a partir de un guión escrito. Los participantes preparan y memorizan su pequeña pieza para representarla después frente al resto del grupo. Cada pareja posee un pequeño magnetofón para registrar su conversación. Además de las consignas correspondientes a cada tarea, se instruyó a los participantes en la conveniencia de utilizar la lengua meta a todos los efectos y de no detener el magnetofón.

Se adoptó una perspectiva conversacionalista para el análisis de la interacción oral cara a cara de los estudiantes, con el propósito de explorar las características de aquellas tareas que favorecen más el desarrollo de las habilidades orales interactivas en una lengua extranjera. Los resultados del proyecto concluyen que:

- a) Se producen diferentes clases de episodios conversacionales. En la tarea 1, por ejemplo, los más frecuentes son 'pregunta-respuesta' y 'descripción-confirmación'; mientras que en la tarea 2 los que se repiten con más frecuencia son del tipo 'A con B a causa de Z'. En el último ejemplo, los enunciados pueden producirlos un solo individuo o los dos.
- b) Los estudiantes producen una gran gama de reparaciones discursivas que desde un punto de vista interactivo resultan muy sofisticadas.
- c) Los participantes recurren a estrategias de rodeo para solucionar los problemas de comunicación que se encuentran. Estas estrategias son de naturaleza variada: simplificación de

enunciados, cambio de código a L1, invención de palabras, parafraseado, etc.

El estudio que aquí se presenta ha bebido de una forma directa de esta fuente tanto en lo que se refiere al diseño de las tareas como en algunos aspectos del análisis (véase cap. 3).

Hasta hace poco el estudio de la interacción en relación al aprendizaje de lenguas ha estado limitado de facto al estudio de la interacción oral. Sin embargo, es un hecho que la tecnología actual brinda a los estudiantes la posibilidad de ampliar los límites de la interacción en tiempo real más allá de los límites de la clase. Internet nos permite, y permite a los estudiantes, efectuar conversaciones escritas en tiempo real mediante los programas de charla. Por lo tanto, es legítimo preguntarse si los fenómenos que se observan y las ventajas que se atribuyen a la interacción oral cara a cara también aparecen cuando las tareas de interacción se realizan en un contexto de comunicación por ordenador.

Por último cabe destacar que el término 'reparación' ha hecho fortuna entre la comunidad académica y su estudio se aborda también desde perspectivas no conversacionalistas en diversas disciplinas y con objetivos distintos. Así, en psicolingüística, se ha utilizado para intentar determinar cuál es el mecanismo de producción del lenguaje (van Hest, 1996) y se considera que una autorreparación (*a self-initiated self-completed correction o repair*) se produce cuando el hablante detecta que el output ha sido erróneo o inadecuado, detiene el flujo del habla, y finalmente ejecuta una corrección (Kormos, 1999).

En el estudio de la autorreparación, van Hest (1996) distingue tres componentes en la estructura de la autorreparación: (1) el reparandum, que es un error o una expresión inapropiada; (2) una

fase de edición, que se produce inmediatamente después de la interrupción del mensaje; y (3) el reparatum, que es la corrección o el cambio del elemento problemático.

Por otra parte, cabe destacar que con los términos estrategias de interacción, negociación del significado o reparación interactiva, se está haciendo referencia a un mismo tipo de fenómenos propios de la comunicación entre aprendices de una lengua extranjera, pero desde marcos conceptuales diferentes. En el presente estudio se ha optado por utilizar términos diferentes dependiendo del fenómeno de que se trate. Así, para el análisis de los datos que se lleva a cabo en el capítulo 4 se ha optado por utilizar el término 'reparación' por su más amplia inclusividad, a pesar de que el presente estudio no adopta una perspectiva conversacionalista. En el capítulo 5 se utilizan los términos estrategias comunicativas, estrategias interactivas, negociación de significado y reparación.

## **5. La comunicación en la web**

El desarrollo de las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC), y en particular de las redes telemáticas internacionales, ha dado lugar a la aparición de la comunicación mediada por ordenador (CMO), una nueva modalidad de enseñanza asistida por ordenador (EAO) que posibilita la interacción entre las personas. En el mundo de la educación la CMO nos lleva de la interacción del aprendiz con la máquina a la interacción del aprendiz con otros aprendices, con el profesor o con nativos de la lengua meta, por medio del ordenador (Kern y Warschauer, 2000).

Las tecnologías de la comunicación y de la información pueden de hecho "facilitar la aparición no solo de entornos humanistas en los que se aumenta la interacción social, sino también de la colaboración entre alumnos" (Trenchs, 2001:27).

En la actualidad muchas instituciones educativas están siendo dotadas de una infraestructura tecnológica (ordenadores portátiles, redes con conexión a Internet, pizarras digitales) que las sacan del aislamiento y les posibilitan participar en proyectos multi-clase basados en la interacción a distancia entre iguales y en la telecolaboración entre instituciones de todo el mundo.

Por lo general, la telecolaboración es vista como una experiencia de enseñanza y aprendizaje compartidos, basados en Internet, entre instituciones educativas a distancia (Dooly, 2008), destinada a desarrollar tanto las habilidades lingüísticas como la competencia comunicativa intercultural de los participantes (Guth & Helm, 2010).

A pesar de ser una modalidad de enseñanza relativamente nueva, existe un cuerpo considerable de investigaciones sobre telecolaboración en el aprendizaje de lenguas. Entre los temas que han recibido mayor atención por parte de los investigadores destacan el desarrollo de las destrezas comunicativas de los participantes, el papel de los profesores, los diferentes usos de las herramientas y los entornos de la web 2.0, y la evaluación de la interacción y los intercambios que tienen lugar en el seno de tales proyectos de colaboración (Dooly, 2008, 2011; Dooly & O'Dowd, 2012; Guth & Helm, 2010; O'Dowd, 2007; Warschauer, 1995).

La web alberga numerosas plataformas que ofrecen un amplio abanico de posibilidades pedagógicas para la formación de los estudiantes. Cabe distinguir entre dos tipos de plataformas: (a) las que albergan programas con ejercicios de corrección automática basados en la interacción del aprendiz con la máquina, y (b) aquellas que albergan recursos para la comunicación entre las personas.

Cruz-Piñol (2003) se refiere a los ejercicios de la opción que hemos citado en primer lugar en los siguientes términos:

“Los ejercicios que ofrecen una corrección automática se basan en modelos estructurales, en el sentido de que se le pide al alumno que coloque elementos de un paradigma cerrado y limitado en el lugar que el programa tiene previsto; con esto, queda casi totalmente anulada la expresión libre y creativa del lenguaje, así como el uso de la lengua para la comunicación” (Cruz-Piñol, 2003: 322).

El uso de este tipo de ejercicios supone, de hecho, el regreso a prácticas trasnochadas en la enseñanza de lenguas, que han dado lugar a lo que se ha empezado a denominar "ciberestructuralismo" (Martín Mohedano, 2003 citado en Cruz-Piñol, 2003).

Una de las mayores desventajas de este tipo ejercicios en los que el aprendiz interactúa con la máquina para llevar a cabo tareas contenidas en dichos programas es que:

al restringir la interacción entre humanos y limitar a fronteras preestablecidas la habilidad del estudiante para responder, se reduce la capacidad del individuo para personalizar su aprendizaje, o para crear construcciones de conocimiento que no se encuentren ya en el diseño del material didáctico (Bates, 1995, p.193).

## **6. La comunicación asincrónica en el aula de lengua**

Los estudios sobre la comunicación por ordenador revelan que su incorporación a la docencia: (a) anima a la construcción cooperativa de conocimientos nuevos entre grupos de estudiantes y profesores (Warschauer, 1997), (b) impulsa la cooperación entre aprendices (Bruce, B.C. et al., 1993), (c) ayuda al estudiante a desarrollar habilidades comunicativas y cognitivas (Krooneneberg, 1994-1995), y conlleva una mejora cualitativa y cuantitativa en las producciones de los estudiantes Trenchs (1998a).

Según Bates (1995), la utilización de la comunicación asincrónica que tiene lugar en los foros de discusión resulta beneficiosa desde un punto de vista pedagógico en cuanto que promueve el discurso

académico y desarrolla habilidades analíticas en el aprendiz, que le permiten defender sus puntos de vista con argumentos fundamentados, y criticar constructivamente las aportaciones de los otros participantes

Harasim (1990) argumenta que el gran potencial para la colaboración de la comunicación por ordenador, posibilita que los estudiantes puedan participar activamente con sus creaciones propias, de tres maneras diferentes: mediante la generación de ideas, mediante la ligazón de ideas, y mediante la estructuración de dichas ideas.

Casanovas (2003), por su parte, argumenta que la CMO, y en particular el correo electrónico, puede ser un buen aliado en la didáctica de las lenguas, porque su incorporación en el aula: (a) facilita la interacción auténtica con destinatarios reales, (b) aumenta la autonomía del aprendiz, (c) puede reforzar o ampliar el trabajo realizado en clase y (d) beneficia el tratamiento de la diversidad en el aula.

La investigación llevada a cabo en el seno de los proyectos SIMULAB (Nielsen et al., 1998; Sánchez-Sola, 1998, 2001) y Simulaciones por vía telemática para el aprendizaje de lenguas (Sánchez-Sola, 2003) ha revelado que la comunicación asincrónica entre aprendices, en el contexto de una simulación telemática, (a) contribuye a la integración del ordenador e Internet como herramientas habituales en la enseñanza de la lengua, (b) facilita el intercambio humano y cultural entre estudiantes de países diferentes y (c) propicia el trabajo cooperativo. En este contexto, además, la lectura de los textos enviados por los otros participantes aumenta el interés de los estudiantes a la hora de redactar sus propios documentos. La lectura de textos auténticos y la redacción de los propios promueven de forma eficaz la interacción entre los

participantes (alumno - alumno y alumno - profesor) en el ámbito del aula clase y favorecen el aprendizaje mediante la reflexión metalingüística.

De lo anteriormente expuesto podemos concluir que los recursos que ofrece Internet para la comunicación entre personas constituyen una herramienta ideal para la colaboración entre profesores y aprendices, el uso que se pueda hacer de todos estos recursos y, sobre todo, los beneficios que de ellos puedan obtener los estudiantes, dependerán en gran medida de los contextos de aprendizaje en los que vayan a ser integrados (Cruz-Piñol, 2003).

Parece necesario llevar a cabo estudios que puedan ayudarnos a tomar decisiones bien fundamentadas respecto a cómo, cuándo y para qué fines se utilizan los medios de comunicación en la clase de lengua.

## **7. La comunicación sincrónica mediada por ordenador**

A lo largo de las dos últimas décadas se han llevado a cabo numerosos estudios con el objetivo de investigar el uso de la comunicación sincrónica mediada por ordenador (COSMO) en el aprendizaje de la L2 y de la lengua extranjera. En dichos estudios podemos distinguir a grosso modo dos líneas de investigación: la primera se plantea como objetivo identificar los beneficios que aporta el uso de la tecnología en el aula de segundas lenguas, y los rasgos discursivos de este tipo de comunicación; la segunda línea de investigación plantea como objetivo detectar las oportunidades de aprendizaje de la L2 que este medio ofrece.

Muchos estudios han comparado la discusión electrónica con la discusión cara a cara que se lleva a cabo en el aula convencional, y han señalado que la comunicación sincrónica mediada por ordenador (COSMO) constituye un entorno que resulta beneficio

para el aprendizaje de la L2 por varias razones: (1) promueve la participación de los estudiantes (Blake, 2000; Beauvois, 1992; Bump, 1990; Chun, 1994; Kelm, 1992; Kern, 1995; Sullivan y Pratt, 1996; Warschauer, 1996), (2) aumenta la producción del aprendizaje de L2 (Chun, 1994; Kelm, 1992; Kern, 1995; Sequeira, 2009; Sullivan y Pratt, 1996) y (3) produce una mejoría en la calidad lingüística de las producciones de los participantes (Chun, 1994; Warschauer, 1996).

En esta misma línea, otros estudios señalan que el uso de la COSMO en el aula de L2 resulta beneficioso porque fomenta una participación más activa e igualitaria que la del aula convencional, sobre todo entre los aprendices tradicionalmente marginados, como las mujeres, las minorías y los estudiantes más tímidos (Böhlke, 2003; Bump, 1990; Chun, 1994; Fitze, 2006; Freiermuth y Jarell, 2006; Kern, 1995; Sullivan y Pratt, 1996; Warschauer, 1996). El efecto igualador de las interacciones que se producen en la COSMO puede facilitar la SLA, dado que el aprendiz tiene un mayor protagonismo en la gestión del discurso del aula. De hecho, en el chat escrito el dominio de la discusión por parte del profesor y de los estudiantes más extrovertidos se ve reducido en gran medida, lo que supone que incluso los estudiantes más tímidos puedan tomar la palabra con mayor facilidad (Chun, 1994; Kern, 1995; Warschauer, 1996).

Otros estudios sobre la interacción del chat escrito han concluido que éste representa un foro que fomenta la motivación de los aprendices (Beauvois, 1994/1995; Kern, 1995; Warschauer, 1996) y reduce la ansiedad en la comunicación entre los estudiantes, que suele estar presente en la conversación oral cara a cara (Cheon, 2003; Fitze, 2006; Kelm, 1992; Kern, 1995; Satar y Ozdener, 2008).

Numerosos estudios reflejan, además, que la comunicación escrita en tiempo real es eficaz para el aprendizaje de la lengua meta porque promueve el desarrollo de su competencia gramatical (Pellettieri, 2000), la competencia oral (Payne y Whitney, 2002), el aprendizaje del léxico (Blake, 2000; de la Fuente, 2003; Fernández-García y Martínez-Arbelaiz, 2002; Smith, 2003, 2004; Tudini, 2003), y la negociación de significados (Blake, 2000; Pellettieri, 2000; de la Fuente, 2003; Smith, 2003; Tudini, 2003), el desarrollo de las habilidades comunicativo conversacionales (Chun, 1994; Kitade, 2000), y el desarrollo de la fluidez oral (Blake, 2009).

### **7.1. Características del discurso de la comunicación sincrónica mediada por ordenador**

Algunos estudios han puesto de relieve que el discurso del chat escrito comparte rasgos tanto con la comunicación oral como con la comunicación escrita, pero está más cerca de la comunicación oral (Kern, 1995; Sotillo, 2000; Weininger y Shield, 2003).

Warschauer (1997) hace hincapié en el carácter híbrido de la comunicación electrónica y afirma que ésta podría constituir un amplificador cognitivo que acogería tanto la interacción, atribuida tradicionalmente a la comunicación oral, como la reflexión, atribuida a la comunicación escrita. Por lo tanto, los aprendices que participan en actividades basadas en la COSMO pueden disfrutar de una doble ventaja: la posibilidad de interactuar con otros estudiantes en un flujo continuo de mensajes, y la posibilidad de reflexionar sobre lo que escriben antes de dar el toque final a sus mensajes.

Cuestiones tecnológicas, como el corto lapso de tiempo que transcurre entre el envío del mensaje y la recepción del mismo, o el diseño de la mayoría de las interfaces que no permiten que más de un mensaje pueda circular a la vez, tienen un impacto considerable

en el discurso. A veces se producen interrupciones, discontinuidad de los mensajes, solapamientos en la toma de turnos y los temas de los mensajes aparecen entrelazados (Beauvois, 1992; Levy y Stockwell, 2006; Negretti, 1999; Smith, 2003).

Los rasgos únicos del discurso del chat no se limitan a los producidos por el elemento tecnológico sino que también son causados por el comportamiento humano. En concreto, Darhower (2002) menciona que el uso del humor está muy presente en su estudio sobre la comunicación sincrónica por ordenador. Destaca, además, que las bromas y el humor son dos funciones discursivas que tienen un gran potencial para crear sentimientos positivos y negativos entre los interactuantes. Los comentarios sarcásticos y los insultos también aparecen de una forma generalizada en sus datos.

Warshauer (1997) utiliza el término “*flaming*” para referirse a este comportamiento agresivo que se da con más frecuencia en la COSMO que en la comunicación oral cara a cara, debido al efecto de protección de la propia imagen de la COSMO.

Otra de las características que se consideran únicas del discurso del chat escrito son las discusiones fuera del tema de la tarea. En concreto, Darhower (2002) en su estudio se hace eco de numerosas ocasiones en las que los aprendices abandonan la tarea para discutir sobre temas no relacionados directamente con la misma.

## **7.2. El paradigma interactivista**

Los estudios que se llevan a cabo desde una perspectiva interactivista de la adquisición de la lengua, tienen como objetivo principal investigar si la comunicación sincrónica mediada por ordenador genera el mismo tipo de interacciones significativas que hipotéticamente facilitan el aprendizaje de la L2 en los entornos de comunicación oral cara a cara. Es decir, los estudios se centran en

ciertas partes de la interacción que son potencialmente beneficiosas para el aprendizaje de la lengua como es el caso de la negociación de significado, que ha recibido gran interés por parte de los investigadores. Entre los estudios que han investigado la presencia de negociación de significados en la comunicación sincrónica mediada por ordenador figuran los de Blake (2000); Blake y Zyzik, 2003; de la Fuente, 2003; Fernández-García y Martínez-Arbelaiz, 2002); Fernández-García y Martínez-Arbelaiz, 2003; Lai y Zhao, 2006; Lee, 2002; Pellettieri, 2000; Smith, 2003 y Tudini, 2003.

Entre los estudios que se han llevado a cabo en este campo desde una perspectiva interactivista destaca el de Pellettieri (2000) en el que se compara la interacción del chat escrito con la interacción oral cara a cara. Pellettieri (2000) investigó el potencial de la COSMO "para promover la negociación de significado y la interacción con focalización en la forma" (p. 64). En su estudio participaron 20 estudiantes de español como segunda lengua de nivel intermedio.

Usando el modelo de Varonis y Gass (1985) para la negociación entre hablantes no nativos, Pellettieri (2000) presenta un análisis descriptivo del discurso generado por estudiantes mientras llevan a cabo las tareas.

El estudio reveló que este tipo de comunicación promueve la negociación de significado e impulsa a los aprendices a modificaciones lingüísticas focalizadas en la forma que facilitan la comprensión mutua.

El análisis de los datos reveló, además, que las negociaciones sobre léxico y sobre contenido prevalecían sobre las morfosintácticas, de hecho gran parte de la negociación versaba sobre elementos léxicos desconocidos.

Por último, Pelletieri (2000) afirma que el carácter escrito de la interacción del chat facilita que se produzcan más modificaciones lingüísticas centradas en la forma, ya que los alumnos tienen más tiempo para planificar y reflexionar sobre lo que escriben. Además, esta circunstancia posibilita que los mensajes de los alumnos sean más precisos y tengan menos errores.

En la misma línea, Fernández García y Martínez Arbeláiz (2002) examinaron discusiones electrónicas en grupo y señalaron que el ordenador posibilitaba que todos los miembros del grupo se involucraran en negociación de significado. En sus datos encostraron rutinas de negociación como las descritas por Pelletieri (2000). Dicha negociación puede dar como resultado una producción modificada y un input que es más comprensible, por lo tanto, puede facilitar el aprendizaje de la lengua (Gass y Varonis, 1985, 1986; Pica y Doughty, 1985; Pica, 1994; Scarcella y Higa, 1981; Varonis y Gass, 1985).

Lai y Zhao (2006), por su parte, compararon la interacción que se producía en un contexto de comunicación sincrónica escrita con la interacción que se daba en la interacción cara a cara entre seis diádas de aprendices y detectaron que se producían más secuencias de negociación de significado en el chat escrito (69%) que en la discusión cara a cara (30%).

Fernández-García y Martínez-Arbeláiz (2003) compararon la negociación de significado de la interacción oral cara a cara con la de un entorno de COSMO. Con esta finalidad agruparon a los estudiantes atendiendo a su condición de nativo o no nativo resultando tres tipos de agrupamientos: hablante nativo con hablante no nativo (*NS-NNS*), hablante no nativo con hablante no nativo (*NNS-NNS*), y hablante nativo con hablante nativo (*NS-NS*). El estudio reveló que se producían más fallos en la comunicación

cara a cara que en la comunicación sincrónica por ordenador. Las investigadoras atribuyeron este hecho a la dificultad que tienen los aprendices para comprender la lengua oral.

### **7.2.1. La atención a la forma en los entornos de comunicación sincrónica mediada por ordenador**

Varios estudios sobre este tipo de comunicación han evidenciado la capacidad de este discurso para facilitar la percepción de los errores y la atención a la forma por parte del estudiante (Blake, 2000; Pellettieri, 2000; Smith, 2003). El hecho de que los aprendices no tengan que competir por el turno en la comunicación sincrónica por ordenador promueve la auto-corrección, porque los aprendices pueden tomarse tiempo para fijarse en su propia lengua y esto podría llevar a un aprendizaje individual (Kitade, 2000).

### **7.2.2. Estudios sobre la autorreparación en los entornos de comunicación sincrónica mediada por ordenador**

La autorreparación se considera un constructo fundamental en la teoría de la adquisición de la segunda lengua actual (Swain y Lapkin, 1995). Aunque hay una cantidad considerable investigación sobre la autorreparación en la interacción cara a cara a cara, existen pocos estudios sobre la misma en los entornos de comunicación sincrónica mediada por ordenador, y los que existen a menudo se ven limitados en sus resultados por utilizar los registros del chat (*chatlogs*) como única fuente de datos.

Diversos autores (Pellettieri, 2000; Shehadeh, 2001; Smith, 2004, Smith 2008) han argumentado que la comunicación sincrónica puede ser un entorno idóneo para explorar la autorreparación, ya que proporciona un aumento del tiempo de procesamiento y la oportunidad para que los aprendices se centren en la forma, lo que

puede dar lugar a un mayor potencial para cerciorarse de los errores propios.

Jepson (2005) en su estudio sobre “conversaciones e interacción negociada en los *chats* de voz y los *chat* de texto” descubrió que los datos provenientes de estos entornos ambos contenían varios tipos de movimientos de reparación, pero la autorreparación no estaba entre ellos. Jepson comenta que, en su estudio, debido a la naturaleza de la tecnología del *chat* y al equipo utilizado para la recogida de datos no fue posible observar si los participantes editaban sus mensajes antes de enviarlos, y reconoce que es posible que no se captaran algunos movimientos de autorreparación.

Por su parte Smith (2008) se hace eco de la escasez de trabajos existentes sobre la autorreparación en entornos de comunicación sincrónica mediada por ordenador, y afirma que el impacto de los estudios sobre este tema en este tipo de entornos es limitado porque no se empleó la tecnología adecuada a la hora de recopilar los datos. La mayoría de los estudios existentes hasta la fecha, añade, se basan en los registros finales de la conversación (*chatlogs*) que proporciona el programa de chat de forma automática y en los que no se capta una parte significativa de los datos.

Para obtener una visión más completa de la interacción en un contexto CMC, especialmente la que contiene autorreparación por parte del aprendiz, Smith (2008) llevó a cabo un estudio en el que participaron 23 parejas de estudiantes universitarios de alemán lengua extranjera, que realizaron seis tareas tipo rompecabezas a través de la función de *chat de Blackboard*, en el transcurso de un semestre.

Para la recogida de datos, aparte de los registros finales de las sesiones de *chat*, el investigador empleó el programa Camtasia, software de captura de pantalla dinámica, para grabar lo que aparecía en cada momento en la pantalla del ordenador de los participantes. Este procedimiento le permitió registrar el proceso de las sesiones en su totalidad, mostrando cada paso que los aprendices daban mientras llevaban a cabo la tarea. Esto incluye si se eliminan o insertan palabras o textos antes de publicar el mensaje en la pantalla. Al examinar los casos de autorreparación que aparecían en los datos de las mismas sesiones de interacción basada en tareas obtenidos por ambos procedimientos, se encontraron diferencias significativas. En los registros finales de las sesiones de chat sólo aparecieron 9 casos de autorreparación frente a los 68 casos que aparecían visibles en el archivos de vídeo que realizó el programa Camtasia.

Estos resultados indican que la cantidad de casos de autorreparación en el chat escrito es probable que sea mucho más alta de lo que se ha afirmado basándose en estudios en los que sólo se analizó el producto final de la comunicación sincrónica que proporciona el programa de charla de forma automática, por ejemplo el estudio de Jepson (2005) que se ha comentado anteriormente, en el que probablemente si se produjo autorreparación significativa, pero la metodología de recogida de datos empleada no era lo suficientemente sensible para detectarlo.

Resulta evidente, por tanto, que aunque los registros de chat (*chatlogs*) sin duda tienen valor para la interpretación de la COSMO, no logran captar una parte significativa de los datos. La no utilización de la tecnología adecuada para la recogida de datos puede limitar severamente el impacto y la relevancia de los resultados.

## CAPÍTULO 2

### OBJETIVOS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

#### 1. Presentación y justificación del tema de estudio

El presente estudio adopta una orientación etnográfica a partir de datos cualitativos y se inscribe dentro de las corrientes de investigación en el aula, es decir, se centra en el aula como fuente suministradora de los datos, donde el profesor se distancia de su función docente para adoptar también el rol de investigador (Allright y Bailey, 1991; Camps, 2001; Carr y Kemmis, 1986; Elliot, 1991; Escobar Urmeneta, 2000; Strickland, 1988; Trenchs, 1997; van Lier, 1988).

En este sentido, son los intereses del docente que desea una mejor comprensión de los fenómenos que tienen lugar, a partir de las propuestas didácticas que elabora, los que determinan los objetivos concretos del estudio, cuya última finalidad es la mejora continuada de la calidad de dichas propuestas.

En este trabajo se parte de la realidad de una clase en un aula informatizada para investigar la respuesta de los aprendices al reto que supone llevar a cabo una tarea comunicativa en un entorno digital; no pretendemos demostrar la veracidad o falsedad de una hipótesis, objetivo de los estudios experimentales. En este contexto los procesos de producción y recepción que caracterizan la interacción oral quedan afectados por el hecho de que el texto escrito es el único medio disponible para realizar la tarea de aprendizaje propuesta. El nuevo contexto de comunicación creado por la presencia de la máquina, la distancia física, la utilización de la lengua escrita y otros posibles factores hacen relevante el estudio de la interacción sincrónica mediada por ordenador para una mejor

comprensión del posible valor pedagógico que este tipo de comunicación puede suponer en el aula de lengua extranjera.

El estudio surge tras la constatación en una investigación previa (Sánchez-Sola, 2002) de la ausencia de autorreparaciones autoiniciadas, en las conversaciones electrónicas entre aprendices. En este mismo estudio ya se suponía que la no aparición del fenómeno de la autorreparación en los datos que se analizaron era debida al hecho de que el programa de comunicación utilizado sólo recogía la versión final de los mensajes. Por este motivo, se creía necesario que, de cara a una investigación posterior, se dispusiera de un software más sofisticado, que registrara los posibles cambios que se producen en el cuerpo del mensaje antes de ser enviado al interlocutor, es decir, se necesitaba utilizar un programa que registrase los posibles movimientos de autorreparación del texto que lleva a cabo el aprendiz en el proceso de composición del mensaje.

En esta ocasión, nos hemos hecho eco de esta recomendación y hemos utilizado un programa de control del ordenador que detecta y registra cualquier acción que el aprendiz pueda realizar sobre el teclado o el ratón mientras lleva a cabo la tarea. Al final del proceso el programa proporciona un informe en el que queda reflejado el historial de las teclas pulsadas, incluidas las de borrar.

El estudio de los datos que obtengamos de esta forma, conjuntamente con los obtenidos mediante los otros procedimientos, esperamos que nos proporcione información valiosa sobre el valor pedagógico de las tareas de comunicación sincrónica por ordenador en parejas.

Dada la importancia atribuida a la autorreparación en el aprendizaje de lenguas (véase capítulo 1) la finalidad central de este estudio es determinar si, tal como se previó, es posible constatar la existencia de autorreparaciones durante el proceso de composición de los mensajes y, si éste fuera el caso, determinar la naturaleza de dichas reparaciones. De forma simultánea se aspira a confirmar los resultados del estudio *Task-based Computer-Mediated Communication in the Foreign Language Classroom: Communication Strategies and Interaction Patterns* (Sánchez-Sola, 2002) en lo que se refiere a la utilización de estrategias en un entorno de CMO con un conjunto de tareas diferente, y con aprendices de un perfil distinto con niveles de competencia también diferente (estudiantes de la titulación de pedagogía, niveles MCER A1-A2 vs. titulación maestro de lengua extranjera, niveles MCER A2-B2). Este doble estudio sobre autorreparaciones y estrategias se complementa con una indagación sobre la perspectiva de los alumnos ausente en el estudio anterior.

## **2. Objetivos de la investigación**

Los objetivos de la investigación son los siguientes:

- 2.1. Comprobar la existencia de reparaciones en la comunicación sincrónica mediada por ordenador en parejas y, en su caso, determinar cuáles son las características que definen dichas reparaciones.
- 2.2. Identificar las estrategias de comunicación y las estrategias interactivas a las que recurren los estudiantes cuando tienen dificultades para componer los mensajes o detectan obstáculos potencialmente amenazadores para el éxito comunicativo en la realización de tarea.

- 2.3. Identificar cuáles son las percepciones de los estudiantes sobre las tareas de comunicación que se han utilizado en este estudio.

### **3. Preguntas de investigación**

Los objetivos anteriormente expuestos se concretan en las siguientes preguntas:

#### Comprobar la existencia de reparaciones

- 3.1. ¿Reparan los aprendices sus producciones en las tareas de comunicación sincrónica mediada por ordenador en parejas que se han utilizado en este estudio? Si es así, ¿de qué tipo de reparaciones se trata?

#### Identificar las estrategias comunicativas y estrategias interactivas

- 3.2. ¿Recurren los aprendices a estrategias comunicativas cuando tienen dificultades para componer los mensajes, mientras llevan a cabo las tareas de comunicación sincrónica mediada por ordenador en parejas? Si es así, ¿en qué consisten estas estrategias?
- 3.3. ¿Utilizan los aprendices estrategias interactivas mientras llevan a cabo las tareas de comunicación sincrónica mediada por ordenador en parejas? Si es así, ¿qué tipo de estrategias utilizan?
- 3.4. ¿Qué uso hacen los aprendices de los recursos en línea mientras llevan a cabo las tareas de comunicación sincrónica mediada por ordenador en parejas?

Identificar las percepciones de los estudiantes

- 3.5. ¿Cuáles son las percepciones de los estudiantes sobre las tareas de comunicación sincrónica por ordenador en parejas que se han utilizado en este estudio?



## CAPÍTULO 3

### METODOLOGÍA

#### 1. Introducción

En este capítulo se presenta, en primer lugar, el enfoque metodológico que hemos seguido en esta investigación junto con las características que definen dicho enfoque. En segundo lugar se presenta el contexto del estudio, los participantes y los materiales utilizados. En tercer lugar se describen los instrumentos de recogida de datos y por último se describe el corpus de datos.

#### 2. Enfoque metodológico

La metodología de investigación que se adopta en un estudio comprende el conjunto de herramientas y procedimientos metodológicos de los que se sirve el investigador para intentar dar respuesta a las preguntas que se plantea, tanto en lo que se refiere a los procedimientos de recogida como de tratamiento y análisis de los datos.

Es común escuchar a defensores o detractores de un determinado paradigma metodológico, defenderlo o atacarlo a ultranza, en lo que se ha denominado la “guerra de los paradigmas” (Gage, 1989). Desde una perspectiva de investigación cualitativa quien suscribe este trabajo, sin embargo, se alinea con la posición expresada por Mercer (2004) de que no hay métodos intrínsecamente buenos o malos, sino que:

“el método sólo se puede juzgar por lo bien que sirve los intereses de la investigación, por como encarna la concepción teórica del investigador o el modelo de la lengua en uso y sus creencias sobre lo que constituye la evidencia empírica válida. La metodología representa la interfaz entre la teoría y las preguntas de investigación, y el uso de métodos y

procedimientos particulares en una investigación representa una metodología en acción” (Mercer, 2004:138).

Como se ha dicho con anterioridad éste es el trabajo de un profesor que adopta el rol de investigador para así examinar en profundidad los resultados de una acción pedagógica determinada e intentar comprender el funcionamiento de dicha acción y su impacto sobre el aprendizaje de sus alumnos.

En su rol de investigador, el profesor que firma este trabajo recopiló datos en su propia aula y tomó distancia de ellos para observarlos detenidamente mediante un conjunto de herramientas que le permitieran alcanzar los objetivos fijados. Se parte del convencimiento de que de esta manera “el profesor puede contribuir no sólo al proceso de aprendizaje, sino también a la comprensión de los mecanismos de funcionamiento de ese proceso” (Trujillo y Quereda, 1996:120), y por tanto a la construcción del conocimiento teórico.

En resumen, ésta es una investigación efectuada por un profesor en el contexto de su aula (*classroom-based research*), véase por ejemplo, van Lier (1988) y Allwright & Bailey (1991), a la cual hay que añadir que el presente estudio se enmarca dentro de los paradigmas cualitativos y adopta una perspectiva ecológica. A continuación se procederá a revisar el significado de estos conceptos y a precisar la forma en la que se aplican en el presente trabajo.

## 2.1. Investigación cualitativa

Tal como se ha reconocido en la sección anterior, el presente trabajo se sitúa principalmente dentro del paradigma de investigación cualitativa. Denzin y Lincoln definen este tipo de investigación como

“una actividad situada que ubica al observador en el mundo, y que consta de un conjunto de prácticas interpretativas, que hacen el mundo visible” (2003:4).

Estas prácticas interpretativas describen la realidad con una vocación naturalista a través de un conjunto de representaciones textuales a partir de los datos recogidos mediante notas de campo, entrevistas, conversaciones, fotografías o grabaciones de audio y vídeo. En el trabajo que aquí se presenta el corpus de datos primarios incluye las transcripciones de las conversaciones electrónicas entre dos parejas de aprendices; los datos secundarios están compuestos por cuestionarios y entrevistas a los participantes. Por último, las notas de campo tomadas por el profesor-investigador durante la administración de las tareas han contribuido a la reconstrucción interpretativa de los fenómenos descritos. La unidad didáctica de la que las tareas forman parte fue específicamente diseñada al efecto a partir de objetivos de aprendizaje definidos dentro de la asignatura. Esto implica que los fenómenos se estudian en su entorno natural con el fin de darles sentido o de interpretarlos teniendo en cuenta los significados que los individuos de ese entorno les atribuyen (Evnitskaya, 2012; Guba y Lincoln, 1994).

Disponer de datos ricos referentes a las percepciones de los participantes determinó la utilización de herramientas tales como cuestionarios sobre percepciones y entrevistas a estudiantes que

podieran contribuir a ganar en profundidad y aumentar la fiabilidad de las interpretaciones.

## **2.2. Investigación en el aula llevada a cabo por el profesor**

Este estudio se inscribe dentro de las corrientes de investigación en el aula, es decir que se centra en el aula como fuente suministradora de los datos (van Lier, 1988).

Según Escobar Urmeneta (2000:7) “el aula ha sido tradicionalmente un espacio de investigación olvidado por los investigadores que la han considerado un lugar confuso, donde muy difícilmente se pueden identificar todas las variables que actúan, por lo que hacen de ella un lugar poco propicio para aplicar modelos experimentales”.

La investigación en el aula ha sido defendida, entre otros, por Allwright y Bailey que la definen de la siguiente forma:

“la investigación centrada en el aula es precisamente lo que dice ser – investigación centrada en el aula, bien diferenciada de, por ejemplo la investigación que se concentra en los inputs que ejercen su influencia en la clase (los programas, los materiales didácticos, etc.) o en los outputs que se originan en la clase (resultados de los alumnos en los tests) ... la investigación dentro del aula simplemente intenta investigar lo que efectivamente pasa en la clase” (Allwright y Bailey, 1991:2).

Dicho de otra forma, el hecho de que sea difícil encontrar la luz dentro de esta compleja ‘caja negra’ (Long, 1983), es decir, comprender ‘lo que efectivamente pasa en clase’, no significa que no sea esencial que la mirada investigadora se centre en lo que allí sucede, sino que el investigador debe aproximarse a dicha realidad con un enfoque complejo y sistemático.

La calidad de la investigación desarrollada por profesores es con frecuencia discutida desde paradigmas positivistas que consideran que la mirada del profesor está sesgada por definición. Otras aproximaciones a la investigación educativa la defienden como el mejor paradigma posible de autoformación y desarrollo profesional tanto para el profesor, como para la institución en la cual la investigación se desarrolla. En cualquier caso el posible sesgo en una investigación puede ocurrir tanto en aquella que lleva a cabo un profesor excesivamente celoso de su propio trabajo o poco honesto, como en aquella que lleva a cabo un investigador supuestamente independiente que, de forma consciente o ingenua, sirve a determinados intereses o a determinadas formas -ideológicamente sesgadas- de entender la educación.

### **2.3. Investigación ecológica, que trabaja con datos naturales**

La gran ventaja del profesor-investigador es que se puede situar de forma natural en el lugar preciso donde ocurre la acción educativa, con lo cual se puede esperar que el dispositivo investigador afecte lo menos posible el desarrollo de tal acción (Escobar Urmeneta, 2000, 2001), por lo cual se puede afirmar que, cuando menos, el dispositivo goza de la característica de "ecológico, que no interfiere con el curso habitual de las actividades de enseñanza-aprendizaje, sino que tiene la vocación de explorarlas (van Lier, 2002, 2004). Es decir, se parte de la realidad de un aula respetando la integridad del escenario, para intentar comprender desde el punto de vista de los participantes el funcionamiento de su estructura interna, la dinámica de las interacciones que tienen lugar en dicho escenario y la explicación del porqué de dichas interacciones.

Así, mientras que la investigación de orientación empiricista se esfuerza en establecer relaciones de causa-efecto entre los fenómenos estudiados, en los paradigmas de orientación naturalista e interpretativa “se sustituye el principio de causalidad por el de complejidad” (Noguerol, 1998:5) y el investigador centra su atención en la interpretación como proceso de creación de significados entre los participantes en los eventos comunicativos objeto de estudio. En este sentido, el presente estudio se esfuerza en analizar tipologías de datos diversas desde diferentes perspectivas y con diferentes herramientas analíticas. El resultado final esperado es la elaboración de una fotografía o imagen multidimensional, es decir, necesariamente compleja, que ayude al profesor-investigador y a la comunidad educativa a ganar un cierto nivel de comprensión del fenómeno estudiado para, en definitiva, poder mejorar la práctica educativa.

Por último, tal como se ha venido apuntando con anterioridad, la investigación tiene su origen en el interés del profesor de experimentar una propuesta educativa innovadora basada en la comunicación mediada por ordenador (CMO), y en observar sus efectos en la forma que los aprendices abordan las tareas y las llevan - o no - a buen puerto. En este sentido, el presente estudio no se inscribe de lleno en el paradigma de la denominada investigación en acción o IA (Carr & Kemmis 1986; Elliot, 1991; Strickland, 1988), ya que, por ejemplo, se realiza un único ciclo investigador. Sin embargo de forma similar a la IA el estudio parte de un diseño de intervención didáctica cuya finalidad última es la transformación de la actividad educativa hacia propuestas más centradas en el aprendiz y más acordes con los modelos de adquisición de lenguas actualmente vigentes.

Tal como se ha ido anunciando con anterioridad, el investigador responsable de este estudio es al mismo tiempo el docente que planifica y desarrolla la acción educativa y que mediante un dispositivo de investigación se dispone ahora a evaluar los resultados de dicha acción. La disociación entre profesor e investigador y el necesario alejamiento de los hechos que la mirada investigadora requiere no está exenta de dificultades, por lo cual se han adoptado decisiones que contribuyan a garantizar la confianza y la autenticidad de las observaciones, criterios en cierto modo paralelos a los más ampliamente conocidos de fiabilidad y validez utilizados, como los procesos de triangulación; otros, como la utilización de la tercera persona para referirse al docente son meramente formales, pero contribuyen a adoptar la necesaria distancia de los hechos investigados y a distinguir la voz del docente de la del investigador. Sin embargo es importante señalar que esta distancia no es óbice para que el investigador adopte una voz de “participante apasionado” (Lincoln, 1991), activamente involucrado en “facilitar la reconstrucción “multivoz” de su propia reconstrucción, así como la del resto de participantes” (Lincoln y Guba, 1985: 115).

### **3. Contexto del estudio: innovación en el aula de lengua extranjera en la formación de maestros**

El presente estudio responde a un diseño de evaluación de los resultados de una intervención didáctica innovadora en un contexto de educación terciaria en una universidad catalana. Más precisamente, la intervención se llevó a cabo en la asignatura de lengua inglesa de primer curso, perteneciente a la titulación de ‘Maestro Lengua Extranjera’ impartida en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universitat Autònoma de Barcelona. Los alumnos que acceden a dicha titulación han cursado los estudios

primarios y secundarios mayoritariamente en catalán (la lengua minoritaria) como lengua vehicular, lo cual garantiza un alto nivel de bilingüismo funcional en catalán y castellano.

Los estudiantes participantes en la experiencia son, por lo tanto, futuros maestros que ejercerán de profesores especialistas de inglés en escuelas catalanas en las cuales el inglés ocupa el tercer puesto del sistema educativo, tras el catalán –eje del sistema escolar en Cataluña- y el castellano, lengua co-oficial. Es decir, el inglés ocupa el primer puesto del sistema como lengua extranjera.

El currículum de la asignatura de Lengua inglesa de primer curso afrontaba el doble reto de: (a) formar maestros competentes en lengua inglesa y (b) lograr dicho objetivo mediante la utilización de estrategias didácticas centradas en el aprendiz que dotaran al profesorado en formación de experiencias vivenciales de aprendizaje (Escobar Urmeneta, 2013). No en vano es sabido que la historia previa como aprendiz y las experiencias de aprendizaje determinan en gran medida la trayectoria y el perfil profesional futuro de cualquier docente. Por otra parte, el planteamiento pedagógico de la asignatura aspiraba a que las experiencias de aprendizaje realizadas en Lengua inglesa I sirvieran también como base para la reflexión pedagógica que en el futuro próximo, ya desde una perspectiva de docente, llevarían a cabo en la asignatura Didáctica de la lengua inglesa de 2º curso, en el marco del Proyecto de Innovación Docente PIMLE (véase Escobar Urmeneta, 2005; Escobar Urmeneta y Sánchez-Sola, 2003).

Muestro planteamiento coincidía con el de Casanovas (2005) en el sentido de que la escuela del siglo XXI se enfrenta al reto de capacitar a los alumnos para su vida personal y profesional en la era de la información. Una de las formas de cumplir con este objetivo es a través del uso de Internet en el aula, porque de este

modo ayudamos a los alumnos a desarrollar unas destrezas que les serán indispensables fuera de ella. Es por ello por lo que “aprender a trabajar con las tecnologías digitales y entenderlas deviene un objetivo primordial para los futuros maestros y profesores” (Casanovas, 2005: 92).

La recogida de los datos naturales que conforman el corpus de este estudio, a los que nos acabamos de referir, se llevó a cabo en el contexto de una secuencia didáctica diseñada en el marco de un tipo de actividades que tenían una relación muy directa con la realidad del aula. En el momento en que se diseñó la secuencia didáctica los alumnos de la Facultad de Educación tenían amplio acceso al aula de informática y a herramientas de comunicación por ordenador. Sin embargo el mero hecho de poder acceder a diferentes herramientas informáticas no garantiza que los alumnos mejoren las habilidades informáticas ni los conocimientos disciplinares (Trenchs, 1998a, 1998b).

En este sentido la utilización de herramientas informáticas en la clase de inglés se justificaba doblemente por su utilidad potencial como herramientas facilitadoras del aprendizaje de la lengua meta y como experiencia vivencial de aprendizaje formal innovadora y novedosa, en tanto en cuanto la mayoría de los estudiantes nunca habían participado en conversaciones electrónicas estructuradas mediante tareas secuenciadas con una finalidad pedagógica definida.

Álvarez y del Río y Noguero (1990) aplican los principios vigostkianos a la utilización de las tecnologías de la comunicación actuales en la enseñanza reglada, de manera que – siguiendo la línea de trabajo que sugieren - las herramientas informáticas, como por ejemplo el chat, son los útiles con los que el ciudadano del siglo XXI ‘construye realmente la representación externa que más tarde

se incorpora mentalmente' (Álvarez y del Río, 1990 en Noguero, 1995:76-77). Por esta razón coincidimos con Noguero en que la comunicación mediada por ordenador (CMO) no debe considerarse un bloque de contenidos en la formación de maestros, sino que es "una de las variables que hace falta contemplar en todos los bloques de contenido, porque la clase de medio de comunicación que se utilice matizará todos los componentes que el emisor-receptor debe valorar para adecuar su expresión" (Noguero, 1995:76-77).

Es precisamente la constatación de la necesidad de búsqueda de formas de organizar las actividades de aprendizaje en el aula de lengua extranjera, más acordes con las orientaciones procedentes de la investigación reciente en aprendizaje de lenguas, la que anima el espíritu de la secuencia didáctica diseñada. Esta secuencia didáctica adopta una perspectiva vigotskiana del aprendizaje (Vigotsky, 1962, 1978) que en palabras de Murphy se puede resumir en la frase:

"El aprendizaje no pertenece a los individuos, sino a las conversaciones de las que forman parte" (McDermott, en Murphy, 1999:17).

En el caso que nos ocupa, las 'conversaciones' reúnen tres características esenciales: a) son conversaciones entre 'iguales', es decir, entre aprendices; b) son conversaciones electrónicas, a través de un programa de chat; y c) son conversaciones con una finalidad claramente pedagógica que se concretan a partir de un conjunto de tareas y materiales cuya finalidad es precisamente promover la conversación y elicitar un tipo de discurso diferente en cada una de ellas.

Dado que el presente estudio se centra en la exploración de los procesos de aprendizaje, el material docente es, a un tiempo, el

material que posibilita la recogida de las conversaciones electrónicas, datos centrales de la investigación.

Por tanto, tal como se ha dicho anteriormente, los materiales utilizados para la recogida de los datos de este estudio forman parte de una unidad didáctica, con objetivos de aprendizaje definidos dentro de la asignatura, y se procura que el proceso de aprendizaje se vea distorsionado lo menos posible por el dispositivo investigador.

A continuación se presenta un panorama general del marco espacio-temporal y participativo en el que se insertan las interacciones. Para ello hablaremos de los participantes en el estudio, de la unidad didáctica y de las tareas. Explicaremos, además, el funcionamiento de la herramienta de comunicación y los instrumentos utilizados para la recogida de datos.

#### **4. Marco espacio-temporal y participativo en el que se insertan las interacciones**

##### **4.1. Participantes**

En este estudio ha participado un grupo de estudiantes (n=25) de la asignatura de lengua inglesa de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona. La asignatura Lengua Inglesa era una materia obligatoria de primer curso de la titulación de Maestro, Especialidad Lengua Extranjera.

Los participantes en el estudio eran adultos hablantes bilingües de catalán y castellano y su nivel de inglés aproximado oscilaba entre el B1 y el B2, según el Marco europeo común de referencia para las lenguas (MCER) del Consejo de Europa. Los participantes fueron informados de que se estaba llevando a cabo un estudio sobre la utilización de las tecnologías de la información en el aula de lengua

extranjera, y dieron su consentimiento escrito para que sus producciones pudieran ser analizadas e incluidas como documentos anexos del informe de investigación. Sus nombres, así como cualquier otro tipo de información que les pueda identificar han sido sustituidos por alias para proteger su privacidad.

Todos los estudiantes en el grupo clase realizaron las tres tareas de aprendizaje como parte del trabajo habitual de la asignatura. Para seleccionar las conversaciones electrónicas que se estudiarían más en profundidad se siguió el criterio de elegir a las dos parejas de estudiantes que se percibieron en este momento inicial como buenos informadores (*good respondents*), es decir “participantes que podían aportar intuiciones y observaciones valiosas para la investigación” (Trenchs, 1997:96, citando a Merriam, 1988). Inmediatamente después de la realización de cada una de las tareas se procedió a entrevistar a una de las estudiantes seleccionadas. Dado que los cuatro participantes eran buenos informadores se optó por seleccionar para su análisis las entrevistas realizadas a la única informante que por motivos de disponibilidad pudo completar la serie de tres entrevistas.

## **4.2. La secuencia didáctica: “*The Simpsons family*”**

La unidad didáctica consta de dos fases: (1) actividades capacitadoras y (2) tareas centrales de comunicación por chat para elicitación de la recogida de datos.

### **Fase 1: Actividades capacitadoras**

La ejecución de las tareas centrales viene precedida de un trabajo de preparación para la realización de las tareas (actividades capacitadoras), tanto en lo que se refiere a la familiarización de los estudiantes con el contexto próximo de las tareas (personajes Simpsons, etc), como a la utilización de las herramientas de comunicación.

#### **a) Familiarización con el contexto próximo de las tareas (personajes Simpsons).**

Previo a la recogida de datos, con el fin de asegurarnos de que todos los participantes conocían bien a los personajes que aparecen en las tareas, se visionó un episodio de la serie de los Simpsons en el aula del grupo seguido de un debate oral sobre el mismo dirigido por el profesor. El debate giró en torno a la personalidad de cada uno de los miembros de la familia y los valores que se promueven en el entorno familiar.

#### **b) Familiarización con las herramientas informáticas**

En la sesión siguiente todos los participantes llevaron a cabo una tarea de comunicación por ordenador (“*Guess who I am*”), similar en algunos aspectos a las utilizadas para elicitación de los datos centrales de este estudio. La tarea “*Guess who I am*” es un juego en el que uno de los participantes ha de simular que es un personaje conocido y

responder a las preguntas que su compañero/a le haga a través del *chat* con el objetivo de adivinar su identidad.

La finalidad de esta primera sesión preparatoria es que los estudiantes se familiarizaran con la mecánica del programa de *chat* que se utilizó posteriormente para llevar a cabo las tareas, y con el tipo de tarea.

## **Fase 2: Tareas centrales de comunicación por chat**

En las tres sesiones de clase siguientes se llevaron a cabo las tres tareas centrales que son objeto de esta investigación, a saber, 1. buscar las diferencias; 2. formar parejas; y 3. juego de rol o role play.

Estas tareas fueron adaptadas de la tipología de tareas diseñada en el proyecto “*Construcción de las competencias en el aprendizaje de lenguas extranjeras por parejas*”, dirigido por la Dra. Nussbaum coordinadora del grupo GREIP.

### **4.3. Las tareas**

El concepto de tarea ha sido definido por diversos autores, dando lugar a propuestas con variedad de matices. Willis (1996) formula una definición de tarea que se centra en dos ejes: la finalidad comunicativa de la misma y la orientación hacia la obtención de un resultado. Las tareas son por tanto:

“actividades en las que el aprendiz utiliza la lengua meta con un propósito comunicativo a fin de obtener un resultado” (Willis, 1996:23).

Es decir se trata de actividades que no están focalizadas en la forma de la lengua sino en el proceso que se sigue para llevarlas a cabo y en el resultado final.

Las tareas se caracterizan, además, por ser actividades capaces de crear un contexto en el que los estudiantes deben negociar para obtener un producto final, tomar las decisiones pertinentes, asumir riesgos y reflexionar sobre el proceso de trabajo y su evaluación (Trujillo, 2011).

Trujillo (2012) al referirse al desarrollo de las competencias básicas en la enseñanza reglada las sitúa lejos de una “enseñanza directa” basada en la transmisión de conocimientos como estrategia única de enseñanza y las ubica en una enseñanza basada en la experimentación, el descubrimiento, la indagación y la resolución de problemas, en el contexto de tareas integradas que sitúen al estudiante como agente de su propio aprendizaje. Estas consideraciones no son solamente aplicables al desarrollo de las competencias básicas sino que también son aplicables a toda aproximación a la enseñanza reglada que adopte un enfoque competencial, caso de la enseñanza por tareas.

Para elicitación de las conversaciones electrónicas se utilizaron tres tareas de aprendizaje diseñadas expresamente para esta investigación, denominadas respectivamente:

1. Buscar las diferencias
2. Formar parejas
3. Juego de rol

Estos tres formatos de tareas han sido ampliamente investigados por investigadores del grupo GREIP en actividades de interacción oral cara a cara (Escobar Urmeneta & Nussbaum, 2002; Masats, 1999; Masats, 2008; Masats, Nussbaum, Tusón, & Unamuno, 2000; Masats & Unamuno, 2001; Nussbaum, 1998; Nussbaum, 1999; Nussbaum, 2001; Nussbaum & Unamuno, 2000; Nussbaum, Escobar Urmeneta & Unamuno, 2006) y en el trabajo “*Task-based*

*Computer-Mediated Communication in the Foreign Language Classroom: Communication Strategies and Interaction Patterns*” (Sánchez-Sola, 2002), precedente directo de este estudio. Seguidamente se presentan las tres tareas, junto con el material didáctico diseñado específicamente para la investigación.

**Tarea 1: Buscar las diferencias**

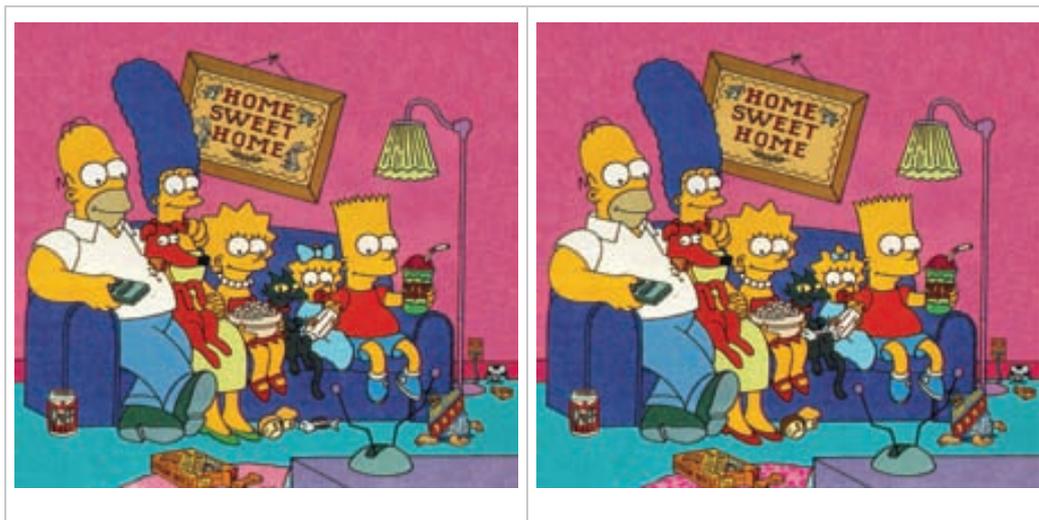


Figura 3.1: Tarea 1

En esta tarea los alumnos, organizados en parejas, tienen un dibujo que representa una escena familiar de la popular familia Simpson (figura 3.1). Todos los miembros de la familia, mascotas incluidas, aparecen sentados en el sofá del salón de la casa viendo la televisión. El dibujo del estudiante A contiene siete diferencias respecto al del estudiante B. La tarea consiste en hallar las diferencias que hay entre los dos dibujos, comunicándose a través de la herramienta de charla del programa NetMeeting que, como se explica en la sección 5.1, se utilizó para la recogida de datos. Esta es una tarea de intercambio de información en la cual ni el alumno A tiene acceso visual al dibujo del alumno B, ni viceversa, por lo cual el éxito en la tarea depende exclusivamente de los recursos comunicativos puestos en funcionamiento a través de la lengua meta.

El tipo de discurso que esta tarea prevé elicitar es el de la descripción de personas y objetos. El tipo de pares adyacentes (*adjacency pairs*) que se prevé es, o bien del tipo pregunta-respuesta, por ejemplo:

Estudiante A: Is there a lamp in your picture?

Estudiante B: Yes.

o bien del tipo enunciado descriptivo, seguido de confirmación o no confirmación, por ejemplo:

Estudiante A: In my picture there is a fish bone next to the cupcakes.

Estudiante B: In my picture there is no fish bone. One difference!

### Tarea 2: Formar parejas



Figura 3.2: Tarea 2

En esta tarea, los dos estudiantes tienen una baraja de veinte cartas que deben emparejar para obtener diez parejas (figura 3.2). Cada carta tiene dibujado un objeto diferente, extraído de la imagen de la tarea de la familia Simpson descrita anteriormente. La actividad consiste en ponerse de acuerdo sobre cuál es el mejor criterio a seguir para emparejar las cartas, esto es, los estudiantes

deben de decidir conjuntamente qué relación se puede establecer entre las dos cartas para que se puedan poner juntas y seguidamente formar las parejas. Se trata, por tanto de una tarea abierta ya que no hay una única solución posible. A diferencia de la tarea anterior, en este caso ambos miembros de la díada tienen acceso a toda la información visual. Estamos, por tanto, ante una tarea consistente en “llegar a acuerdos” a partir de una “información compartida” desde el inicio del juego.

El tipo de discurso que esta tarea prevé elicitar es el de la argumentación y la negociación para llegar a acuerdos. Un ejemplo de secuencia sería el siguiente:

A: The mouse goes with the lion because they are animals.

B: Yes. I agree. And the lamp goes with the plug, because you need a plug in order to make the lamp work.

A: OK. (etc.)

### Tarea 3: Juego de rol: “*The wallet*”

*The wallet* es un juego de rol en el que un miembro de la pareja hace el papel de Lisa y el otro el de Bart (figura 3.3). A la vuelta del colegio Lisa y Bart se encuentran una billetera en el suelo.

<p><b>Student A</b></p> <p>(= Bart Simpson)</p> <p>Task 3</p>		<p><b>Student B</b></p> <p>(= Lisa Simpson)</p> <p>Task 3</p>	
---	---	---	---

<p><b>Background Information</b></p> <p>One day on your way back home from school, Lisa and you find a wallet in the street. You open it and see that it has 1000 \$, after which you begin to talk about what to do with the money. There is no document that identifies its owner in the wallet. The only clue that you have are the letters M. B. that appear engraved in the outside.</p> <p><b>TASK</b></p> <p>In this scenario you are <i>Bart Simpson</i>, <b>what do you want to do with the money?</b> Lisa and you must make a joint decision, speak to her and try to convince her of your point of view. Remember that <b>you must behave like Bart Simpson.</b></p>	<p><b>Background Information</b></p> <p>One day on your way back home from school, Bart and you find a wallet in the street. You open it and see that it has 1000 \$, after which you begin to talk about what to do with the money. There is no document that identifies its owner in the wallet. The only clue that you have are the letters M. B. that appear engraved in the outside.</p> <p><b>TASK</b></p> <p>In this scenario you are Lisa Simpson, <b>what do you want to do with the money?</b> Bart and you must make a joint decision, speak to him and try to convince him of your point of view. Remember that <b>you must behave like Lisa Simpson</b></p>
--	--

Figura 3.3: Tarea 3

La abren y comprueban que tiene 1000 \$, tras lo cual empiezan a discutir sobre qué hacer con la cartera. No hay ningún documento que identifique a su dueño, la única pista que tienen son las letras M. B. que aparecen grabadas por fuera.

Es una tarea extremadamente abierta donde es difícil predecir con exactitud el tipo de enunciados concretos que se producirán. Aun así, es de esperar que la conversación tenga componentes de disputa argumentada, como por ejemplo:

A: I think we should take the wallet to the police.

B: No way! I need this money to buy a box of chocolates.

En cualquier caso, el tipo de discurso que esta tarea prevé elicitar es el de la conversación transaccional, argumentativa y persuasiva.

El proceso de realización de estas tres tareas fue grabado por medio de tres procedimientos diferentes que se describen en la sección siguiente.

## **5. Recogida de datos**

La recogida de los datos que conforman el corpus de este estudio se llevó a cabo en el contexto de la secuencia didáctica "*The Simpsons Family*" descrita en el apartado 4.3.

Tres tipos de datos conforman el corpus principal de este estudio: (a) conversaciones electrónicas entre 2 díadas de aprendices, elicitadas por medio de las tareas de aprendizaje presentadas anteriormente; (b) datos conversacionales provenientes de tres entrevistas a una participante y (c) cuestionarios administrados a todo el grupo clase (n=25). Estos datos se complementan con las notas de campo que se utilizan de forma puntual como ayuda a la interpretación de los fenómenos identificados.

## 5.1. Instrumentos de recogida de datos

En este trabajo se utilizan tres tipos de instrumentos para la recogida de datos: (a) programas informáticos, (b) cuestionarios a todo el grupo clase y (c) entrevistas.

### (a) Programas informáticos:

Se utilizaron tres programas, cada uno de los cuales aporta datos diferentes y complementarios entre si.

### Instrumento 1: El programa NetMeeting

El programa Netmeeting (figura 3.4) es a un tiempo el canal de comunicación para la realización de las tres tareas de aprendizaje descritas anteriormente y uno de los instrumentos de recogida de datos.

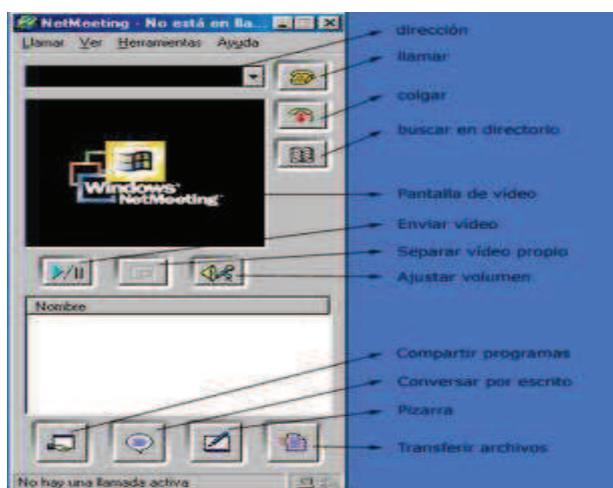


Figura 3.4: El programa NetMeeting

Este programa integra varias herramientas que posibilitan la comunicación en tiempo real a través de tres medios distintos: el texto, la voz y el vídeo. En esta experiencia utilizamos la herramienta de *chat* o conversación, la cual facilita la comunicación mediante mensajes escritos entre dos o más usuarios conectados a Internet o a una intranet o red de área local.

Cuando se está utilizando el programa de *chat* la pantalla queda dividida en dos áreas: una ventana grande situada en la parte superior que contiene la conversación en curso, y una ventana más pequeña en la parte inferior, en la que cada uno de los aprendices teclea lo que quieren decir. Cuando el estudiante acaba de componer el mensaje lo envía para que aparezca en la ventana superior y su compañero lo pueda leer y continuar la conversación. Los mensajes se guardan en orden cronológico.

Los usuarios pueden hacer avanzar or retroceder el texto que aparece en pantalla para volver a leer los mensajes anteriores si así lo desean.

Como hemos dicho anteriormente, esta aplicación cumple la doble función de herramienta de comunicación y de instrumento para la recogida de datos, ya que permite registrar las intervenciones de ambos participantes en orden cronológico y proporciona un documento escrito (*chatlog* o *transcript*) con el producto final, es decir, con la conversación entre ambos participantes. Al inicio de cada turno figura el nombre del autor, la fecha y la hora exacta a la que se envía el mensaje.

## **Instrumento 2: El programa KeyLogger**

Para la recogida de los datos utilizamos, además, un programa de control del ordenador que detecta y registra cualquier acción que el aprendiz pueda realizar sobre el teclado o el ratón, mientras lleva a cabo la tarea. Al final del proceso el programa proporciona un informe en el que queda reflejado el historial de las teclas pulsadas, incluidas las de borrar.

El estudio de estos datos, conjuntamente con los obtenidos por el procedimiento anterior, puede dar acceso a información sobre aspectos tan significativos como las estrategias a las que recurren los aprendices, la negociación de significado y de las formas y los mecanismos de reparación del discurso. Además, se obtiene información sobre la utilización de los recursos disponibles en línea, es decir, en cuántas ocasiones se consultan, si los estudiantes se decantan por el diccionario monolingüe o el bilingüe, si son capaces de localizar la acepción correcta del vocablo que buscan y de qué modo lo incorporan al texto.

## **Instrumento 3: El programa Snagit**

Este programa capta todos los movimientos de las herramientas informáticas que utiliza el alumno y los graba en formato de vídeo (tal y como aparecen en pantalla) para que pueda ser visionado posteriormente.

Los datos obtenidos por este procedimiento pueden servir para confirmar los conseguidos por otros procedimientos y comprobar si el aprendiz relee la conversación mantenida con su interlocutor, hasta el momento, y con qué finalidad lo hace. La videograbación obtenida mediante este procedimiento sirvió como instrumento para

elicitación de las reflexiones de una estudiante siguiendo un procedimiento similar a los protocolos “think aloud”.

#### **Instrumento 4: Las entrevistas**

El objetivo de las entrevistas fue obtener información complementaria sobre cuáles fueron las razones de las decisiones tomadas por el aprendiz en el momento de la textualización de los mensajes. Se realizaron inmediatamente después de la finalización de cada tarea, con la finalidad de que la participante pudiera recordar lo mejor posible las acciones que había llevado a cabo mientras se comunicaba con su compañero. Para llevar a cabo estas entrevistas se visionó el vídeo con la videograbación de la conversación electrónica que muestra el proceso seguido por la participante mientras lleva a cabo la tarea. La función del vídeo es elicitación del recuerdo reciente del aprendiz sobre su experiencia a la manera de un “think aloud protocol”.

Se siguió el procedimiento siguiente: se invitó a la participante a que observase los movimientos que se apreciaban en la pantalla del ordenador y que los fuera comentando en relación a cómo afrontaron las dificultades él/ella y su compañero/a, su utilización de las fuentes de información disponibles en línea y el proceso de reelaboración de los mensajes.

El entrevistador intervenía pidiendo aclaraciones o confirmaciones cuando algo no quedaba suficientemente claro. De esta forma se obtuvo una grabación en audio. Dado que el tipo de análisis que se debió efectuar es un análisis cualitativo del contenido, se optó por realizar una transcripción básica del texto (anexo 4), omitiendo todo tipo de símbolos (entonación, ritmo, pausas, etc.) común en los estudios sobre interacción.

### **Instrumento 5: Cuestionario abierto sobre las percepciones de los estudiantes acerca de las tareas**

Partimos de la idea de que las percepciones y actitudes del aprendiz son una parte esencial del proceso de aprendizaje y por tanto han de ser tenidos en cuenta a la hora de planificar los procesos de enseñanza-aprendizaje (Brown, 2000).

Una vez realizadas las tres tareas se administró un cuestionario sobre percepciones que todos los participantes (n=25) en el estudio cumplieron de forma anónima. El objetivo de este cuestionario (anexo 5) es comparar los fenómenos observados en el análisis de las interacciones sincrónicas que componen nuestro corpus con la propia percepción que los participantes en el estudio poseen de este tipo de interacciones.

En el cuestionario se les pidió a los aprendices que respondieran varias preguntas destinadas a averiguar sus opiniones respecto a la manera cómo habían resuelto las dificultades surgidas en la comunicación, las estrategias que habían utilizado, y si les habían gustado las tareas. Nos decantamos por un formato de cuestionario abierto porque puede favorecer que afloren experiencias, sentimientos u opiniones de los participantes no previstas por el investigador; esta riqueza en las respuestas no hubiera tenido cabida en un cuestionario cerrado.

## 6. Construcción del corpus de datos

Las conversaciones electrónicas se recogieron por medio de un conjunto de programas que se han descrito en la sección 5.1, y que dieron como resultado los siguientes subconjuntos de datos:

a.1. Transcripción de la comunicación en el espacio compartido para la interacción, recogida con el programa NetMeeting, que dio como resultado un total de seis transcripciones (anexo 2), producto de las conversaciones entre dos díadas de aprendices (n=4) que llevan a cabo las tres tareas (2 parejas x 1 espacio x 3 tareas).

a.2. Transcripción de la comunicación del espacio privado para la composición del mensaje, recogida con el programa KeyLogger, que dio como resultado un total de seis transcripciones (anexo 2), producto de las conversaciones entre dos díadas de aprendices (n=4) que llevan a cabo las tres tareas (2 parejas x 1 espacio x 3 tareas).

b. Tres entrevistas a una participante (n=1), inmediatamente después de la realización de cada una de las tareas, mientras se proyecta el vídeo que muestra la interacción.

c. Cuestionario abierto de percepciones sobre las tareas administrado a todo el grupo de alumnos (n=25) inmediatamente después de concluida la realización de las tareas.

La variedad de tipologías de datos recogidos determinó una aproximación ecléctica a los mismos. Así, las conversaciones electrónicas en ocasiones se analizan mediante categorías solidamente establecidas en el campo de la lingüística aplicada al aprendizaje de lenguas, mientras que en otras ocasiones, las categorías emergen de los propios datos en un proceso ascendente, en lo que se conoce como “*data driven categories*”.

Por otro lado, los cuestionarios y entrevistas sobre las percepciones de los alumnos nos arrojan información introspectiva sobre las percepciones de los estudiantes que contribuyen a corroborar, objetar (*challenge*), matizar o complementar las interpretaciones obtenidas del análisis ético de las conversaciones.

El análisis de los datos se lleva a cabo en los capítulos 4, 5, 6 y 7. Cada uno de dichos capítulos se centra en el análisis de un subconjunto de datos desde una determinada perspectiva. Para facilitar el trabajo del lector y dada la variedad de los datos y la complejidad de las perspectivas se ha optado por presentar los procedimientos concretos de análisis y las categorías empleadas al inicio de cada uno de los susodichos capítulos.

En la tabla que figura a continuación se resume el tipo de datos que se analizan en cada capítulo y el tipo de análisis.

Capítulo	Datos	Análisis
4	Transcripciones de la comunicación en el espacio privado, entre dos díadas (n=4) que llevan a cabo las tres tareas.	Tipología de autorreparaciones. Las categorías emergen de los propios datos.
5	Transcripciones de la comunicación en el espacio compartido, entre dos díadas (n=4) que llevan a cabo las tres tareas (2 parejas x 1 espacio x 3 tareas)	Categorización según los siguientes marcos teóricos de referencia: 1. Taxonomía de estrategias comunicativas (Yule, 1997:80) 2. Modelo de negociación de significado (Varonis y Gas, 1985) 3. Clasificación tipológica de la reparación (Schegloff et al., 1977).
6	Transcripciones de tres entrevistas a una participante (n=1)	Se sigue el protocolo del análisis cualitativo de contenido convencional. Las categorías emergen de los propios datos.
7	Cuestionarios sobre percepciones de todo el grupo	Se sigue el protocolo del análisis cualitativo de contenido

	(n=25)	convencional. Las categorías emergen de los propios datos.
--	--------	--

## 7. Rigor en la investigación cualitativa

Para garantizar la validez y fiabilidad de los resultados, la información recogida ha sido sometida a procedimientos de triangulación (Denzin, 1970). La triangulación se puede definir como “el uso de dos o más métodos de recogida de datos en el estudio de algún aspecto del comportamiento humano” (Cohen et al. 2007:141), es decir, se trata de un proceso sistemático de buscar los resultados a través de múltiples fuentes de datos o de confirmar o refutar los primeros hallazgos.

Las técnicas de triangulación pretenden explicar la riqueza y complejidad del comportamiento humano estudiándolo desde más de un punto de vista y son “una forma poderosa de demostrar la validez concurrente , especialmente en la investigación cualitativa” (Campbell & Fiske, 1959).

En este estudio la triangulación se efectua a partir de tres tipos de datos principales (a) conversaciones electrónicas entre 2 díadas de aprendices, elicitadas por medio de tres tareas de aprendizaje diferentes; (b) datos conversacionales provenientes de entrevistas a una estudiante cuyas conversaciones electrónicas han sido analizadas y (c) respuesta a cuestionarios sobre percepciones administrados a todo el grupo clase.

## **8. Recapitulación**

En el presente capítulo hemos planteado, en primer lugar, el enfoque metodológico seguido en este estudio y las características que definen dicha metodología. En segundo lugar hemos descrito el contexto del estudio y el marco espacio-temporal y participativo en el que se insertan las interacciones.

Seguidamente hemos pasado a explicar los materiales utilizados para la recogida de los datos y la unidad didáctica de la que forman parte.

A continuación se han explicado los instrumentos de recogida de los datos sobre los que se sustenta este trabajo: los programas informáticos (NetMeeting, KeyLogger, SnagIt), el cuestionario abierto sobre las percepciones de los participantes y las entrevistas. Finalmente, nos hemos detenido en el tipo de datos que conforman el corpus de este estudio: (a) conversaciones electrónicas entre dos diádas de aprendices, (b) datos conversacionales provenientes de las entrevistas y (c) cuestionarios sobre percepciones.



## CAPÍTULO 4

### EL ESPACIO PRIVADO Y LA COMPOSICIÓN DEL DISCURSO ELECTRÓNICO

#### 1. Introducción

En este capítulo se analiza la actividad de reparación del discurso que realiza el aprendiz, en su espacio privado, antes de enviar los mensajes al interlocutor. El análisis está orientado a dar respuesta a la primera pregunta de investigación planteada en el capítulo 2. Esta pregunta se refiere a los tipos de reparación encontrados en la comunicación sincrónica mediada por ordenador en parejas.

#### 2. Descripción del espacio privado

Como hemos explicado anteriormente en el capítulo 1, el término autorreparación incluye, entre otros movimientos, aquellos en los que el aprendiz detiene la producción de un enunciado y reemplaza todo o parte del mismo. A veces la reparación se produce una vez terminado dicho enunciado. En muchos casos la autorreparación se debe a un error del que toma conciencia el participante en el momento en que ve su intervención en pantalla, tras lo cual detiene el flujo del discurso y procede a la autocorrección. Foster y Ohta (2005:420) definen esta autocorrección como una

"autorreparación autoiniciada, que ocurre cuando un aprendiz corrige sus propias palabras sin que nadie se lo haya pedido".

A continuación nos vamos a referir a la especificidad de la actividad que tiene lugar en el espacio privado, que no queda reflejada en los

registros del chat, y a los instrumentos utilizados para la recogida de dichos datos.

Como ya explicamos en el capítulo 3, para facilitar el diálogo entre los dos miembros de la pareja utilizamos el programa NetMeeting, que posibilita la comunicación en tiempo real, mediante mensajes escritos, entre dos o más usuarios conectados a Internet o a una red de área local. Cuando este programa está en funcionamiento la pantalla queda dividida en dos áreas: una ventana grande situada en la parte superior que contiene la conversación en curso, y que llamaremos “*espacio compartido para la interacción*” al cual tienen acceso ambos interlocutores y una ventana más pequeña situada en la parte inferior, que denominaremos “*espacio privado para la composición del mensaje*” al cual sólo tiene acceso el interlocutor que está componiendo el mensaje (figura 4.1).

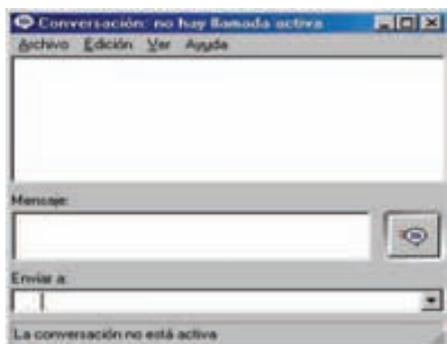


Figura 4.1: el programa NetMeeting

Cuando el estudiante acaba de componer el mensaje lo envía para que aparezca en el espacio compartido y entonces su interlocutor lo pueda leer y responder oportunamente.

El programa NetMeeting cumple la doble función de herramienta de comunicación y de instrumento para la recogida de datos, ya que

registra las intervenciones de ambos participantes y proporciona un documento escrito que contiene todos los mensajes que han ido apareciendo, en el espacio compartido para la interacción, en orden cronológico.

Para captar las modificaciones que hace el aprendiz en los mensajes, en su espacio privado, antes de enviarlos al compañero, utilizamos el programa “Keylogger”. Éste es un programa de control del ordenador que detecta y registra cualquier acción que el aprendiz realiza sobre el teclado mientras lleva a cabo la tarea. El programa registra todos los movimientos que hace el aprendiz privadamente mientras lleva a cabo la codificación de los mensajes propios y la decodificación de los mensajes de su interlocutor. Registra, por tanto, todos los movimientos que dejan algún tipo de huella en relación a la utilización de la máquina.

Al final del proceso se puede acceder a un informe en el que queda reflejado el historial de las teclas pulsadas. A continuación figura un extracto del informe del programa en el que se pueden observar las teclas pulsadas al inicio de una de las tareas (figura 4.2).

Figura 4.2: extracto del informe del programa Keylogger

```
hello!  
  
yes!  
  
well....in my picture Homer is wearing a white t-shirt, blue trousers and he has  
the TV command in his left[B][B][B][B]right hand
```

Este tipo de datos “ocultos”, que se han recogido mediante el programa Keylogger, son los que analizaremos en este capítulo.

Los datos que nos proporciona el programa NetMeeting, es decir, la conversación que tiene lugar en el espacio compartido para la interacción, se analizarán en el capítulo 5.

Tanto unos datos como otros están recogidos en el anexo 2.

### **3. Tratamiento de los datos para su análisis y presentación**

Para la obtención de los datos acudimos a dos fuentes: (a) la conversación mantenida en el espacio compartido para la interacción del programa Netmeeting, y (b) el informe que nos facilita el programa Keylogger en el que queda reflejado el historial de las teclas pulsadas por cada alumno.

Para poder comparar lo que ocurre simultáneamente en los dos espacios – *el espacio privado* y *el espacio compartido* – hemos tomado como punto de partida el documento que nos proporciona el programa Netmeeting con la conversación mantenida por ambos participantes. En este documento, los mensajes quedan organizados y numerados secuencialmente según han ido llegando al espacio compartido (figura 4.3).

En esta tabla hemos añadido una columna donde poder ubicar la información que nos proporciona el programa Keylogger sobre la actividad que ha tenido lugar en el espacio privado para la composición del mensaje.

A continuación ilustramos este proceso con un extracto que contiene los siete primeros turnos de la conversación mantenida por la pareja A al comienzo de la tarea 1.

Figura 4.3: extracto de la conversación capturada por el programa NetMeeting

		Espacio compartido para la interacción
1	Nadia	hello!
2	Emma	hello!!
3	Emma	It's start!!
4	Emma	let's start
5	Nadia	yes!
6	Emma	will.. what about hommer?
7	Nadia	well....in my picture Homer is wearing a white t-shirt, blue trousers and he has the TV command in his right hand

A continuación se incluyen dos extractos con la información sobre la actividad que nos proporciona el programa keylogger, el primero contiene los mensajes enviados por Nadia (figura 4.4) y el segundo los enviados por Emma (figura 4.5).

Figura 4.4: extracto de los mensajes enviados por Nadia

```
hello!

yes!

well....in my picture Homer is wearing a white t-shirt, blue trousers and he has the TV command in his left[B][B][B][B]right hand
```

Figura 4.5: extracto de los mensajes enviados por Emma

```
hello!!

It's start!!

let's start!!

will.. what about hommer?
```

A continuación se incluye una tabla (figura 4.6) en la que aparecen ambos tipos de datos.

Figura 4.6: tabla con ambos tipos de datos

		Espacio privado para la composición del mensaje	Espacio compartido para la interacción
1	Nadia	hello!	hello!
2	Emma	hello!!	hello!!
3	Emma	It's start!!	It's start!!
4	Emma	let's start!!	let's start
5	Nadia	yes!	yes!
6	Emma	wll.. what about hommer?	wll.. what about hommer?
7	Nadia	well....in my picture Homer is wearing a white t-shirt, blue trousers and he has the TV command in his left[B][B][B][B]right hand	well....in my picture Homer is wearing a white t-shirt, blue trousers and he has the TV command in his right hand

En esta tabla se puede apreciar que la información del espacio privado y la del espacio compartido de los turnos 1-6 es idéntica, mientras que en el turno 7 en el espacio privado aparece información que no figura en el espacio compartido.

La información extra del espacio privado es "left[B][B][B][B]". La B entre corchetes, de "*backspace*" en inglés, indica el número de veces que el alumno ha pulsado la tecla de borrar. En este ejemplo, el aprendiz ha tecleado [B] cuatro veces para borrar los cuatro caracteres de la palabra left.

En este fragmento, Nadia al cerciorarse de que ha tecleado "*left*" cuando lo apropiado hubiera sido "*right*" se detiene, y pulsa la tecla [B] para eliminar los caracteres no deseados. A continuación reemplaza "left" por "right". Una vez hecha la reparación continúa

componiendo el mensaje y cuando lo considera finalizado lo envía al espacio compartido para que su interlocutor lo pueda leer.

Con la intención de facilitar la tarea del lector, en los ejemplos que se citan dentro del trabajo hemos introducido un pequeño cambio a la hora de presentar los datos. El cambio ha consistido en sustituir las [B] por el tachado de los caracteres eliminados por el aprendiz, es decir, los datos que el programa keylogger nos presenta como “left[B][B][B][B]” se presentan como: “~~left~~” en los ejemplos analizados (figura).

Vease contextualizado en el siguiente ejemplo.

Figura 4.7: cambio realizado a la hora de citar los datos

		Espacio privado para la composición del mensaje	Espacio compartido para la interacción
7	Nadia	well...in my picture Homer is wearing a white t-shirt, blue trousers and he has the TV command in his <del>left</del> right hand	well...in my picture Homer is wearing a white t-shirt, blue trousers and he has the TV command in his right hand

Con el fin de llegar a una identificación y clasificación satisfactorias de los tipos de autorreparación, optamos por no tomar como referencia categorías previamente establecidas sino comenzar por el estudio de nuestros datos en busca de patrones, categorías y temas que nos permitieran construir un marco de referencia para el análisis de los mismos (*data-driven model*). Nos ajustamos, de este modo, al principio émico de la investigación etnográfica, que pide que el investigador

deje de lado puntos de vista preestablecidos, estándares de medición, modelos, esquemas y tipologías [...] para estudiar el significado que los participantes aportan y desarrollan en el contexto social de la clase, tal como se manifiesta a través de su interacción y de diferentes tipos de pruebas documentales. (van Lier, 1988: 55)

Los datos fueron interpretados en su contexto para permitir una mayor comprensión del fenómeno de la reparación, es decir mediante el análisis tratamos de evidenciar cuáles son las motivaciones del aprendiz cuando procede a reparar el texto. Basándonos en este análisis se establecieron las seis categorías de reparaciones que figuran a continuación (figura 4.8).

Figura 4.8: Tipos de autorreparaciones detectados en los datos

Autorreparaciones	a) Orientadas al código	Reparaciones <b>ortotipográficas</b>
		Reparaciones <b>léxico-semánticas</b>
		Reparaciones <b>morfosintácticas</b>
	b) Motivadas por la evolución del contexto	<b>Abandono del mensaje</b> que se pospone para responder al interlocutor
		<b>Omisión del mensaje</b> que se vuelve inapropiado por la información que avanza el interlocutor
		<b>Omisión del mensaje</b> para salvaguardar la imagen del interlocutor

A continuación nos proponemos analizar las secuencias de reparación del discurso que llevan a cabo los participantes durante la composición de los mensajes.

#### 4. Reparaciones motivadas por problemas de código

Las reparaciones orientadas al código se observan a tres niveles. El participante repara la ortografía (nivel ortotipográfico), el léxico (nivel léxico-semántico), o la sintaxis o morfología (nivel morfosintáctico).

#### 4.1. Reparaciones ortotipográficas

Es un tipo de autorreparación que tiene lugar cuando el aprendiz, mientras escribe su mensaje, se percata de un error tipográfico u ortográfico. Cuando esto ocurre detiene el ejercicio de textualización y retrocede para suprimir los errores y reemplazar los caracteres problemáticos por otros adecuados. Una vez reparado el error el participante continúa componiendo el mensaje.

Veamos un ejemplo:

	sat →	start
	Espacio privado para la composición del mensaje	Espacio compartido para la interacción
Nadia	hello....i'm going to <del>sat</del> art!	hello....i'm going to <b>start</b> ! (PA-T1-t10)

En este fragmento, Nadia al cerciorarse de que ha tecleado “at” cuando quería teclear “ta” se detiene, y retrocede borrando los caracteres no deseados. A continuación reemplaza “at” por “ta”. Una vez reparado el error continúa componiendo el mensaje, y cuando lo considera finalizado lo envía al *espacio compartido para la interacción* para que su interlocutora lo pueda leer.

En el *espacio privado para la composición del mensaje* podemos observar cómo los caracteres que se suprimen, [at], aparecen tachados y destacados en gris. La parte en gris corresponde a las huellas que recoge el programa keylogger de la reparación de la avería y que no aparecen en el *espacio compartido para la interacción*.

A continuación figuran varios ejemplos de reparaciones ortotipográficas encontradas en los diálogos de las diversas tareas y la relación completa de casos en los que los estudiantes no reparan la ortografía. Al final de cada uno de los listados se incluye dos tablas de doble entrada en la que es posible comparar el número de reparaciones ortotipográficas que aparecen en las conversaciones (figura 4.9) con el número de casos en los que no se corrige la ortografía (figura 4.10).

En el anexo 3 aparece recogida una relación completa de todos los casos de autorreparaciones ortotipográficas halladas en nuestro corpus.

#### **Ejemplos de reparaciones ortotipográficas:**

	Espacio privado para la composición del mensaje	Espacio compartido para la interacción
Nadia	hello....i'm going to <del>s</del> start!	hello....i'm going to start! (PA –T1, t10)
Emma	ok! <del>w</del> we start!!	ok! we start!! (PA –T2, t9)
Emma	<del>h</del> ello!!!!	hello!!!! (PA –T3, t2)
Tania	very wee <del>ll</del> .....	very well..... (PB –T1, t5)
Victor	<del>e</del> are u tonny?	are u tonny? (PB –T2, t2)
Victor	<del>o</del> -fh!! good!!	oh!! good!!

**Relación completa de casos en los que no reparan la ortografía a pesar de existir un error:**

**Pareja A – Tarea 1**

	Espacio privado para la composición del mensaje	Espacio compartido para la interacción
Emma	maggi is between lisa and bart, she has a <b>feding</b> bottle	maggi is between lisa and bart, she has a feding bottle (PA –T1, t51)
Nadia	yes, in my picture there is <b>aldso</b> a mouse a little bit of cheese	yes, in my picture there is aldso a mouse and a little bit of cheese (PA –T1, t94)
Nadia	with two birds and two <b>rabits</b>	with two birds and two rabits (PA –T1, t105)
Nadia	does it have its <b>nouse</b> pink?	does it have its nouse pink? (PA –T1, t185)

**Pareja A – Tarea 2**

	Espacio privado para la composición del mensaje	Espacio compartido para la interacción
Emma	well, I think that we can <b>mach</b> the mouse with the bit of cheese	well, I think that we can mach the mouse with the bit of cheese (PA –T2, t13)

**Pareja A – Tarea 3**

	Espacio privado para la composición del mensaje	Espacio compartido para la interacción
Nadia	<b>yo</b> are so crazy!!!	yo are so crazy!!! (PA –T3, t30)
Emma	yeees!!!! Bart you are very <b>irresponsable!!!!</b>	yeees!!!! Bart you are very irresponsible!!!! (PA –T3, t34)

### Pareja B – Tarea 1

	Espacio privado para la composición del mensaje	Espacio compartido para la interacción
Victor	i don't <b>undersatand</b> anything but...	i don't undersatand anything but... (PB –T1, t57)
Victor	and it only has one large <b>botton</b> and two little ones	and it only has one large botton and two little ones (PB –T1, t61)
Victor	is he crossing his <b>rigth</b> leg with his left leg?	is he crossing his righth leg with his left leg? (PB –T1, t67)
Victor	maggie has a <b>fedding</b> bottle	maggie has a fedding bottle (PB –T1, t100)
Tania	i <b>thinjk</b> there are not more differences	i thinjk there are not more differences (PB –T1, t124)
Victor	and they are middle <b>bronken</b>	and they are middle bronken (PB –T1, t183)
Victor	i don't <b>konw</b> what i touched but i closed all the programmes	i don't konw what i touched but i closed all the programmes (PB –T1, t237)

### Pareja B – Tarea 2

	Espacio privado para la composición del mensaje	Espacio compartido para la interacción
Victor	my cosin have <b>said</b> [B][B][B][B] asked me if i want to go 10 days to <b>switzerlannd</b> this summer	my cosin have asked me if i want to go 10 days to switzerlannd this summer  (PB –T2, t23)
Victor	and the "thing" that you use to <b>conect</b> it to the electricity	and the "thing" that you use to conect it to the electricity  (PB –T2, t56)
Tania	i have the picture and the sun glasses together, because these two things are <b>refered</b> to the holidays	i have the picture and the sun glasses together, because these two things are refered to the holidays  (PB –T2, t90)
Victor	with the strange can that mothers use to put the hot <b>mikl</b> for their children	with the strange can that mothers use to put the hot mikl for their children  (PB –T2, t115)

### Pareja B – Tarea 3

	Espacio privado para la composición del mensaje	Espacio compartido para la interacción
Tania	ui [B][B][B][B][B]u now that oi u [B][B]ur parent will never pay me a [B][B]the univerity.... it's <b>sw</b> [B][B][B]o <b>expersive</b> ... but .....	u now that our parent will never pay me the univerity.... it's so expersive... but .....
Victor	si [B][B]o i think that we <b>cvan</b> do a good thing	so i think that we cvan do a good thing (PB –T3, t39)
Victor	<b>whicch</b> is the last possibilty	whicch is the last possibilty  (PB –T3, t58)
Victor	500\$ for me and 500 \$ for the por [B]or <b>children</b>	500\$ for me and 500 \$ for the poor children  (PB –T3, t69)

Figura 4.9: número de reparaciones orientadas al código: nivel ortotipográfico

Pareja A			Pareja B		
Tarea 1	Tarea 2	Tarea 3	Tarea 1	Tarea 2	Tarea 3
20	20	21	37	55	40
61			132		
193					

Figura 4.10: número de casos en los que no se repara la ortografía

Pareja A			Pareja B		
Tarea 1	Tarea 2	Tarea 3	Tarea 1	Tarea 2	Tarea 3
4	1	2	7	4	4
7			15		
22					

Si nos aproximamos a los datos desde una perspectiva ética llama la atención la abundancia de reparaciones ortotipográficas por parte de los aprendices. De hecho el número de vocablos corregidos (193) sobrepasa con mucho al número de casos en los que no se repara la ortografía (22), lo cual muestra el alto grado de atención a la forma que en todo momento mantienen ambos interlocutores, sobre todo si se tiene en cuenta que en la mayoría de los casos los errores no ponen en peligro el contenido del mensaje.

#### 4.2. Reparaciones léxico-semánticas

Las reparaciones léxico-semánticas son un tipo de autorreparación que tiene lugar cuando el aprendiz, mientras escribe su mensaje, se da cuenta de que ha utilizado una palabra inapropiada. En este instante detiene el ejercicio de textualización y retrocede para

rectificar el enunciado, reemplazando la palabra problemática por una apropiada. Una vez reparada la avería el participante continúa componiendo el mensaje.

Veamos un ejemplo:

Figura 4.11: ejemplo de reparación léxico-semántica

	daughter →	sister
	Espacio privado para la composición del mensaje	Espacio compartido para la interacción
Nadia	and...please.....my beautiful <del>daughter</del> sister.....I could buy lots of new scooters and things for you!!!!	and...please.....my beautiful sister...I could buy lots of new scooters and things for you!!!!  (PA-T3-t109)

En este fragmento (figura 4.11) se puede observar que Nadia al cerciorarse de que ha tecleado “*daughter*” cuando quería teclear “*sister*” se detiene, y retrocede borrando los caracteres no deseados. A continuación reemplaza “*daughter...*” por “*sister*”. Una vez reparada la avería continúa componiendo el mensaje, y cuando lo considera finalizado lo envía a la ventana de comunicación para que su interlocutor lo pueda leer.

Podemos observar cómo en el *espacio privado para la composición del mensaje* los caracteres que se suprimen aparecen tachados y destacados en gris.

**Relación completa de casos de reparaciones léxico-semanticas:**

**Pareja A – Tarea 1**

	left →	right
	Espacio privado para la composición del mensaje	Espacio compartido para la interacción
Nadia	well...in my picture Homer is wearing a white t-shirt, blue trousers and he has the TV command in his <del>left</del> right hand	well...in my picture Homer is wearing a white t-shirt, blue trousers and he has the TV command in his <b>right</b> hand  (PA –T1, t7)

	letter →	word
	Espacio privado para la composición del mensaje	Espacio compartido para la interacción
Emma	and the <del>letter</del> word is red	and the <b>word</b> is red  (PA –T1, t169)

	packet →	bone
	Espacio privado para la composición del mensaje	Espacio compartido para la interacción
Nadia	ok....and...on the carpet, there is the packet of bones, and there is also a <del>packe</del> bone outside the packet	ok....and...on the carpet, there is the packet of bones, and there is also a <b>bone</b> outside the packet  (PA –T1, t160)

### Pareja A – Tarea 2

	TV →	sofa
	Espacio privado para la composición del mensaje	Espacio compartido para la interacción
Nadia	then, we could also match the TV command with the sofa, because we always change the [Diccionario online]> canal [MetMeeting]> channel with it when we on the TV sofa	then, we could also match the TV command with the sofa, because we always change the channel with it when we on the <b>sofa</b>  (PA –T2, t84)

### Pareja A – Tarea 3

	car →	scooter
	Espacio privado para la composición del mensaje	Espacio compartido para la interacción
Nadia	we could buy a car [Diccionario online]> patinete [MetMeeting]> scooter!!!	we could buy a <b>scooter!!!</b>  (PA –T3, t22)

	our parents →	Homer and Marge
	Espacio privado para la composición del mensaje	Espacio compartido para la interacción
Nadia	<del>our parent</del> Homer and <del>ma</del> Marge would be very happy!!!!	<b>Homer and Marge</b> would be very happy!!!!  (PA –T3, t99)

	daughter →	sister
	Espacio privado para la composición del mensaje	Espacio compartido para la interacción
Nadia	and...please.....my beautiful <del>daughter...</del> sister.....I could buy lots of new scooters and things for you!!!!	and...please.....my beautiful <b>sister</b> ...I could buy lots of new scooters and things for you!!!!  (PA –T3, t109)

	do →	go
	Espacio privado para la composición del mensaje	Espacio compartido para la interacción
Nadia	ok....so....let's <del>do</del> go shopping!!!!jajajajajaja	ok....so....let's <b>go</b> shopping!!!! Jajajajajaja (PA –T3, t129)

### Pareja B – Tarea 1

	enjoy →	love
	Espacio privado para la composición del mensaje	Espacio compartido para la interacción
Victor	i <del>enjoy</del> love Harry Potter books	i <b>love</b> Harry Potter books (PB –T1, t10)

	crisp →	bag
	Espacio privado para la composición del mensaje	Espacio compartido para la interacción
Tania	and u? have u got a <del>can</del> bag of crisps?	and u? have u got a <b>bag</b> of crisps? (PB –T1, t62)

	cookies →	box
	Espacio privado para la composición del mensaje	Espacio compartido para la interacción
Tania	there is, under the <del>cookies</del> box of cookies a little pink carpet?	there is, under the <b>box</b> of cookies a little pink carpet? (PB –T1, t130)

	wait →	bye
	Espacio privado para la composición del mensaje	Espacio compartido para la interacción
Tania	<del>wait</del> bye!	<b>bye!</b>  (PB –T1, t259)

### Pareja B – Tarea 2

	said →	asked
	Espacio privado para la composición del mensaje	Espacio compartido para la interacción
Victor	my cosin have <del>said</del> asked me if i want to go 10 days to switzerland this summer	my cosin have <b>asked</b> me if i want to go 10 days to switzerland this summer  (PB –T2, t23)

	leave →	take
	Espacio privado para la composición del mensaje	Espacio compartido para la interacción
Tania	not to eat... only to <del>leave</del> take it into their mouth	not to eat... only to <b>take</b> it into their mouth  (PB –T2, t77)

	drink →	have
	Espacio privado para la composición del mensaje	Espacio compartido para la interacción
Victor	because are things that <del>drink</del> have drinks	because are things that <b>have</b> drinks  (PB –T2, t114)

### Pareja B – Tarea 3

	telling →	talking
	Espacio privado para la composición del mensaje	Espacio compartido para la interacción
Tania	u didn't see me ... i was simply <del>telling</del> talking with him in his ear	u didn't see me ... i was simply <b>talking</b> with him in his ear  (PB –T3, t33)

#### 4.3. Reparaciones morfosintácticas.

Este tipo de autorreparación tiene lugar cuando el aprendiz, mientras escribe su mensaje, toma conciencia de la utilización de una estructura morfológica o sintáctica inapropiada. En este instante detiene el ejercicio de textualización y retrocede para reemplazar la estructura problemática por una apropiada. Una vez reparada la avería el participante continúa componiendo el mensaje.

Veamos un ejemplo:

Figura 4.12: ejemplo de reparación morfosintáctica

	we have finished →	have we finished?
	Espacio privado para la composición del mensaje	Espacio compartido para la interacción
Victor	<del>we have finished</del> have we finished?	have we finished?  (PB-T2-t148)

En el fragmento (figura 4.12) se puede observar que Victor al cerciorarse de que ha tecleado “we have finished” cuando lo correcto al tratarse de un enunciado interrogativo sería “have we finished?” se detiene y retrocede borrando la estructura no

deseada. A continuación reemplaza “we have finished” por “have we finished?”. Una vez reparada la avería continúa componiendo el mensaje y, cuando lo considera finalizado lo envía al espacio compartido para la interacción para que su interlocutor lo pueda leer y responder, y de este modo continúe la comunicación.

A continuación se incluye la relación completa de los casos, seguida de un resumen (figura 4.13), de las reparaciones morfosintácticas que aparecen en nuestro corpus

### Relación completa de casos de reparaciones morfosintácticas:

#### 1. Reparación del orden de las palabras

##### 1.1. El alumno transforma un enunciado afirmativo en un enunciado interrogativo.

	there is... →	is there ...?
	Espacio privado para la composición del mensaje	Espacio compartido para la interacción
Victor	<del>there is</del> there is there a little carpet behind the cookies,which is pink?	<b>is there</b> a little carpet behind the cookies,which is pink?  (PB-T1-t114)

	y r here →	r u here?
	Espacio privado para la composición del mensaje	Espacio compartido para la interacción
Tania	<del>y r here</del> r u here?	r u here?  (PB –T2-t66)

	i have explained →	have i explained well?
	Espacio privado para la composición del mensaje	Espacio compartido para la interacción
Victor	<del>i have explained</del> have i explained well?	have i explained well? (PB-T2-t118)

	we have finished →	have we finished?
	Espacio privado para la composición del mensaje	Espacio compartido para la interacción
Victor	<del>we have finished</del> have we finished?	have we finished? (PB-T2-t148)

## 1.2. El alumno transforma un enunciado interrogativo en un enunciado afirmativo

	can we →	we can
	Espacio privado para la composición del mensaje	Espacio compartido para la interacción
Emma	what do you think about the baby? I think that <del>can we</del> we can mach this picture with the  [Diccionario online]> Chupete [MetMeeting]> dummy	what do you think about the baby? I think that we can mach this picture with the dummy  (PA -T2, t30)

	can I →	I can
	Espacio privado para la composición del mensaje	Espacio compartido para la interacción
Nadia	i don't know with which picture <del>can I</del> can match it and what about the lamp with the well, this is a problemone	I don't know with which picture I can match it and what about the lamp with the well, this is a problemone  (PA-T2-t57)

does the teacher have →		the teacher has
Espacio privado para la composición del mensaje		Espacio compartido para la interacción
Victor	<del>does the teacher have</del> the teacher has to give us the picture	the teacher has to give us the picture (PB-T2-t9)

### 1.3. El alumno cambia el orden de las palabras en el enunciado reparando una estructura sintáctica

t-shirt white →		white t-shirt
Espacio privado para la composición del mensaje		Espacio compartido para la interacción
Emma	ok, in my picture homer is wearing a <del>t-shirt white</del> white t-shirt, blue trousers, and he has got also a tv command, he has 2 hair	ok, in my picture homer is wearing a white t-shirt, blue trousers, and he has got also a tv command, he has 2 hair (PA-T1-t14)
I agree completely →		I completely agree
Espacio privado para la composición del mensaje		Espacio compartido para la interacción
Nadia	i <del>agree completely</del> completely agree with you!	I completely agree with you! (PA -T2, t18)

people poor →		poor people
Espacio privado para la composición del mensaje		Espacio compartido para la interacción
Tania	i have asked u if u want to bring this money to <del>people poor</del> poor people who have not enough food for their family...	i have asked u if u want to bring this money to poor people who have not enough food for their family... (PB-T3-t60)

## 2. Reparación de la la morfología verbal

### 2.1. El alumno repara el tiempo verbal

	doesn't drink →	isn't drinking
	Espacio privado para la composición del mensaje	Espacio compartido para la interacción
Nadia	no no in my picture bart <del>doesn't drink</del> isn't drinking it	no no in my picture bart isn't drinking it (PA-T1-t90)

	does she wea →	is she wearing
	Espacio privado para la composición del mensaje	Espacio compartido para la interacción
Nadia	<del>does she wear</del> is she wearing a red necklace?	is she wearing a red necklace? (PA-T1-t146)

	lost →	has lost
	Espacio privado para la composición del mensaje	Espacio compartido para la interacción
Nadia	but...think about it... I think that the police will catch it...because 1000\$ are lot of money!!!çand theres[B] is no clue about the man who <del>lost</del> has lost the wallet!	but...think about it... I think that the police will catch it...because 1000\$ are lot of money!!!çand there is no clue about the man who <b>has lost</b> the wallet! (PA -T3, t44)

## 2.2. El alumno repara la construcción del verbo con verbo auxiliar

can to donate →		can to donate
Espacio privado para la composición del mensaje		Espacio compartido para la interacción
Emma	[Diccionario online]> residencia [MetMeeting]> no!!!! It's not a joke!!! We can <del>to donate</del> donate the money to the residence!!!	no!!!! It's not a joke!!! We <b>can donate</b> the money to the residence!!! (PA –T3, t49)

have →		has
Espacio privado para la composición del mensaje		Espacio compartido para la interacción
Tania	<del>have</del> has lisa a necklace white?	<b>has</b> lisa a necklace white? (PB –T1, t195)

are you agree →		do you agree
Espacio privado para la composición del mensaje		Espacio compartido para la interacción
Victor	<del>are you agreed</del> do you agree with me?	do you agree with me? (PB-T3-t45)

## Resumen de reparaciones morfosintácticas:

Figura 4.13: resumen plano morfosintáctico

	Pareja A			Pareja B		
	T 1	T 2	T 3	T 1	T 2	T 3
1.1. Enunciado afirmativo → enunciado interrogativo				1	3	
1.2. Enunciado interrogativo → enunciado afirmativo		2			1	
1.3. Cambia el orden de las palabras en el enunciado	1	1				1
2.1. Reparación del tiempo verbal	2		1			
2.2. Reparación del auxiliar			1	1		1
	3	3	2	2	4	2
Total de reparaciones morfosintácticas	16					

## 5. Reparaciones motivadas por la evolución del contexto

Este tipo de reparaciones son variadas en tipología y responden a causas o efectos buscados diversos. Estudiaremos estas reparaciones más a fondo y procederemos a identificarlas dentro del contexto de cada tarea, siguiendo el procedimiento secuencial habitual en el análisis de la conversación (Markee, 2000; Seedhouse, 2004).

## 5.1. Abandono momentáneo del mensaje que se pospone para responder al interlocutor

### Caso 1

Figura 4.14: abandono momentáneo del mensaje (1)

		Espacio privado para la composición del mensaje	Espacio compartido para la interacción
22	Nadia	and, what about the dog? is it eating a bone?	and, what about the dog? is it eating a bone?
23	Emma	<del>on the floor there are</del> yes	yes
24	Emma	on the floor there are some biscuits and some chips	on the floor there are some biscuits and some chips PA – T1 – tt 22-24

En este fragmento (figura 4.14) podemos apreciar que Nadia designa un nuevo tema de conversación mediante una pregunta (turno 22) y Emma abandona el mensaje que estaba componiendo paralelamente (turno 23) para responder la pregunta de su interlocutora. En el turno siguiente vuelve a retomar el mensaje que ya había iniciado y abandonado momentáneamente y lo envía al espacio compartido para continuar la conversación.

## Caso 2

Figura 4.15: abandono momentáneo del mensaje (2)

		Espacio privado para la composición del mensaje	Espacio compartido para la interacción
184	Tania	and at the end of these satellite dishes, they have two little balls?	and at the end of these satellite dishes, they have two little balls?
185	Victor	<del>is the necklace</del> yes purple	yes purple
186	Victor	is the necklace of the cat red?	is the necklace of the cat red? PB – T1 – tt 184-186

En este fragmento (figura 4.15) se da el mismo tipo de reparación que en el que hemos analizado anteriormente. Tania hace una pregunta con la intención de seguir comparando las antenas parabólicas (turno 184), y Victor abandona el mensaje que estaba componiendo con otro tema de conversación (turno 185) para responder la pregunta de su compañera. En el turno siguiente vuelve a retomar el mensaje que ya había iniciado anteriormente.

Actitudes como la de Emma o Victor muestran que los estudiantes están pendientes de su interlocutor en todo momento y son conscientes de la importancia de las respuestas rápidas para facilitar el fluir de la conversación, y de este modo avanzar en la buena dirección para la realización de la tarea con éxito.

## 5.2. Omisión del mensaje que se vuelve inapropiado por la información que avanza el interlocutor

### Caso 1

Figura 4.16: omisión del mensaje que se vuelve inapropiado (1)

		Espacio privado para la composición del mensaje	Espacio compartido para la interacción
38	Emma	what about the cat?	what about the cat?
39	Nadia	the cat is between Lisa and Maggie	the cat is between Lisa and Maggie
40	Emma	yes	yes
41	Nadia	and it has a necklace	and it has a necklace
42	Emma	<del>it is wearing a neckla</del> yes	yes
43	Emma	red	red
44	Nadia	yes!	yes! PA – T1 – tt 38-44

En este fragmento (figura 4.16) podemos apreciar que Emma en el turno 38 designa el siguiente tema de conversación – *the cat* - con una pregunta. La propuesta es aceptada por Nadia (turno 39) quien responde proporcionando información al respecto: *the cat is between Lisa and Maggie*. Emma confirma la información de su compañera (turno 40) y seguidamente se dispone a redactar otro mensaje que complementa la información que se tiene hasta ese momento (turno 42). Paralelamente Nadia también está redactando un mensaje en términos similares que casualmente llega antes al espacio compartido y que, por tanto, avanza la información que Emma se disponía a proporcionar: “*the cat is wearing a necklace*”, ante lo cual Emma procede a suprimir su mensaje y se limita a confirmar que en su dibujo ocurre lo mismo. En el turno siguiente Emma complementa la información: “*the necklace is red*”. Nadie

asiente, lo que confirma que no hay ninguna diferencia entre los dos dibujos en esta zona.

## Caso 2

Figura 4.17: omisión del mensaje que se vuelve inapropiado (2)

		Espacio privado para la composición del mensaje	Espacio compartido para la interacción
73	Nadia	and...bart??	and...Bart??
74	Emma	well, and what about bart?	well, and what about bart?
75	Emma	ok,...	ok,...
76	Nadia	he has a drink	he has a drink
77	Nadia	SQUIS	SQUIS
78	Nadia	and it is red	and it is red
79	Emma	<del>bart is drinking a</del> yes	yes
80	Emma	he is wearing a red t-shirt, and blue trousers	he is wearing a red t-shirt, and blue trousers PA – T1 – tt 74-81

En este fragmento (figura 4.17) podemos observar como Nadia hace una pregunta corta encaminada a proponer el siguiente tema de conversación: Bart (turno 73). La propuesta es aceptada por Emma (turno 74) quien seguidamente empieza a redactar la descripción del personaje. No obstante, en los tres turnos siguientes Nadia va enviando pequeños mensajes al espacio compartido con información sobre Bart, de tal forma que la descripción que Emma está haciendo del personaje en su espacio privado resulta ser una repetición de la de su compañera. Esto la lleva a abandonar el mensaje que estaba redactando y a confirmar que su dibujo también responde a la misma descripción (turno 79). Seguidamente la misma Emma da por terminado el tema de la bebida y designa el

siguiente tema de comparación: la vestimenta del personaje (turno 80).

### Caso 3

Figura 4.18: omisión del mensaje que se vuelve inapropiado (3)

		Espacio privado para la composición del mensaje	Espacio compartido para la interacción
125	Nadia	ok...and what about the carpet	ok...and what about the carpet
126	Nadia	??	??
127	Emma	i don't have any carpet!!	i don't have any carpet!!
128	Nadia	<del>in my picture the carpet is pink</del> andno?	no?
129	Nadia	uoooooooooooo	uoooooooooooo
130	Nadia	another one!!!	another one!!!
131	Emma	yees	yees PA – T1 – tt 132-138

En este fragmento (figura 4.18) podemos observar que Nadia hace una pregunta corta para designar el siguiente tema de conversación, *the carpet* (turno 125), y seguidamente empieza a redactar la descripción del objeto para que su compañera pueda compararlo con el que supuestamente aparece en su dibujo (turno 128). Interrumpe la composición del mensaje cuando lee el de su interlocutora que le indica que en su dibujo no aparece ese objeto (turno 127), y por tanto ya no tiene ningún sentido seguir describiéndolo.

## Caso 4

Figura 4.19: omisión del mensaje que se vuelve inapropiado (4)

107	Victor	but we have to finish	but we have to finish
108	Tania	yes? ok	yes? ok
109	Tania	bye bye then..	bye bye then..
110	Tania	muak!	muak!
111	Tania	i'm closing the program	i'm closing the program
112	Victor	<del>so if we have finished we</del> ok bye	ok bye
113	Victor	muaks!!	muaks!! PB – T3 – tt 107-113

En este fragmento (figura 4.19) encontramos una reparación similar a las que hemos analizado con anterioridad. Podemos observar como Victor recuerda a su compañera que han de acabar la tarea (turno 107). La propuesta es aceptada por Tania (turno 108) que se despide de su interlocutor (turnos 109 y 110) y seguidamente le indica que está cerrando el programa y por consiguiente da por acabada la comunicación (turno 111). Victor se da cuenta de que el mensaje que está redactando es improcedente (turno 112) y lo abandona para despedirse de su compañera.

## Caso 5

Figura 4.20: omisión del mensaje que se vuelve inapropiado (5)

		Espacio privado para la composición del mensaje	Espacio compartido para la interacción
45	Tania	i have alergy to the "acaros" and to the cats...	i have alergy to the "acaros" and to the cats...
46	Victor	to the cats!!	to the cats!!
47	Victor	what a pity	what a pity
48	Victor	ok	ok
49	Tania	yes... ☹	yes... ☹
50	Victor	i have all organized	i have all organized
51	Victor	do u want to begin?	do u want to begin?
52	Tania	<del>and if i have a crisis</del> ok	ok
53	Tania	let's begin	let's begin
54	Victor	my first pair is	my first pair is
55	Victor	the light	the light
56	Victor	and the "thing" that you use to conect it to the electricity	and the "thing" that you use to conect it to the electricity
57	Tania	ok	ok PB – T2 – tt 45-57

En este fragmento (figura 4.20) podemos observar que al inicio de la tarea, los participantes muestran dos agendas diferentes: Victor propone iniciar la tarea (turno 51) y Tania continuar relatando aspectos de la vida personal (turno 52). El emoticon utilizado por Tania (turno 49) posiblemente ha sido interpretado por Victor como cierre del tema privado, pero la intención de Tania es seguir con el mismo tema de conversación. La resolución del conflicto se produce cuando Tania abandona su agenda y acepta la invitación de Victor de comenzar la tarea. Victor no empieza él, sino que ofrece el

primer turno a Tania (turno 51). El abandono del mensaje por parte de Tania (turno 52) puede interpretarse como una muestra de cortesía hacia su interlocutor.

Estamos por tanto ante otro caso en el que el contenido del mensaje de uno de los interlocutores hace irrelevante el mensaje de su interlocutor, que en ese momento está en proceso de redacción en el espacio privado.

### 5.3. Omisión del mensaje para salvaguardar la imagen del interlocutor

#### Caso 1

Figura 4.21: omisión del mensaje para salvaguardar la imagen (1)

		Espacio privado para la composición del mensaje	Espacio compartido para la interacción
90	Emma	Bart, we have to go the police or to M. Barn's house	Bart, we have to go the police or to M. Barn's house
91	Nadia	no!!!!	no!!!!
92	Nadia	multiply yourself by 0!!!!!!!!!!!! !!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!	multiply yourself by 0!!!!!!!!!!!! !!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!
93	Emma	<del>oh! Bart! don't start!! don't be stupid</del> Bart I think that we can to find a solution	Bart I think that we can to find a solution
94	Emma	please... ☺	please... ☺  PA - T3 – tt 90-93

En este fragmento (figura 4.21) podemos observar cómo la reparación (turno 93) viene motivada por un cambio de estrategia negociadora por parte de Emma; del insulto o la agresión verbal, “don't be stupid”, pasa a la búsqueda de la cooperación mediante el uso de mitigadores – *think, can* - que contribuyan a llevar la negociación a buen puerto. La búsqueda de acuerdo se ve

reforzada por el uso de un emoticón - 😊 - que busca la complicidad de la interlocutora.

Es decir, en un entorno ficticio de simulación, donde la negociación es real (Sánchez-Sola, 2001, 2006), presenciamos un cambio de estrategia negociadora por parte de Emma (Lisa), que evoluciona desde la reacción visceral en contra de su interlocutor (Bart), a ofrecer una propuesta matizada que contribuya a hacer avanzar la negociación. Resulta difícil saber si Nadia hace la reformulación porque quiere incorporar conscientemente la personalidad de su personaje (Lisa) o sencillamente porque quiere facilitar el acuerdo con su interlocutora. Quizá sea una confluencia de ambas cosas, por un lado quiere ser Lisa, la chica sensata que no quiere herir al hermano, y por otro lado no quiere enzarzarse en una discusión que no llevaría a ningún lado.

En cualquier caso podemos interpretar que Nadia percibe el insulto como un lenguaje potencialmente amenazador para la imagen social ('face-threatening') de Bart, y decide reestablecer dicha imagen a través de la autorreparación.

Tengamos en cuenta que todos los individuos – incluido Bart- desean tener una imagen pública - un cierto prestigio - que quieren conservar, y que para salvaguardar esa imagen pública se requiere del esfuerzo de cooperación entre los interlocutores que han de contribuir recíprocamente a que no se destruya (Goffman 1967).

## Caso 2

Figura 4.22: omisión del mensaje para salvaguardar la imagen (2)

		Espacio privado para la composición del mensaje	Espacio compartido para la interacción
25	Victor	lisa you are stupid!!!!	lisa you are stupid!!!!
26	Tania	i need this money to pay the university... but i think that to steal it isn't good	i need this money to pay the university... but i think that to steal it isn't good
27	Tania	<del>STUPID??? I'M TIRED OF</del> you are silly...	you are silly...
28	Tania	silly... idiot... ☺	silly... idiot... ☺
29	Tania	jajajajajajajaja	jajajajajajajaja PB - T3 – tt 25-29

En este fragmento (figura 4.22) se puede apreciar que la reparación (turno 27) viene motivada por un cambio de estrategia negociadora por parte de Tania, que abandona la muestra de enfado (acentuada por las letras mayúsculas) para dar a entender que se toma a broma las palabras de su compañero. Tania da muestras de querer avanzar en esta dirección cuando, en el turno siguiente, ante la imposibilidad de hacer uso del lenguaje no verbal (expresión facial, gestos, ...) complementa el mensaje con un emoticón (turno 28) y la expresión *jajajajajajajaja*, que reflejan la buena actitud y el buen estado de ánimo con que afronta la situación.

El cambio de estrategia por parte de Tania, cuando abandona la muestra de enfado, hablan del buen manejo que tiene de las estrategias negociadoras y de su buena competencia conversacional.

### Caso 3

Figura 4.23: omisión del mensaje para salvaguardar la imagen (3)

		Espacio privado para la composición del mensaje	Espacio compartido para la interacción
15	Victor	do you want to start the task right now	do you want to start the task right now
16	Tania	ok ok	ok ok
17	Tania	come on	come on
18	Tania	mmmmmm	mmmmmm
19	Victor	who begins asking u or me	who begins asking u or me
20	Victor	?	?
21	Victor	you or me?	you or me?
22	Tania	<del>in your picture is there</del> as u want	as u want
23	Tania	would you like to begin?	would you like to begin?
24	Victor	ok	Ok PB – T1 – tt 15-24

En este fragmento (figura 4.23) Victor introduce una cuestion de procedimiento de gestión de la tarea: quién comienza a preguntar (turno 15). Tania, por su parte, se dispone a empezar (turno 16) tras lo cual envía un mensaje de animo, *come on* (turno 17) y da a entender que está pensando que decir mediante *mmmmmm* (turno 18). A continuación inicia la composición de un mensaje, pero lo abandona ante la insistencia de su interlocutor, el cual solicita confirmación sobre quién de los dos inicia la tarea. La reparación se produce como parte de la negociación por la voluntad de Tania de satisfacer la demanda de su interlocutor, y supone una muestra de cortesía, un mecanismo mitigador destinado a incrementar la solidaridad con el interlocutor.

A continuación se incluye un resumen (figura 4.24) de las reparaciones motivadas por la evolución del contexto:

Figura 4.24: número de reparaciones motivadas por la evolución del contexto

	Pareja A			Pareja B		
	T 1	T 2	T 3	T 1	T 2	T 3
2.1. Abandono momentáneo del mensaje que se pospone para responder al interlocutor	1			1		
2.2. Omisión del mensaje que se vuelve inapropiado por la información que avanza el interlocutor	3				1	1
2.3. Omisión del mensaje para salvaguardar la imagen del interlocutor			1	1		1
	4	0	1	2	1	2
Total de reparaciones motivadas por la evolución del contexto	10					

## 6. Recapitulación

En este tipo de tareas el aprendiz teclea el mensaje con cierta premura lo que, en ocasiones, le lleva a cometer desaciertos que son autorreparados inmediatamente.

En nuestros datos se observan reparaciones de dos tipos: las orientadas al código y las motivadas por la evolución del contexto.

Las reparaciones orientadas al código se observan a tres niveles. El participante repara la ortografía (nivel ortotipográfico), el léxico (nivel léxico-semántico), o la sintaxis (nivel morfosintáctico). Las reparaciones motivadas por la evolución del contexto son variadas en tipología y son debidas a acciones recientes del interlocutor.

La reparación se produce en el cuerpo del mensaje a medida que este se construye, es decir, el estudiante teclea letras o palabras

que inmediatamente resultan no deseadas, por lo que repetidamente retrocede y avanza hasta que evalúa que el contenido es apropiado para enviarlo al interlocutor, el mensaje aparece entonces en el espacio compartido para la interacción.

En otras ocasiones, después de textualizar un enunciado, el participante se percata de que el contenido del mismo resulta inapropiado al confrontarlo con el del interlocutor. Cuando esto ocurre, el estudiante abandona el mensaje momentáneamente, y lo retoma en el turno siguiente, o directamente lo omite. La omisión del mensaje es debida a que el contenido del mensaje es ya irrelevante o a que se opta por salvaguardar la imagen del interlocutor.



## CAPÍTULO 5

### EL ESPACIO COMPARTIDO Y LA CONVERSACIÓN ELECTRÓNICA

#### 1. Introducción

Recordemos que en el capítulo anterior analizamos los movimientos de reparación del discurso que cada aprendiz por separado realiza en su espacio privado antes de enviar sus mensajes al interlocutor. En presente capítulo, por el contrario, el objeto de análisis es la conversación electrónica entre ambos participantes, es decir, el producto final que aparece en el entorno compartido una vez que los aprendices han enviado su contribución.

El análisis está orientado a dar respuesta a las preguntas de investigación 2, 3 y 4 que hacen referencia a las estrategias a las que recurren los aprendices cuando tienen dificultades para componer los mensajes propios o para comprender los mensajes de su interlocutor.

En la primera sección del capítulo se identifican las estrategias comunicativas e interactivas a las que recurren los participantes, y en la segunda sección analizamos la utilización que hacen de los recursos disponibles en línea.

Las estrategias del aprendiz tienen un doble interés en el aula de lengua extranjera: por un lado se les atribuye un papel importante como dinamizadoras de los procesos de adquisición de lenguas. Por otro, la enseñanza que tiene como objetivo el desarrollo por parte del aprendiz - que nunca llegará a ser un hablante nativo - de estrategias de comunicación, tiene hoy un papel reconocido en los manuales escolares, en las monografías para el profesorado y en los cursos de formación del profesorado.

Dichas estrategias han sido consideradas tradicionalmente un fenómeno asociado de forma automática a la interacción oral. Sin embargo, es un hecho que la tecnología actual brinda a los estudiantes la posibilidad de ampliar la interacción en tiempo real más allá de los límites del aula. Internet nos permite, y permite a los estudiantes, efectuar conversaciones escritas en tiempo real mediante los programas de charla. Por lo tanto, es legítimo preguntarse si la utilización de estrategias también ocurre cuando las tareas se realizan en un contexto de comunicación sincrónica mediada por ordenador. A este objetivo dedicaremos el presente capítulo.

En el contexto de este trabajo se adoptan marcos conceptuales procedentes de perspectivas teórico-prácticas diversas. Tres grandes corrientes nutren los procedimientos analíticos utilizados:

- (a) el procedente de las corrientes de tendencia cognitivista representadas por Yule (1997) y Dörnyei (1995), interesadas en las acciones estratégicas realizadas por el individuo-aprendiz;
- (b) el procedente de la escuela cognitivo-interactivista representada por Long (1991) y Varonis & Gas (1983), interesados en la negociación del significado y la atención a la forma en la interacción como desencadentantes privilegiados de los procesos de adquisición de la lengua, y
- (c) el procedente de las corrientes socio-interactivistas, a partir del análisis de la conversación, que desde una perspectiva émica acuña el concepto de reparación (Schegloff, Jefferson y Sacks, 1977).

A partir de estos tres marcos, y en un proceso originado en los datos (data-driven), se ha configurado un modelo de análisis (figura 5.1), que es en si mismo un primer resultado del trabajo analítico:

En este modelo se adoptan las siguientes categorías y subcategorías:

1. Estrategias autónomas:	
	1.1. Estrategias comunicativas
	1.2. De atención a la forma: autorreparaciones
2. Estrategias interactivas:	
	2.1. De negociación de significado
	2.2. De atención a la forma: heterorreparaciones

Figura 5.1: Modelo adoptado en este trabajo

Denominaremos estrategias autónomas, o estrategias desplegadas de forma autónoma, a aquellas en las que hay un solo interlocutor involucrado en la identificación y resolución del problema comunicativo. Estas estrategias, en nuestros datos conversacionales, están siempre ligadas a la producción de los mensajes, y se han subcategorizado en: estrategias comunicativas y autorreparaciones.

Por el contrario, nos referiremos a estrategias interactivas cuando ambos interlocutores participan en la identificación y/o resolución del problema comunicativo.

Estas estrategias, en nuestros datos conversacionales, están ligadas tanto a la negociación del significado como a la atención hacia aspectos formales de los mensajes.

Se procede a continuación a presentar y aplicar este modelo de análisis a los datos procedentes del espacio compartido para la interacción, que nos proporciona el programa NetMeeting.

## 2. Estrategias autónomas

En nuestro estudio este término engloba las comúnmente denominadas estrategias comunicativas, que analizaremos mediante la taxonomía propuesta por Yule (1997), y los movimientos de autorreparación de un interlocutor cuando detecta algún problema de tipo formal en un enunciado previo, redactado por él mismo.

### 2.1. Estrategias comunicativas

En las conversaciones entre aprendices se observan, en la producción, movimientos que nacen de las dificultades que éstos encuentran al componer los mensajes. Son las denominadas estrategias de comunicación o estrategias comunicativas, que Yule (1997) define como los medios utilizados para superar las dificultades que se presentan a la hora de expresar un mensaje.

En este estudio utilizamos la taxonomía que propone Yule (1997:80) (figura 5.2) como marco de análisis de las estrategias de comunicación:

EC	1. De compensación	a) Conceptual	Holística: Aproximación (p. e. analogía)
			Analítica: Circunlocución (características del referente: color, función, forma)
		b) Código	Cambio de código
	Invención de palabras		
2. De reducción	Evitación de los problemas (evitar el tema, sustitución del mensaje, abandono del mensaje)		

Figura 5.2. Taxonomía de estrategias comunicativas, adaptada de Yule (1997:80)

Según Yule (1997) cuando el aprendiz se enfrenta a la dificultad que supone nombrar un objeto en la lengua meta, puede decidirse por no expresar dicho significado (estrategia de evitación o reducción) o servirse de otros mecanismos que le ayuden a superar el problema

(estrategia de compensación o de ejecución). Si el aprendiz finalmente decide intentar que su compañero identifique el objeto al que se está refiriendo, puede optar por una estrategia conceptual (conceptualizando el referente) o una estrategia de código (centrándose en la forma lingüística). Las estrategias conceptuales pueden ser analíticas (si describen las propiedades del objeto en cuestión) u holísticas (si utilizan un término alternativo).

A continuación presentamos los tipos de estrategias de comunicación identificadas en nuestro corpus siguiendo la taxonomía de Yule (1997:80), juntamente con un ejemplo de cada tipo y su correspondiente explicación interpretativa. A continuación figura el listado completo de casos identificados. En todas las ocasiones aparece subrayada la estrategia utilizada y se especifica el referente. Todas las estrategias identificadas pertenecen a las categorías de aproximación, circunlocución, invención de palabras y cambio de código.

### Tipos de estrategias de comunicación

#### **Aproximación**

Los aprendices adoptan este tipo de estrategia cuando designan el referente con una palabra cuyo significado se aproxima al nombre preciso del objeto. Por ejemplo, en lugar de decir “*bowl*” [bol], dicen “*plate*” [plato] (PA - T1, t32).

#### **Circunlocución**

Los aprendices adoptan este tipo de estrategia cuando designan el referente mediante una descripción del mismo o especificando su utilidad. Por ejemplo: “*pacifier*” [chupete] lo describen como “*a thing that babies usually get into their mouth*” [“una cosa que los bebés se suelen llevar a la boca”] (PB - T2, t76).

## Invención de palabras

Los aprendices adoptan este tipo de estrategia de código cuando inventan palabras basándose en una hipotética regla de la lengua meta. Por ejemplo, dicen "TV command" en lugar del término preciso "remote control" [mando a distancia] (A - T1, t7).

## Cambio de código

Los aprendices adoptan este tipo de estrategia de código cuando toman una palabra directamente de la L1 y la utilizan en la L2. Por ejemplo, dicen "lazo" en lugar de la palabra inglesa "bow" (PA - T1, t63).

## Listado completo de casos de estrategias comunicativas:

### [1] Aproximación

Emma	well, lisa has a <u>plate</u> of popcorns (PA - T1, t32)	Referente: bowl (bol)
Emma	on the floor there are only 2 <u>cakes</u> (PA - TA1, t147)	Referente: muffins (magdalenas)
Victor	so your <u>cakes</u> are white and black? (PB - TA1, t41)	Referente: muffins (magdalenas)
Tania	my <u>cakes</u> are beig and brown... (PB - TA1, t43)	Referente: muffins (magdalenas)
Tania	and a little piece of cheese, next to them, and in front of a <u>rat</u> ? (PB - TA1, t78)	Referente: mouse (ratón)

[2] Circunlocución

Victor	<u>what the waiters dress in the neck</u> (PB - TA1, t199)	Referente: bow tie (pajarita)
Victor	<u>and the "thing" that you use to conect it to the electricity</u> (PB - T2, t56)	Referente: plug (enchufe)
Tania	<u>have u got the baby with a thing that babies usually get into their mouth?</u> (PB - T2, t76)	Referente: pacifier (chupete)
Victor	<u>because i thoutgh with a cinema and I see all the people with popcorn and this strange glasses like in imax</u> (PB - T2, t97)	Referente: polarised 3D glasses (gafas 3D polarizadas)
Victor	<u>with the strange can that mothers use to put the hot milk for their children</u> (PB - T2, t115)	Referente: feeding bottle (biberón)

### [3] Invención de palabras

Nadia	well....in my picture Homer is wearing a white t-shirt, blue trousers and he has the <u>TV command</u> in his right hand  (PA - TA1, t7)	Referente: remote control (mando a distancia)
Nadia	well....in my picture Homer is wearing a white t-shirt, blue trousers and he has the <u>TV command</u> in his right hand -- he has 2 hair  (PA - TA1, t12)	Referente: remote control (mando a distancia)
Emma	ok, in my picture homer is wearing a white t-shirt, blue trousers, and he has got also a <u>tv command</u> , he has 2 hair  (PA - TA1, t14)	Referente: remote control (mando a distancia)
Emma	in my picture the <u>tv command</u> has one line  (PA - TA1, t16)	Referente: remote control (mando a distancia)
Nadia	yes, in my <u>Tv command</u> there is one line  (PA - TA1, t19)	Referente: remote control (mando a distancia)
Emma	yes! it has some <u>points</u>  (PA - TA1, t194)	Referente: dots (puntos)
Nadia	in my picture it doesn't have <u>points!!!!</u>  (PA - TA1, t195)	Referente: dots (puntos)
Nadia	and, does your duff have a <u>point?</u>  (PA - T1, t207)	Referente: dots (puntos)

Nadia	it rests one more difference....but...jejejeje (PA - T1, t214)	Referente: to be left (quedar)
Emma	it's time to part! (PA - T1, t217)	Referente: to leave (irse)
Emma	yes, I think taht we can much it with the command TV (PA - T2, t50)	Referente: remote control (mando a distancia)
Nadia	then, we could also match the TV command with the sofa, because we always change the channel when we are on it (PA - T2, t84)	Referente: remote control (mando a distancia)
Emma	look, if you lost your wallet, you will want to recuperate it!! (PA - T3, t65)	Referente: get back (recuperar)
Tania	do u have two <u>madeleines</u> on the floor?? one of them black, and the other with (PB - T1, t37)	Referente: muffins (magdalenas)
Tania	yes.. but i'm daltonic... (PB - T1, t46)	Referente: colour-blind (daltónico)
Victor	are you daltonic (PB - T1, t47)	Referente: colour-blind (daltónico)

#### [4] Cambio de código

Nadia	<u>chupete?</u> (PA - T1, t61)
-------	-----------------------------------

Emma	<u>lazo</u> (PA - T1, t63)
------	-------------------------------

Emma	The picture is " <u>torcida</u> " (PA - T1, t101)
------	--

Nadia	does the cat have a tail??? ( <u>cola</u> ) (PA - T1, t179)
-------	--

Tania	i have allergy to the " <u>acaros</u> " and to the cats. (PB - T2, t45)
-------	--

Tania	nooooooooooooooooo i love u so bart.... and because of that... i want to make u a good <u>persona</u> (PB - T3, t96)
-------	--

Tania	<u>segueix parlant k em mola!! jajaja</u> (PB - T3, t103)
-------	--

La clasificación de las estrategias de comunicativas se complementa con una tabla de doble entrada (figura 5.3) donde es posible comparar la densidad de las diferentes estrategias que aparecen en los diálogos tomando como referente las parejas y las tareas.

	Pareja A			Pareja B		
	Emma - Nadia			Tania - Victor		
	Buscar las diferencias	Formar parejas	Role play	Buscar las diferencias	Formar parejas	Role play
Aproximación	2	-	-	3	-	-
Circunlocución	-	-	-	1	4	-
Invencción de palabras	10	2	1	3	-	-
Cambio de código	4	-	-	-	1	2
Total de casos de estrategias comunicativas	16	2	1	7	5	2
	33					

Figura 5.3: estrategias comunicativas

## 2.2. Estrategias autónomas de atención a la forma: autorreparaciones

En esta sección mostramos las autorreparaciones que tienen lugar en el turno siguiente, es decir, una vez que se ha compartido el mensaje con el interlocutor en el espacio para la interacción. Recordemos que las autorreparaciones que tienen lugar en el mismo turno se trataron en el capítulo 4, dedicado al espacio privado para la composición del mensaje.

En los episodios que figuran a continuación el aprendiz se centra en reparar aspectos relacionados únicamente con el código, a pesar de que no se observa ningún indicador de que la eficiencia comunicativa corra ningún peligro. Adoptaremos para estos casos la denominación propuesta por Long (1991) “*atención a la forma*” (*focus on form*).

A continuación figuran todos los casos de **autorreparaciones en el turno siguiente** halladas en nuestro corpus.

3	Emma	It's start!!
4	Emma	let's start (PA- T1, tt3-4)

26	Nadia	is there a <u>flish</u> ?
27	Nadia	<u>fish</u> ? (PA - T1, tt26-27)

65	Nadia	say it to me!
66	Nadia	tell me! (PA - T2, tt65-66)

37	Tania	do u have two madeleines on the floor?? one of them black, and the other with
38	Tania	?
39	Tania	white (PB - T1, tt37-39)

128	Victor	all of them are similing
129	Victor	smiling (PB - T1, tt128-129)

148	Victor	onme
149	Victor	one (PB - T1, tt148-149)

199	Victor	what the waiters dress in the neck
200	Victor	wear in the neck (PB - T1, tt199-200)

37	Victor	better 4 ui
38	Victor	u (PB - T2, tt37-38)

95	Tania	why!!! i have the pop corn with the beer... because u take both of them when u are watching tv, or u are watching a film.. or something like tat
96	Tania	like that (PB - T2, tt95-96)

30	Victor	but we are not stealing anything we have found a wallet and now is our wallet so shut up or i'm going to tell mum that i have found you kissing with nelson in the playing ground
31	Tania	oooooooooooooooooooo
32	Victor	playground sorry (PB, T3, tt30-32)

96	Tania	noooooooooooooooooo i love u so bart.... and because of that... i want to make u a good persona
97	Tania	person sorry (PB - T3, tt96-97)

La clasificación de las autorreparaciones en el turno siguiente se complementa con una tabla de doble entrada (figura 5.4) donde es posible comparar la densidad de los diferentes mecanismos que aparecen en los diálogos tomando como referente las parejas y las tareas.

	Pareja A			Pareja B		
	Emma - Nadia			Tania - Victor		
	Buscar las Diferencias	Formar parejas	Role Play	Buscar las Diferencias	Formar parejas	Role Play
	2	1	-	4	2	2
Total de casos de autorreparaciones en el turno siguiente = 11						

Figura 5.4: Resumen de autorreparaciones en el turno siguiente

### **3. Estrategias interactivas: negociación de significado y heterorreparación**

La realización de la tarea de forma cooperativa (dos *participantes interactuando en una tarea*) conlleva, la utilización de estrategias interactivas como son la negociación de significado y la heterorreparación.

En esta sección distinguiremos, por tanto, entre:

- 1.1. aquellos episodios conversacionales donde los alumnos focalizan su atención compartida en los problemas de (inter)comprensión y se esfuerzan en reparar los posibles malentendidos - este tipo de episodios son denominados “negociación de significado” (Varonis y Gas, 1985); y
- 1.2. aquellos episodios donde la negociación se centra en reparar aspectos relacionados únicamente con el código, donde la eficiencia comunicativa no está en peligro. Adoptaremos para estos segundos la denominación propuesta por Long (1991) “atención a la forma” (focus on form): heterorreparaciones.

### 3.1. Negociación de significado

Gass (1997: 107) define “la negociación” como un tipo de “comunicación en la que la atención de los participantes se centra en la resolución de un problema de comunicación en oposición a la comunicación en la que se produce un fluir libre de intercambio de información”.

A continuación figuran las secuencias de negociación de significado halladas en nuestro corpus.

Fragmento 5.1: secuencia 1

57	Emma	she has a bow
58	Emma	yes?
69	Nadia	uix...what's a bow?
60	Emma	jeje
61	Nadia	chupete?
62	Emma	no
63	Emma	lazo
64	Emma	jeje
65	Nadia	aaaa
66	Nadia	yes
67	Nadia	yes
68	Nadia	jejejeje PA - T1, tt57-68

En el fragmento 5.1 se puede apreciar un episodio de negociación de significado ocasionado por la dificultad que tiene Nadia para comprender lo que significa el término “bow”. Según el modelo de negociación de significado descrito por Varonis y Gas (1985), “bow”

es el desencadenante (trigger) de la secuencia de profundización (*push-down sequence*) en la que se involucran ambos participantes con la finalidad de resolver el problema de comunicación. En esta secuencia se puede observar cómo Emma asume el papel de experta y propone un juego de adivinanzas (adivinar el significado del término “bow”). El juego es aceptado por Nadia con su propuesta “¿chupete?”. Nadia, tras responder negativamente a la respuesta, le ofrece la resolución de la adivinanza a su compañera. La secuencia concluye en el turno 66 donde Nadia finalmente marca su comprensión del mensaje. El turno 67 representa la reanudación de la línea principal de la conversación, con la confirmación de la respuesta a la pregunta inicial propuesta por Nadia en el turno 60.

Fragmento 5.2: secuencia 2

96	Nadia	is there a doggie bites on the floor?
97	Emma	doggie???
98	Nadia	doggie is a little dog!!! yes?
99	Emma	yes ... thanks!!!
100	Nadia	you are welcome!....☺ PA - T1, tt96-100

El fragmento 5.2 también corresponde a un episodio de negociación de significado. En esta ocasión está ocasionado por la dificultad que tiene Emma para comprender el término “doggie bites”. La expresión “doggie bites” (turno 96) que utiliza Nadia y que su interlocutora desconoce es, de hecho, el “desencadenante” de la secuencia de negociación de significado. Emma responde con una pregunta (doggie? - turno 97) con la señala que no ha entendido el mensaje. La demanda de aclaración de Emma representa, de hecho, el “indicador del problema”. Nadia responde en el turno

siguiente (98) con una definición del término problemático, y le pide a su compañera que le aclare si finalmente ha comprendido. Emma confirma que, en efecto, ahora sí comprende la cuestión y le da las gracias. Finalmente, Nadia se hace eco del agradecimiento de su compañera con un “no hay de que (you are welcome!) y añade el icono 😊 que puede contribuir a cultivar el buen ambiente que existe entre las dos mientras llevan a cabo la tarea.

En resumen, ésta es una secuencia interactiva que va más allá del modelo de Varonis y Gas (1985) en cuanto que, no sólo se negocia el significado, sino que además se observa un tratamiento cuidadoso de la imagen a través de fórmulas de cortesía propias de la comunicación oral y de la comunicación electrónica. Es decir, que la conversación no sólo afronta el problema específico de la transmisión eficiente del contenido referencial del mensaje, sino que se desarrolla todo un trabajo paralelo que permite mantener el flujo comunicativo en buen estado.

Fragmento 5.3: secuencia 3

196	Victor	and a bow tie in the head
197	Tania	what?
198	Victor	search it in the dictionary because i don't know how to explain
199	Victor	what the waiters dress in the neck
200	Victor	wear in the neck
201	Tania	Ok PB - T1, tt196-201

En el fragmento 5.3 podemos observar un episodio de negociación de significado que difiere del modelo de Varonis y Gas (1985) y que es poco probable que pueda darse en la comunicación oral cara a cara. La negociación viene ocasionada por la dificultad que tiene Tania para comprender el término “bow tie” (turno 198). “Bow tie” es, por tanto, el “desencadenante” de la secuencia de negociación de

significado, mientras que la demanda de aclaración de Tania (turno 199) representa el indicador del problema producido por el mensaje de Victor.

Victor comprende dónde está la dificultad pero, en lugar de modificar el mensaje, sugiere a su compañera que utilice el diccionario en línea. Finalmente cambia de opinión y decide atender la demanda de su compañera y proporcionarle información sobre el objeto (turno 199 y 200) con la finalidad de hacer el mensaje comprensible.

Tania comprende el significado del término problemático y se lo hace saber a Victor en el turno siguiente.

### 3.2. Estrategias interactivas de atención a la forma: heterorreparaciones

A continuación figuran los casos de reparaciones interactivas, también denominadas heterorreparaciones, halladas en nuestro corpus:

51	Emma	maggi is between lisa and bart, she has a <u>feding</u> bottle
52	Nadia	yes she has a <u>feeding</u> bottle (PA -T1, tt51-52)

101	Emma	The picture is "torcida"
102	Nadia	yes my picture isn't straight either (PA -T1, tt101-102)

64	Tania	yes, <u>u r reason</u>
65	Victor	<u>i am right?</u> (PB -T1, tt64-65)
66	Tania	yes... <u>u r right</u> .. but answer my question please!!! jajaja

75	Tania	have u got a bag of <u>crisps</u> on the floor?
76	Victor	of <u>crisps</u> you mean (PB - T1, tt75-76)

La clasificación de los mecanismos interactivos de reparación del significado y de la forma se complementa con una tabla de doble entrada (figura 5.5) donde es posible comparar la densidad de los diferentes mecanismos que aparecen en los diálogos tomando como referente las parejas y las tareas.

	Pareja A			Pareja B		
	Emma - Nadia			Tania - Victor		
	Buscar las Diferencias	Formar parejas	Role Play	Buscar las Diferencias	Formar parejas	Role Play
Negociación de significado	2	-	-	1	-	-
Heterorreparaciones	2	-	-	2	-	-
Total de casos de estrategias interactivas: 7						

Figura 5.5: Resumen de estrategias interactivas

#### 4. Utilización de los recursos en línea

En la segunda sección de este capítulo analizamos la utilización de los recursos de Internet basándonos en el registro que nos facilita el programa Keylogger. El análisis está orientado a dar respuesta a la pregunta de investigación número 5 planteada en el capítulo 2. La pregunta se refiere a la utilización que hacen los aprendices de los recursos disponibles en línea para resolver problemas de comunicación relacionados con la tarea que están llevando a cabo.

Cuando los aprendices tienen dificultades para expresar un concepto en la lengua meta o para comprender el mensaje del interlocutor a veces consultan el diccionario [Castellano – Inglés] o el diccionario [Inglés – Castellano]. En el fragmento 5.4 aparece contextualizado el uso de ambas herramientas.

Fragmento 5.4: uso del diccionario en línea

	Espacio privado para la composición del mensaje	Espacio compartido para la interacción
Victor	i have the beer with [Diccionario online]> biberon [MetMeeting]> the feeding bottle	i have the beer with the feeding bottle (PB –T2- t112)
Tania	with what????	with what???? (PB –T2- t113)
Victor	because are things that drinkhave drinks	because are things that have drinks (PB –T2- t114)
Victor	with the strange can that the mothers use to put the hot milk for their children	with the strange can that the mothers use to put the hot milk for their children (PB –T2- t115)
Victor	u know	u know (PB –T2- t116)
Tania	[Diccionario online]> feeding bottle [MetMeeting]>okokok	Okokok (PB –T2- t117)

Este fragmento corresponde a la tarea 2 en la que los aprendices tienen que ponerse de acuerdo sobre la mejor manera de emparejar las cartas. Víctor sugiere emparejar “cerveza” con “biberón”, pero desconoce cómo se dice biberón en inglés y opta por consultarlo en el diccionario (turno 112).

Tania desconoce el término “*feeding bottle*” y pide una aclaración (turno 113). Víctor, tras justificar su emparejamiento (turno 114), atiende la demanda de Tania en el turno siguiente (115) mediante

una descripción del uso que se le da al objeto en cuestión (circunlocución).

Tania sigue sin estar segura del significado por lo que opta por consultar el diccionario (turno 116) antes de dar su aprobación al emparejamiento (turno 117).

Se puede apreciar que, cuando se accede al diccionario en línea, se produce un abandono momentáneo del texto en construcción, y una vez hecha la consulta se vuelve al Netmeeting para continuar componiendo el mensaje.

A continuación figuran todos los casos de utilización de los recursos online hallados en nuestro corpus.

#### Emma y Nadia - Buscar las diferencias

Espacio privado para la composición del mensaje	Espacio compartido para la interacción
in my picture the tv command has one [Diccionario online]> raya [MetMeeting]> line	in my picture the tv command has one line  (PA-T1-t16)
well, lisa has a plate of [Diccionario online]> palomitas [MetMeeting]> popcorns	well, lisa has a plate of popcorns  (PA-T1-t32)
she has a [Diccionario online]> collar [MetMeeting]> necklace	she has a necklace  (PA-T1-t35)
yes she has a [Diccionario online]> biberon [MetMeeting]> feeding bottle	yes she has a feeding bottle  (PA-T1-t52)

and also [Diccionario online]> chupete [MetMeeting]> a dummy	and also a dummy (PA-T1-t56)
[Diccionario online]> lazo [MetMeeting]> she has a bow	she has a bow (PA-T1-t57)
[Diccionario online]> pajita [MetMeeting]> the drink has a straw	the drink has a straw (PA-T1-t81)
[Diccionario online]> torcido [MetMeeting]> yes, the picture isn't straight	yes, the picture isn't straight (PA-T1-t102)
[Diccionario online]> enchufe [MetMeeting]> and, is there any elec socket?	and, is there any elec socket? (PA-T1-t117)
[Diccionario online]> antena [MetMeeting]> the aerial has 2 [Diccionario online]> cables [MetMeeting]> cables	the aerial has 2 cables (PA-T1-t119)
[Diccionario online]> cola [MetMeeting]> does the cat have a tail??? (cola)	does the cat have a tail??? (cola) (PA-T1-t179)
is a little mouse, it is [Diccionario online]> esconder [MetMeeting]> hidden	is a little mouse, it is hidden (PA-T1-t186)
does it have 2 [Diccionario online]> bigote [MetMeeting]> moustache??	does it have 2 moustache?? (PA-T1-t188)
one of them is brown, and the other is [Diccionario online]> claro	one of them is brown, and the other is light brown!!

[MetMeeting]> light brown!!	(PA-T1-t209)
-----------------------------	--------------

### Emma y Nadia – Formar parejas

Espacio privado para la composición del mensaje	Espacio compartido para la interacción
well....i think that we could match the baby with the [Diccionario online]> chupete [MetMeeting]> dummy. What do you think??	well....I think that we could match the baby with the dummy. What do you think??  (PA-T2-t29)
what do you think about the baby? I think that <del>can we</del> we can mach this picture with the  [Diccionario online]> chupete [MetMeeting]> dummy	what do you think about the baby? I think that we can mach this picture with the dummy?  (PA-T2-t30)
I agree with you, and the lamp with the [Diccionario online]> interruptor [MetMeeting]> switch	I agree with you, and the lamp with the switch  (PA-T2-t61)
oh!! [Diccionario online]> idea [MetMeeting]> I have an idea!!	oh!! I have an idea!!  (PA-T2-t63)
[Diccionario online]> enchufe we can mach the light with the [MetMeeting]> plug	we can mach the light with the plug  (PA-T2-t67)
[Diccionario online]> plug [MetMeeting]> ok	Ok (PA-T2-t70)
then, we could also match the TV command with the sofa, because we always change the	then, we could also match the TV command with the sofa, because we always change the channel with it when

[Diccionario online]> canal [MetMeeting]> channel with it when we on the TV sofa	we on the sofa  (PA-T2-t84)
---	-----------------------------------

### Emma y Nadia – Juego de rol

Espacio privado para la composición del mensaje	Espacio compartido para la interacción
we could buy a <del>car</del> lots of [Diccionario online]> patinete [MetMeeting]> scooters!!!	1.1.1. we could buy lots of scooters!!!  (PA-T3-t22)
we <del>can</del> have to go to the police [Diccionario online]> denunciar [MetMeeting]> to report the lost!! we can't catch it	we have to go to the police to report the lost!! we can't catch it  (PA-T3-t39)
if you want we can [Diccionario online]> donar [MetMeeting]> donate the 1000\$	if you want we can donate the 1000\$  (PA-T3-t45)
are you [Diccionario online]> bromear [MetMeeting]> joking???	are you joking???  (PA-T3-t48)
[Diccionario online]> residencia [MetMeeting]> no!!!! It's not a joke!!! We can donate the money to the residence!!!	no!!!! It's not a joke!!! We can donate the money to the residence!!!  (PA-T3-t49)
[Diccionario online]> causa [MetMeeting]> it's for a good reason	it's for a good reason  (PA-T3-t51)
the wallet wouldn't arrive to <del>his</del> its [[Diccionario online]> amo [MetMeeting]> owner!!!	the wallet wouldn't arrive to its owner!!!  (PA-T3-t55)

yes!! your problem is to [Diccionario online]> denunciar [MetMeeting]> report this wallet to the police!!!	yes!! your problem is to report this wallet to the police!!!  (PA-T3-t73)
--	---

### Tania y Victor – Encontrar las diferencias

Espacio privado para la composición del mensaje	Espacio compartido para la interacción
jejejeje.. no... it's only a [Diccionario online]> justificación [MetMeeting]> justification poor	jejejeje.. no... it's only a poor justification  (PB-T1-t53)
has maggie a [Diccionario online]> biberon [MetMeeting]> feeding bottle?	has maggie a feeding bottle?  (PB-T1-t95)
Is the [Diccionario online]> pared [MetMeeting]> is the wall pink	is the wall pink  (PB-T1-t167)
[Diccionario online]> lazo [MetMeeting]> has maggie a ribbon?	has maggie a ribbon?  (PB-T1-t179)
has the tv 2  [Diccionario online]> antena  [MetMeeting]> satellite dishes	has the tv 2 satellite dishes  (PB-T1-t181)
and a  [Diccionario online]> pajarita  [MetMeeting]> bow tie in the head	and a bow tie in the head  (PB-T1-t196)
[Diccionario online]> bow tie [MetMeeting]> ok	Ok (PB-T1-t201)

[Diccionario online]> ribbon	no lisa don't have any ribbon
[MetMeeting]> no lisa don't have any ribbon	(PB-T1-t211)

### Tania y Victor – Formar parejas

Espacio privado para la composición del mensaje	Espacio compartido para la interacción
[Diccionario online]> chupete [MetMeeting]> a dummy you mean?	a dummy you mean?  (PB –T2- t78)
i have the beer with [Diccionario online]> biberon [MetMeeting]> the feeding bottle	i have the beer with the feeding bottle  (PB –T2- t102)
[Diccionario online]> feeding bottle [MetMeeting]> okokok	okokok (PB –T2- t117)

### Tania y Victor – Juego de rol

Espacio privado para la composición del mensaje	Espacio compartido para la interacción
it's the [Diccionario online]> justo [MetMeeting]> fairest	it's the fairest  (PB –T3- t71)
[Diccionario online]> fair [MetMeeting]> no...	no... (PB –T3- t84)

A continuación figura una tabla de doble entrada (figura 5.6) donde es posible comparar la densidad de la utilización que hacen los aprendices en los diálogos, tomando como referente las parejas y las tareas.

		Pareja A Emma - Nadia			Pareja B Tania - Victor		
		Buscar las diferencias	Formar parejas	Role play	Buscar las diferencias	Formar parejas	Role play
Español	-	14	5	8	6	2	1
Inglés	-	-	1	-	2	1	1
Total de casos de consultas al Diccionario online: xxx							

Figura 5.6: Consultas del diccionario

## 5. Recapitulación

El análisis de los datos muestra como las tareas de comunicación sincrónica mediada por ordenador en parejas, que hemos planteado en este estudio, promueven diversos tipos de estrategias.

En primer lugar hemos podido observar que los aprendices despliegan estrategias - de forma autónoma - tendentes a superar dificultades a la hora de expresar un mensaje o a reparar aspectos relacionados con el código. Estas estrategias, en nuestros datos conversacionales, están siempre ligadas a la producción de los mensajes, y se han subcategorizado en: estrategias comunicativas (*aproximación, circunlocución, invención de palabras, cambio de código*) y autorreparaciones en el turno siguiente.

En segundo lugar, hemos podido comprobar que la realización de la tarea de forma cooperativa conlleva, además, el uso de estrategias interactivas de reparación que abordan tanto problemas de significado como de forma, si bien en todos los casos identificados de atención a aspectos formales los aprendices problematizan cuestiones relacionadas con la precisión a nivel ortográfico o léxico.

Se observa, además, que los estudiantes acuden al diccionario en línea para resolver problemas de comunicación relacionados con la tarea que están llevando a cabo. A veces consultan el diccionario cuando necesitan expresar un concepto en la lengua meta y desconocen el término preciso para referirse al mismo. En menor medida también consultan el diccionario cuando tienen dificultades para comprender los mensajes de su interlocutor.

Por último, hemos podido observar que los participantes no se limitan a resolver problemas en la comunicación sino que se

preocupan de cuidar la imagen de su interlocutor mediante la utilización de estrategias de cortesía.

Estas últimas no aparecen recogidas inicialmente en las categorías de análisis y se han revelado como un hallazgo interesante, ya que la comunicación no es posible si el canal se obstruye. Es decir, el cuidadoso tratamiento de la imagen del interlocutor de algunos participantes les facilita el mantenimiento del canal de comunicación abierto, lo cual a su vez les permite concluir la tarea con éxito.



## CAPÍTULO 6

### LOS CUESTIONARIOS

#### 1. Introducción

La información obtenida a través de los otros procedimientos utilizados en este estudio (las transcripciones de las conversaciones electrónicas y las entrevistas) la contrastamos con la conseguida mediante un cuestionario abierto que todos los participantes en la experiencia cumplieron de forma anónima al final del proceso. Se les pidió a los aprendices que respondieran varias preguntas destinadas a sondear sus opiniones respecto a los problemas de comunicación surgidos mientras llevaban a cabo las tareas y las estrategias utilizadas para resolverlos.

Partimos de la idea de que las percepciones y actitudes del aprendiz son una parte esencial del proceso de aprendizaje, y por tanto han de ser tenidos en cuenta a la hora de planificar los procesos de enseñanza-aprendizaje (Brown, 2000).

En este capítulo seguimos el protocolo del análisis de contenido convencional, que se utiliza generalmente en estudios cuyo objetivo es describir un fenómeno. En nuestro caso pretendemos describir las percepciones y actitudes de los estudiantes acerca de las tareas diseñadas para este estudio.

Bajo el nombre “análisis de contenido convencional” (*Conventional Content Analysis*), se engloba un conjunto de procedimientos interpretativos tendentes a obtener información directa de los participantes. En este tipo de análisis se evita el uso de categorías preconcebidas (Kondracki y Wellman, 2002), permitiendo en cambio que las categorías y los nombres de las categorías fluyan de los datos.

Nuestro primer análisis consistió en identificar los diversos temas mencionados por los aprendices. En un segundo estadio procedimos a agrupar las diferentes formulaciones de los estudiantes en grupos de respuestas equivalentes, que finalmente fueron transformados en categorías de análisis. En un tercer estadio clasificamos el conjunto de respuestas de los alumnos mediante las categorías anteriormente formuladas. A cada categoría se le asignó una “etiqueta” y un “código” que facilitan el reconocimiento y la lectura rápida de los resultados.

Para una mejor comprensión del resultado de este análisis, los datos se presentan organizados en tablas de doble entrada.

El cuestionario, que todos los participantes en la experiencia cumplieron al final del proceso, incluyó las siguientes preguntas:

- a. ¿Qué hiciste cuando no sabías cómo decir algo en inglés (nombrar un objeto, expresar un concepto, referirte a una parte específica de una imagen, ...)?
- b. ¿Qué hiciste cuando no entendías lo que tu compañero/a te estaba diciendo?
- c. ¿Qué hiciste cuando tu compañero/a no entendía lo que tu decías?
- d. ¿Te gustaron las actividades? ¿Por qué? ¿Por qué no?
- e. ¿Qué tarea te gustó más? ¿Por qué?
- f. Compara la comunicación del chat con la de los foros de debate que organizamos en clase. ¿Qué tipo de comunicación te gusta más? ¿Por qué?

Se procede a continuación a presentar las respuestas de los estudiantes, organizadas pregunta a pregunta.

## 2. Estrategias ligadas a la expresión

**Pregunta a:** ¿Qué hiciste cuando no sabías cómo decir algo en inglés (nombrar un objeto, expresar un concepto, referirte a una parte específica de una imagen, ...)?

Del análisis de las respuestas a esta pregunta emergieron cinco categorías: descripción del objeto, reformulación del enunciado, consulta del diccionario en línea, cambio a la L1, invención de palabras y tomarse tiempo para pensar.

Código	Etiqueta	Ejemplo
DESCRIBE	Descripción del objeto	“La primera vez lo escribí en castellano y en la segunda actividad <u>he intentado describir más el objeto, su funcionalidad, características, etc</u> ”. (a1)
REFORMULA	Reformulación del enunciado	“ <u>Trataba de ponerlo de otra manera</u> o directamente escribía la palabra en castellano entre comillas”. (a6)
DICCIONARIO	Consulta del diccionario en línea	“En general <u>buscaba las palabras en el diccionario online</u> , y alguna vez las puse en catalán”. (a2)
L1	Cambio a la L1	“ <u>La primera vez lo escribí en castellano</u> y en la segunda actividad he intentado describir más el objeto, su funcionalidad, características, etc”. (a1)
INVENTA	Invención de palabras	“Si no sabía una palabra la ponía en catalán entre comillas o <u>me la inventaba y la ponía en inglés</u> ”. (a16)
TIEMPO	Toma tiempo para pensar	<u>Me tomaba tiempo para pensar como se decía lo que yo quería expresar</u> . En el caso de pensar mucho y no salir del problema decía la palabra en castellano, pero solo una palabra suelta. (a11)

En la columna de la izquierda de la tabla que figura a continuación aparecen las respuestas de todos los alumnos del grupo. Las columnas 2, 3, 4 y 5 corresponden a las categorías identificadas.

RESPUESTAS DE LOS ALUMNOS	DESCRIBE	REFORMULA	DICCIONARIO	L1	INVENTA	TIEMPO
La primera vez lo escribí en castellano y en la segunda actividad he intentado describir más el objeto, su funcionalidad, características, etc. (a1)	X			X		
En general buscaba las palabras en el diccionario online, y alguna vez las puse en catalán. (a2)			X	X		
Las miraba en la página web del "Wordreference". (a3)			X			
Lo busqué en el diccionario. (a4)			X			
Normalmente escribía la palabra en castellano entre comillas para ir más rápido, pero igualmente a veces La buscaba en el diccionario. (a5)			X	X		
Trataba de ponerlo de otra manera o directamente escribía la palabra en castellano entre comillas. (a6)		X		X		
En la primera actividad (y mitad de la segunda), escribía las palabras en castellano, entre comillas, más tarde descubrí que podía hacer uso del diccionario, y a partir de allí no hubo complicaciones. (a7)			X	X		
Usaba siempre el diccionario electrónico (wordreference.com) (a8)			X			
Intenté describir la situación y el objeto. Alguna vez utilicé alguna palabra en castellano o me la inventé en inglés. (a9)	X			X	X	
La miro en el diccionario. (a10)			X			
Me tomaba tiempo para pensar como se decía lo que yo quería expresar. En el caso de pensar mucho y no salir del problema decía la palabra en castellano, pero solo una palabra suelta. (a11)			X			X
Cuando tenía alguna duda, sobretodo de vocabulario, consultaba la página web de: Word			X			

Reference (a12)						
Describirlo. (a13)	X					
Intenté describir el objeto o buscar la palabra en el diccionario, pero alguna vez lo escribí en catalán o castellano. (a14)	X		X	X		
Primeramente pensaba durante un rato la palabra o frase que quería escribir, y cuando veía que era imposible acordarse de cómo se escribía, la buscaba en el Diccionario <i>WordReference</i> . (a15)			X			X
Si no sabía una palabra la ponía en catalán entre comillas o me la inventaba y la ponía en inglés. (a16)				X	X	
La primera vez la dije en castellano, pero después busqué en Internet en la página de <a href="http://www.wordreference.com">www.wordreference.com</a> , para saber como se podía decir y así también hice las otras veces. (a17)			X	X		
Utilicé un diccionario de Internet. (a18)			X			
Si no me salía lo buscaba en el diccionario. (a19)			X			
Cuando tenía alguna duda, sobretodo de vocabulario, consultaba el diccionario <i>WordReference</i> . (a20)			X			
Intentar buscar un sinónimo o reformular la frase y sino escribía la palabra en catalán, entre comillas. (a21)				X		
Si no sabía alguna palabra la buscaba en el diccionario. (a22)			X			
Cuando tenía dudas sobre como formular una frase, intentaba pensar en otra manera de decirlo, que quizás fuera más complicada de leer, pero para mi, dar rodeos para explicar una cosa era mejor que decirlo mal. (a23)		X				
Cuando tenía dudas sobre como formular una frase, intentaba pensar en otra manera de decirlo, o miraba en la red, en el diccionario <i>Wordreference</i> las palabras que no sabía. (a24)		X	X			
He consultado el <i>Wordreference</i> diccionario electrónico. (a25)			X			
Número de alumnos que optan por la estrategia	4	3	18	10	2	2

El análisis de los datos revela que la consulta del diccionario en línea es la estrategia a la que dicen recurrir el mayor número de estudiantes cuando no saben como nombrar un objeto, o cómo expresar un concepto en inglés. En concreto el 72 % de los alumnos de la clase afirma que hace uso de esta herramienta (a1, a2, a3, a4, a5, a7, a8, a10, a11, a12, a14, a15, a17, a18, a19, a20, a22, a24). En segundo lugar figura el cambio de código, un 40 % de los aprendices dice que se cambia a la L1 cuando tiene problemas de expresión (a1, a2, a5, a6, a7, a9, a14, a16, a17, a21).

En menor medida los alumnos también dicen recurrir a otras estrategias: describir el objeto (a1, a9, a13, a14), reformular la frase (a6, a23, a24), inventar palabras (a9, a16) y tomarse tiempo para pensar (a11, a15).

Todas las estrategias citadas por los alumnos están contempladas en la literatura, incluida la de tomarse tiempo para pensar, estrategia de la que tenemos conocimiento gracias al tipo de cuestionario que administramos. Al tratarse de un cuestionario abierto permite su identificación clara. La aparente “inacción” (cuando sólo se piensa no hay una acción externa observable) se demuestra como una acción muy productiva.

Finalmente nos vamos a referir a dos aportaciones en las que se observa cómo a veces el aprendiz hace una priorización consciente de unas estrategias sobre otras.

1. *“Me tomaba tiempo para pensar como se decía lo que yo quería expresar. En el caso de pensar mucho y no salir del problema decía la palabra en castellano, pero solo una palabra suelta” (a11).*

En este comentario podemos apreciar cómo el estudiante primero se esfuerza por expresarse en lengua meta tomándose el tiempo necesario, y sólo en el caso de no ser capaz cambia de código, pero con una limitación auto impuesta: solo una palabra.

2. *“Primeramente pensaba durante un rato la palabra o frase que quería escribir, y cuando veía que era imposible acordarse de cómo se escribía, la buscaba en el Diccionario WordReference (a15).*

Este comentario es similar al que hemos comentado anteriormente, el aprendiz también hace una priorización consciente de unas estrategias sobre otras: primero se esfuerza por expresarse en lengua meta tomándose el tiempo necesario, y como último recurso consulta el diccionario.

### 3. Estrategias ligadas a la comprensión de los mensajes

**Pregunta b:** ¿Qué hiciste cuando no entendías lo que tu compañero/a te estaba diciendo?

Del análisis de los datos emergieron cuatro categorías: demanda de clarificación al compañero, consulta del diccionario en línea, deducción por el contexto y ausencia de dudas.

Código	Etiqueta	Ejemplo
DEMANDA CLARI	Demanda de clarificación de al compañero	“Le preguntaba directamente qué quería decirme”. (b1)
DICCIONARIO	Consulta del diccionario en línea	Si había alguna palabra que no entendía la miraba en “wordreference”. (b3)
CONTEXTO	Deducción por el contexto	Lo intenté deducir por el contexto. (b4)
NO DUDA	Ausencia de dudas	“No me surgió ninguna duda en ningún momento sobre lo que mi compañero intentaba expresar”. (b7)

En la columna de la izquierda de la tabla que figura a continuación aparecen las respuestas de todos los alumnos del grupo. Las columnas 2, 3, 4 y 5 corresponden a las categorías identificadas.

RESPUESTAS DE LOS ALUMNOS	DE MANDA CLARI	DICCIONARIO	CONTEXTO	NO DUDA
Le preguntaba directamente qué quería decirme. (b1)	X			
Le pregunté que quería decir. (b2)	X			
Si había alguna palabra que no entendía la miraba en "wordreference". (b3)		X		
Lo intenté deducir por el contexto. (b4)			X	
Casi todo lo que me decía mi compañera era fácil de entender. No utilizaba frases muy largas y siempre intentaba no hacer fallos al escribir ( lo que ha sucedido en varias ocasiones es que al no estar acostumbradas a escribir en inglés por el ordenador, algunas palabras se escribían mal). (b5)				X
Preguntarle lo que significaba lo que me había escrito o decirle simplemente que no la entendía. (b6)	X			
No me surgió ninguna duda en ningún momento sobre lo que mi compañero intentaba expresar. (b7)				X
Le decía claramente que no lo había entendido, que me lo explicase de otra forma. (b8)	X			
Le preguntaba que me describiera el objeto i casi siempre me contestó en castellano, con la traducción de la palabra. (b9)	X			
Normalmente no tuve problemas de comprensión. (b10)				X
Preguntaba en inglés o le hacía entender que no lo entendía. También aprovechaba para ayudarle a decir lo que yo creía que estaba diciendo de otra forma más sencilla. (b11)	X			

Las actividades han fluido bastante bien, pero si en algún momento tuve una duda, traté de volver a preguntarle la misma cosa, pero esta vez de otra manera. (b12)	X			
Preguntarle. (b13)	X			
Le pedía que me lo explicara mejor. (b14)	X			
Normalmente entendí todo lo que mi compañera decía. Si era al contrario (en muy pocas ocasiones), o le preguntaba qué era lo que había dicho o le hacía repetir la frase. (b15)	X			
La verdad es que mi compañera siempre era bastante clara y, por lo tanto, nunca tenía problemas en entender lo que me decía. (b16)				X
Pues lo mismo que cuando yo no sabía como decir algo, lo buscaba en el diccionario. (b17)		X		
He entendido todo lo que me decía. (b18)				X
Preguntarle de nuevo. (b19)	X			
En general no hemos tenido problemas de comunicación, pero si en algún momento tuve una duda, le pedí a mi compañera que me lo aclarara. (b20)	X			
Si era por el significado de alguna palabra: what is the meaning of ...? y si era de contexto: sorry, I don't understand you. (b21)	X			
Le preguntaba el que quería decir. (b22)	X			
Le pedía que me parafraseara lo que quería decirme, pero con vocabulario más fácil. (b23)	X			
Le preguntaba lo que quería decir. Mi compañero era muy amable y me explicaba con otras palabras lo que quería decir. (b24)	X			
Le pedía una descripción más detallada o algún sinónimo. (b25)	X			
Número de alumnos que optan por la estrategia	17	2	1	5

Podemos observar cómo una mayoría de estudiantes (68 %) opta por dirigirse al compañero cuando no entiende lo que este le dice para pedirle una aclaración (b1, b2, b6, b8, b11, b13, b14, b19, b20,

b24), una descripción más detallada (b9, b25), o una simplificación del mensaje (b23).

Un número pequeño de alumnos (12 %) se decanta por resolver el problema de comunicación de forma autónoma, consultando el diccionario en línea (b3, b17) o intentando deducir el significado del mensaje por el contexto (b4).

El 20% restante (b5, b7, b10, b16, b18) afirma que no le surgieron dudas.

Es de destacar que los comentarios de algunos estudiantes dejan entrever el esfuerzo cooperativo demostrado por el compañero para que la comunicación fluyera sin problemas. En el siguiente ejemplo “Le preguntaba lo que quería decir. Mi compañero era muy amable y me explicaba con otras palabras lo que quería decir” (b24), se aprecia, además, la valoración que se hace de este esfuerzo, necesario para mantener el canal de comunicación abierto y para la culminación de la tarea.

#### 4. Estrategias de ayuda a la comprensión

**Pregunta c:** ¿Qué hiciste cuando tu compañero/a no entendía lo que tu decías?

Del análisis de los datos emergieron tres tipos de categorías:

Código	Etiqueta	Ejemplo
REFORMULA	Reformulación del enunciado	“Intentaba expresarme de otra manera”. (c1)
L1	Cambio a la L1	“A veces lo traduje al castellano”. (c4)
NO DUDA	Ausencia de dudas	“No me surgieron dudas importantes”. (c3)

En la columna de la izquierda de la tabla que figura a continuación aparecen las respuestas de todos los alumnos del grupo. Las columnas 2, 3, y 4 corresponden a las categorías identificadas.

RESPUESTAS DE LOS ALUMNOS	REFORMULA	L1	NO DUDA
Intentaba expresarme de otra manera. (c1)	X		
Lo expliqué con otras palabras – evitando usar español. (c2)	X		
No me surgieron dudas importantes. (c3)			X
A veces lo traduje al castellano. (c4)		X	
No me ha sucedido en casi ninguna de las charlas de Chat que hemos tenido. Si no entendía algo me preguntaba si se lo podía volver a escribir y ya está. (c5)	X		
Trataba de explicarlo de otra manera. (c6)	X		
Normalmente ponía la palabra entre comillas en castellano. (c7)		X	
Traducírselo en un paréntesis. (c8)		X	

Le dije la palabra en castellano directamente, como ella a mí. (c9)		X	
Se lo explicaba de otra forma. Creo que explicar las cosas de otra manera es un buen modo de hacer que la gente aprenda: ambos, el que escucha y el que habla. (c10)	X		
Volvía a repetírselo y si aún así no me entendía lo decía de otra forma con otras palabras más sencillas y fijándome en la estructura de la frase y la coherencia. (c11)	X		
Pues traté de usar frases cortas y simples para facilitar la comunicación, pero si alguna vez hubo alguna duda por parte de mi compañera intenté volver a decirle lo mismo utilizando otras palabras. (c12)	X		
Volver a decirlo de otro modo. (c13)	X		
Se lo describía lo mejor que podía. (c14)	X		
Le escribía otra vez o le intentaba explicar de una forma más clara la frase o propuesta que le quería transmitir. (c15)	X		
Supongo que mi compañera siempre me entendía porque en ningún momento me demostró lo contrario. (c16)			X
Supongo que mi compañera buscaba las palabras que no sabía en el diccionario porque a veces me decía que me esperara, dando a entender que estaba buscando alguna palabra que no había entendido. (c17)			X
Creo que lo ha entendido todo o al menos esto me ha parecido. (c18)			X
Se lo explicaba de otra manera. (c19)	X		
Si alguna vez hubo alguna duda por parte de mi compañera intenté volver a decirle lo mismo utilizando otras palabras. (c20)	X		
Se lo repetía utilizando otras palabras. (c21)	X		
Se lo decía de otra forma. (c22)	X		
Le repetía lo que le había dicho de otra manera, o le explicaba lo que significaban mis abreviaturas... la verdad es que fue muy divertido. (c23)	X		
Yo le repetía lo que le había dicho antes de otra manera. (c24)	X		
Parafraseaba lo que quería decir. (c25)	X		
Número de alumnos que optan por la estrategia	17	4	4

Podemos observar como el 68 % de los participantes, cuando su compañero/a no entendía lo que le estaba diciendo, decide reformular el enunciado que causa la dificultad (c1, c2, c5, c6, c10, c11, c12, c13, c14, c15, c19, c20, c21, c22, c23, c24, c25). Un 16% decide recurrir a la I1 (c4, c7, c8, c9, c17), y el 16% restante afirma que no les surgieron dudas (c3, c11, c16, c18).

## 5. Opiniones sobre las actividades

**Pregunta d:** ¿Te gustaron las actividades? ¿Por qué? ¿Por qué no?

Las respuestas a la pregunta anterior se clasificaron en dos grandes categorías: (a) Las tareas me gustaron porque ...; y (b) Las tareas no me gustaron porque ....

Dado que las respuestas que se encuadran en la primera categoría son mucho más numerosas y variadas, esta categoría se subdividió en tres subcategorías: (1) amenidad de la tarea, (2) cualidades pedagógicas y (3) protección de la imagen.

### (a) LAS TAREAS ME GUSTARON PORQUE ...

Código	Etiqueta	Ejemplo
AMENA	Amenidad de la tarea.	Sí. Me parecieron muy amenas. (d2)
PEDAGÓ	Cualidades pedagógicas.	Las actividades me han gustado, porque son muy amenas, tanto para mayores como para pequeños (para estos últimos lo serian mucho más), y porque a su vez hacen que esfuerces el habla de otra lengua, y adquieras vocabulario que es necesario para llevar a cabo la actividad. (d7)
IMAGEN	Protección de la imagen	Si, porque es una manera entretenida de conversar en inglés y también <u>porque no corta tanto como hacerlo en voz alta en publico.</u> (d4)

### (b) LAS TAREAS NO ME GUSTARON PORQUE ....

Código	Etiqueta	Ejemplo
DIFÍCIL	Largas y difíciles de hacer	Están muy bien pensadas y son bastante originales, aunque <u>a veces se hacen un poco largas o son difíciles de hacer, como por ejemplo la de buscar las 7 diferencias.</u> (d17)

En la columna de la izquierda de la tabla que figura a continuación aparecen las respuestas de todos los alumnos del grupo. Las columnas 2, 3, y 4 corresponden a las categorías identificadas.

PORQUÉ	SÍ			NO
	AMENA	PEDAGÓ	IMAGEN	DIFÍCIL
RESPUESTAS DE LOS ALUMNOS				
Sí, creo que han sido muy divertidas y a la vez hemos aprendido a comunicarnos entre nosotras, haciendo que nos entendieran. (d1)	X	X		
Sí. Me parecieron muy amenas. (d2)	X			
Las actividades me parecieron muy divertidas y por este motivo me gustaron, captaron mi atención. (d3)	X			
Si, porque es una manera entretenida de conversar en inglés y también porque no corta tanto como hacerlo en voz alta en publico. (d4)	X	X	X	
La verdad es que las actividades las he encontrado muy divertidas. Es una manera más amena de esforzarte a escribir en inglés. Aparte, se utiliza el "netmeeting" que antes de las actividades, era un programa desconocido para mí. (d5)	X	X		
Me gustaron mucho, pues son diferentes a lo que se suele hacer en cualquier clase y sobre todo eran muy amenas. (d6)	X	X		
Las actividades me han gustado, porque son muy amenas, tanto para mayores como para pequeños (para estos últimos lo serian mucho más), y porque a su vez hacen que esfuerces el habla de otra lengua, y adquieras vocabulario que es necesario para llevar a cabo la actividad. (d7)	X	X		
Sinceramente al principio pensaba que sería aburrido, pero al final resultó una actividad divertida, ya que la hora de clase se me pasaba volando. (d8)	X			
Las actividades me han parecido todas muy divertidas incluso la de encontrar las diferencias entre las imágenes que fue tal vez la más difícil de concretar. Pero soy consciente de que ese esfuerzo nos sirve para adquirir	X	X		

fluidez con la lengua. (d9)				
En mi opinión las actividades son muy divertidas, se te pasa la clase sin darte cuenta. Además es una forma muy relajada de hablar en inglés, sin que nadie te esté escuchando. Es como más privado. (d10)	X	X	X	
Si, en algunos momentos me he reído mucho. Es una forma muy divertida de practicar la lengua. (d11)	X	X		
Las actividades propuestas las encuentro realmente interesantes, ya que facilitan la comunicación haciendo uso de las nuevas tecnologías y además añadiéndole el factor de la lengua extranjera. En mi opinión creo que con este recurso los chicos pueden aprender más (aprenden de sus errores y del conocimiento de la pareja) y de una manera más amena. (d12)	X	X		
Si me parecieron muy divertidas. (d13)	X			
Sí, las que más me gustaron fueron las de hacer parejas y la de decidir qué hacer con el dinero de la cartera. Resultaron muy entretenidas. (d14)	X			
Me gustaron mucho, ya que a mi esto de hablar me encanta, y si además es en inglés aun mejor, ya que además de gustarme mucho aprendo de la otra persona y ayudo a mi vocabulario y "writing". (d15)		X		
Sí, las actividades me gustaron, porque es una manera de salir de la rutina, de practicar el inglés de manera diferente; de una manera muy divertida (mediante el Chat) (d16)	X	X		
Están muy bien pensadas y son bastante originales, aunque a veces se hacen un poco largas o son difíciles de hacer, como por ejemplo la de buscar las 7 diferencias. (d17)				X
Si las encuentro útiles porque te comunicas en inglés con un propósito concreto. (d18)		X		
Sí, porque son diferentes y son distraídas sobretodo porque utilizamos el "Chat" que es un tipo de comunicación muy relajada. (d19)	X	X	X	
Las actividades las encuentro realmente interesantes, ya que facilitan la comunicación en lengua extranjera y además hacen uso de las nuevas tecnologías. Creo que de esta manera se aprende más porque aprendes de tus errores y del feedback que te da la pareja. Además se aprende de una manera más amena. (d20)	X	X		
Me gustaron porque eran muy divertidas. A quien de nosotros no le gustan <i>Los Simpson!</i> (d21)	X			

Me han gustado mucho las actividades, porque las encuentro muy didácticas y me han ayudado mucho a la hora de preparar una clase de Inglés. (d22)		X		
Si, me gustaron mucho. Son unas tareas muy bien estructuradas, y son muy útiles para soltarse un poco más a la hora de escribir en inglés. (d23)		X		
Si, fueron unas actividades muy divertidas, además las considero útiles para mejorar la escritura. (d24)	X	X		
Sí, han sido muy originales, me han sorprendido mucho. (d25)				
Número de comentarios de la categoría	19	17	3	1

En los datos podemos observar como un 76% de los estudiantes resalta en sus comentarios la amenidad de las tareas. Las califican de divertidas (d1, d3, d8, d9, d10, d11, d13, d21, d24), amenas (d2, d5, d6, d7), entretenidas (d4, d14) y distraídas (d19). En general las valoran muy positivamente al considerar, además, que son interesantes (d12, d20), útiles (9, 15, 20, d23, d24), bien estructuradas (d23) y muy originales (d25).

Un 68% de los alumnos destaca las cualidades pedagógicas de las actividades, “facilitan la comunicación en lengua extranjera” (d12, d20) “con un propósito concreto” (d18) y “aprendes más porque aprendes de tus errores y del feedback que te da la pareja (d12, d20), y se hace uso de las nuevas tecnologías (d5, d20). Consideran que son una manera diferente de practicar el inglés y de adquirir fluidez con la lengua (d4, d5, d6, d9, d11, d16, d19). Además se aprende a comunicarse (d1) y a escribir en inglés (d5, d15), a la vez que se adquiere “el vocabulario que es necesario para llevar a cabo la actividad (d7, d15).

Algunos estudiantes resaltan el hecho de que se haga uso de “las nuevas tecnologías” ya que “con este recurso los chicos pueden

aprender más (aprenden de sus errores y del conocimiento de la pareja) y de una manera más amena. (d12)” Insisten en que las actividades les han gustado, “porque son muy amenas, tanto para mayores como para pequeños (para estos últimos lo serian mucho más), y porque a su vez hacen que esfuerces el habla de otra lengua, y adquieras vocabulario que es necesario para llevar a cabo la actividad. (d7)”. Otra alumna comenta que las actividades son “muy didácticas” y “le han ayudado mucho a la hora de preparar una clase de Inglés. (d22).

Por último cabe destacar que un estudiante menciona un aspecto negativo de las tareas, considera que “a veces se hacen un poco largas o son difíciles de hacer, como por ejemplo la de encontrar las diferencias” (d17). En cualquier caso esto viene a ser un indicador de que los alumnos se han sentido cómodos para expresar sus opiniones sobre las tareas en este cuestionario.

## 6. Preferencias por una actividad u otra

**Pregunta e:** ¿Qué tarea te gustó más? ¿Por qué?

Para facilitar la labor del lector, en esta sección hemos optado por agrupar primero por tareas y después por razones de preferencia.

### Preferencia por el ROLE PLAY

Código	Etiqueta	Ejemplo
ROL	Adopción de roles.	La actividad que más me ha gustado ha sido la de la cartera. <u>Eso de adoptar roles es muy divertido</u> , casi me ha tenido que parar mi compañera porque yo estaba inmersa en la actividad y cada vez se me ocurrían hacer más cosas con la cartera. (e9)
AMENA	Amenidad de la tarea.	Me gustaron generalmente todas, pero la última actividad ha sido realmente la más divertida. (e6)
PEDAGÓ	Cualidades pedagógicas de la tarea.	La del juego de rol. <u>Tuve que argumentar y escribir un montón para convencer a Bart</u> de que teníamos que devolver el dinero. (e11)

En la columna de la izquierda de la tabla que figura a continuación aparecen las respuestas de todos los alumnos del grupo. Las columnas 2, 3, y 4 corresponden a las categorías identificadas.

	ROL	AMENA	PEDAGÓ
RESPUESTAS DE LOS ALUMNOS			
La que más me gustó fue el role play. Interpretar el personaje de Bart Simpson fue una pasada. ☺. (e2)	X	X	
Me gustaron generalmente todas, pero la última actividad ha sido realmente la más divertida. (e6)		X	
La actividad que más me ha gustado ha sido la de la cartera. Eso de adoptar roles es muy divertido, casi me ha tenido que	X	X	

parar mi compañera porque yo estaba inmersa en la actividad y cada vez se me ocurrían hacer más cosas con la cartera. (e9)			
La del juego de rol. Tuve que argumentar y escribir un montón para convencer a Bart de que teníamos que devolver el dinero. (e11)			X
La tercera actividad porque me gusta adoptar roles. Hacía de Bart y, por lo tanto, de despreocupado y pasota, lo cual siempre es más agradecido. (e13)	X		
La de Bart y Lisa. Era divertido ponerse en el lugar de otra persona. (e14)	X	X	
La tarea que más me gustó ha sido la última, ya que he tenido que pensar como el personaje de los Simpson, y me he tenido que poner en ese papel. Creo que ha sido la mejor actividad, tanto por el tema como por el rol que hemos tenido que coger cada uno de nosotros. (e15)	X		
La tarea que más me ha gustado ha sido la que consistía en imaginar que eras un personaje de los Simpsons y tanto yo como mi compañera nos hemos metido mucho en nuestro personaje y el diálogo ha resultado muy divertido. (e16)	X	X	
La última, en la que nos teníamos que poner en el papel de Bart o de Lisa, creo que ha sido las más divertida. Además había mucha discusión con el compañero y practicamos el inglés. (e17)		X	X
La última, porque he tenido que ponerme en el rol de un personaje. (e18)	X		
Me ha gustado más la última porque era ponerse realmente en un papel y era cuando más hablabas. Además llegas a aislarte del mundo y parece como si te va la vida en defender lo que tu piensas. Es muy divertido. (e19)	X	X	X
La tercera actividad. Creo que es muy interesante y divertida. Ponerse en la piel de otra persona y tener que decidir como si fueras ella te hace centrarte en la comunicación y olvidarte por un momento de las dificultades de la lengua. (e20)	X	X	X
La que me ha gustado más es la de los roles. Pienso que el hecho que tengas que interpretar un papel y defenderlo te hace disfrutar más de la actividad. (e21)	X		
La que más me gustó fue la última tarea: la de convencer a Bart Simpson de que no cogiera el dinero de una cartera que nos habíamos encontrado. Para convencerle tuve que pensar mucho y escribir mucho en inglés. (e23)			X
La que más me gustó fue la última tarea: la de Bart y Lisa Simpson. Fue muy divertido, y aprendí un montón de		X	X

vocabulario gracias a mi compañero. (e24)			
Número de comentarios de la categoría	10	9	6

En los datos podemos observar como un 60% de los estudiantes muestra su predilección por el *Role Play*.

En opinión de los estudiantes es el hecho de adoptar roles, de “ponerse en el lugar de otra persona” lo que hace que la actividad sea “divertida” (e6, e9, e13, e14, e16, e17, e20, e24). “Al tener que interpretar un papel y defenderlo te hace disfrutar más de la actividad (e21).

Los estudiantes también hacen referencia a las cualidades pedagógicas de las tareas. Según ellos, promueven la argumentación, la discusión, la escritura, la comunicación en inglés y el aprendizaje de vocabulario (e11, e17, e19, e20, e20, e23, e24).

Algunos estudiantes comentan que les ha gustado esta actividad porque implicaba ponerse realmente en un papel y esto favorecía la comunicación (e19). Además el hecho de “ponerte en la piel de otra persona y tener que decidir como si fueras ella te hace centrarte en la comunicación y olvidarte por un momento de las dificultades de la lengua” (e20).

Comentarios como “tanto yo como mi compañera nos hemos metido mucho en nuestro personaje” (e16), o “casi me ha tenido que parar mi compañera porque yo estaba inmersa en la actividad y cada vez se me ocurrían hacer más cosas con la cartera” (e9), hablan por si solos del grado de implicación en la tarea y de hasta qué punto se sienten los estudiantes identificados con los personajes.

## Preferencia por la tarea de ENCONTRAR LAS DIFERENCIAS

Código	Etiqueta	Ejemplo
RETO	Tarea como reto motivador	La primera, la de las diferencias, ya que creo que era la más complicada, a veces las cosas sencillas aburren. (e8)
PEDAGÓ	Cualidades pedagógicas de la tarea.	La tarea que me gusto más fue la práctica de Chat en la que habíamos de encontrar las diferencias de la foto del otro compañero. En general <u>me gustaron todas las actividades porque son muy didácticas para trabajar en clase.</u> El hecho de que de que sean sobre personajes conocidos las hace más amenas. (e22)
AMENA	Amenidad de la tarea.	Quizás la de las diferencias, porque tiene mucho de vocabulario, y se tienen que hacer un montón de preguntas por lo que hay mucha comunicación con tu compañera <u>mientras miras una foto divertida.</u> (e10)

En la columna de la izquierda de la tabla que figura a continuación aparecen las respuestas de todos los alumnos del grupo. Las columnas 2, 3 y 4 corresponden a las categorías identificadas.

RESPUESTAS DE LOS ALUMNOS	RETO	PEDAGÓ	AMENA
La de las siete diferencias porque me volví loca intentando imaginar el dibujo de mi compañera para adivinar las diferencias. (e1)	X		
La tarea que me gusto más fue la de buscar las diferencias en la foto de "Los Simpsons". Tenias que compenetrarte mucho con tu compañera para ir paso a paso en buscar todas las diferencias en poco tiempo. Aparte, tenias que utilizar mucho vocabulario para describir a la perfección tu fotografía. (e5)	X	X	
Todas han sido muy entretenidas y provechosas, pero la que quizá me gustó más fue la primera (de el dibujo de la familia simpson), por tener una dificultad, a mi entender, mayor. (e7)	X		
La primera, la de las diferencias, ya que creo que era la más complicada, a veces las cosas sencillas aburren. (e8)	X		
Quizás la de las diferencias, porque tiene mucho de vocabulario, y se tienen que hacer un montón de preguntas por lo que hay mucha comunicación con tu compañera		X	X

mientras miras una foto divertida. (e10)			
La tarea que me gusto mas fue la práctica de Chat en la que habíamos de encontrar las diferencias de la foto del otro compañero. En general me gustaron todas las actividades porque son muy didácticas para trabajar en clase. El hecho de que de que sean sobre personajes conocidos las hace más amenas. (e22)		X	X
La de las diferencias porque tenia una dificultad añadida. No solo se trataba de comunicar sino también de pensar en conjunto y al mismo tiempo. Ayudando, buscando pistas haciendo preguntas, lanzando hipótesis, posibilidades.... (e25)	X	X	
Número de comentarios de la categoría	5	3	2

El 28%, prefiere la tarea “Encontrar las diferencias” principalmente porque supone un reto cognitivo mayor. En opinión de los alumnos esta tarea tiene una dificultad mayor porque en ella se trabaja gran cantidad de vocabulario (“tenias que utilizar mucho vocabulario para describir a la perfección tu fotografía (de5), y genera mucha comunicación, “se tienen que hacer un montón de preguntas por lo que hay mucha comunicación con tu compañera” (e10). “A veces las cosas sencillas aburren” (e8), manifiesta una estudiante.

Los estudiantes son conscientes de la importancia de la cooperación en el éxito de la resolución de la tara. No es sólo una cuestión lingüística formal: la cooperación va mas allá. En opinión de algunos participantes, para llevar a cabo esta tarea se requieren ciertas dotes de imaginación “me volví loca intentando imaginar el dibujo de mi compañera para adivinar las diferencias” (e1), y de compenetración con la compañera, ya que, “no solo se trataba de comunicar sino también de pensar en conjunto y al mismo tiempo, ayudando, buscando pistas, haciendo preguntas, lanzando hipótesis, ... (e25), “tenias que compenetrarte mucho con tu compañera para ir paso a paso en buscar todas las diferencias en poco tiempo.

## Preferencia por la tarea de FORMAR PAREJAS

Código	Etiqueta	Ejemplo
AMENA	Amenidad de la tarea.	Me gustó la actividad en la que se iban haciendo parejas de cartas. La encontré muy entretenida. (e3)
FÁCIL	Facilidad de la tarea.	La de hacer parejas, porque me ha resultado más amena y <u>menos difícil</u> , se podía jugar más con el vocabulario que sé. (e4)
PEDAGÓ	Cualidades pedagógicas.	La segunda actividad. Creo que es interesante, te ayuda a conocer vocabulario y es divertida porque podemos encontrar más de una solución. Además <u>el hecho de que tengas que justificar tu decisión genera mucha discusión</u> . (e12)

En la columna de la izquierda de la tabla que figura a continuación aparecen las respuestas de todos los alumnos del grupo. Las columnas 2, 3 y 4 corresponden a las categorías identificadas.

RESPUESTAS DE LOS ALUMNOS	AMENA	FÁCIL	PEDAGÓ
Me gustó la actividad en la que se iban haciendo parejas de cartas. La encontré muy entretenida. (e3)	X		
La de hacer parejas, porque me ha resultado más amena y menos difícil, se podía jugar más con el vocabulario que sé. (e4)	X	X	

La segunda actividad. Creo que es interesante, te ayuda a conocer vocabulario y es divertida porque podemos encontrar más de una solución. Además el hecho de que tengas que justificar tu decisión genera mucha discusión. (e12)	X		X
Número de comentarios de la categoría	3	1	1

“Formar Parejas” es la tarea que prefiere menor cantidad de alumnos.

El 12 % de los estudiantes manifiesta que ésta fue la tarea que más les gustó porque la encontraron muy entretenida e interesante (e3, e4, e12) y “menos difícil” (e4). Además, en opinión de una estudiante, el hecho de tener que justificar tu decisión “genera mucha discusión” (e12).

## 7. Preferencias por la comunicación sincrónica o la asincrónica

**Pregunta f:** Compara la comunicación del chat con la de los foros de debate que organizamos en clase. ¿Qué tipo de comunicación te gusta más? ¿Por qué?

En esta sección hemos optado por agrupar primero teniendo en cuenta el tipo de comunicación y después por razones de preferencia.

### Preferencia por LA COMUNICACIÓN DEL CHAT

Los estudiantes prefieren este tipo de comunicación por 4 motivos: la privacidad de la comunicación, la amenidad de la tarea, la rapidez en la comunicación y el valor pedagógico de las tareas.

Código	Razones de la preferencia	Ejemplo
PRIVADO	Privacidad de la comunicación.	La del Chat, porque es una comunicación más privada entre tu y tu compañera. (f7)
AMENA	Amenidad de la tarea.	Me gusta más la conversación del Chat, es más divertida. (f3)
RÁPIDA	Rapidez en la comunicación.	Me gusta más la comunicación del chat porque es más rápida. Envías un mensaje y al momento tienes la respuesta. (f8)
PEDAGÓ	Cualidades pedagógicas.	Creo que es mucho más amena y original la comunicación por Chat. Además, <u>con las actividades de los Simpsons he aprendido mucho vocabulario de mis compañeros...</u> . (f11)

En la columna de la izquierda de la tabla que figura a continuación aparecen las respuestas de los alumnos que prefieren la comunicación del chat. Las columnas 2, 3, y 4 corresponden a las categorías identificadas.

RESPUESTAS DE LOS ALUMNOS	PRIVADO	AMENA	RÁPIDA	PEDAGÓ
Las dos están muy bien, aunque la del Chat es más personal, de tu a tu y en la de debate estábamos todos. (f1)	X			
A mi me gusta mucho más el chat, sobretodo porque nadie mas que tu pareja se da cuenta de los errores que haces – yo creo que hay mucha gente en el aula que tiene miedo a que los demás vean los fallos que hace. (f2)	X			
Me gusta más la conversación del Chat, es más divertida. (f3)		X		

El Chat supone una comunicación prácticamente directa, pues las respuestas las recibes al momento, cosa que en un foro no es tan rápido. Hay más interacción, más implicación, y por tanto, me resulta más interesante. (f6)			X	
La del Chat, porque es una comunicación más privada entre tu y tu compañera. (f7)	X			
Me gusta más la comunicación del chat porqué es más rápida. Envías un mensaje y al momento tienes la respuesta. (f8)			X	
Me gusta más el Chat porque es una actividad que se hace más entretenida. (f9)		X		
Yo prefiero la comunicación del chat, porque es más personal y puedes decir cualquier cosa que quieras decir. (f10)	X			
Creo que es mucho más amena y original la comunicación por Chat. Además, con las actividades de los Simpsons he aprendido mucho vocabulario de mis compañeros...). (f11)		X		X
Yo le veo más ventajas al chat, es más entretenido. Además el chat genera una comunicación más rápida pero también te permite pensar lo que vas a decir y corregir tus errores. Del mismo modo en la comunicación por chat hay un contacto más directo con la otra persona, te vuelcas más en la comunicación. (f12)		X	X	X
La del Chat porque es más dinámica. (f14)			X	
La comunicación por Chat me gusta mucho más que la comunicación del debate, ya que es ahí donde realmente transmites lo que sabes de inglés con la mayor fluidez. Además puedes contrastar tus opiniones al momento con otra persona para llegar a una discusión o a un acuerdo. (f15)				X
Los dos tipos de comunicación me gustan mucho, tanto el foro como el chat. Aunque la comunicación del Chat me gusta especialmente porque es una manera de comunicarse que resulta muy amena y entretenida. (f16)		X		
Me ha gustado más la comunicación del Chat, porque son actividades más amenas y divertidas. Creo que los debates están bien, pero tal vez son un poco aburridos o que el hecho de pensar en un momento una opinión sobre algo es complicado si no la tienes muy clara. (f17)		X		

La del Chat me gusta más porque es más espontánea y se ve realmente el nivel de la gente. (f18)		X		X
A mi me gusta más el chat porque prefiero hablar solo con una persona, cuando está toda la clase puede llegar a ser muy confuso. Además con este tipo de actividades se crea un buen rollo con el compañero porque puedes discutir con el pero los dos sabemos que tenemos que cooperar juntos para poder acabar la actividad, y eso está muy bien. (f19)	X			X
En general los dos tipos de comunicación me gustan, aunque me decanto por el chat. El chat permite una comunicación más ágil. Por otro lado también dispones de tiempo para pensar más lo que vas a decir y esto te permite corregir errores. (f20)			X	X
Me gusta más la comunicación del Chat porque te puedes expresar mejor en inglés y puedes cambiar puntos de vista simultáneamente, y en cambio en el foro no puedes hablar con alguien en particular. (f22)			X	X
Me gusta más la comunicación por Chat, es más amena y entretenida. Al ser una comunicación instantánea no has de esperar a que respondan los otros. (f23)		X	X	
Me gusta más el chat. Estoy más acostumbrada a utilizar estos programas. La comunicación es instantánea: no has de esperar a que te respondan durante mucho tiempo. (f24)			X	
El chat es más directo y con mayor posibilidad de que la comunicación evolucione más rápido y en menos tiempo. El forum es más disperso, en cuanto a la consecución de los objetivos y las metas del trabajo. (f25)			X	X
Número de comentarios de la categoría	5	8	9	8

El 84 % de los alumnos de la clase prefiere la comunicación vía chat a la comunicación que tiene lugar en un foro de debate.

Los estudiantes opinan que estas tareas de comunicación por chat son “amenas, y divertidas” y promueven una comunicación “espontánea, dinámica y entretenida” (f3, f9, f11, f12, f14, f16, f17, f18, f23).

Por otra parte consideran que la comunicación es más “de tu a tu” (e1, f7), más privada “nadie mas que tu pareja se da cuenta de los errores que haces” (f2), por lo que “puedes decir cualquier cosa que quieras decir (e10).

Aquí vuelve a aparecer el tema de la ansiedad. Los estudiantes perciben que la propia imagen queda preservada de la luz publica cuando redactan sus textos en el ordenador, cosa que no ocurre cuando hablan en voz alta ante un grupo. Diversos estudios avalan que este sentimiento de protección reduce la ansiedad de los estudiantes cuando interactúan en lengua meta (Beauvois, 1992; Chun, 1994; Kern, 1995).

Llama la atención el hecho de que los estudiantes sean capaces de identificar las similitudes y diferencias con la interacción oral, y algunas de las ventajas que la comunicación mediada por ordenador ofrece para el aprendizaje de idiomas. Además, al hablar de los aspectos que les gustan del chat, están nombrando las características que definen la esencia de este tipo de comunicación. La comunicación del chat es instantánea, “no has de esperar a que te respondan durante mucho tiempo” (f24), es muy rápida, pero aún así dispones de tiempo que “te permite pensar lo que vas a decir y corregir tus errores” (f12, f20).

Una alumna destaca la naturaleza dialógica de la comunicación vía chat, lo que la hace muy parecida a la comunicación oral cara a cara. En este caso, además, al tratarse de tareas que se llevan a cabo en parejas, todas las intervenciones tienen garantizada una respuesta casi inmediata, lo cual es muy apreciado por los conversantes.

Por otra parte, el trabajo por parejas con este modo de comunicación “permite un contacto más directo con la otra persona” (f12), lo que promueve la cooperación y el buen ambiente de los participantes. Según un estudiante “con este tipo de actividades se crea un buen rollo con el compañero porque puedes discutir con él pero los dos sabemos que tenemos que cooperar juntos para poder acabar la actividad, y eso está muy bien. (f19)”

De los comentarios de los participantes se desprende, además, que uno de los motivos por los que éstos prefieren el chat al foro es por el hecho de que en este caso se planteó un trabajo por parejas en el chat frente al trabajo de grupo del foro. Las tareas por parejas requieren de la necesaria colaboración de ambos participantes para poderse llevar a cabo, lo que, de algún modo, garantiza que los textos sean leídos atentamente y se produzca un feedback inmediato. En el foro de debate, por el contrario, tiene lugar una discusión de grupo, es decir, un participante envía un mensaje al foro pero en ningún caso tiene garantizada una respuesta al mismo; puede darse el caso de que sus observaciones no llamen la atención de otros participantes y por tanto queden en el olvido. La diferencia entre un tipo de comunicación y otro habría que buscarla en la tarea en sí, sobre todo en el hecho de que sea un trabajo por parejas y no en grupo.

## Preferencia por LA COMUNICACIÓN DE LOS FOROS

Los estudiantes prefieren este tipo de comunicación por 2 motivos:

Código	Razones de la preferencia	Ejemplo
TIEMPO	Tiempo para reflexionar	Creo que los foros de debate que hicimos eran mejor ya que tu exponías tu opinión y luego la gente tenía tiempo para reflexionar sobre lo escrito. ... (f5)
ESCRITURA	Habilidades de escritura	Prefiero la comunicación de los foros de debate porque es más elaborada y tengo claro que estoy trabajando las habilidades de escritura. (f13)

En la columna de la izquierda de la tabla que figura a continuación aparecen las respuestas de los alumnos que prefieren la comunicación del foro. Las columnas 2, y 3 corresponden a las categorías identificadas.

RESPUESTAS DE LOS ALUMNOS	TIEMPO	ESCRITURA
Creo que los foros de debate que hicimos eran mejor ya que tu exponías tu opinión y luego la gente tenía tiempo para reflexionar sobre lo escrito. En el Chat lo que pasaba es que muchas veces yo ponía una cosa y mi compañera también la ponía. Es una comunicación un poco desordenada porque tu vas poniendo lo que crees pero no hay una pauta. (f5)	X	
Prefiero la comunicación de los foros de debate porque es más elaborada y tengo claro que estoy trabajando las habilidades de escritura. (f13)		X
	1	1

El 8 % de los estudiantes se decanta por la comunicación asincrónica de los foros. Opinan que en el foro la comunicación es “más elaborada” y dispones de más tiempo para “reflexionar sobre lo escrito”. Además se ve claro que estas “trabajando las habilidades de escritura” (f5, f13).

### **No muestran preferencia por ningún tipo de comunicación**

RESPUESTAS DE LOS ALUMNOS
Me gustan igual. (f4)
Pienso que no es cuestión de cual nos guste más sino que hay que hacer un poco de todo, ¿no? (f21)

Por último, el 8 % de los estudiantes no se decanta a favor de un tipo de comunicación en particular, ya sea porque les gusta por igual (f4) o porque piensan que se deben trabajar los dos tipos de comunicación (f21).

## 8. Recapitulación

1. El análisis de los datos revela que la consulta del diccionario en línea junto con el cambio de código son las estrategias a las que recurren el mayor número de estudiantes cuando tienen problemas de expresión. En menor medida los alumnos también se valen de otras estrategias como son: describir un objeto, reformular la frase, inventar palabras y tomarse tiempo para pensar.

Algunas aportaciones de los estudiantes no aparecen recogidas en la categorización y, sin embargo, son de gran interés, como el hecho de que hagan una priorización consciente de unas estrategias sobre otras, posiblemente debido a que encajan mejor con su estilo de aprendizaje.

2. Una mayoría de estudiantes opta por dirigirse al compañero cuando no entiende lo que éste le dice para pedirle una aclaración, una descripción más detallada o una simplificación del mensaje. Sólo unos pocos alumnos se decantan por resolver el problema de comunicación de forma autónoma, intentando deducir el significado por el contexto o consultando el diccionario en línea.

3. Cuando el compañero no comprende el mensaje, una gran mayoría de estudiantes (72 %) decide reformular el enunciado que causa la dificultad. Un número mucho menor (16%) opta por la L1.

4. En general los estudiantes valoran muy positivamente las actividades. Las califican de amenas, interesantes y muy originales.

También destacan las cualidades pedagógicas, al afirmar, entre otras cosas, que están bien estructuradas y tienen “un propósito concreto” lo que “facilita la comunicación en lengua extranjera”, y además “aprendes más porque aprendes de tus errores y del feedback que te da la pareja”.

5. La mayoría de los estudiantes (60%) muestra su predilección por el *Role Play*. Es el hecho de adoptar roles, de “ponerse en el lugar de otra persona” lo que hace que la actividad sea “divertida”. Además, al “ponerte en la piel de otra persona y tener que decidir como si fueras ella te hace centrarte en la comunicación y olvidarte por un momento de las dificultades de la lengua”.

Un 28% de los aprendices prefiere la tarea “Encontrar las diferencias” principalmente porque supone un reto cognitivo mayor, y el 12 % manifiesta que le gustó más la tarea “Formar Parejas” porque la encontraron entretenida y “menos difícil”.

6. El 84 % de los alumnos de la clase prefiere la comunicación del chat a la comunicación asincrónica del foro de debate. Opinan que el chat promueve una comunicación “más espontánea, dinámica y entretenida, y más privada, más “de tu a tu”.

Por otra parte, el trabajo por parejas con este modo de comunicación “permite un contacto más directo con la otra persona”, lo que promueve la cooperación y el buen ambiente entre los participantes.

El 8 % de los estudiantes se decanta a favor de la comunicación asincrónica de los foros. Opinan que en el foro la comunicación es “más elaborada” y dispones de más tiempo para “reflexionar sobre lo escrito”.

El siguiente capítulo está dedicado a analizar las entrevistas que hicimos a una estudiante.





## **CAPÍTULO 7**

### **LAS ENTREVISTAS**

#### **1. Introducción**

En la primera sección de este capítulo se analizan las estrategias identificadas por la estudiante a lo largo de la entrevista. En la segunda sección analizamos la valoración que hace la estudiante de las diversas tareas.

Las entrevistas tuvieron como objetivo principal ahondar en el conocimiento de la comunicación sincrónica por ordenador a través de un tipo de datos diferente, así como corroborar los resultados obtenidos mediante los otros procedimientos empleados en este estudio, el análisis de los datos obtenidos mediante el programa NetMeeting, el programa KeyLogger y los cuestionarios. Las entrevistas se realizaron inmediatamente después de la finalización de cada una de las tareas, de manera que la estudiante entrevistada pudiera transmitir al investigador el sentido de las decisiones que había tomado mientras realizaba la tarea.

Con la finalidad de elicitar el recuerdo reciente de la estudiante se visionó el vídeo que recoge los movimientos que realiza la aprendiz en su entorno privado durante la composición de los mensajes, así como la conversación electrónica que mantiene con su compañera en el entorno compartido.

Se siguió el siguiente procedimiento: se invitó a la participante a que observase la pantalla del ordenador y se le pidió que comentara si observaba algún problema de comunicación y el modo como lo había afrontado. Es decir, que comentara las estrategias a las que había recurrido cuando no sabía cómo decir algo en inglés, cuando

no comprendía los mensajes de la compañera o cuando la compañera no entendía los suyos.

El entrevistador sólo intervino puntualmente para pedir alguna aclaración o para hacer algún comentario que diese pie a la alumna a profundizar en sus observaciones. La entrevista fue grabada en un magnetofón y posteriormente sometida a un proceso de transcripción básica. Es decir, sólo se transcribió el texto de la conversación, no las características prosódicas, ni las pausas, ni por supuesto la gestualidad, que no estaba disponible (anexo 5).

Las transcripciones de las entrevistas han sido analizadas siguiendo el protocolo del análisis de contenido ya presentado en el capítulo 6. La finalidad de este análisis ha sido la de corroborar, contrastar i/o complementar el análisis presentado en los capítulos 4, 5 y 6.

El proceso de análisis de las transcripciones fue es el siguiente:

- i. Se han identificado las estrategias de aprendizaje y las valoraciones sobre las tareas que emergen en el curso de la entrevista, ya sea porque el participante se refiere a ellas como reacción a la información que aparece en la pantalla, o porque el entrevistador lo introduce mediante un comentario directo o dando pie a la estudiante a elaborar una explicación.

A continuación se agrupan en categorías las estrategias de aprendizaje identificadas y las valoraciones formuladas por la estudiante.

- ii. Tras este proceso de categorización se procede a interpretar las aportaciones de la estudiante en la entrevista.

Los fragmentos seleccionados, una vez agrupados por categorías, se presentan en una tablas que están divididas en dos secciones.

La sección de la izquierda contiene los fragmentos de la entrevista correspondiente a esa categoría. La sección de la derecha contiene los momentos de la conversación electrónica que aparecen en pantalla en ese preciso momento de la entrevista y que, presumiblemente, suscitan los comentarios que hace la estudiante entrevistada. Cada tabla va seguida de una interpretación de los contenidos que aparecen en la misma.

## **2. Estrategias identificadas por la estudiante entrevistada**

2.1. Estrategias de gestión de la tarea “Encontrar las diferencias”.

2.1.1. Describir un personaje

2.1.2. Comparar

2.1.3. Volver a comparar

2.2. Estrategias de gestión de la tarea “Formar parejas”.

2.2.1. Ordenar las cartas

2.2.2. Consensuar las parejas

2.2.3. Llegar a acuerdos

2.3. Consulta del diccionario en línea como herramienta de ayuda a la expresión

2.4. Consulta del diccionario en línea como herramienta de ayuda a la compañera

2.5. Lectura de la conversación anterior.

2.6. “Copiar y pegar” como estrategia de ayuda a la compañera.

## 2.1. Estrategias de gestión de la tarea “Encontrar las diferencias”.

Fragmento 7.1: Describir un personaje

ENTREVISTA		CONVERSACIÓN ELECTRÓNICA ENTRE DOS PARTICIPANES	
Investigador	ve comentando lo que se te ocurra  (Entrevista T1-t9)	Emma	well....in my picture Homer is wearing a white t-shirt, blue trousers and he has the TV command in his left hand  (PA-T1-t7)
Nadia	vale, aquí hemos empezado más o menos a describir a homer ...  (Entrevista T1-t10)		
Inv.	si?  (Entrevista T1-t11)		
Nadia	la ropa, el físico, si tiene alguna cosa en la mano ...  (Entrevista T1-t12)		

En el fragmento 7.1 podemos apreciar cómo la estudiante entrevistada identifica una estrategia que adopta su compañera al comienzo de la tarea consistente en ir describiendo los objetos que aparecen en el dibujo. Se trata en palabras de la estudiante de “tomar un personaje e ir describiendo las diferentes partes del mismo: la ropa, el físico, si tiene alguna cosa en la mano ...”.

Fragmento 7.2: Comparar

ENTREVISTA		CONVERSACIÓN ELECTRÓNICA ENTRE DOS PARTICIPANES	
Inv.	ahora le preguntas por el perro (Entrevista T1-t19)	Nadia	and, what about the dog? is it eating a bone? (PA-T1-t22)
Nadia	si hemos ido comparando todos los personajes y todos los objetos que aparecen en el dibujo. normalmente yo le preguntaba y ella me respondía (Entrevista T1-t20)	Nadia	ok...and...what about Lisa? (PA-T1-t31)
		Emma	what about the cat? (PA-T1-t138)
		Nadia	well...and what about the mouse? (PA-T1-t92)
		Nadia	ok...and what about the carpet (PA-T1-t125)

En el fragmento 7.2 la estudiante alude a uno de los procedimientos seguidos para identificar las diferencias, ir “comparando todos los personajes y todos los objetos que aparecen en el dibujo”. Cabe destacar que esta comparación la han hecho de una forma metódica, consistente en que la estudiante entrevistada ha asumido el rol de ir haciendo preguntas sobre los diversos personajes u objetos y su compañera ha sido la encargada de responder las preguntas. Se trata, en efecto, de estrategias de colaboración asumidas por ambos miembros de la pareja de forma espontánea.

Fragmento 7.3: Volver a comparar

ENTREVISTA		CONVERSACIÓN ELECTRÓNICA ENTRE DOS PARTICIPANES	
Nadia	aquí nos habíamos olvidado de marge y la hemos comentado y aquí es cuando nos hemos encontrado la diferencia de los zapatos. al final hemos vuelto atrás y para asegurarnos de que no habíamos pasado nada por alto. Hemos ido repasando todo, pero esta vez más despacio	Nadia	what about Marge? (PA-T1-t144)
(Entrevista T1-t46)		Nadia	and...what about Bart's drink? (PA-T1-t164)
		Nadia	what about Marge's shoes? (PA-T1-t172)
		Nadia	are they green? (PA-T1-t173)
		Emma	they are red!! (PA-T1-t176)
		Emma	and what about lisa's shoes? (PA-T1-t177)

El contenido del fragmento 7.3 nos muestra el rigor con el que las estudiantes han afrontado la tarea. Cuando llegan al final vuelven atrás “para asegurarse de que no habían pasado nada por alto”. Van repasando todo otra vez “esta vez más despacio”. El volver a comparar ambas fotografías en esta ocasión ha dado sus frutos, ya que les ha permitido encontrar “la diferencia de los zapatos”. Esta estrategia de volver a comparar las fotos de nuevo no había sido detectada con anterioridad.

## 2.2. Estrategias de gestión de la tarea “Formar parejas”.

Fragmento 7.4: Ordenar las cartas

ENTREVISTA		CONVERSACIÓN ELECTRÓNICA ENTRE DOS PARTICIPANES	
Nadia	vale, pues aquí al principio nos saludamos, lo de siempre. aquí tardamos un poco, porque estábamos ordenando los dibujos  (Entrevista T2-t2)	Nadia	Hello!  (PA-T2-t1)
		Emma	hello!!  (PA-T2-t2)
		Nadia	hello!  (PA-T2-t3)
		Nadia	how are you?  (PA-T2-t4)
Nadia	si, para nosotras ya tener nuestro orden y ya solamente tener que hablar  (Entrevista T2-t4)	Emma	i'm fine!! and you?  (PA-T2-t5)
Nadia	situamos los dibujos en la mesa y los emparejamos.  (Entrevista T2-t6)		

En el fragmento 7.4 la estudiante entrevistada explica porqué después del saludo la comunicación electrónica aparece interrumpida durante unos minutos. Antes de empezar el dialogo con la compañera cada alumna por separado dedica unos minutos a situar las cartas sobre la mesa e irlas emparejando. Se trata de ir formando las parejas que a cada cual le parecen más lógicas, para

tener propuestas ya pensadas a la hora de negociar las parejas definitivas con la compañera y de este modo agilizar la interacción.

Fragmento 7.5: Consensuar las parejas

ENTREVISTA		CONVERSACIÓN ELECTRÓNICA ENTRE DOS PARTICIPANES	
<p>Nadia si bueno vamos haciendo propuestas de parejas y leyendo lo que dice la compañera y, si estamos de acuerdo, le decimos que muy bien</p> <p>(Entrevista T2-t12)</p>	Emma	I think that we can match the dog with the bone	(PA-T2-t20)
	Nadia	and what do you think about the t-shirt with the trousers?	(PA-T2-t21)
	Emma	jeje	(PA-T2-t22)
	Nadia	yes!!! I agree with you!	(PA-T2-t23)
	Emma	yes!! I agree with you	(PA-T2-t24)

En el fragmento 7.5 la estudiante entrevistada sintetiza la dinámica de las interacciones que tienen lugar en esta tarea. Según su relato básicamente se trata de ir haciendo “propuestas de parejas” y de forma casi simultánea ir leyendo las propuestas de la compañera y expresar su acuerdo o desacuerdo con dichas propuestas.

Fragmento 7.6: Llegar a acuerdos

ENTREVISTA	CONVERSACIÓN ELECTRÓNICA ENTRE DOS PARTICIPANES	
<p>Nadia a veces si, ¿ves? aquí casualmente hicimos las dos la misma propuesta: emparejar el bebé con el chupete.</p> <p>o aquí que le pregunto con que emparejaría la TV y me dice que con el mando y era justo lo que yo había pensado. pero a veces no es tan fácil, ves aquí no nos poníamos de acuerdo.</p> <p>(Entrevista T2-t14)</p>	Nadia	<p>well....i think that we could match the baby with the [WordRef]&gt; chupete [MetMeeting]&gt; dummy. What do you think??</p> <p>(PA-T2-t29)</p>
	Emma	<p>what do you think about the baby? I think that can we[B][B][B][B][B]we can mach this picture with the [WordRef]&gt; chupete [MetMeeting]&gt; dummy?</p> <p>(PA-T2-t30)</p>
	Nadia	<p>ans[B]d...what about the TV?</p> <p>(PA-T2-t49)</p>
	Emma	<p>yes, I think that we can match it with the command TV</p> <p>(PA-T2-t50)</p>
	Nadia	<p>ok!</p> <p>(PA-T2-t51)</p>
	Nadia	<p>I don't agree with you</p> <p>(PA-T2-t71)</p>

En el fragmento 7.6 podemos apreciar cómo la estudiante identifica dos ocasiones en las que les es muy fácil ponerse de acuerdo sobre las parejas porque ambas habían pensado la misma propuesta. También identifica otra ocasión en la que tienen dificultad en llegar a acuerdos.

### 2.3. Consulta del diccionario en línea como herramienta de ayuda a la expresión

Fragmento 7.7

ENTREVISTA		CONVERSACIÓN ELECTRÓNICA ENTRE DOS PARTICIPANES	
Inv.	aquí veo que consultas el diccionario  (Entrevista T2-t15)	Nadia	I agree with you, and the lamp with the [WordRef]> interruptor [MetMeeting]>switch  (PA-T2-t61)
Nadia	sí, sí, tuve que buscar todas las cosas de la electricidad ... interruptor, enchufe y todo eso  (Entrevista T2-t16)		
Inv.	cuando no sabes cómo decir alguna cosa prefieres buscar en el diccionario en lugar de usar otra estrategia como describir el objeto que aparece en la carta, por ejemplo ...  (Entrevista T2-t17)	Emma	[WordRef]> enchufe we can mach the light with the [MetMeeting]>plug  (PA-T2-t67)
Nadia	si porque el diccionario es muy práctico, si no sé algo pues lo busco y ya está  (Entrevista T2-t18)	Emma	[WordRef]> plug [MetMeeting]>ok  (PA-T2-t70)

Como podemos observar en el fragmento 7.7 la estudiante identifica varias ocasiones en las que recurre al diccionario en línea para resolver problemas de comunicación. Ante la dificultad de nombrar un objeto en lengua meta cuando desconoce el término preciso para referirse al mismo, la estudiante opta por resolver el problema de forma autónoma consultando el diccionario en línea. Como se puede apreciar, la participante muestra su preferencia por esta estrategia de ayuda a la expresión porque se siente cómoda

utilizando esta herramienta, en palabras de la estudiante; “el diccionario es muy práctico, si no sé algo pues lo busco y ya está”.

#### 2.4. Consulta del diccionario en línea como herramienta de ayuda a la compañera

Fragmento 7.8

ENTREVISTA		CONVERSACIÓN ELECTRÓNICA ENTRE DOS PARTICIPANES	
Inv.	aquí consultas el diccionario (Entrevista T1-t41)	Nadia	[WordRef]> cola [MetMeeting]> does the cat have a tail??? (cola)
Nadia	aquí no sé qué he buscado ... ah sí lo de la cola del gato ... digo a ver si es que no está y... he buscado cola, que no me acordaba, y he puesto el significado entre paréntesis ... digo ... por si tampoco se acuerda y así vamos más rápido. (Entrevista T1-t42)		(PA-T1-t179)

En el fragmento 7.8 la participante identifica una ocasión en la que la consulta del diccionario, como auto-ayuda, deriva en una estrategia de ayuda a su compañera. Según su propio relato, la estudiante no sabe cómo decir “cola” en lengua meta por lo que recurre al diccionario, encuentra la palabra que busca y la incorpora al mensaje, pero mientras realiza esta operación se le ocurre que tal vez su compañera tampoco conozca el significado del término por lo que escribe entre paréntesis la traducción que previamente ha buscado, en una especie de heterorreparación preventiva. Según la estudiante la finalidad de esta acción es agilizar la comunicación, *“he puesto el significado entre paréntesis ... digo ... por si tampoco se acuerda y así vamos más rápido”*.

Este procedimiento para mejorar la eficiencia comunicativa viene propiciado no sólo por el hecho que se trata de una tarea colaborativa, sino también por la facilidad que comporta la herramienta del ordenador. La estudiante muestra una gran generosidad al asumir espontáneamente el rol de tutora de la compañera (peer tutor) en aras, según ella, de agilizar la comunicación. Esta actitud denota que otorga gran importancia a la cooperación eficiente a la hora de llevar a cabo la tarea.

## 2.5. Lectura de la conversación anterior.

Fragmento 7.9: Lectura

ENTREVISTA	
Inv.	aquí veo que relees la conversación (Entrevista T2-t19)
Nadia	sí, es que dudaba sobre una pareja (Entrevista T2-t20)
Inv.	prefieres releer la conversación anterior en lugar de preguntar a tu compañera ... (Entrevista T2-t21)
Nadia	bueno si ... prefiero no interrumpirla ... no sé ... es que si lo puedo averiguar yo sin preguntarlo ... (Entrevista T2-t22)
Inv.	¿ves el hecho de preguntar como una molestia? (Entrevista T2-t23)
Nadia	bueno, en cierto modo si, además no sé ... me gusta resolver las cosas por mi misma (Entrevista T2-t24)
Inv.	te gusta ser autónoma (Entrevista T2-t25)
Nadia	si eso es (Entrevista T2-t26)

El fragmento 7.9 se inicia con un comentario del entrevistador cuando observa que la estudiante ha insertado el cursor en el espacio compartido para la interacción, y se desplaza en dicho espacio hacia arriba y hacia abajo (*scroll up/down*) en busca de alguna información.

Llama la atención la explicación que da la estudiante cuando se le pregunta por el motivo que le llevó a navegar por la conversación compartida. Ella explica que ha detectado un problema y se decanta por abordarlo de forma autónoma a base de releer la conversación, ya que preguntar a la compañera significaría interrumpir el fluir de la conversación.

Esta posibilidad de acceder a la conversación anterior, que queda guardada en el sistema es, sin lugar a dudas, uno de los rasgos que diferencian la comunicación mediada por ordenador de la conversación oral cara a cara. En la conversación por ordenador el estudiante puede optar por preguntar a la interlocutora cuando tiene alguna duda, pero también puede optar por resolver la duda de forma autónoma aprovechando las opciones que le brinda el sistema.

Esta posibilidad de recurrir al registro de la conversación y al diccionario en línea, recursos disponibles en la comunicación mediada por ordenador, explicaría porqué encontramos pocos ejemplos de peticiones de aclaración (*clarification requests*), comprobaciones de la comprensión (*comprehension checks*), o peticiones de confirmación (*confirmation checks*) en el marco de las interacciones electrónicas que tienen lugar, entre las parejas de estudiantes, cuando están llevando a cabo las tareas que se presentan en esta investigación.

## 2.6. “Copiar y pegar” como estrategia de ayuda a la compañera.

Fragmento 7.10: Copiar y pegar

ENTREVISTA		CONVERSACIÓN ELECTRÓNICA ENTRE DOS PARTICIPANES	
Inv.	¿puedes comentar lo que ocurre aquí?  (Entrevista T1-t13)	Emma	hello! hello!  (PA-T1-t9)
Nadia	si, ah, aquí el problema ha sido que a emma se le ha borrado todo y hemos tenido que volver a empezar y yo le he hecho un cortar y pegar  (Entrevista T1-t14)	Nadia	hello....i'm going to sat[B][B]tart!  (PA-T1-t10)
Inv.	has pegado toda la conversación anterior  (Entrevista T1-t15)	Emma	ok!  (PA-T1-t11)

En este fragmento (7.10) la estudiante entrevistada nos explica que a su compañera se le ha borrado la conversación que había en el programa hasta ese momento, y ella ha tenido que acudir en su socorro copiando el texto y volviéndolo a pegar para que aparezca de nuevo en el entorno compartido y esté accesible para su compañera.

En el uso cotidiano de los ordenadores personales, los comandos “cortar / copiar y pegar” cumplen una función esencial en cuanto a la transferencia de texto, datos o archivos desde un lugar de origen a uno de destino. En los entornos de los editores de texto también tienen una función importante a la hora de componer y reorganizar todo tipo de escritos. Dos aspectos llaman la atención del investigador: a) el hecho de que el problema en la conversación se deba a una cuestión técnica o de manejo del entorno (no lingüística,

ni discursiva); y b) observar cómo el ‘copiar y pegar’ es inmediatamente incorporado por las estudiantes en un entorno de comunicación sincrónica, como el utilizado en esta investigación, para poder continuar con la conversación. Es decir, a pesar de que la comunicación es sincrónica y tenga un formato ‘conversacional’ el ‘medio’ de comunicación influye de manera determinante en el repertorio de estrategias de reparación implementadas por las estudiantes.

A continuación analizamos la valoración que hace la estudiante de las diversas tareas.

### 3. Valoración de las tareas por parte de la estudiante

#### 3.1. Aménidad de las tareas

Fragmento 7.11

ENTREVISTA		CONVERSACIÓN ELECTRÓNICA ENTRE DOS PARTICIPANES	
Inv.	parecéis contentas al final (Entrevista T2-t29)	Nadia	so! that's all!!! (PA-T2-t101)
Nadia	si mucho ... nos lo pasamos muy bien (Entrevista T2-t30)	Nadia	wrehell, so...bye!!!!!! (PA-T2-t102)
		Nadia	it was nice talking with you!!! (PA-T2-t103)
Inv.	¿cómo calificarías esta tarea? piensa en un adjetivo (Entrevista T2-t31)	Emma	talking with you too!!! bye!!!! (PA-T2-t104)
		Emma	:) (PA-T2-t105)
Nadia	es muy amena ... cuando te das cuenta ya se ha acabado (Entrevista T2-t32)	Nadia	:) (PA-T2-t106)

En la sección correspondiente a la conversación electrónica del fragmento 7.11, podemos observar el buen tono con el que se despiden las estudiantes cuando concluyen la tarea 2. El investigador se refiere a este extremo y su intervención se ve corroborada por la entrevistada, que en el turno 32, destaca que la actividad “es muy amena”. Este comentario positivo coincide con los que se reflejan en los cuestionarios sobre percepciones que administramos a todo el grupo. En los cuestionarios, un 64% de los estudiantes califica las tareas de amenas, divertidas y entretenidas.

### 3.2. La tarea preferida

Fragmento 7.12

ENTREVISTA		CONVERSACIÓN ELECTRÓNICA ENTRE DOS PARTICIPANES	
Inv.	aquí emma te sugiere que vayáis a la policía a llevar la cartera  (Entrevista T3-t6)	Emma	well, Bart, we can't take the money, we <del>can</del> have to go to the police!!  (PA-T3-t21)
Nadia	si, bueno me decía tenemos que ir a la policía y yo le daba todo tipo de argumentos para convencerla de no ir a la policía. esta actividad estuvo muy bien, a mí es la que más me ha gustado  (Entrevista T3-t7)	Nadia	we could buy <del>a car</del> lots of [WordRef]> patinete [MetMeeting]> scooters!!!  (PA-T3-t22)
		Nadia	nooooo  (PA-T3-t23)
		Nadia	what are you talking about!  (PA-T3-t24)
		Nadia	are you crazy???  (PA-T3-t25)
		Nadia	why do we have to go to the police??  (PA-T3-t26)

En el fragmento 7.12 la estudiante afirma que la tarea que más le ha gustado ha sido el juego de rol. Esta opinión también coincide con las opiniones vertidas en los cuestionarios donde un 60% de los estudiantes muestra su predilección por el *Role Play*.

### 3.3. Dificultad de las tareas

Fragmento 7.13

ENTREVISTA	
Inv.	esta tarea ha sido más fácil (Entrevista T2-t33)
Nadia	“si fácil, mucho más que la primera” (Entrevista T2-t34)

Fragmento 7.14

ENTREVISTA	
Inv.	os ha costado encontrar las diferencias ... (Entrevista T1-47)
Nadia	si un poco, pero bueno está bien... un poco de dificultad está bien (Entrevista T1-48)

En los fragmentos 7.13 y 7.14 podemos observar cómo la tarea de “Encontrar las diferencias” les resulta más difícil que la de “Emparejar las cartas”. No obstante esta dificultad que supone encontrar las diferencias no es vista como algo negativo, sino como un reto estimulante (“*un poco de dificultad está bien*”). Esta apreciación también aparece en los cuestionarios complementados por todos los estudiantes de la clase en los que se desvela que el

28% de los estudiantes prefiere la tarea “Encontrar las diferencias”, principalmente porque supone un reto cognitivo mayor.

### 3.4. Cualidades pedagógicas de las tareas

Fragmento 7.15

ENTREVISTA		CONVERSACIÓN ELECTRÓNICA ENTRE DOS PARTICIPANES	
Inv.	¿alguna dificultad, aquí? (Entrevista T1-t23)	Nadia	yes she has a [WordRef]> biberon [MetMeeting]> feeding bottle  (PA-T1-t52)
	bueno aquí he ido al diccionario a buscar “biberón” que no me acordaba cómo se decía (Entrevista T1-t24)		
Inv.	¿sí? ¿te has aprendido cómo se dice? (Entrevista T1-t25)	Emma	oks  (PA-T1-t55)
Nadia	sí, <i>feeding bottle</i> , ¿no? (Entrevista T1-t26)	Nadia	and also  [WordRef]> chupete [MetMeeting]> a dummy  (PA-T1-t56)
Nadia	y chupete también, no me acordaba que era <i>dummy</i> (Entrevista T1-t28)		
Inv.	veo que te acuerdas del vocabulario que ha surgido en la tarea. (Entrevista T1-t29)		
Nadia	sí, poco a poco las palabras que no entendíamos pues las hemos ido buscando, y como las volvíamos a usar todo el rato pues al final te las aprendes (Entrevista T1-t30)		

El fragmento 7.15 recoge dos ejemplos de utilización del diccionario en línea como herramienta de ayuda a la producción de los mensajes. Este uso del diccionario comparte las características de las estrategias comunicativas (capítulo 5). Es decir, se trata de un movimiento que nace de las dificultades que encuentran los participantes al codificar los mensajes, y además, es una estrategia autónoma, en cuanto que hay un solo interlocutor involucrado en la identificación y resolución del problema comunicativo.

En este fragmento resulta especialmente relevante la respuesta que da la estudiante cuando se le pregunta si recuerda el vocabulario que ha ido apareciendo a lo largo de la tarea. Según ella han ido buscando lo que no entendían y “como las volvíamos a usar todo el rato pues al final te las aprendes”. La importancia de esta respuesta radica en la percepción que tiene la estudiante de que la tarea le ha servido para aprender.

Fragmento 7.16

ENTREVISTA		CONVERSACIÓN ELECTRÓNICA ENTRE DOS PARTICIPANES	
Inv.	who M.B is .... te has acordado de la interrogativa indirecta ... (Entrevista T3-t11)	Nadia	we don't know who is M.B M.B is!!!!  (PA-T3-t28)
Nadia	si bueno como la explicaste el otro día. tiene que ser sujeto verbo ... no se invierte el orden, ¿no? (Entrevista T3-t11)		
Inv.	muy bien la interrogativa (Entrevista T3-t16)	Nadia	but ... we don't know who M.B is  (PA-T3-t40)
Nadia	si, sí, ya me lo he aprendido, creo que no se me olvidará (Entrevista T3-t17)		

El fragmento 7.16 se inicia con un comentario del investigador que alaba el hecho de que la estudiante tras una reparación haya dado con el orden correcto de 'sujeto + verbo' propio de las interrogativas indirectas: "we don't know who ~~is M.B~~ M.B is!!!!". La respuesta de la estudiante muestra claramente que ésta es plenamente consciente del orden que tienen los elementos en la oración, y, además, recuerda que el profesor se había referido a esa cuestión en una sesión anterior. "Si bueno como la explicaste el otro día ... tiene que ser sujeto verbo ... no se invierte el orden, ¿no?" Más adelante en la conversación electrónica (PA-T3-t40) encontramos otra vez la misma secuencia, otra vez bien construida. La estudiante expresa su convencimiento de que ya se lo ha "aprendido" y que no se le olvidará.

Ejemplos como este aquí presente y el anterior nos podrían llevar a concluir que el uso de la CMO y de este tipo de tareas en la clase de lengua es percibida por los alumnos como favorecerá del aprendizaje.

#### **4. Recapitulación**

El análisis de contenido de las transcripciones de las entrevistas hizo aflorar temas nuevos y temas que ya habían sido documentados en el análisis de los datos obtenidos mediante los otros procedimientos utilizados en este estudio (las transcripciones de las conversaciones electrónicas y los cuestionarios sobre percepciones). En efecto, la estudiante identifica estrategias ligadas a la producción que ya aparecen documentadas anteriormente, como son la descripción de un objeto y la consulta del diccionario en línea. También identifica estrategias que no habían aparecido con anterioridad, como son las utilizadas para llevar a cabo la tarea "Encontrar las diferencias" y la tarea "Formar parejas". En tercer

lugar la estudiante identifica estrategias propiciadas por el medio de comunicación que no habían sido identificadas con anterioridad en los otros datos, como son “la lectura de la conversación anterior” y el “cortar y pegar”.

Finalmente, a lo largo de las entrevistas, también afloran opiniones sobre las tareas, como son la amenidad de las mismas, la tarea preferida, la dificultad de las tareas y las cualidades pedagógicas de las mismas. Opiniones similares ya habían sido documentadas mediante el análisis de los cuestionarios sobre percepciones.



## CAPÍTULO 8

### DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

#### 1. Introducción

Al inicio de esta investigación nos planteamos como objetivo principal comprobar la (no) existencia de reparaciones en la comunicación sincrónica mediada por ordenador (COSMO) entre aprendices que trabajan en pareja, y, en su caso, determinar el tipo de reparaciones que emergen en dicha comunicación. Nos propusimos, además, identificar las estrategias que despliegan los estudiantes cuando tienen dificultades para componer sus mensajes o cuando detectan obstáculos potencialmente amenazadores para el éxito comunicativo en la realización de tarea. Por último, también nos planteamos escrutar la valoración que los estudiantes efectúan sobre el aprendizaje mediante las tareas COSMO utilizadas en este estudio.

El análisis efectuado en los capítulos 4, 5, 6 y 7 sobre los diferentes sub-corpus de datos recogidos (conversaciones electrónicas, cuestionarios y entrevistas) ha estado encaminado a lograr los objetivos anteriormente expuestos y, consecuentemente, a hallar respuestas a las preguntas de investigación planteadas en el capítulo 2.

En el presente capítulo procederemos a sintetizar las principales conclusiones que se extraen del proceso de análisis. El capítulo se ha dividido en dos partes. En la primera (8.1.) se presentan los resultados del análisis organizado en torno a las cinco preguntas de investigación. En la segunda parte del capítulo (8.2.) se procede a sintetizar las conclusiones del estudio, señalar las implicaciones

pedagógicas de dichas conclusiones y, por último, sugerir futuras líneas de investigación identificadas a partir del estudio.

## **2. Resultados y discusión**

Como hemos dicho anteriormente, en primer lugar se presentan los resultados del análisis organizado en torno a las cinco preguntas de investigación. Así, en la sección 8.1.1. se presentan los resultados referidos a la reparación (pregunta 1); en la sección 8.1.2. se presentan los que hacen referencia a las estrategias comunicativas (pregunta 2); en la sección 8.1.3. los referidos a las estrategias interactivas (pregunta 3); en la sección 8.1.4. los resultados sobre la utilización de los recursos en línea (pregunta 4); y por último, en la sección 8.1.5., se presentan los referidos a las percepciones de los aprendices (pregunta 5).

En cada una de las secciones se procede a presentar los resultados obtenidos a partir de uno o varios dispositivos de recogida de datos y, en su caso, a poner en relación los conseguidos por diversos procedimientos. Por último, los resultados de este estudio se ponen en relación con la información disponible en la literatura. La figura 8.1 presenta de forma esquemática la información más relevante sobre las secciones que el lector encontrará a continuación.

Figura 8.1: Secciones del capítulo

Sección	Pregunta de investigación	Sub-corpus de datos utilizado para responder la pregunta
2.1	<i>¿Reparan los aprendices sus producciones en las tareas de comunicación sincrónica mediada por ordenador en parejas que se han utilizado en este estudio? Si es así, ¿de qué tipo de reparaciones se trata?</i>	(a) Transcripción de las conversaciones electrónicas: espacio privado obtenidas mediante Keylogger. (b) Transcripción de las conversaciones electrónicas: espacio compartido obtenidas mediante Netmeeting.
2.2	<i>¿Recurren los aprendices a estrategias comunicativas cuando tienen dificultades para componer los mensajes, mientras llevan a cabo las tareas de comunicación sincrónica mediada por ordenador en parejas? Si es así, ¿en qué consisten estas estrategias?</i>	(a) Transcripción de las conversaciones electrónicas: espacio compartido obtenidas mediante Netmeeting. (b) Cuestionarios (c) Transcripción de las entrevistas: recuerdo elicitado mediante proyección de vídeo Snaglt.
2.3	<i>¿Utilizan los aprendices estrategias interactivas mientras llevan a cabo las tareas de comunicación sincrónica mediada por ordenador en parejas? Si es así, ¿qué tipo de estrategias utilizan?</i>	(a) Transcripción de las conversaciones electrónicas: espacio compartido obtenidas mediante Netmeeting. (b) Cuestionarios (c) Transcripción de las entrevistas: recuerdo elicitado mediante proyección de vídeo Snaglt.
2.4	<i>¿Qué uso hacen los aprendices de los recursos en línea mientras llevan a cabo las tareas de comunicación sincrónica mediada por ordenador en parejas?</i>	(a) Transcripción de las conversaciones electrónicas: espacio compartido obtenidas mediante Netmeeting. (b) Cuestionarios (c) Transcripción de las entrevistas: recuerdo elicitado mediante proyección de vídeo Snaglt.
2.5	<i>¿Cuáles son las percepciones de los estudiantes sobre las tareas de comunicación sincrónica por ordenador en parejas que se han utilizado en este estudio?</i>	(a) Cuestionarios (b) Transcripción de las entrevistas: recuerdo elicitado mediante proyección de vídeo Snaglt.

## 2.1. Sobre la reparación

*¿Reparan los aprendices sus producciones en las tareas de comunicación sincrónica mediada por ordenador en parejas que se han utilizado en este estudio? Si es así, ¿de qué tipo de reparaciones se trata?*

Esta primera pregunta se responde principalmente basándose en la información obtenida en el espacio privado mediante el programa keylogger, que detecta las acciones del aprendiz sobre el teclado y registra el historial de las teclas pulsadas.

Como fuente de datos secundarios se utiliza, además, la información del espacio compartido, es decir, la conversación electrónica entre los aprendices que nos proporciona el programa Netmeeting.

Finalmente se contrastan los resultados del análisis con la literatura disponible sobre el fenómeno de la reparación.

### ***Resultados a partir de la información obtenida mediante el programa Keylogger en el espacio privado***

A través del historial de las teclas pulsadas en el ordenador se pueden vislumbrar los movimientos de autorreparación que realiza el aprendiz mientras lleva a cabo la tarea. El participante sometido al estrés comunicativo que supone la existencia de un interlocutor al otro lado del hilo electrónico, teclea el mensaje con cierta premura lo que, en ocasiones, le lleva a cometer desaciertos. Cuando esto ocurre, detiene la textualización del mensaje y lo repara antes de enviarlo al interlocutor. Se han encontrado autorreparaciones de dos tipos: las orientadas al código y las motivadas por la evolución del contexto.

Las autorreparaciones orientadas al código tienen lugar cuando el aprendiz, mientras escribe su mensaje, se percata de un error tipográfico u ortográfico (autorreparaciones ortotipográficas), se da cuenta de que ha utilizado una palabra inapropiada (autorreparaciones léxico-semánticas) o toma conciencia de la utilización de una estructura morfológica o sintáctica inapropiada (autorreparaciones morfosintácticas). Cuando esto ocurre, el aprendiz detiene el ejercicio de textualización y retrocede para reparar la avería. Una vez efectuada la reparación el participante continúa componiendo el mensaje.

Las reparaciones motivadas por la evolución del contexto se producen cuando el aprendiz, después de textualizar un enunciado, se percata de que el contenido del mismo resulta inapropiado al confrontarlo con el del interlocutor. Esta circunstancia puede provocar que el aprendiz abandone el mensaje, y lo retome en el turno siguiente, o que decida abandonarlo definitivamente. El abandono del mensaje puede ser debido a que su contenido resulta irrelevante en el nuevo contexto creado con la llegada de un nuevo mensaje, o a que el aprendiz opta por omitirlo con el fin de salvaguardar la imagen de su interlocutor.

Este fenómeno es debido a la naturaleza del discurso del chat con turnos que se superponen temporalmente, es decir, la razón hay que buscarla en el canal de comunicación que permite que ambos interlocutores puedan estar componiendo sus mensajes a la vez.

Llama la atención la abundancia de reparaciones orientadas al código presentes en nuestros datos, especialmente de autorreparaciones ortotipográficas, no tanto porque los errores ortotipográficos escaseen en la comunicación mediada por ordenador, sino por el esmero que la reparación de desaciertos revela por parte de los estudiantes, teniendo en cuenta que en la

mayoría de los casos los errores no ponen en peligro el contenido del mensaje.

Por otra parte, el interés que muestran los aprendices en reparar sus producciones parece muy diferente del comportamiento habitual en el chat con finalidades lúdicas. La explicación más plausible es que los estudiantes no pierden de vista que están en un contexto formal de aprendizaje de la lengua meta y perciben el chat como una tarea de formación lingüística, y se esfuerzan en que sus producciones se ajusten a la norma lo más posible. Los aprendices se esfuerzan en comunicar, pero también se esfuerzan en utilizar el código con corrección, es decir, hay una doble focalización: contenido y forma.

### ***Resultados a partir de la información obtenida de las conversaciones electrónicas el espacio compartido***

En este espacio se observan episodios en los que el aprendiz detecta problemas de tipo formal en enunciados previos redactados por sí mismo y decide repararlos. Estos episodios de autorreparación tienen lugar en el turno siguiente, es decir, una vez que se ha compartido el mensaje con el interlocutor en el espacio para la interacción.

Se ha podido observar, además, que la realización de la tarea de forma cooperativa conlleva la existencia de heterorreparaciones. Se trata de episodios interactivos de atención a la forma donde el aprendiz se centra en reparar aspectos relacionados con el discurso del interlocutor, principalmente referidos a ortografía y adecuación léxica.

Los resultados anteriormente expuestos contradicen afirmaciones como las de Jepsen (2005) que sugiere que la interacción del chat

puede que no sea proclive a la autorreparación, bien porque los interactuantes no se percatan de sus errores, o bien por el hecho de que se trata de una interacción entre hablantes no nativos.

Por el contrario, se confirman los resultados de investigaciones previas (Sánchez-Sola, 2002; Smith, 2008) en las que se afirmaba que no se trata de que el fenómeno de la autorreparación esté ausente de los contextos de la comunicación sincrónica mediada por ordenador, sino de que posiblemente en la recogida de datos no se han utilizado los instrumentos apropiados para capturar este tipo de movimientos. Para captar los movimientos de autorreparación que no aparecen en la transcripción de la conversación electrónica es imprescindible hacer uso de la tecnología adecuada y utilizar una herramienta, como por ejemplo el programa keylogger, que detecte las acciones del aprendiz sobre el teclado y registre el historial de todas las teclas pulsadas, lo cual nos dará acceso a las autorreparaciones que no salen a la luz pública.

## **2.2. Sobre las estrategias comunicativas**

*¿Recurren los aprendices a estrategias comunicativas cuando tienen dificultades para componer los mensajes, mientras llevan a cabo las tareas de comunicación sincrónica mediada por ordenador en parejas? Si es así, ¿en qué consisten estas estrategias?*

Esta segunda pregunta se responde principalmente basándose en la información obtenida en el espacio compartido, es decir, en la conversación electrónica entre los aprendices que nos proporciona el programa Netmeeting. Como fuente de datos complementarios se utiliza, además, los cuestionarios y las entrevistas. Finalmente se contrastan los resultados del análisis con la literatura disponible sobre estrategias comunicativas.

### ***Resultados a partir de la información obtenida de las conversaciones electrónicas: El espacio compartido***

El análisis de la conversación que recoge este entorno muestra la existencia de movimientos que nacen de las dificultades que los aprendices encuentran al componer los mensajes. En efecto, cuando los aprendices tienen dificultades para expresarse, despliegan estrategias comunicativas que consisten en: (a) designar el referente con una palabra cuyo significado se aproxima al nombre preciso del objeto (aproximación), (b) hacer una descripción del objeto o de su posible utilidad (circunlocución), (c) inventarse un término nuevo basándose en una hipotética regla de la lengua meta (invención de palabras) o (d) substituir el vocablo problemático por un término en L1 (cambio de código).

Los aprendices, en ocasiones, acuden al diccionario en línea cuando tienen dificultades para expresar un concepto en la lengua meta, es decir, el diccionario es una herramienta de ayuda a la producción y, por tanto, comparte las características de las estrategias comunicativas. El uso que los aprendices hacen del diccionario en línea se trata posteriormente en la sección 2.4.

### ***Resultados a partir de la información obtenida de los cuestionarios***

Los alumnos a través de los cuestionarios reconocen que la consulta del diccionario en línea, y el cambio de código son las estrategias a las que recurren preferentemente cuando tienen problemas de expresión. En menor medida también dicen valerse de otras estrategias como son describir un objeto, reformular la frase, inventar palabras y tomarse tiempo para pensar. Las percepciones de los estudiantes referentes al uso de estrategias en el transcurso de las tareas confirman mayoritariamente los

resultados obtenidos mediante el análisis de la conversación electrónica entre los aprendices.

Los cuestionarios, sin embargo, revelan que una excepción es “tomarse tiempo para pensar” a la que se hace referencia en varios comentarios. Esta estrategia no se detecta mediante el análisis de las transcripciones de las conversaciones, de ahí la importancia de disponer de datos procedentes de fuentes diversas.

### ***Resultados a partir de la información obtenida de las entrevistas***

Durante el visionado del vídeo sobre los movimientos efectuados en el transcurso de la tarea, que nos proporciona el programa SnagIt, la estudiante identifica estrategias ligadas a su propia producción que ya aparecen documentadas en las anteriores, tales como la descripción de un objeto y la consulta del diccionario en línea.

Estos resultados obtenidos por diversos procedimientos confirman los hallazgos de un estudio anterior sobre la utilización de estrategias comunicativas en tareas de comunicación sincrónica mediada por ordenador en parejas (Sánchez-Sola 2002). Este estudio mostró que cuando los aprendices se encuentran ante la necesidad de nombrar un objeto (referente) y desconocen el vocablo exacto en la lengua meta recurren a estrategias comunicativas compensatorias consistentes en: (a) describir el objeto, (b) utilizar un término alternativo que expresa el significado del referente lo más cerca posible, (c) inventarse una palabra o (d) cambiarse de código.

En el presente estudio se demuestra, además, que la comunicación por chat promueve estrategias de comunicación similares a las que se han observado en la interacción oral cara a cara en la que se

utilizó el mismo tipo de tareas (Masats, D., 1999; Masats, D., Nussbaum, L., Tusón, A. y Unamuno, V., 1999; Nussbaum, L., 1999; Nussbaum, L. y Unamuno, V., 2000; Nussbaum, L. y Unamuno, V., 2001; Nussbaum, L., Tusón, A. y Unamuno, V., 2002).

### **2.3. Sobre las estrategias interactivas**

*¿Utilizan los aprendices estrategias interactivas mientras llevan a cabo las tareas de comunicación sincrónica mediada por ordenador en parejas? Si es así, ¿qué tipo de estrategias utilizan?*

Esta tercera pregunta se responde en base a la información obtenida en el espacio compartido, es decir, en la conversación electrónica entre los aprendices. Como fuente de datos complementarios se utilizan los cuestionarios y las entrevistas. Finalmente se contrastan los resultados del análisis con la literatura disponible sobre estrategias interactivas.

#### ***Resultados a partir de la información obtenida de las conversaciones electrónicas: el espacio compartido***

En los datos recogidos en este entorno hemos hallado episodios de negociación de significado similares a los descritos por Varonis y Gas (1983). En estos episodios los aprendices focalizan su atención compartida en los problemas de (inter)comprensión y se esfuerzan en reparar los posibles malentendidos.

Episodios de negociación de significado como los hallados en este estudio ya habían sido descritos en estudios anteriores que muestran que la modalidad escrita de la comunicación sincrónica mediada por ordenador puede beneficiar la aparición de negociación de significado en la interacción aprendiz-aprendiz (Blake, 2000; de la Fuente, 2003; Pellettieri, 2000; Smith, 2003a; Tudini, 2003).

Hemos hallado, además, secuencias interactivas en las que los aprendices no sólo se centran en resolver el problema comunicativo sino que se preocupan de cuidar la imagen de su interlocutor mediante la utilización de estrategias de cortesía. Estas secuencias, por tanto, van más allá del modelo de Varonis y Gas (1983) en cuanto que, no sólo se negocia el significado, sino que además se observa un tratamiento cuidadoso de la imagen a través de fórmulas de cortesía propias de la comunicación oral y de la comunicación electrónica.

Tengamos en cuenta que el participante presenta una imagen pública de sí mismo ante su interlocutor en el contexto de la comunicación, pero en el transcurso de la conversación a veces hay conflictos de intereses que pueden poner en peligro dicha imagen. Las expresiones de cortesía se han revelado como una posible solución frente al problema que supone el uso de un lenguaje potencialmente amenazador que puede poner en peligro la imagen pública del participante o del interlocutor.

Esta estrategia de reparación de la imagen del interlocutor coincide con lo que White (1997) define como un mecanismo mitigador involucrado en el contenido social del discurso, ya que el hablante emplea esta estrategia para intentar establecer y mantener la armonía, evitar que la imagen social se vea amenazada e incrementar la solidaridad con el interlocutor.

### ***Resultados a partir de la información obtenida de los cuestionarios***

En estos datos se hace referencia al uso de estrategias interactivas que abordan problemas de significado. Así, una mayoría de estudiantes reconoce que opta por dirigirse al compañero, cuando no entiende lo que éste le dice, para pedirle una aclaración, una descripción más detallada o una simplificación del mensaje. Sólo unos pocos alumnos dicen decantarse por resolver el problema de comunicación de forma autónoma, intentando deducir el significado por el contexto o consultando el diccionario en línea.

Cuando el compañero no comprende el mensaje, una gran mayoría de estudiantes decide reformular el enunciado que causa la dificultad y un número mucho menor opta por cambiarse a la L1.

### ***Resultados a partir de la información obtenida de las entrevistas***

Durante el visionado del vídeo sobre los movimientos efectuados en el transcurso de la tarea, que nos proporciona el programa SnagIt, la estudiante identifica estrategias que no habían sido documentadas mediante los otros procedimientos, como cuando deciden volver a comparar los dibujos para detectar posibles diferencias que pueden haber pasado desapercibidas, o cuando ordenan las cartas antes de empezar la segunda tarea para agilizar la conversación posterior.

Estas estrategias de colaboración son una muestra de generosidad o “camaradería”. La estudiante se muestra como una aprendiz que no es egoísta en el aprendizaje, que cuando hace falta asume muy claramente el rol de tutora de la compañera (*peer tutor*).

En la entrevista, durante la proyección del vídeo, la estudiante también identifica estrategias que propicia el entorno virtual, como son acceder a la conversación que queda registrada en el espacio compartido para revisar el contenido de la conversación mantenida hasta ese momento. La estudiante explica que había detectado un problema y se decantó por abordarlo de forma autónoma a base de releer la conversación, ya que preguntar a la compañera significaría interrumpir el fluir de la conversación.

La estudiante identifica otra ocasión en la que accede a la conversación anterior para copiar el diálogo y pegarlo en el mensaje que está construyendo para que aparezca en el entorno compartido y su compañera lo pueda ver.

Esta posibilidad de acceder a la conversación anterior, que queda guardada en el sistema, puede tener efectos beneficiosos para el aprendizaje de la lengua. Según González-Lloret (2003) y Negretti, (1999) la posibilidad que tiene el aprendiz de revisar los mensajes anteriores del interlocutor y de editar los propios lleva a una mayor flexibilidad y planificación en la construcción del discurso de la L2.

Por otra parte, la posibilidad de solucionar los problemas de forma autónoma mediante el acceso a los recursos que brinda el sistema - la posibilidad de recurrir al registro de la conversación y al diccionario en línea - podría justificar el escaso número de peticiones de aclaración (*clarification requests*), comprobaciones de la comprensión (*comprehension checks*), o peticiones de confirmación (*confirmation checks*) que hemos hallado en nuestros datos.

Los comandos “copiar y pegar” cumplen una función importante en los entornos de los editores de texto a la hora de componer y reorganizar todo tipo de escritos. Llama la atención que el ‘copiar y

pegar' es incorporado por las estudiantes en un entorno de comunicación sincrónica, como el utilizado en esta investigación, para poder continuar con la conversación. Es decir, a pesar de que la comunicación es sincrónica y tiene un formato 'conversacional' el 'medio' de comunicación influye de manera determinante en el repertorio de estrategias de reparación implementadas por las estudiantes.

#### **2.4. Sobre la utilización de los recursos en línea**

*¿Qué uso hacen los aprendices de los recursos en línea mientras llevan a cabo las tareas de comunicación sincrónica mediada por ordenador en parejas?*

Esta cuarta pregunta se responde en base a la información obtenida en el espacio compartido, es decir, en la conversación electrónica entre los aprendices, y en base a la información obtenida mediante los cuestionarios y las entrevistas.

#### ***Resultados a partir de la información obtenida de las conversaciones electrónicas: el espacio compartido***

Los datos de este entorno muestran que los aprendices consultan el diccionario bilingüe en línea para resolver problemas de comunicación relacionados con la tarea que están llevando a cabo. En la mayoría de las ocasiones acuden a esta herramienta cuando tienen dificultades para expresar un concepto en la lengua meta. En menor medida también consultan el diccionario cuando tienen dificultades para comprender los mensajes de su interlocutor.

### ***Resultados a partir de la información obtenida de los cuestionarios***

Los cuestionarios confirman que la consulta del diccionario en línea es una de las estrategias a las que recurren el mayor número de estudiantes cuando tienen problemas de expresión.

### ***Resultados a partir de la información obtenida de las entrevistas***

Durante el visionado del vídeo sobre los movimientos efectuados en el transcurso de la tarea, que nos proporciona el programa SnagIt, la estudiante identifica varias ocasiones en las que, ante la dificultad para expresar un concepto en lengua meta, opta por consultar el diccionario en línea. Lo cual confirma los datos recogidos mediante el análisis de las conversaciones y los cuestionarios.

Además, la estudiante identifica un caso especial en el que la consulta del diccionario, como auto-ayuda, deriva en una estrategia de ayuda a su compañera. Ante la posibilidad de que su compañera tampoco conozca el significado del término que ella acaba de consultar, la estudiante opta por añadir su significado en L1, en una especie de heterorreparación preventiva.

Este procedimiento para mejorar la eficiencia comunicativa viene propiciado no sólo por el hecho que se trata de una tarea colaborativa, sino también por la facilidad que comporta la herramienta del ordenador. La estudiante muestra de nuevo una gran generosidad al asumir espontáneamente el rol de tutora de la compañera (peer tutor) en aras, según ella, de agilizar la comunicación. Esta actitud denota que otorga gran importancia a la cooperación eficiente a la hora de llevar a cabo la tarea.

Como hemos comentado anteriormente, en la mayoría de las ocasiones, los aprendices acuden al diccionario en línea cuando tienen dificultades para expresar un concepto en la lengua meta, es decir, el diccionario en línea es una herramienta de ayuda a la producción y, por tanto, comparte las características de las estrategias comunicativas (véase capítulo 5). Es decir, se trata de un movimiento que nace de las dificultades que encuentran los participantes al componer los mensajes, y además, es una estrategia que se despliega de forma autónoma, en cuanto que hay un solo interlocutor involucrado en la identificación y resolución del problema comunicativo. Se ha abordado aquí de forma segregada del resto de estrategias comunicativas debido a su existencia exclusiva en los entornos de comunicación virtual.

## **2.5. Sobre las percepciones de los aprendices**

*¿Cuáles son las percepciones de los estudiantes sobre las tareas de comunicación sincrónica por ordenador en parejas que se han utilizado en este estudio?*

La última pregunta se responde en base a la información obtenida en los cuestionarios y las entrevistas. Los resultados del análisis se contrastan con la literatura disponible sobre este tema.

### ***Resultados a partir de la información obtenida de los cuestionarios***

Los cuestionarios reflejan que la mayoría de los estudiantes declaran tener una actitud positiva hacia las tareas que han llevado a cabo y las valoran muy positivamente, con calificativos como amenas, interesantes, y originales. Resaltan el valor pedagógico de las mismas al afirmar que (a) tienen un objetivo bien definido, lo cual facilita la comunicación, (b) que en ellas aprendes de tus propios

errores y del feedback que te da la pareja y (c) que promueven una comunicación espontánea, dinámica y privada.

Los aprendices destacan especialmente el carácter privado de la comunicación del chat a la que definen como “una forma muy relajada de hablar sin que nadie te esté escuchando”, por lo que “no corta tanto como hacerlo en voz alta en público”. Además, afirman que la comunicación sincrónica por ordenador en parejas permite un contacto más directo con el interlocutor, lo cual promueve la cooperación y el buen ambiente.

### ***Resultados a partir de la información obtenida de las entrevistas***

Las valoraciones que hace la estudiante entrevistada de las tareas son también muy positivas y coinciden básicamente con las opiniones vertidas en los cuestionarios que se administraron a todo el grupo.

Cabe destacar que en un momento de la primera entrevista, la estudiante manifiesta que estas tareas promueven el aprendizaje de la lengua. Según ella, a lo largo de la actividad “vas buscando lo que no entiendes” y “como vuelves a usar las palabras todo el rato, al final te las aprendes”.

Las opiniones de los aprendices sobre el carácter privado de la comunicación del chat coinciden con las de Hansen (2001) cuando afirma que la comunicación por ordenador es menos estresante y más protectora de la imagen que la comunicación cara a cara, lo que favorece que los estudiantes a menudo estén más dispuestos a expresar su opinión personal al no ser contemplados por toda la clase.

El aprendiz de lenguas extranjeras habitualmente encuentra que su imagen (Goffman, 1967) queda menos expuesta cuando redacta sus textos en el ordenador que cuando habla en voz alta ante un grupo. Este sentimiento de protección que la pantalla del ordenador proporciona a los aprendices, parece ser un elemento esencial en la reducción de sus niveles de ansiedad (Beauvois, 1992; Bradley y Lomicka, 2000; Chun, 1994; Kern, 1995).

Por otra parte, los resultados de este estudio coinciden con los de trabajos anteriores en el sentido de que la comunicación mediada por ordenador tiene un efecto motivador entre los estudiantes (Beauvois, 1992; Kelm, 1992; Kern, 1995).

### **3. Conclusiones finales**

La interacción generada en la comunicación sincrónica mediada por ordenador en parejas reúne una gran parte de las virtudes pedagógicas descritas en la conversación cara a cara a partir del mismo tipo de tareas. Se ha verificado que en el contexto de la COSMO los aprendices despliegan una amplia gama de estrategias comunicativas que han demostrado ser una herramienta eficiente para afrontar y resolver de forma comunicativamente exitosa situaciones en las que desconocían el léxico o las fórmulas lingüísticas adecuadas para expresar un determinado concepto.

Los estudiantes, además, no sólo afrontan el problema específico de la transmisión eficiente del contenido referencial del mensaje a través de la negociación del significado, o la corrección formal de los enunciados, sino que, paralelamente, desarrollan un cuidadoso tratamiento de la imagen del interlocutor que favorece el flujo comunicativo, lo cual a su vez les permite concluir la tarea con éxito.

Por otra parte, la interacción que emerge en este contexto de comunicación posee características propias que la diferencian de la interacción de otros medios, a la vez que realzan su gran potencial en el campo de la enseñanza de la lengua. Entre las características propias de este entorno de comunicación destacan: (a) el hecho de que no se haya de competir por el turno, (b) el intervalo de tiempo que va entre la lectura y el envío de los mensajes y (c) la existencia de un entorno privado para la composición de los mensajes.

En efecto, en la COSMO el aprendiz no tiene que competir por el turno y esto le permite disponer de un cierto espacio de tiempo para componer sus mensajes sin ser interrumpido. Este intervalo de tiempo que va entre la lectura y el envío de los mensajes es posiblemente uno de los aspectos más beneficiosos del chat. Gracias a este tiempo el aprendiz dispone de más oportunidades para reformular su producción y reparar posibles desaciertos. Parece razonable sugerir que esta característica concreta explica la abundancia y la variedad del tipo de autorreparaciones detectadas en el contexto de la comunicación sincrónica mediada por ordenador.

Por otra parte cabe destacar que, en la comunicación sincrónica, la autorreparación es un fenómeno privado en cuanto que se desarrolla siempre en el espacio del emisor y nunca sale a la luz pública en el espacio compartido para la interacción. Este hecho es importante porque mediante la reparación privada o autorreparación el aprendiz puede actuar de forma “preventiva” con la finalidad de evitar que su imagen pública o la imagen de su interlocutor se vean afectadas.

Llama la atención la abundancia de reparaciones orientadas al código presentes en nuestros datos, especialmente de autorreparaciones ortotipográficas. Se podría interpretar que los

aprendices, al estar en un contexto formal de aprendizaje, perciben el chat como una tarea de formación lingüística y se esfuerzan en que sus producciones se ajusten a la norma lo más posible, lo cual puede favorecer la adquisición de la lengua.

Por último, cabe de destacar el rigor, el espíritu de colaboración y la generosidad con que los aprendices afrontan la realización de la tarea.

Basándose en el contenido de las conversaciones y en las valoraciones que hacen los estudiantes se puede concluir que las tareas planteadas en este estudio tuvieron un efecto motivador sobre los aprendices. Estos destacan especialmente el carácter privado de la comunicación, a la que se refieren como “una forma muy relajada de hablar sin que nadie te esté escuchando”, por lo que “no corta tanto como hacerlo en voz alta en publico”. Estas opiniones refuerzan la idea de que comunicación por ordenador es menos estresante y más protectora de la imagen que la comunicación cara a cara.

En resumen, el análisis de los datos ha demostrado algunas características de estas tareas que las convierten en potencialmente beneficiosas para el aprendizaje de la lengua. A saber, en este contexto, los aprendices: (a) tienen oportunidad de producir enunciados en la lengua meta, (b) despliegan una amplia gama de estrategias comunicativas cuando tienen dificultades para expresarse, (c) se implican en interacciones en la lengua meta que pueden ser modificadas a través de la negociación del significado, (d) se percatan de los desaciertos que cometen en su producción, y (e) disponen de un espacio de tiempo para reparar dichos desaciertos.

Por todo ello se puede afirmar que las tareas de comunicación sincrónica mediada por ordenador en parejas crean un contexto de comunicación potencialmente favorecedor del aprendizaje de la lengua extranjera.

#### **4. Implicaciones pedagógicas del estudio**

Existe cierta reticencia entre los profesores de lengua a utilizar las actividades de comunicación mediada por ordenador en sus clases por la dificultad que supone controlar sus efectos. En su lugar a veces se terminan utilizando los tradicionales programas con ejercicios de corrección automática de la web basados en modelos mecanicistas de aprendizaje de formas gramaticales y léxicas, en los que la capacidad del aprendiz para usar el lenguaje de forma creativa está limitada.

Los resultados descritos anteriormente avalan la utilización de tareas similares a las de este estudio, en las que se integren tecnologías de Internet con capacidad de generar contextos interactivos en los que el aprendiz pueda construir conocimientos nuevos en colaboración con sus compañeros de clase o con otros estudiantes. Es decir, se confirma que las herramientas tecnológicas “son realmente útiles si se utilizan de acuerdo con planteamientos pedagógicos sólidos que tengan en cuenta la experiencia profesional de los docentes y las investigaciones realizadas en cada área de aprendizaje” (Trenchs, 2001: 23).

Las tareas se pueden complementar de formas diferentes con la finalidad de mejorar su potencial formativo. Por ejemplo, una vez acabada la tarea, los aprendices pueden examinar las transcripciones de la conversación, y realizar tareas de sensibilización y sistematización de las formas lingüísticas destinadas a despertar su conciencia metalingüística, tales como

localizar extractos que contengan posibles errores gramaticales, o expresiones con un determinado valor, por ejemplo, expresiones de cortesía, mitigadores, etc. También se le puede decir a los aprendices que localicen secuencias en las que han tenido dificultades ligadas a la expresión o a la comprensión de los mensajes y que expliquen a los compañeros la forma como han solventado dichas dificultades.

Por otra parte, los resultados de este estudio hablan a favor de la conveniencia de plantear tareas abiertas, que se puedan afrontar mediante estrategias de aprendizaje diversas, para satisfacer estilos cognitivos y comunicativos diferentes. La valoración que hacen los estudiantes de las tareas refuerza la idea de que la atención a la diversidad no consistiría tanto en proporcionar actividades distintas a cada alumno de la clase como en plantear actividades diferentes en las que todos los alumnos del grupo puedan encontrar su lugar.

## **5. Futuras líneas de investigación**

La presente investigación ha permitido formular una pequeña aportación al conocimiento académico sobre un problema investigado de gran actualidad: la utilidad de tareas de comunicación sincrónica mediada por ordenador, en parejas, como herramienta pedagógica en la enseñanza de lenguas extranjeras en un medio institucional.

Además ha puesto de manifiesto la necesidad de continuar profundizando en las propiedades pedagógicas de la comunicación sincrónica mediada por ordenador (COSMO). A continuación se plantean algunas de las líneas de trabajo que han emergido en diferentes estadios de la investigación y que fueron abandonadas, no por falta de interés, sino por necesidad de focalización. Así, resultaría interesante explorar hasta qué punto influyen en la forma

como afrontan y resuelven la tarea diversos factores tales como (a) la tipología de tarea (por ejemplo, tarea cerrada, con una sola respuesta posible, vs. tarea abierta; tareas factuales como las de intercambio de información vs. tareas interpretativas como el juego de rol; tareas colaborativas vs. tareas competitivas, etc.); (b) el nivel de competencia lingüística de los alumnos, y la forma de organizar las parejas en tandems simétricos o asimétricos; (c) la influencia que ejerce una herramienta de comunicación (chat de texto o videoconferencia) en los aspectos que los aprendices deciden reparar: léxico, morfosintaxis, aspectos pragmático-discursivos; o (d) la influencia de los factores de edad y género en la formulación de autorreparaciones y heterorreparaciones en la cortesía que los aprendices muestran entre sí.

También sería interesante explorar si estas mismas tareas, o tareas estructuradas de forma similar, resultan útiles en programas de enseñanza no presencial o de enseñanza bimodal. También en experiencias de partenariado internacional, como las promovidas por la Unión Europea a través del programa eTwinning.

Con Tobin (2009) definiendo que la investigación en educación debe servir *“para mejorar la calidad de la vida social en las instituciones que participan en la investigación, lo que corregiría la tendencia de la filosofía occidental a infravalorar la acción humana en favor de la teoría”* (p.160).

La formación en lenguas extranjeras de los futuros maestros y maestras es fundamental si aspiramos a la democratización del conocimiento de idiomas por parte de la ciudadanía. Por otra parte, la competencia digital de maestras y maestros es un medio de aprendizaje y un fin en si misma. Ambas, la competencia digital y la competencia en lengua extranjera, son las dos caras de una misma moneda que permiten al maestro y ciudadano acceder al mundo

globalizado; y con ello, dar acceso a sus futuros alumnos a ese mismo espacio global.

Desde esta perspectiva, este trabajo ha querido aportar un pequeñísimo grano de arena al conocimiento pedagógico, desde la propia acción educativa.

Por el camino, quien lo firma ha tenido la oportunidad de disfrutar del día a día de la docencia con las nuevas perspectivas que las lecturas y la inmersión en los datos le iban proporcionando.





## **BIBLIOGRAFÍA**

- Allright, D. & Bailey, K. (1991). Focus on the language classroom: an introduction to classroom research for language teachers. Cambridge: Cambridge University Press.
- Arnó, E., Cots, J.M. & Nussbaum, L. (1997). Peer interaction and language awareness. En: Díaz, C. & Pérez, C. (Eds.). Views on the acquisition and use of a second language. Barcelona. Universitat Pompeu Fabra: 367-376.
- Bange, P. (1992). A propos de la communication et de l'apprentissage en L2. En Aile, 2: 53-85.
- Bates, A. W. (1995). Technology, open learning and distance education. London: Routledge.
- Beauvois, M. H. (1992). Computer-assisted classroom discussion in the foreign language classroom: Conversation in slow motion. Foreign Language Annals, 25(5), 455-464.
- Beauvois, M. H. (1994/1995). E-talk: Attitudes and Motivation in Computer-Assisted Classroom Discussion. Computers and the Humanities 28(3): 177-190.
- Bialystok, E. (1990). Communication Strategies: A Psychological Analysis of Second-Language Use. Oxford: Basil Blackwell.
- Blake, R. (2000). Computer-mediated communication: A window on L2 Spanish interlanguage. Language Learning & Technology, 4(1), 120-136. Disponible en Internet: <http://llt.msu.edu/vol4num1/blake/default.html>
- Blake, C. (2009). Potential of text-based internet chats for improving oral fluency in a second language. The Modern Language Journal, 93(2), 227-240.

- Blake R. J. & Zyzik. E. (2003). Who's helping whom?: Learner/heritage speakers' networked discussions in Spanish. *Applied Linguistics*, 24(4), 519–544.
- Böhlke, O. (2003). A comparison of student participation levels by group size and language stages during chat room and face-to-face discussions in German. *CALICO Journal*, 21(1), 67-87.
- Bradley, T. & Lomicka, L. (2000). A case of learner interaction in technology-enhanced language learning environments. *Journal of Educational Computing Research*, 22(3), 347-268.
- Brown, H. D. (2000). *Principles of language learning and teaching* (4<sup>th</sup> ed.). White Plains, NY: Longman/Pearson Education.
- Bruce, B. C. et al. (1993). *Network-Based Classrooms: Promises and Realities*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Buckwalter, P. (2001). Repair sequences in Spanish L2 dyadic discourse: A descriptive study. *The Modern Language Journal*, 85, 380-397.
- Bump, J. (1990). Radical changes in class discussion using networked computers. *Computers and the Humanities*, 24, 49-65.
- Campbell, D. T. & Fiske, D. W. (1959). Convergent and discriminant validation by the multitrait-multimethod matrix. *Psychological Bulletin*, 56(2), 81-105.
- Camps, A. (coord.) (2001). *El aula como espacio de investigación y reflexión*. *Investigaciones en Didáctica de la Lengua*. Editorial Graó. Barcelona.

- Carr, W. & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical: Education, knowledge, and action research*. Philadelphia: Falmer Press.
- Casanovas, M. (2003). El correo electrónico como medio de aprendizaje lingüístico. *Cultura y Educación*, 15 (3), Monográfico sobre Géneros electrónicos y aprendizaje lingüístico, pp. 253-267. Salamanca.
- Casanovas, M. (2005). Las TIC en la formación de los docentes . Una experiencia interdisciplinar en la formación de los maestros. En Casanovas, M., Jové, M.C. y Tolmos, A. (eds.). *Las TIC en la formación del profesorado. La perspectiva de las didácticas específicas*. Lleida: Edicions Universitat de Lleida.
- Cheon, H. (2003). The viability of computer mediated communication in the Korean secondary EFL classroom. *Asian EFL Journal*, 5(1). Disponible en Internet: <http://www.asian-efl-journal.com/march03.sub2hc.pdf>
- Chun, D. (1994). Using computer networking to facilitate the acquisition of interactive competence. *System*, 22 (1), 17-31.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education*. London and New York: Routledge.
- Corder, S. P. (1981). *Error analysis and interlanguage*. Oxford, Oxford University Press.
- Cruz-Piñol, M. (2003). Presencia (y ausencia) de los hipermedios y de los géneros electrónicos en las Webs para la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera (ELE). *Cultura y educación*, 15(3), Monográfico sobre Géneros electrónicos y aprendizaje lingüístico, pp. 311-325. Salamanca.

- Darhower, M. (2002). Interactional Features of Synchronous Computer-Mediated Communication: A Sociocultural Case Study. *CALICO Journal* 19,2. 249-275.
- De la Fuente, M. J. (2003). Is SLA interactionist theory relevant to CALL? A study on the effects of computer-mediated interaction in L2 vocabulary acquisition. *Computer Assisted Language Learning*, 16, 47-81.
- Denzin, N.K. (ed.). (1970). *Sociological methods: a source book*. Chicago. Aldine.
- Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (2003). *The Landscape of Qualitative Research: Theories and Issues*. 2nd ed. London: Sage Publications.
- Donato, R. (1994). Collective scaffolding in second language learning. En Lantof y Appel (eds.) *Vygostkian approaches to second language research*. Norwood. Ablex.
- Dooly, M. (ed.) (2008). *Telecollaborative language learning: A guidebook to moderating intercultural collaboration online*. Bern: Peter Lang.
- Dooly, M. (2011). Divergent perceptions of telecollaborative language learning tasks: Tasks-as-workplan vs. task-as-process. *Language Learning & Technology*, 15(2): 69-91. Disponible en Internet: <http://llt.msu.edu/issues/june2011/dooly.pdf>
- Dooly, M. & O'Dowd, R. (eds.) (2012). *Researching online interaction and exchange in foreign language education*. Bern: Peter Lang.
- Dörnyei, Z. (1995). On the teachability of communication strategies. *TESOL Quarterly*, 29, 55-85.

- Elliott, J. (1991). Action research for school change. Philadelphia: Open University Press.
- Escobar Urmeneta, C. (2000). El Portafolio Oral como instrumento de evaluación formativa en el aula de lengua extranjera. Tesis Doctoral. UAB. Disponible en Internet: <http://www.tdx.cat/handle/10803/4676>
- Escobar Urmeneta, C. (2001). La organización de la enseñanza. En: Nussbaum, L. y Bernaus, M. (Eds.). Didáctica de las lenguas extranjeras en la educación secundaria obligatoria. Madrid. Síntesis: 207-232.
- Escobar Urmeneta, C. (Coord.). (2005). Professionalització Integral dels Mestres de Llengua Estrangera. (PIMLE). Facultat de Ciències de l'Educació. Universitat Autònoma de Barcelona. Documento interno, no publicado.
- Escobar Urmeneta, C. (2013). Learning to Become a CLIL Teacher: Teaching, Reflection and Professional Development. In: International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 16:3, 334-353.
- Escobar Urmeneta, C. & Nussbaum, L. (2002). ¿Es posible evaluar la interacción oral en el aula?, en L. Miquel y N. Sans (Coords). Didáctica del español como lengua extranjera. Colección Expolingua. Madrid. Actilibre: 37-51.
- Escobar Urmeneta, C. & Sánchez-Sola, A. (2003). The Internet Classroom Assistant In pre-service teacher education or learning by doing. En Jordi Piqué-Angordans et al. (eds.) Internet in language for specific purposes and foreign language teaching. Castelló de la Plana: Universitat Jaume I. Colecció estudis Filologics /15: 243-258.

- Evnitskaya, N. (2012). Talking science in a second language: The interactional co-construction of dialogic explanations in the CLIL science classroom. Unpublished Doctoral Dissertation. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Færch, C. & Kasper, G. (1983). Plans and strategies in foreign language communication. In C. Færch & G. Kasper (Eds.), *Strategies in interlanguage communication* (pp. 20–60). London: Longman.
- Fernandez-Garcia, M. & Martinez-Arbelaz, A. (2002). Negotiation of meaning in non-native speaker non-native speaker synchronous discussion. *CALICO Journal*, 19, 279-294.
- Fernandez-Garcia, M. F. & Martinez-Arbelaz, A. (2003). Learners' interactions: A comparison of oral and computer-assisted written conversations. *ReCALL*, 15, 113-136.
- Fitze, M. (2006). Discourse and participation in ESL face-to-face and written electronic conferences. *Language Learning & Technology*, 10(1), 67-86.
- Foster, P., & Ohta, A. S. (2005). Negotiation for meaning and peer assistance in second language classrooms. *Applied Linguistics*, 26, 402-430.
- Freiermuth, M. & Jarrell, D. (2006). Willingness to communicate: Can online chat help? *International Journal of Applied Linguistics*, 16(2), 189-212.
- Gage, N. L. (1989). The paradigm wars and their aftermath. *Educational Researcher*, 18(7), 4-10.
- Gass, S. M. & Varonis, E. M. (1985). Task variation and nonnative/nonnative negotiation of meaning. In S. M. Gass & C. G. Madden (Eds.), *Input in second language acquisition* (pp. 149-160). Cambridge, MA: Newbury House.

- Gass, S. M. & Varonis, E. M. (1986). Sex differences in nonnative speaker-nonnative speaker interactions. In R. R. Day (Ed.), *Talking to learn: Conversation in second language acquisition* (pp. 327-351). Rowley, MA: Newbury House.
- Gass, S. M., & Varonis, E. M. (1991). Miscommunication in Nonnative discourse. In N. Coupland, H. Giles, & J. M. Wiemann (Eds.), "Miscommunication" and Problematic Talk (pp. 121-145). Newbury Park, CA: Sage.
- Gass, S. (1997). *Input, Interaction, and the Second Language Learner*, Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Goffman, E. (1967). *Ritual interaction*. New York. Doubleday.
- Gonzalez-Lloret, M. (2003). Design task-based CALL to promote interaction. *Language Learning & Technology*, 7(1), 86-104. Disponible en Internet: <http://llt.msu.edu/vol7num1/gonzalez/>
- Griggs, P. (1997). Metalinguistic work and the development of language use in communicative pairwork activities involving second language learners. In *Eurosla 7 proceedings*: 403-415.
- Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 105-117). London: Sage.
- Guth, S. & Helm, F. (Eds.). (2010). *Telecollaboration 2.0 : Language, Literacies and Intercultural Learning in the 21st century*. New York, NY : Peter Lang.

- Hansen, E.A. (2001). Comparison of Online and Traditional Interaction of Students. 2001 Online Conference on Teaching Online in Higher Education (TOHE). Disponible en Internet: <http://www.ipfw.edu/as/tohe/2001/Papers/hansen.htm>
- Harasim, I. (1990). (ed.) Online-Education: perspectives on a new Environment, New York: Praeger.
- Jepson, K. (2005). Conversations and negotiated interaction in text and voice chatrooms. *Language Learning & Technology*, 9(3), 79-98.
- Kasper, G. & Kim, Y. (2007). "Handling Sequentially Inappropriate Responses". *Language learning and teaching as social interaction*. Eds. Z. Hua, P. Seedhouse, L. Wei y V. Cook. NY, Palgrave MacMillan, 22-41.
- Kellerman, E. (1991). Compensatory strategies in second language research: A critique, a revision, and some (non-)implications for the classroom. In R. Phillipson, E. Kellerman, L. Selinker, M. Sharwood Smith, & M. Swain (Eds.), *Foreign/second language pedagogy research* (pp. 142-161). Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Kelm, O. R. (1992). The use of synchronous computer networks in second language instruction: A preliminary report. *Foreign Language Annals*, 25 (5), 441-453.
- Kern, R. (1995). Restructuring classroom interaction with networked computers: Effects on quantity and quality of language production. *Modern Language Journal*, 79(4), 457-476.

- Kern, R. & Warschauer, M. (Eds.) (2000). *Network-Based Language Teaching: Concepts and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kitade, K. (2000). L2 learners' discourse and SLA theories in CMC: collaborative interaction in internet chat. *Computer Assisted Language Learning*, 13(2), 143-166.
- Kondracki N. L. & Wellman N. S. (2002). Content analysis: Review of methods and their applications in nutrition education. *Journal of Nutrition Education and Behaviour* 34, 224-230.
- Kormos, J. (1999). Monitoring and self-repair in L2. *Language Learning*, 49, 303-342.
- Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. New York. Pergamon.
- Krashen, S. & Terrell, T. (1983). *The natural approach*. Oxford. Pergamon /Alemany.
- Krooneneberg, N. (1994-1995). Developing communicative and thinking skills via electronic mail. *TESOL Journal*, 4(2), 24-27.
- Lai, C., & Zhao, Y. (2006). Noticing and text-based chat. *Language Learning & Technology*, 10(3), 102-120.
- LaPierre, D. (1994). *Language output in a cooperative learning setting: determining its effects on second language learning*. M.A. Thesis. Toronto. University of Toronto (OISE)
- Larsen-Freeman, D. & Long, M.H. (1991). *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. London: Longman.
- Lee, L. (2002). Synchronous online exchanges: A study of modification devices on non-native discourse. *System*, 30, 275-288.

- Lessard-Clouston, M. (1997). Language Learning Strategies: An Overview for L2 leachers. En The Internet TESL Journal, Vol. III, No. 12, December. Disponible en Internet: <http://iteslj.org/Articles/Lessard-Clouston-Strategy.html>
- Levy, M. & Stockwell, G. (2006). CALL Dimensions. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Lincoln. Y. S. (1991). The detached observer and the passionate participant: Discourses in inquiry and science. Paper presented at the annual meeting of the American Education Research Association. Chicago.
- Lincoln, Y.S., & Guba, E. G. ( 1985). Naturalistic inquiry. Beverly Hills, CA: Sage.
- Long, M.H. (1983). Native speaker/non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input. En Applied Linguistics 4/2: 126-141.
- Long, M. (1991). Focus on form: A design feature in language teaching methodology. En De Bot, Kees; Ginsberg, Ralph; Kramsch, Claire. Foreign language research in cross-cultural perspective. Amsterdam: John Benjamins. pp. 39–52.
- Long, M.H. & Porter, P.A. (1985). Group work, interlanguage talk and second language acquisition. In TESOL Quarterly 19: 207-28.
- Lyster, R. (2007). Learning and Teaching Languages through Content: A counter-balanced approach. Amsterdam: John Benjamins.
- Markee, N. (2000). Conversation analysis. Maywah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Martín-Mohedano, M. (2003). La enseñanza del léxico español a través de Internet. Análisis y comentarios de páginas Web para la práctica y adquisición de vocabulario. Universidad de Salamanca. Memoria de máster inédita.
- Masats, D. (1999). La reparació en el discurs d'aprenents de llengües estrangeres. Tesis de tercer ciclo. Universidad Autònoma de Barcelona.
- Masats, D. (2008). El discurs dels aprenents d'anglès com a llengua estrangera: una aproximació interactivista al procés de construcció de tasques comunicatives. Tesina doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Masats, D., Nussbaum, L., Tusón, A. & Unamuno, V. (2000). Entre Simetría y Complementariedad: la Coenunciación en el Discurso de Aprendices de Lenguas. In M. D. Muñoz Núñez et al. (eds.) IV Congreso de Lingüística General: Cádiz, 3-6 de abril. Cádiz: Servicio de Publicaciones Universidad de Cádiz. Volumen IV: 1763-1774.
- Masats, D. & Unamuno, V. (2001). Constructing social identities and discourse through repair activities. In S. Foster-Cohen & A. Nizgorodcew (eds.) Eurosla Yearbook. Volume I. Amsterdam: John Benjamins: 239-254.
- Mercer, N. (2004). Sociocultural discourse. Analysing classroom talk as a social mode of thinking. *Journal of applied linguistics*, vol 1-2: 137-168.
- Mondada, L. & Pekarek-Doehler, S. (2004). Second language acquisition as situated practice : Task accomplishment in the French second language classroom. *The Modern Language Journal*, 88/4 501-518.

- Murphy, P. (ed.) (1999). *Learners, Learning and Assessment*, London: Paul Chapman.
- Negretti, T. (1999). Web-based activities and SLA: A conversation analysis research approach. *Language Learning & Technology*, 3(1), 75-87. Disponible en Internet: <http://llt.msu.edu/vol3num1/negretti/>
- Nielsen, G., Hever, B. & Sánchez-Sola, A. (1998). SIMULAB, WWW environments for international, collaborative language learning. *Proceedings of ICCE'98, Vol. 2*, 271- 274. Global Education on the Net. The Sixth International Conference on Computers in Education. Beijing, China, 14-17 October.
- Noguerol, A. (1995). *Bases psicolingüístiques i lingüístiques per a l'ensenyament i aprenentatge de la llengua a catalunya*. Tesis doctoral. Universitat de Barcelona.
- Noguerol, A. (1998). Investigación y Didáctica de la lengua y la literatura, en A. Mendoza (Coord.), *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*. Universidad de Barcelona-Horsori, pp. 61-74.
- Nussbaum, L. (1998). Profit i risc del treball en parelles d'aprenents de llengües estrangeres. En F. J. Cantero et al. (eds.) *Didáctica de la lengua y la literatura en el siglo XX*. Barcelona: Universitat de Barcelona: 651-654.
- Nussbaum, L. (1999). Emergence de la conscience linguistique en travail de groupe entre apprenants de langue étrangère. *Langages*, 134: 35-50.

- Nussbaum, L. (2001). El discurso en el aula de lenguas extranjeras. En Nussbaum, L. y Bernaus, M. (eds.) *Didáctica de las lenguas extranjeras en la Educación Secundaria Obligatoria*. Síntesis Educación.
- Nussbaum, L. & Unamuno, V. (2000). Fluidité et complexité dans la construction du discours entre apprenants de langues étrangères, *Aile*, 12: 27-49.
- Nussbaum, L., Escobar, C. & Unamuno, V. (2006) Una lingüística interactivista de la enseñanza y el aprendizaje de llenguas. En: Camps, A. (Coord.) *Diálogo e investigación en las aulas*. Investigaciones en Didáctica de la Lengua y la Literatura. Barcelona: Graó: 183-204.
- O'Dowd, R. (Ed.). (2007). *Online Intercultural Exchange: An Introduction for Foreign Language Teachers*. Clevedon: Multilingual Matters.
- O'malley, J.M. & Chamot, A. (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ortega, L. (2000). El desarrollo de la competencia gramatical oral en una segunda lengua a través de la actuación lingüística: Aproximaciones interaccionistas y cognitivas. En Muñoz, C. (ed.). *Segundas Lenguas. Adquisición en el aula*. Editorial Ariel, Barcelona: 197-229.
- Oxford, R. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. New York: Newbury House.
- Payne, J. S., & Whitney, P. J. (2002). Developing L2 oral proficiency through synchronous CMC: output, working memory, and interlanguage development. *CALICO Journal*, 20(1), 7-32.
- Pekarek Doehler, S. (2005). De la nature située des compétences en langue. In : Bronckart, J. P. et al. (eds.): *Repenser*

l'enseignement des langues. Comment identifier et exploiter les compétences. Paris : Septentrion, 41-68.

Pellettieri, J. (2000). Negotiation in cyberspace: The role of chatting in the development of grammatical competence in the virtual foreign language classroom. In M. Warschauer & R. Kern (Eds.), *Network-based language teaching: Concepts and Practice* (pp. 59-86). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Pica, T. (1987). Second language acquisition, social interaction and the classroom. *En Applied Linguistics* 8: 3-21.

Pica, T. (1994). Research on negotiation: What does it reveal about second-language learning conditions, processes, and outcomes? *Language Learning*, 44(3), 493-527.

Pica, T., & Doughty, C. (1985). Input and interaction in the communicative language classroom: A comparison of teacher-fronted and group activities. In S. M. Gass & C. G. Madden (Eds.), *Input and second language acquisition* (pp. 115-132). New York: Newbury House.

Pica, T. et al. (1989). Comprehensible output as an outcome of linguistic demands on the learner. *En Studies in second language acquisition* 11: 63-90.

Poullisse, N. (1989). The use of compensatory strategies by Dutch learners of English. Unpublished doctoral dissertation, University of Nijmegen, the Netherlands.

Rubin, J. (1975). What the "good language learner" can teach us. *TESOL Quarterly*, 9(1), 41-51.

- Rubin, J. (1987). Learner strategies: Theoretical assumptions, research history and typology. In A. Wenden & J. Rubin (Eds.), *Learner Strategies and Language Learning* (pp. 15-29). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Sánchez-Sola, A. (1998). Telemàtica i llengües estrangeres. En *Articles 15*: 63-73. Editorial Graó.
- Sánchez-Sola, A. (2001). Las simulaciones en la didáctica de la lengua. En Trenchs, M. (ed.) *Nuevas tecnologías para el autoaprendizaje y la didáctica de lenguas*. Editorial Milenio, Colección Educación.
- Sánchez-Sola, A. (2002). *Task-based Computer-Mediated Communication in the Foreign Language Classroom: Communication Strategies and Interaction Patterns*. Unpublished M.A. dissertation. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Sánchez-Sola, A. (2003). Tareas en colaboración a través de Internet en el aula de lengua. *Cultura y Educación* 15 (3), Monográfico sobre Géneros electrónicos y aprendizaje lingüístico, pp. 299-310. Salamanca.
- Sánchez-Sola, A. (2006). Simulaciones por vía telemática para el aprendizaje de lenguas en la enseñanza secundaria. Editorial Laboratorio Educativo. *Claves para la innovación educativa*, 35, pp. 111-118.
- Satar, H. & Ozdener, N. (2008). The effect of synchronous CMC on speaking proficiency and anxiety: Text versus voice-chat. *The Modern Language Journal*, 92(4), 595-613.

- Scarcella, R.C. & Higa, C. (1981). Input, negotiation, and age differences in second language acquisition. *Language Learning*, 31(2), 409-437.
- Schegloff, E.A., Jefferson, G. & Sacks, H. (1977). The preference for self-correction in the organization of repair in conversation. *Language* 53, 361-382.
- Seedhouse, P. (2004). *The interactional architecture of the language classroom: a Conversation Analysis perspective*. Malden, MA: Blackwell.
- Seedhouse, P. (2005). Task as research construct. *Language Learning* 55.3: 533–70.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics* 10: 209-230.
- Sequeira, C. A. (2009). *Synchronous computer mediated communication and second language proficiency*. (Unpublished doctoral dissertation). University of Oregon, USA.
- Shehadeh, A. (2001). Self-and other-initiated modified output during task-based interaction. *TESOL Quarterly*, 35, 433-457.
- Shonerd, H. (1994). "Repair in spontaneous speech: A window on second language development". *Sociocultural approaches to language and literacy* Eds.
- Smith, B. (2003). Computer-Mediated Negotiated Interaction: An Expanded Model. *The Modern Language Journal*, 87(1), 38-57.
- Smith, B. (2004). Computer-mediated negotiated interaction and lexical acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 26, 365-398.

- Smith, B. (2008). Methodological hurdles in capturing CMC data: The case of the missing self-repair. *Language Learning & Technology*, 12, 85-103. Disponible en Internet: <http://llt.msu.edu/vol12num1/wareodowd/default.html>
- Sotillo, S. (2000). Discourse functions and syntactic complexity in synchronous and asynchronous communication. *Language Learning and Technology*, 4 (1), 82-119. Disponible en Internet: <http://llt.msu.edu/vol4num1/sotillo/default.html>.
- Stern, H.H. (1975). What can we learn from the good language learner? *Canadian Modern Language Review*, 31, 304-318.
- Stern, H. H. (1983). *Fundamental concepts of language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Strickland, D.S. (1988). The teacher as researcher: toward the extended professional. *En Language Arts* 65: 754-64.
- Sullivan, N. & Pratt, E. (1996). A comparative study of two ESL writing environments: A computer-assisted classroom and a traditional oral classroom. *System*, 24(4), 491-501.
- Swain, M. (1995). Three functions of input in second language learning. In G Cook and B. Seidlhofer (eds.) 125-144.
- Swain, M. (1998). Focus on form through conscious reflection. In Doughty and Williams, (eds.).64-81.
- Swain, M. & Lapkin, S. (1995). Problems in output and the cognitive processes they generate: A step towards second language learning. *Applied Linguistics*, 16, 371-391.

- Swain, M. & Lapkin, S. (1996). Focus on form through collaborative dialogue: Exploring task effects. Paper presented at the Second Research Forum, Montreal.
- Tarone, E. (1980). Communication strategies, foreigner talk, and repair in interlanguage. *Language Learning*, 30, 417–431.
- Tarone, E. (1983). Some thoughts on the notion of 'communication strategy'. In C. Faerch & G. Kasper (Eds.): *Strategies in Interlanguage Communication* (pp. 61-74). London: Longman.
- Tobin, K. (2009). Repetition, Difference, and Rising Up With Research in Education. In K. Ercikan & W.-M. Roth (Eds.), *Generalization in educational research*. Mahwah, NJ: Taylor & Francis: 149-172.
- Trenchs, M. (1997) *Computers and Communication in the Classroom: Learning to write in a foreign language*. RESLA 12, 95-114.
- Trenchs, M. (1998a). E-mails a una mestra. *Correu electrònic i aprenentatge de llengües*. Lleida: Pagès Editors.
- Trenchs, M. (1998b) *Computers and Communication in the Classroom: Learning to write in a foreign language*. RESLA, *Revista Española de Lingüística Aplicada*, núm. 13, Logroño, Universidad de la Rioja.
- Trenchs, M. (ed.) (2001). *Nuevas tecnologías para el autoaprendizaje y la enseñanza de lenguas*. Lleida: Milenio.
- Trujillo, F. (2011). La competencia digital en el trabajo por tareas. *Graó, Aula de Innovación Educativa*, 200: 29-31.
- Trujillo, F. (2012). La construcción de la escuela del siglo XXI, o cómo usar la ética hacker para el diseño de una escuela intercultural. En López, B. y Tuts, M., *Orientaciones para la práctica de la Educación Intercultural*. *Redes de Escuelas Interculturales*. Wolters Kluwer España.

- Trujillo, F. & Quereda L. (1996). La investigación en el aula de lenguas extranjeras. En Instituto de Estudios Ceutíes (ed.) Monografía de los Cursos de Verano de la Universidad de Granada en Ceuta, Granada, pp. 115-124.
- Tudini, V. (2003). Using native speakers in chat. *Language Learning and Technology*, 7(3), 41-149.
- van Hest, E. (1996). *Self-repair in L1 and L2 production*. Tilburg: Tilburg University Press.
- van Lier, L. (1988). *The classroom and the language learner*. London: Longman.
- van Lier, L. (2002). *An ecological-semiotic perspective on language and linguistics*.
- van Lier, L. (2004). *The Ecology and Semiotics of Language learning. A Sociocultural Perspective*. Boston: Kluwer.
- Varonis, E. & Gass, S. (1985). "Non-Native/Non-Native Conversations: A Model for Negotiation", *Applied Linguistics*, vol. 6. pp. 71-90.
- Vigotsky, L.S. (1962). *Thought and language*. Cambridge. MIT Press.
- Vigotsky, L.S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge. Harvard University Press.
- Warschauer, M. (Ed.) (1995). *Virtual Connections: Online Activities & Projects for Networking Language Learners*. National Foreign Language Center Technical Reports No 8. University of Hawai'i at Manoa. Disponible en Internet: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED406824.pdf>

- Warschauer, M. (1996). Comparing face-to-face and electronic communication in the second language classroom. *CALICO Journal*, 13, 7-26. Disponible en Internet: [http://www.gse.uci.edu/person/warschauer\\_m/comparing.html](http://www.gse.uci.edu/person/warschauer_m/comparing.html)
- Warschauer, M. (1997). Computer-mediated collaborative learning: Theory and practice. *Modern Language Journal*, 81(3): 470-481.
- Weininger, M. & Shield, L. (2003). Promoting Oral Production in a Written Channel: An Investigation of Learner Language in MOO, en *Computer Assisted Language Learning* 16 (4), pp. 329-49.
- White R. (1997). Back Channelling, repair, pausing, and private speech. *Applied Linguistics* 18(3): 314-344.
- Willis, J. (1996). *A Framework for Tasked-Based Learning*. London: Longman.
- Yule, G. (1997). *Referential Communication Tasks*. Mahwah. Erlbaum.





**Anexo 1**  
**Conversaciones electrónicas**



## KeyLogs Pareja A (Emma & Nadia)

### Tarea 1: Buscar las diferencias

11:32:03 - 12:07:59

			Espacio privado para la composición del mensaje	Espacio compartido para la interacción
1	Nadia	11:32:03	hello!	hello!
2	Emma	11:32:11	hello!!	hello!!
3	Emma	11:32:38	It's start!!	It's start!!
4	Emma	11:32:44	let's start!!	let's start
5	Nadia	11:32:49	yes!	yes!
6	Nadia	11:32:58	well.. what about hommer?	well.. what about hommer?
7	Emma	11:33:42	well....in my picture Homer is wearing a white t-shirt, blue trousers and he has the TV command in his left[B][B][B][B] right hand	well....in my picture Homer is wearing a white t-shirt, blue trousers and he has the TV command in his right hand
8	Nadia	11:33:57	he has 2 hair	he has 2 hair
9	Emma	11:34:24	hello! hello!	hello! hello!
10	Nadia	11:34:42	hello....i'm going to sat[B][B]tart!	hello....i'm going to start!
11	Emma	11:34:46	ok!	ok!
12	Nadia	11:34:55	well....in my picture Homer is wearing a white t-shirt, blue trousers and he has the TV command in his right hand -- he has 2 hair	well....in my picture Homer is wearing a white t-shirt, blue trousers and he has the TV command in his right hand -- he has 2 hair
13	Nadia	11:35:11	what about your picture?	what about your picture?
14	Emma	11:36:08	ok, in my picture homer is wearing a t-shirt white [B][B][B][B][B][B][B] [B][B][B][B][B]white t-shirt, blue trousers, and he has got also a tv command, he has 2 hair	ok, in my picture homer is wearing a white t-shirt, blue trousers, and he has got also a tv command, he has 2 hair
15	Nadia	11:36:18	ok	Ok

16	Emma	11:36:34	in my picture the tv command has one [WordRef]> raya [MetMeeting]> line	in my picture the tv command has one line
17	Nadia	11:36:45	h[B]in my picture he is wearing green shoes	in my picture he is wearing green shoes
18	Emma	11:36:59	yes	yes
19	Nadia	11:37:02	yes, in my Tv command there is onl[B]e line	yes, in my Tv command there is one line
20	Nadia	11:37:03	jejeje	jejeje
21	Nadia	11:37:06	ok	ok
22	Nadia	11:37:27	and, what about the dog? is it eating a bone?	and, what about the dog? is it eating a bone?
23	Emma	11:37:35	on the floor there are[B] [B][B][B][B][B][B][B] [B][B][B][B][B][B][B] [B][B][B][B][B] [B][B]yes	yes
24	Emma	11:37:40	on the floor there are some biscuits and some chips	on the floor there are some biscuits and some chips
25	Nadia	11:37:43	yes ok	yes ok
26	Nadia	11:37:54	is there a fish?	is there a fish?
27	Nadia	11:38:00	fish?	fish?
28	Emma	11:38:02	yes fish ueeee	yes fish ueeee
29	Emma	11:38:05	no jejeje	no jejeje
30	Emma	11:38:07	eeeeee :)	ueeee ☺
31	Nadia	11:38:18	ok...and...what about Lisa?	ok...and...what about Lisa?
32	Emma	11:38:58	ell, [B][B][B][B][B]well, lisa has a plate of [WordRef]> palomitas [MetMeeting]> popcorns	well, lisa has a plate of popcorns
33	Nadia	11:39:03	yes	yes
34	Nadia	11:39:15	she is wearing a necklace	she is wearing a necklace
35	Emma	11:39:31	she has a [WordRef]> collar [MetMeeting]> necklace	she has a necklace
36	Emma	11:39:34	yes	yes

37	Nadia	11:39:36	ok	ok
38	Emma	11:39:51	what about the cat?	what about the cat?
39	Nadia	11:40:08	the cat is between Lisa and Maggie	the cat is between Lisa and Maggie
40	Emma	11:40:12	yes	yes
41	Nadia	11:40:25	and it has a necklace	and it has a necklace
42	Emma	11:40:27	it is wearing a neckla[B] [B][B][B][B][B][B][B] [B][B][B][B][B][B][B] [B][B][B][B]yes	yes
43	Emma	11:40:30	red	red
44	Nadia	11:40:31	yes!	yes!
45	Emma	11:40:34	and it has a fish	and it has a fish
46	Nadia	11:40:40	it doesn't have a fish in my picture!!	it doesn't have a fish in my picture!!
47	Nadia	11:40:42	ueeeeeee!!	ueeeeeee!!
48	Emma	11:40:43	jeje	jeje
49	Emma	11:40:44	okok	okok
50	Nadia	11:40:59	ok...and...what about Maggie?	ok...and...what about Maggie?
51	Emma	11:41:31	maggi is between lisa and bart, she has a feding bottle	maggi is between lisa and bart, she has a feding bottle
52	Nadia	11:42:04	yes she has a [WordRef]> biberon [MetMeeting]> feeding bottle	yes she has a feeding bottle
53	Nadia	11:42:05	yes	yes
54	Nadia	11:42:06	yes	yes
55	Emma	11:42:09	oks	oks
56	Nadia	11:42:24	and also [WordRef]> chupete [MetMeeting]> a dummy	and also a dummy
57	Emma	11:42:26	[WordRef]> lazo [MetMeeting]> she has a bow	she has a bow

58	Emma	11:42:27	yes?	yes?
59	Nadia	11:42:37	uix...what's a bow?	uix...what's a bow?
60	Emma	11:42:42	jeje	jeje
61	Nadia	11:42:43	chupete?	chupete?
62	Emma	11:42:46	no	no
63	Emma	11:42:49	lazo	lazo
64	Emma	11:42:50	jeje	jeje
65	Nadia	11:42:52	aaaa	aaaa
66	Nadia	11:42:53	yes	yes
67	Nadia	11:42:54	yes	yes
68	Nadia	11:42:55	jejejeje	jejejeje
69	Emma	11:42:57	oks	oks
70	Nadia	11:42:58	a blue one	a blue one
71	Emma	11:43:00	yes	yes
72	Nadia	11:43:05	ok	ok
73	Nadia	11:43:09	and...Bart??	and...Bart??
74	Emma	11:43:14	well, and what about bart?	well, and what about bart?
75	Emma	11:43:16	ok...	ok...
76	Nadia	11:43:20	he has a drink	he has a drink
77	Nadia	11:43:24	SQUIS	SQUIS
78	Nadia	11:43:27	and it is red	and it is red
79	Emma	11:43:35	bart is drinking a sq[B] [B][B] [B][B][B][B][B][B] [B][B][B][B][B][B][B][B] [B][B][B][B][B][B][B][B] [B][B][B]yes	yes
80	Emma	11:44:11	he is wearing a red t-shirt, and blue trousers	he is wearing a red t-shirt, and blue trousers
81	Nadia	11:44:11	[WordRef]> pajita [MetMeeting]> the drink has a straw	the drink has a straw
82	Nadia	11:44:14	yes	yes
83	Nadia	11:44:15	yes	yes
84	Emma	11:44:18	yes	yes
85	Nadia	11:44:23	ok	ok

86	Emma	11:44:26	but he is not drinking now	but he is not drinking now
87	Nadia	11:44:31	no	no
88	Nadia	11:44:31	no	no
89	Emma	11:44:36	oks	oks
90	Nadia	11:44:46	no no in my picture bart doesn't drink[B][B][B][B] [B][B][B][B][B][B][B] [B]isn't drinking it	no no in my picture bart isn't drinking it
91	Nadia	11:44:48	jejeje	jejeje
92	Nadia	11:44:59	well...and what abp[B]out the mouse?	well...and what about the mouse?
93	Emma	11:45:01	on the floor there are a little mouse and a [B]bit of cheese	on the floor there are a little mouse and a bit of cheese
94	Nadia	11:45:20	yes, in my picture there is aldso a mouse and a little bit of cheese	yes, in my picture there is aldso a mouse and a little bit of cheese
95	Emma	11:45:28	yes..	yes..
96	Nadia	11:45:52	is there a doggie bites on the floor?	is there a doggie bites on the floor?
97	Emma	11:46:11	and,.. what does doggie mean?	and,.. what does doggie mean?
98	Nadia	11:46:41	doggie is a little dog!!!	doggie is a little dog!!!
99	Emma	11:46:49	yes ... thanks!!!	yes ... thanks!!!
100	Nadia	11:46:53	you are welcome!....:(	you are welcome!....☹
101	Emma	11:46:57	the picture is "torcida"	the picture is "torcida"
102	Nadia	11:47:21	[WordRef]> torcido [MetMeeting]> yes, the picture isn't straight	yes, the picture isn't straight
103	Nadia	11:47:48	yes, my picture isn't straight either, and it has written home sweet home	yes, my picture isn't straight either, and it has written home sweet home
104	Emma	11:47:56	yes	yes

105	Nadia	11:48:06	with two birds and two rabbits	with two birds and two rabbits
106	Nadia	11:48:18	yes??	yes??
107	Nadia	11:48:21	ueeeee	ueeeee
108	Emma	11:48:23	there are only 2 birds!!	there are only 2 birds!!
109	Emma	11:48:31	:(	☺
110	Nadia	11:48:38	okkkk	okkkk
111	Emma	11:48:44	on the floor you have a duff?	on the floor you have a duff?
112	Nadia	11:48:47	so...are there any lampss[B]??	so...are there any lamps??
113	Nadia	11:48:54	yes, yes, I have a duff	yes, yes, I have a duff
114	Emma	11:48:57	yes, a big lamp	yes, a big lamp
115	Nadia	11:49:03	ok	ok
116	Emma	11:49:35	on the floor we can find a tv	on the floor we can find a tv
117	Nadia	11:49:37	[WordRef]> enchufe [MetMeeting]> and, is there any elec socket?	and, is there any elec socket?
118	Nadia	11:49:45	yes	yes
119	Emma	11:50:26	[WordRef]> antena [MetMeeting]> the aerial has 2 [WordRef]> cables [MetMeeting]> cables	the aerial has 2 cables
120	Nadia	11:50:36	2 cables????	2 cables????
121	Nadia	11:50:45	in my picture there is only 1 cable!!	in my picture there is only 1 cable!!
122	Emma	11:50:46	yes, on the tv	yes, on the tv
123	Emma	11:50:49	ueeeeeeeee	ueeeeeeeee
124	Nadia	11:51:00	ueeeee	ueeeee
125	Nadia	11:51:08	ok...and what about the carpet	ok...and what about the carpet

126	Nadia	11:51:09	??	??
127	Emma	11:51:24	i don't have any carpet!!	i don't have any carpet!!
128	Nadia	11:51:32	in my picture the carpet is pink and[B][B][B][B][B] [B][B] [B][B][B][B][B] [B][B][B][B][B][B][B] [B][B][B][B][B][B][B] [B][B] [B] [B][B]no?	no?
129	Nadia	11:51:34	uoooooooooooo	uoooooooooooo
130	Nadia	11:51:38	another one!!!	another one!!!
131	Emma	11:51:45	yees	yees
132	Nadia	11:51:45	it is in front of Homer!	it is in front of Homer!
133	Emma	11:51:56	oh! a little carpet?	oh! a little carpet?
134	Nadia	11:52:03	yes	yes
135	Emma	11:52:06	:(	☹
136	Emma	11:52:15	oh! no	oh! no
137	Nadia	11:53:08	the tv has 2 cables, isn't it???	the tv has 2 cables, isn't it???
138	Emma	11:53:14	yes:(	yes☹
139	Nadia	11:53:39	but....next to the mouse, there is a socket!	but....next to the mouse, there is a socket!
140	Nadia	11:53:47	and it only has 1 cable	and it only has 1 cable
141	Emma	11:53:50	o[B]yes	yes
142	Emma	11:53:54	yes	yes
143	Nadia	11:54:18	well...so...let's continue...:(	well...so...let's continue...☹
144	Nadia	11:54:22	what about Marge?	what about Marge?
145	Nadia	11:54:31	is she wearing a green dress?	is she wearing a green dress?
146	Nadia	11:54:52	does she wea[B][B][B] [B][B][B][B][B][B][B] [B]is she wearing a red necklace?	is she wearing a red necklace?

147	Emma	11:54:56	on the floor there are only 2 cakes	on the floor there are only 2 cakes
148	Emma	11:55:04	yes	yes
149	Nadia	11:55:12	yes....only two....and there are also 3 chips	yes....only two....and there are also 3 chips
150	Emma	11:55:20	yes:(	yes☺
151	Nadia	11:55:28	ok	ok
152	Emma	11:55:32	and next to honm[B][B]mer there is a duff	and next to homer there is a duff
153	Nadia	11:55:40	yes	yes
154	Nadia	11:56:07	and what about[B][B][B]ut the lamp?	and what about the lamp?
155	Nadia	11:56:14	is it gren[B]en?	is it green?
156	Nadia	11:56:24	well...betwen[B]en green and yellow?[B]..	well...between green and yellow..
157	Emma	11:56:26	the lamp is [B][B][B][B][B][B][B][B][B][B] is a big lamp	is a big lamp
158	Nadia	11:56:30	yes	yes
159	Emma	11:57:12	on the floor next to meal's dof there is a little bone	on the floor next to meal's dof there is a little bone
160	Nadia	11:57:28	ok....and...on the carpet, there is the packet of bones, and there is also a packe[B][B][B][B][B] bone outside the packet	ok....and...on the carpet, there is the packet of bones, and there is also a bone outside the packet
161	Nadia	11:57:33	jajajaja	jajajaja
162	Emma	11:57:40	jaja	jaja
163	Emma	11:57:41	yes!	yes!
164	Nadia	11:57:57	and...what about Bart's drink?	and...what about Bart's drink?
165	Nadia	11:58:03	the bottle is green	the bottle is green
166	Emma	11:58:06	well...	well...
167	Emma	11:58:21	the drink is red, and the pot a[B]is green	the drink is red, and the pot is green

168	Nadia	11:58:24	yes	yes
169	Emma	11:58:38	and the letter[B][B][B] [B][B][B]word is red	and the word is red
170	Nadia	11:58:51	yes	yes
171	Emma	11:58:56	:(	☹
172	Nadia	11:59:15	what about Marge's shoes?	what about Marge's shoes?
173	Nadia	11:59:20	are they green?	are they green?
174	Emma	11:59:26	no!!!!!!!	no!!!!!!!
175	Nadia	11:59:31	no??	no??
176	Emma	11:59:33	they are red!!	they are red!!
177	Emma	11:59:47	and what about lisa's shoes?	and what about lisa's shoes?
178	Nadia	11:59:48	ueeee	ueeee
179	Nadia	12:00:13	[WordRef]> cola [MetMeeting]> does the cat have a tail??? (cola)	does the cat have a tail??? (cola)
180	Emma	12:00:20	yes	yes
181	Nadia	12:00:33	ok...	ok...
182	Emma	12:00:45	what about t[B][B]t lisa's shoes?	what about lisa's shoes?
183	Nadia	12:00:53	and...waht[B][B]hat about the nmo[B][B][B] mouse??	and...what about the mouse??
184	Nadia	12:01:03	is it grey?	is it grey?
185	Nadia	12:01:12	does it have its nose pink?	does it have its nose pink?
186	Emma	12:01:29	is a little mouse, it is [WordRef]>esconder [MetMeeting]> hidden	is a little mouse, it is hidden
187	Emma	12:01:40	yes!	yes!
188	Nadia	12:01:42	does it have 2 [WordRef]> bigote [MetMeeting]> moustache??	does it have 2 moustache??

189	Emma	12:02:18	yes!	yes!
190	Nadia	12:03:17	mmmmm	mmmmm
191	Nadia	12:03:26	and....wah[B][B]hat about the carpet?	and....what about the carpet?
192	Emma	12:03:30	buuuuf!	buuuuf!
193	Nadia	12:03:41	is it only pink???? it has to be any differenceeee	is it only pink???? it has to be any differenceeee
194	Emma	12:04:29	yes! it has some points	yes! it has some points
195	Nadia	12:04:46	in my picture it doesn't have points!!!!	in my picture it doesn't have points!!!!
196	Emma	12:04:50	ueeeeeeeeeeeeeeeeeee!!	ueeeeeeeeeeeeeeeeeee!!
197	Emma	12:04:51	:)	☺
198	Emma	12:05:04	well... what v[B]about the biscuits?	well... what about the biscuits?
199	Nadia	12:05:37	well, i told you that there are 2 biscuits, and they are in front of Lisa	well, i told you that there are 2 biscuits, and they are in front of Lisa
200	Nadia	12:05:43	they are equal	they are equal
201	Emma	12:05:45	yes	yes
202	Emma	12:05:49	oh! no!!!!!!!!	oh! no!!!!!!!!
203	Nadia	12:05:50	and there are 3 chios[B][B]ps	and there are 3 chips
204	Nadia	12:05:55	no????	no????
205	Emma	12:06:08	no!!! my biscuits are not equal!!!	no!!! my biscuits are not equal!!!
206	Nadia	12:06:12	and, how ae[B][B]are they?	and, how are they?
207	Nadia	12:06:37	and, does yor[B]ur duff have a point?	and, does your duff have a point?
208	Nadia	12:06:54	a red one	a red one
209	Emma	12:06:55	one of them is brown, and the other is [WordRef]> claro [MetMeeting]> light brown!!	one of them is brown, and the other is light brown!!
210	Nadia	12:07:03	ueeeee	ueeeee

211	Emma	12:07:04	yes	yes
212	Nadia	12:07:25	ok...so...that's all	ok...so...that's all
213	Emma	12:07:27	wll[B][B][B]oks...	oks...
214	Nadia	12:07:37	it rests one more difference....but...jejejeje	it rests one more difference....but...jejejeje
215	Nadia	12:07:40	that's all!!!	that's all!!!
216	Emma	12:07:42	jejeje	jejeje
217	Emma	12:07:51	it's time to part!	it's time to part!
218	Nadia	12:07:52	now, I am going to do the interview...so...	now, I am going to do the interview...so...
219	Nadia	12:07:54	bi[B]ye!!!	bye!!!
220	Emma	12:07:56	yees!!	yees!!
221	Nadia	12:07:58	byeeeee	byeeeee
222	Emma	12:07:59	bye!!!	bye!!!

KeyLogs Pareja A (Emma & Nadia)

Tarea 2: Formar parejas

9:52:09 - 10:21:16

			Espacio privado para la composición del mensaje	Espacio compartido para la interacción
1	Nadia	9:52:09	hello!	Hello!
2	Emma	9:53:30	hello!!	hello!!
3	Nadia	9:53:40	hello!	hello!
4	Nadia	9:53:45	how are you?	how are you?
5	Emma	9:54:06	i'm fine!! and you?	i'm fine!! and you?
6	Nadia	9:54:14	me too!	me too!
7	Nadia	9:54:18	:)	☺
8	Emma	9:54:31	:)	☺
9	Emma	9:58:39	ok! ww[B]e start!!	ok! we start!!
10	Nadia	9:58:56	yes!	yes!
11	Nadia	9:59:07	so...let's go!	so...let's go!
12	Nadia	9:59:28	well...tell me something about your pictures	well...tell me something about your pictures
13	Emma	9:59:35	well, I think that we can mach the mouse with the bit of cheese	well, I think that we can mach the mouse with the bit of cheese
14	Nadia	9:59:43	yes	yes
15	Nadia	9:59:44	yes	yes
16	Emma	9:59:47	jeje	jeje
17	Emma	9:59:48	ok!	ok!
18	Nadia	9:59:56	i agree completely[B][B] [B] [B] [B][B][B][B][B] [B][B][B][B] [B][B][B] completely agree with you!	i completely agree with you!
19	Nadia	9:59:58	jejeje	jejeje
20	Emma	10:00:25	I think that we can match the dog with the bone	I think that we can match the dog with the bone
21	Nadia	10:00:27	and what do you think about the t-shirt with the trousers?	and what do you think about the t-shirt with the trousers?

22	Emma	10:00:34	jeje	jeje
23	Nadia	10:00:39	yes!!! I agr4[B][B]ee with you!	yes!!! I agree with you!
24	Emma	10:00:44	yes!! I af[B]gree with you	yes!! I agree with you
25	Emma	10:01:13	what do you think about the baby?	what do you think about the baby?
26	Nadia	10:01:15	ok...and what do you think of matching the picture with the carpet?	ok...and what do you think of matching the picture with the carpet?
27	Emma	10:01:41	yes, I agree with you	yes, I agree with you
28	Nadia	10:01:43	ok!	ok!
29	Nadia	10:03:21	well....i think that we could match the baby with the [WordRef]> chupete [MetMeeting]> dummy. What do you think??	well....I think that we could match the baby with the dummy. What do you think??
30	Emma	10:04:23	what do you think about the baby? I think that can we[B][B][B][B]we can mach this picture with the [WordRef]> chupete [MetMeeting]> dummy?	what do you think about the baby? I think that we can mach this picture with the dummy?
31	Emma	10:04:41	jaja	jaja
32	Nadia	10:04:42	yes!	yes!
33	Nadia	10:04:43	yes!	yes!
34	Emma	10:04:49	yes!! i[B]It's the same!!	yes!! It's the same!!
35	Nadia	10:05:10	first of all, I thought thta[B][B]at we could mattch [B][B][B][B]ch it with the feeding bottle	first of all, I thought that we could match it with the feeding bottle
36	Nadia	10:05:37	but then I thought that maybe could be better to match the cat with this one	but then I thought that maybe could be better to match the cat with this one



53	Nadia	10:08:46	I completely agree with you!	I completely agree with you!
54	Emma	10:08:51	and, what about glasses?	and, what about glasses?
55	Nadia	10:09:21	well, this one is a problem	well, this one is a problem
56	Emma	10:10:12	mmm.... ok, I think that it's more clear match the corns with the beer, isn't it?	mmm.... ok, I think that is more clear match the corns with the beer, isn't it?
57	Nadia	10:10:13	i don't know with which picture I can match it ... and what about the lamp with the ... well, this is a problem	i don't know with which picture I can match it ... and what about the lamp with the ... well, this is a problem
58	Nadia	10:10:18	yes	yes
59	Nadia	10:10:19	yes	yes
60	Emma	10:10:22	ok	ok
61	Nadia	10:10:47	I agree with you, and the lamp with the interruptor switch	I agree with you, and the lamp with the switch
62	Nadia	10:10:57	what do you think?	what do you think?
63	Emma	10:11:08	oh!! idea I have an idea!!	oh!! I have an idea!!
64	Nadia	10:11:22	yes?	yes?
65	Nadia	10:11:32	say it to me!	say it to me!
66	Nadia	10:11:37	tell me!	tell me!

67	Emma	10:11:48	[WordRef]> enchufe we can mach the light with the [MetMeeting]>plug	we can mach the light with the plug
68	Emma	10:12:12	and finally we can match the glasses with the TV	and finally we can match the glasses with the TV
69	Emma	10:12:33	Do you agree with me?	Do you agree with me?
70	Nadia	10:13:08	[WordRef]> plug [MetMeeting]>ok	ok
71	Nadia	10:13:20	I don't agree with you	I don't agree with you
72	Emma	10:13:33	why?	why?
73	Nadia	10:13:36	because, what can we ma[B][B][B]do with the sofa???	because, what can we do with the sofa???
74	Nadia	10:13:56	I don't know what can we do with it...	I don't know what can we do with it...
75	Emma	10:14:20	we can watch the tv with the glasses	we can watch the tv with the glasses
76	Emma	10:14:33	or we can read,..	or we can read,..
77	Nadia	10:14:50	oooooooooooo	oooooooooooo
78	Emma	10:14:51	you know	you know
79	Nadia	10:14:53	yes!!!!	yes!!!!
80	Nadia	10:15:05	well...let me think.....	well...let me think.....
81	Nadia	10:15:16	ok!	ok!
82	Nadia	10:15:36	look...we could match the TV with the plug, ok??	look...we could match the TV with the plug, ok??
83	Emma	10:15:44	If we want to switch on the light, we will need[B][B]d the plug!!	If we want to switch on the light, we will need the plug!!
84	Nadia	10:16:44	then, we could also match the TV command with the sofa, because we always change the	then, we could also match the TV command with the sofa, because we always change the channel with it

			[WordRef]> canal [MetMeeting]> channel with it when we on the TV[B][B] sofa	when we on the sofa
85	Nadia	10:17:42	and, finally, we could match the lamp with the glasses, so we could read very well!	and, finally, we could match the lamp with the glasses, so we could read well!
86	Nadia	10:17:56	yes	yes
87	Emma	10:18:01	but I think that in the sofa we can make more things that see the TV	but I think that in the sofa we can make more things that see the TV
88	Nadia	10:18:10	yes	yes
89	Nadia	10:18:17	so ....what do you think??	so....what do you think??
90	Emma	10:18:19	jeje	jeje
91	Nadia	10:18:20	tell me your ideas!	tell me your ideas!
92	Emma	10:19:40	I think that we can mach the tv with the tv command , and then , we can match the lamp with the plug, and finally we can match the sofa with the glasses	I think that we can mach the tv with the tv command, and then , we can match the lamp with the plug, and finally we can match the sofa with the glasses
93	Nadia	10:20:22	well!!! this is what i th[B] [B][B][B]I thought when we satretd[B][B][B][B] [B]tarted the activity!	well!!! This is what I thought when we started the activity!
94	Emma	10:20:26	what do you think about ir[B]t?	what do you think about it?
95	Nadia	10:20:27	so....ok!	so....ok!
96	Nadia	10:20:31	yes, t[B]yes...	yes, yes...
97	Emma	10:20:32	jajaja	jajaja
98	Nadia	10:20:32	jejejeje	jejejeje
99	Emma	10:20:36	ok, ok!!!	ok, ok!!!
100	Emma	10:20:38	:)	☺

101	Nadia	10:20:39	so! that's all!!!	so! that's all!!!
102	Nadia	10:20:56	wre  [B][B][B][B]ell, so...bye!!!!!!	well, so...bye!!!!!!
103	Nadia	10:21:05	it was nice talking with you!!!	it was nice talking with you!!!
104	Emma	10:21:10	talking with you too!!! bye!!!!	talking with you too!!! bye!!!!
105	Emma	10:21:12	:)	☺
106	Nadia	10:21:16	:)	☺

## KeyLogs Pareja A (Emma & Nadia)

### Tarea 3: The wallet (role play)

12:46:16 - 13:15:05

			Espacio privado para la composición del mensaje	Espacio compartido para la interacción
1	Nadia	12:46:16	hello Lisa!!!	hello Lisa!!!
2	Emma	12:46:29	hre[B][B]ello!!!!	hello!!!!
3	Nadia	12:48:48	let's satr?[B][B][B][B] tart?	let's start?
4	Emma	12:48:52	yes!!	yes!!
5	Nadia	12:48:54	ok...	ok...
6	Nadia	12:49:08	so...mmmm	so...mmmm
7	Nadia	12:49:10	jejejeje	jejejeje
8	Nadia	12:49:19	Ok!	Ok!
9	Nadia	12:49:37	ooooooooooooo!!Lisa!!!! Here there are 1000\$!!!!	ooooooooooooo!!Lisa!!!! Here there are 1000\$!!!!
10	Nadia	12:49:38	uoooooooooooo	uoooooooooooo
11	Emma	12:49:55	ooooh!!!	ooooh!!!
12	Nadia	12:50:13	can do lots of things with it!!!!	can do lots of things with it!!!!
13	Nadia	12:50:20	uix	uix
14	Emma	12:50:23	there are some documents that identify its owner?	There are some document that identify its owner?
15	Nadia	12:50:31	we can do lots of things with it!!!!	we can do lots of things with it!!!!
16	Emma	12:50:49	no, no, Bqrt[B][B][B]art!! we can find the owner!!	no, no, Bart!! we can find the owner!!
17	Nadia	12:50:51	no....so...we can't do anything with the we[B]allet	no....so...we can't do anything with the wallet
18	Nadia	12:51:13	so...why don't we catch the money???	so...why don't we catch the money???
19	Nadia	12:51:15	jejejejejeje	jejejejejeje
20	Emma	12:51:28	look!! there are a letters: M.B!!!	look!! there are a letters: M.B!!!
21	Emma	12:52:07	well, Bart, we can't take	well, Bart, we can't take

			the money, we can[B][B] [B][B] have to go to the police!!	the money, we have to go to the police!!
22	Nadia	12:52:09	we could buy a car[B][B] [B][B][B]lots of [WordRef]> patinete [MetMeeting]> scooters!!!	we could buy lots of scooters!!!
23	Nadia	12:52:18	nooooo	nooooo
24	Nadia	12:52:25	what are you tak[B]lking about!	what are you talking about!
25	Nadia	12:52:29	are you crazy???	are you crazy???
26	Nadia	12:52:45	why do we have to go to the police??	why do we have to go to the police??
27	Emma	12:52:46	no!!it's the mo[B][B]best ide[B]a!	no!!it's the best idea!!
28	Nadia	12:52:56	we don't know who is M.B[B][B][B][B][B] M.B is!!!!	we don't know who M.B is!!!!
29	Nadia	12:53:00	no!	no!
30	Nadia	12:53:05	you are so crazy!!!	you are so crazy!!!
31	Emma	12:53:05	well, Bart, we can think about this	well, Bart, we can think about this
32	Nadia	12:53:15	no!	no!
33	Nadia	12:53:27	we don't have to talk about [B][B][B][B] out anything!!!	we don't have to talk about anything!!!
34	Emma	12:53:30	yees!!!! Bart you are very irresponsable!!!!	yees!!!! Bart you are very irresponsable!!!!
35	Nadia	12:54:18	the only thing we have to do is catch the money, buy lots of scooters and things, and, believe me, nobody won't know anything about this!	the only thing we have to do is catch the money, buy lots of scooters and things, and, believe me, nobody won't know anything about this!
36	Nadia	12:54:27	no....i'm not irresponsible...	no....i'm not irresponsible...

37	Nadia	12:54:35	I'm realistic...	I'm realistic...
38	Nadia	12:55:09	because...the only clues we have in this beautiful and rich wallet are the letters M.B!!!	because...the only clues we have in this beautiful and rich wallet are the letters M.B!!!
39	Emma	12:55:14	we can [B][B][B][B]have to go to the police [WordRef]> denunciar [MetMeeting]> to report the lost!! we can't catch it	we have to go to the police to report the lost!! we can't catch it
40	Nadia	12:55:19	but ... we don't know who M.B is	but ... we don't know who M.B is
41	Emma	12:55:27	mm.....	mm.....
42	Emma	12:55:34	well, let me think	well, let me think
43	Emma	12:55:48	I don't know!!! :(	I don't know!!! ☐
44	Nadia	12:56:21	but...think about it... I think that the police will catch it...because 1000\$ are lot of money!!! and there is no clue about the man who lost[B][B] [B][B]has lost the wallet!	but...think about it... I think that the police will catch it...because 1000\$ are lot of money!!! and there is no clue about the man who has lost the wallet!
45	Emma	12:56:34	if you want we can [WordRef]> donar [MetMeeting]>donate the 1000\$	if you want we can donate the 1000\$
46	Nadia	12:56:47	jajajajajajajajajajajaja	jajajajajajajajajajajaja
47	Nadia	12:56:57	it's a joke, isn't it???	it's a joke, isn't it???
48	Nadia	12:57:13	are you [WordRef]> bromear [MetMeeting]> joking???	are you joking???
49	Emma	12:57:49	[WordRef]> residencia [MetMeeting]> no!!!! It's not a joke!!! We can donate the money to the residence!!!	no!!!! It's not a joke!!! We can donate the money to the residence!!!

50	Nadia	12:57:56	jajajaja	jajajaja
51	Emma	12:58:21	[WordRef]> causa [MetMeeting]> it's for a good reason	it's for a good reason
52	Nadia	12:58:37	please I think that we could catch it....	please I think that we could catch it....
53	Nadia	12:58:50	so..it would be the same...	so..it would be the same...
54	Emma	12:59:17	noo!! this wallet has an owner!! M.B!! but.... how we can know it..	noo!! this wallet has an owner!! M.B!! but.... how we can know it.
55	Nadia	12:59:36	the wallet wouldn't arrive to his [B][B][B][B]its [WordRef]> amo [MetMeeting]> owner!!!	the wallet wouldn't arrive to its owner!!!
56	Emma	12:59:45	why?	why?
57	Nadia	12:59:52	so....it's the same that we donate the wallet!!!	so....it's the same that we donate the wallet!!!
58	Nadia	13:00:01	or that we catch the money!!!	or that we catch the money!!!
59	Emma	13:00:16	the wallet would arrive to this owner if we go to the police!!	the wallet would arrive to this owner if we go to the police!!
60	Nadia	13:00:17	so...please.....we could have loooooooooo oooooooooooooooooooooots of money!!!!	so...please.....we could have loooooooooo oooooooooooooooooooooots of money!!!!
61	Nadia	13:00:24	1000\$!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!! !!!!	1000\$!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!! !!!!
62	Nadia	13:00:40	no!	no!
63	Emma	13:00:41	yes, Bart I know!! but it's not posible	yes, Bart I know!! but it's not posible
64	Nadia	13:00:46	why????	why????

65	Emma	13:01:22	look, if you lost your wallet, you will want to recuperate it!!	look, if you lost your wallet, you will want to recuperate it!!
66	Nadia	13:01:52	yes....but....an intelligent person would have documents that identifies its owner....	yes....but....an intelligent person would have documents that identifies its owner....
67	Emma	13:01:54	M.B thinks the same	M.B thinks the same
68	Emma	13:02:00	jajajaa	jajajaa
69	Nadia	13:02:14	and...if the wallet's owner isn't intelligent...it's not my problem!!!	and...if the wallet's owner isn't intelligent...it's not my problem!!!
70	Nadia	13:02:32	no!!!!	no!!!!
71	Nadia	13:02:40	no!!!	no!!!!
72	Nadia	13:02:44	think about it!!!!	think about it!!!!
73	Emma	13:02:58	yes!! your problem is to [WordRef]> denunciar [MetMeeting]> report this wallet to the police!!!	yes!! your problem is to report this wallet to the police!!!
74	Emma	13:03:19	let me think.... M.B!!, M.B,..	let me think.... M.B, M.B,..
75	Nadia	13:03:37	Could be lots of people who his or her name sat[B][B] tare[B]t with M. and his or her surname starts with B.!!!	Could be lots of people who his or her name starts with M. and his or her surname starts with B.!!!
76	Nadia	13:03:40	so....	so....
77	Nadia	13:03:43	this is not a clue!	this is not a clue!
78	Emma	13:04:10	mmm... well, weell[B][B][B]!!	mmm... well, well
79	Emma	13:04:25	oh!!!! I have an idea!!! M.Barns!!!!???	Oh!!!! I have an idea!!! M.Barns!!!!???
80	Emma	13:05:00	what do you think about?	what do you think about?

81	Nadia	13:05:09	if we go to the police there will be lots of people that would h[B] go there with their documents, and they would say that they are cou[B][B]alled M____ B____	if we go to the police there will be lots of people that would go there with their documents, and they would say that they are called M____ B____
82	Nadia	13:05:14	so...we can't do it!	so...we can't do it!
83	Nadia	13:05:25	mmmmmmmm.....yes...it's true....	mmmmmmmm.....yes...it's true....
84	Nadia	13:05:44	M. Barns.....yes...this man has lots of money t[B]...so....it can be....	M. Barns.....yes...this man has lots of money...so....it can be....
85	Emma	13:05:45	yes, yes, I know, but this wallet cu[B]ould be the M.Barnes[B][B][B]ns!!	yes, yes, I know, but this wallet could be the M.Barns!!
86	Nadia	13:05:55	but...well....think about this....ok???	but...well....think about this....ok???
87	Emma	13:06:10	ok ok....	ok ok....
88	Nadia	13:06:34	This man has lots of money, so, if he has lost 1\$, he won't die! because ha has much more money!	This man has lots of money, so, if he has lost 1000\$, he won't die! because ha has much more money!
89	Nadia	13:06:47	so, we don't hac[B]ve to worry about him ... believe me... no!!!!	so, we don't have to worry about him ... believe me... no!!!!
90	Emma	13:06:58	Bart, we have to go the police or to M. Barn's house	Bart, we have to go the police or to M. Barn's house
91	Nadia	13:07:04	no!!!!	no!!!!
92	Nadia	13:07:14	multiply yourself by 0!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!	multiply yourself by 0!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!

93	Emma	13:08:19	oh! Bart! don't start!! don't be stupid[B][B][B] [B][B][B][B][B][B][B][B][B] [B][B][B][B][B][B][B][B][B] [B][B][B][B][B][B][B][B][B] [B][B][B][B][B][B][B][B][B] [B][B][B][B][B][B][B][B][B] Bart please we can find a solution	Bart please we can find a solution
94	Emma	13:08:34	I think that we can to find a solution	I think that we can to find a solution
95	Nadia	13:08:43	nooo	nooo
96	Nadia	13:08:54	i know wjha[B][B][B]hat's the best solution!!!!	i know what's the best solution!!!!
97	Nadia	13:09:04	the best solution is that we catch the money!!!	the best solution is that we catch the money!!!
98	Emma	13:09:11	no!! You don't know nothing!!	no!! You don't know nothing!!
99	Nadia	13:09:27	our parent[B][B][B][B][B] [B][B][B][B][B][B][B][B] Homer and mar[B][B][B] Marge would be very happy!!!!	Homer and Marge would be very happy!!!!
100	Nadia	13:09:42	dad cv[B]ould buy lots of Duuf beers!!!!	Dad could buy lots of Duuf beers!!!!
101	Emma	13:09:44	I have another idea, we can to buy a good present for our mum	I have another idea, we can to buy a good present for our mum
102	Nadia	13:09:46	think about this!	think about this!
103	Nadia	13:09:58	and mum could have lots of thinbgs!!!!	and mum could have lots of things!!!!
104	Nadia	13:10:04	no	no
105	Nadia	13:10:05	no	no
106	Emma	13:10:14	no? why?	no? why?
107	Nadia	13:10:25	and...think about your future....you could go to a[B]the best University!!!!!!	and...think about your future....you could go the best University!!!!!!

108	Emma	13:10:55	Bart, i'm 8 years old	Bart, i'm 8 years old
109	Nadia	13:11:10	and...please.....my beautiful daughter..[B][B][B][B][B][B][B][B] sister.....I could buy lots of new scooters and things for you!!!!	and...please.....my beautiful sister...I could buy lots of new scooters and things for you!!!!
110	Nadia	13:11:27	yes....but you have to think about your future!!!!!!!!!!	yes....but you have to think about your future!!!!!!!!!!
111	Emma	13:11:44	yes!! I know, but not now	yes!! I know, but not now
112	Nadia	13:11:53	oooooooooooooooooooo	oooooooooooooooooooo
113	Nadia	13:12:02	come on.....	come on.....
114	Nadia	13:12:04	Lisa.....	Lisa.....
115	Emma	13:12:09	no!	no!
116	Nadia	13:12:18	you always win in this kind of things[B][B][B][B]ngs...	you always win in this kind of things...
117	Nadia	13:12:27	please....let me catch this money!!!!	please....let me catch this money!!!!
118	Nadia	13:12:29	pleaseeeeeeeeeeee	pleaseeeeeeeeeeee
119	Emma	13:12:39	because I know what's the best idea!!	because I know what's the best idea!!
120	Nadia	13:12:55	nooooooooooooooooooooo	nooooooooooooooooooooo
121	Emma	13:13:29	if we catch the money, we will find a good solution for spend it	if we catch the money, we will find a good solution for spend it
122	Nadia	13:14:05	so.....are we going to catch the money?????????	so.....are we going to catch the money?????????
123	Nadia	13:14:11	:) :) :) :)	☺☺☺☺
124	Emma	13:14:17	mmm..... ok, you win	mmm..... ok, you win
125	Nadia	13:14:26	yessssssssssssssssss	yessssssssssssssssss
126	Nadia	13:14:37	you are the best sister over the world!!!!!!!!!!!!!! !!!!!!!!!!!!	you are the best sister over the world!!!!!!!!!!!!!! !!!!!!!!!!!!
127	Nadia	13:14:47	i love you!!!!!!!!!!!!!! (as a sister.....)	i love you!!!!!!!!!!!!!! (as a sister....☺
128	Emma	13:14:53	mmm.... ok, ok!!	mmm.... ok, ok!!

129	Nadia	13:15:05	ok....so...let's do[B][B][B] go shopping!!!! jajaja jajajaja	ok....so...let's go shopping!!!! jajajajajaja
-----	-------	----------	--	--



23	Tania	11:21:59	would you like to begin?	would you like to begin?
24	Victor	11:22:01	ok	ok
25	Tania	11:22:07	ok... let's see	ok... let's see
26	Tania	11:22:22	tell me	tell me
27	Victor	11:23:01	do you have a picture which says home sweet home and has two birds and 2 rabbits	do you have a picture which says home sweet home and has two birds and 2 rabbits
28	Tania	11:23:18	no	no
29	Victor	11:23:32	so this is the first difference	so this is the first difference
30	Tania	11:23:37	there there are only two birds... there aren't two rabbits	there are only two birds... there aren't two rabbits
31	Victor	11:23:40	isn't it?	isn't it?
32	Tania	11:23:45	yes! weeeeeeeee	yes! weeeeeeeee
33	Tania	11:23:48	ok	ok
34	Victor	11:23:50	good!!!	good!!!
35	Tania	11:23:51	let's see..	let's see..
36	Victor	11:23:58	now ask me somethingg[B]	now ask me something
37	Tania	11:24:18	do u have two madeleines on the floor?? one of them black, and the other with	do u have two madeleines on the floor?? one of them black, and the other with
38	Tania	11:24:20	?	?
39	Tania	11:24:25	wi[B]hite	white
40	Victor	11:24:50	no the cakes are grey[B][B][B][B] orange or brown	no the cakes are orange or brown
41	Victor	11:25:18	so your cakes are white and black?	so your cakes are white and black?
42	Tania	11:25:38	no	no
43	Tania	11:25:47	my cakes are beige and brown...	my cakes are beige and brown...
44	Victor	11:25:48	is what u have said to me	is what u have said to me
45	Victor	11:26:13	why did you say me one of	why did you say me one of

			them black and the other white	them black and the other white
46	Tania	11:26:20	yes.. but i'km[B][B]m daltonic....	yes.. but i'm daltonic....
47	Victor	11:26:44	are you daltonic	are you daltonic
48	Tania	11:26:46	jejejeje is to make it easy[B]ier	jejejeje is to make it easier
49	Victor	11:26:47	???!!!	???!!!
50	Victor	11:27:01	so did u have a confusion	so did u have a confusion
51	Victor	11:27:05	?	?
52	Victor	11:27:34	we can continue with another difference	we can continue with another difference
53	Tania	11:27:36	jejejeje.. no... it's only a [WordRef]>justificación [MetMeeting]> justification poor	jejejeje.. no... it's only a poor justification
54	Victor	11:27:40	a	a
55	Victor	11:27:42	ok ok	ok ok
56	Tania	11:27:49	weññ[B][B]ll	well
57	Victor	11:27:53	i don't undersatand anything but....	i don't undersatand anything but....
58	Tania	11:28:05	so u have a crisps bag?	so u have a crisps bag?
59	Victor	11:28:12	homer has a remote control in the right hand	homer has a remote control in the right hand
60	Tania	11:28:21	yes, u r reason	yes, u r reason
61	Victor	11:28:28	and it only has one large botton and two little ones	and it only has one large botton and two little ones
62	Tania	11:28:39	and u? have u got a can[B][B][B]bag of crisps?	and u? have u got a bag of crisps?
63	Victor	11:28:48	they are the same color of the remote control	they are the same color of the remote control
64	Tania	11:28:50	yes, u r reason	yes, u r reason
65	Victor	11:28:58	am i right?	am i right?
66	Tania	11:29:12	yes... u r .. right but answer my question	yes... u r right.. but answer my question please!!! jajaja

			please!!! jajaja	
67	Victor	11:29:37	is he crossing his righth leg with his left leg?	is he crossing his righth leg with his left leg?
68	Victor	11:29:55	which is your question	which is your question
69	Tania	11:29:55	yes..	yes..
70	Tania	11:30:00	now victor	now victor
71	Victor	11:30:26	please say to me once again	please say to me once again
72	Victor	11:30:32	ask it again	ask it again
73	Tania	11:30:40	have u got a bag of crisps on the floor?	have u got a bag of crisps on the floor?
74	Victor	11:30:54	of crisps you mean	of crisps you mean
75	Tania	11:31:01	crisps.. yes...	crisps.. yes...
76	Victor	11:31:05	yes with three outside the bag	yes with three outside the bag
77	Tania	11:31:11	ok	ok
78	Tania	11:31:33	and a little piece of cheese, next to them, and in front of a rat?	and a little piece of cheese, next to them, and in front of a rat?
79	Victor	11:31:37	there is a little mouse with a little cheese in front of it	there is a little mouse with a little cheese in front of it
80	Tania	11:31:43	ok	ok
81	Victor	11:32:01	is the dog eating a bone	is the dog eating a bone
82	Tania	11:32:13	the dof has the bones of a fish in its feet?	the dof has the bones of a fish in its feet?
83	Victor	11:32:32	yes but only one	yes but only one
84	Tania	11:32:55	yes... and the dog is eaten a bone	yes... and the dog is eaten a bone
85	Victor	11:32:57	yes... the dog is eating a bone	yes... the dog is eating a bone
86	Tania	11:33:03	t[B]yes!	yes!
87	Tania	11:33:20	ok.. mmmm has lisa a v[B]bowl of popo[B] corn in her hands?	ok.. mmmm has lisa a bowl of pop corn in her hands?
88	Victor	11:33:34	and is bart with a bottle pf "fresisuz" on his left hand	and is bart with a bottle pf "fresisuz" on his left hand

89	Victor	11:33:43	without drinking and is red	without drinking and is red
90	Victor	11:33:54	lisa yes	lisa yes
91	Tania	11:34:01	yes... this fresisuize is red?	yes... this fresisuize is red?
92	Victor	11:34:05	yes	yes
93	Tania	11:34:08	mmmmmmmm	mmmmmmmm
94	Victor	11:34:40	ok we only have one difference	ok we only have one difference
95	Tania	11:34:51	has maggie a [WordRef]> biberon [MetMeeting]> feedind[B]g boott[B][B][B]ttle?	has maggie a feeding bottle?
96	Tania	11:35:01	in her n[B]hands...	in her hands...
97	Tania	11:35:02	??	??
98	Victor	11:35:05	ok is there next to the sofa in the left corner of it a can of beer	ok is there next to the sofa in the left corner of it a can of beer
99	Victor	11:35:07	yes	yes
100	Victor	11:35:14	maggie has a fedding bottle	maggie has a fedding bottle
101	Tania	11:35:23	yes[B][B][B][B][B][B] [B][B]beer yes	beer yes
102	Victor	11:35:23	feeding	feeding
103	Tania	11:35:36	ok	ok
104	Victor	11:35:42	there's no more differences	there's no more differences
105	Tania	11:35:56	one thing more	one thing more
106	Victor	11:36:05	ok	ok
107	Victor	11:36:09	is the lamp green	is the lamp green
108	Tania	11:36:18	do u hac[B]ve a box of c[B]n[B]dog's cookies on the floor?	do u have a box of dog's cookies on the floor?
109	Victor	11:36:29	yes in front of homer	yes in front of homer
110	Tania	11:36:34	the lamps[B] is green, yes	the lamp is green, yes

111	Victor	11:36:43	and is one outside	and is one outside
112	Tania	11:36:57	and one of these cookies is out of the box?	and one of these cookies is out of the box?
113	Tania	11:37:08	ok	ok
114	Victor	11:37:14	there is[B][B][B][B][B][B] [B] is there a little carpet behind the cookies, which is pink?	is there a little carpet behind the cookies, which is pink?
115	Victor	11:37:18	yes	yes
116	Victor	11:37:26	one is out the box	one is out the box
117	Tania	11:37:40	what fom[B]rm has this cookie	what form has this cookie
118	Tania	11:37:43	?	?
119	Victor	11:37:45	like a bone	like a bone
120	Tania	11:37:55	ok	ok
121	Tania	11:37:59	5[B]then...	then...
122	Victor	11:38:04	answer my question	answer my question
123	Victor	11:38:09	about he carpet	about he carpet
124	Tania	11:38:10	i thinjk there are not more differences	i thinjk there are not more differences
125	Victor	11:38:26	yes it must be 7 differences	yes it must be 7 differences
126	Tania	11:38:27	tell me sorry	tell me sorry
127	Tania	11:38:39	ok....	ok....
128	Victor	11:38:59	all of them are similing	all of them are similing
129	Victor	11:39:05	smile[B]ing	smiling
130	Tania	11:39:12	there is, under the cookies[B][B][B][B][B][B] box of cookies a little pink carpet?	there is, under the box of cookies a little pink carpet?
131	Victor	11:39:22	yes	yes
132	Tania	11:39:22	yes, all of them are smiling	yes, all of them are smiling
133	Tania	11:39:35	then.. there is only one difference	then.. there is only one difference

134	Victor	11:39:36	are all the family smiling?	are all the family smiling?
135	Victor	11:39:46	and is the tv purple	and is the tv purple
136	Tania	11:39:48	no... the cat isn't smiling	no... the cat isn't smiling
137	Victor	11:39:54	and the sofa hard blue?	and the sofa hard blue?
138	Tania	11:39:58	yes... purple	yes... purple
139	Victor	11:40:02	yes the cat is not	yes the cat is not
140	Tania	11:40:04	yes.. hard blue	yes.. hard blue
141	Victor	11:40:12	sht	sht
142	Victor	11:40:28	is the fedeing bottle full	is the feeding bottle full
143	Victor	11:40:33	of milk	of milk
144	Tania	11:40:36	we have to tell the teacher that we have finished, i think	we have to tell the teacher that we have finished, i think
145	Tania	11:40:40	think	think
146	Tania	11:40:48	yes.. full i[B]of milk	yes.. full of milk
147	Victor	11:40:52	but there are 7 differences and we only have one	but there are 7 differences and we only have one
148	Victor	11:40:54	onme	onme
149	Victor	11:40:55	one	one
150	Victor	11:41:02	!!!!	!!!!
151	Tania	11:41:05	jajajaja	jajajaja
152	Tania	11:41:07	one	one
153	Tania	11:41:39	how many hairs have homer in his head??	how many hairs have homer in his head??
154	Victor	11:41:41	are green the marge shoes	are green the marge shoes
155	Victor	11:41:49	homer has 3 hairs	homer has 3 hairs
156	Victor	11:41:53	at all	at all
157	Tania	11:41:56	no.. marge's shoes are red	no.. marge's shoes are red
158	Victor	11:42:03	one next to the ear and two in the head	one next to the ear and two in the head
159	Tania	11:42:07	my homer has two j[B]hairs	my homer has two hairs
160	Victor	11:42:11	ueeeeeeeeeeeeeeeee	ueeeeeeeeeeeeeeeee
161	Victor	11:42:20	we have 2 differences	we have 2 differences
162	Tania	11:42:39	no..the,... we have the same number of hairs in the homer' hair	no..the,... we have the same number of hairs in the homer' hair

163	Victor	11:42:46	is red the bart's t-shirt ?	is red the bart's t-shirt ?
164	Tania	11:42:57	yes	yes
165	Victor	11:43:06	and blue his trousers	and blue his trousers
166	Victor	11:43:26	the shorts	the shorts
167	Tania	11:43:26	Is the [WordRef]> pared [MetMeeting]>wall pink	is the wall pink
168	Tania	11:43:26	?	?
169	Victor	11:43:31	yea	yea
170	Victor	11:43:33	h	h
171	Victor	11:43:37	yeah	yeah
172	Victor	11:43:48	and is the floor blue	and is the floor blue
173	Tania	11:43:49	yes, his shorts are blue	yes, his shorts are blue
174	Victor	11:44:06	and his trainers are blue	and his trainers are blue
175	Tania	11:44:16	yes	yes
176	Victor	11:44:27	i'm getting angry....	i'm getting angry....
177	Tania	11:44:28	with sockets white ?	with white sockets ?
178	Tania	11:44:32	me too....	me too....
179	Tania	11:45:02	[WordRef]> lazo [MetMeeting]> has maggie a ribbon?	has maggie a ribbon?
180	Tania	11:45:05	in her head?	in her head?
181	Victor	11:45:22	has the tv 2 [WordRef]> antena [MetMeeting]> satellite dishes	has the tv 2 satellite dishes
182	Tania	11:45:36	yes...	yes...
183	Victor	11:45:36	and they are middle bronken	and they are middle bronken
184	Tania	11:46:10	and at the end of these satellite dishes, they have two little balls?	and at the end of these satellite dishes, they have two little balls?
185	Victor	11:46:20	Is the necklace[B][B][B] [B][B][B][B][B][B][B][B][B] ][B][B]yes purple	yes purple

186	Victor	11:46:29	is the necklace of the cat red?	is the necklace of the cat red?
187	Victor	11:46:44	and the marge one too?	and the marge one too?
188	Tania	11:46:50	yes....	yes....
189	Tania	11:46:54	both of them	both of them
190	Tania	11:47:03	and maggi has a riboom [B][B][B][B]bbon?	and maggi has a ribbon?
191	Tania	11:47:09	maggie	maggie
192	Victor	11:47:14	yes	yes
193	Tania	11:47:17	mmmmmmmmmm	mmmmmmmmmm
194	Victor	11:47:21	which his red	which his red
195	Tania	11:47:33	have[B][B][B][B]has lisa a necklace white?	has lisa a necklace white?
196	Victor	11:47:49	and a [WordRef]> pajarita [MetMeeting]> bow tie in the head	and a bow tie in the head
197	Tania	11:47:53	what?	what?
198	Victor	11:48:14	search it in the dictionary because i don't know how to explain	search it in the dictionary because i don't know how to explain
199	Victor	11:48:28	what the waiters dress in the neck	what the waiters dress in the neck
200	Victor	11:48:33	wear in the neck	wear in the neck
201	Tania	11:48:46	[WordRef]> bow tie [MetMeeting]> ok	ok
202	Tania	11:48:48	well..	well..
203	Tania	11:48:50	wait	wait
204	Victor	11:49:00	but i have explained u bow	but i have explained u bow
205	Victor	11:49:03	now	now
206	Tania	11:49:22	has maggi a ribbon in her head=?[B][B]? and lisa's[B]'s necklace is white? and lisa has a b[B]ribbon too?	has maggi a ribbon in her head? and lisa's necklace is white? and lisa has a ribbon too?
207	Tania	11:49:43	tell me cause i'm lost	tell me cause i'm lost

208	Victor	11:50:23	yes	yes
209	Tania	11:50:38	ok.....	ok.....
210	Tania	11:50:41	mmmmmm sht	mmmmmm sht
211	Victor	11:51:02	[WordRef]> ribbon [MetMeeting]> no lisa don't have any ribbon	no lisa don't have any ribbon
212	Tania	11:51:13	ok	ok
213	Victor	11:51:22	the ribbon is the same as bow tie	the ribbon is the same as bow tie
214	Tania	11:51:30	yes ...	yes ...
215	Victor	11:51:47	and has maggie a dummy	and has maggie a dummy
216	Victor	11:51:53	?	?
217	Tania	11:52:09	yes...	yes...
218	Tania	11:52:19	sje[B][B]he has it in he5r[B] [B]r mouth	she has it in her mouth
219	Victor	11:52:27	and it's red	and it's red
220	Tania	11:52:30	yes	yes
221	Tania	11:52:40	and the lisa shoes... are red?	and the lisa shoes... are red?
222	Victor	11:53:06	has homer his arm in the Marge's left shoulder?	has homer his arm in the Marge's left shoulder?
223	Tania	11:53:13	yes	yes
224	Victor	11:53:19	lisa is wearing red shoes	lisa is wearing red shoes
225	Tania	11:53:24	and mra[B][B][B]lisa... her shoes are red?	and lisa... her shoes are red?
226	Victor	11:53:27	yes	yes
227	Tania	11:53:28	ok ok	ok ok
228	Tania	11:53:39	is the glass of fresisuix[B]ze green?	is the glass of fresisuize green?
229	Tania	11:53:47	with red letters?	with red letters?
230	Tania	11:54:33	homer has his arm in marge's left shoulder	homer has his arm in marge's left shoulder
231	Victor	11:55:06	buf!!!!	buf!!!!
232	Victor	11:56:03	uffffffff	uffffffff
233	Tania	11:56:10	what? what happens?	what? what happens?

234	Victor	11:56:32	i thought that i had made a terrible mistake	i thought that i had made a terrible mistake
235	Victor	11:56:44	i thought I couldn't continue	i thought I couldn't continue
236	Tania	11:56:46	what mistae[B]ke?	what mistake?
237	Victor	11:58:08	i don't konw what i touched but i closed all the programmes	i don't konw what i touched but i closed all the programmes
238	Tania	11:58:12	really???	really???
239	Victor	11:58:22	but finally i could make them work again	but finally i could make them work again
240	Victor	11:58:25	yessssssss	yessssssss
241	Tania	11:58:30	yes... i see your screen.. i[B]and it's goos[B]d, no?	yes.. i see your screen.. and it's good, no?
242	Tania	11:58:39	buf.. yes	buf.. yes
243	Tania	11:58:43	ok...	ok...
244	Victor	11:58:47	ok	ok
245	Victor	11:59:00	yes yes	yes yes
246	Victor	11:59:10	now it's good but i was scared...	now it's good but i was scared...
247	Tania	11:59:16	ejejejeje	ejejejeje
248	Tania	11:59:26	don't be scared... i'm with you :)	don't be scared... i'm with you ☺
249	Victor	11:59:36	jeje	jeje
250	Tania	11:59:53	then... i think[B][B]k[B]nk that there are no more dife[B]ferences	then... i think that there are no more differences
251	Tania	12:00:38	do u agree?	do u agree?
252	Victor	12:00:43	es there are more but we can't find them we should tell the teacher that we have finished	yes there are more but we can't find them we should tell the teacher that we have finished
253	Tania	12:01:12	yes.. y[B] i think it also	yes.. i think it also
254	Victor	12:01:13	Tania?	Tania?
255	Victor	12:01:14	ok	ok

256	Tania	12:01:15	yes	yes
257	Tania	12:01:18	ok..	ok..
258	Victor	12:01:28	good bye	good bye
259	Tania	12:01:57	wait[B][B][B][B][B] bye	bye!
260	Tania	12:02:05	muak	muak

## KeyLogs Pareja B (Tania & Victor)

### Tarea 2: Formar parejas

9:51:13 - 10:19:35

			Espacio privado para la composición del mensaje	Espacio compartido para la interacción
1	Tania	9:51:13	hello victor!	hello victor!
2	Victor	9:51:16	er[B][B]are u tania?	are u tania?
3	Tania	9:51:22	yeeeeeeeeeeeeeeeeees	yeeeeeeeeeeeeeeeeees
4	Tania	9:51:29	hopu[B][B]w r u?	how r u?
5	Victor	9:51:39	very well	very well
6	Victor	9:51:41	and you?	and you?
7	Tania	9:51:54	fine too....	fine too....
8	Tania	9:51:57	well.....	well.....
9	Victor	9:52:02	does the teacher ha[B] [B][B][B][B][B][B][B] [B][B][B][B][B][B][B][B] ]the teacher has to give us the picture	the teacher has to give us the picture
10	Tania	9:52:08	u know w[B]about what we have to talk?	u know about what we have to talk?
11	Victor	9:52:10	the drawing	the drawing
12	Tania	9:52:16	aaaaaaaaaaaaa	aaaaaaaaaaaaa
13	Tania	9:52:19	ok ok	ok ok
14	Tania	9:52:28	well...	well...
15	Tania	9:52:35	tell me something	tell me something
16	Tania	9:52:45	..... i'm bored...	..... i'm bored...
17	Victor	9:52:53	why is Markene [B][B][B] [B][B]lene your name	why is Marlene your name
18	Victor	9:52:56	today	today
19	Victor	9:53:07	?	?
20	Tania	9:53:09	i don't know?[B].....	i don't know.....
21	Victor	9:53:17	ok ok	ok ok
22	Tania	9:53:40	i have changed my name... because i don't like Tania... i love moer[B][B]re Marlene	i have changed my name... because i don't like Tania... i love more Marlene

23	Victor	9:54:01	my cosin have said[B][B][B][B]asked me if i want to go 10 days to switzerlannd this summer	my cosin have asked me if i want to go 10 days to switzerlannd this summer
24	Tania	9:54:07	this name is t[B]like the name of a cinema star,,,,, jajajajaja	this name is like the name of a cinema star... jajajajaja
25	Tania	9:54:12	woooooooooooooooooooooo ooooooo	woooooooooooooooooooooo ooooooo
26	Tania	9:54:15	really???	really???
27	Victor	9:54:22	yes	yes
28	Tania	9:54:28	u're luk[B]cky!	u're lucky!
29	Victor	9:54:34	yes i think it could be cool	yes I think it could be cool
30	Victor	9:54:48	yes	yes
31	Victor	9:54:53	i'm lucj[B]ky	i'm lucky
32	Tania	9:55:01	finally...	finally...
33	Tania	9:55:07	i will have holidays...	i will have holidays...
34	Victor	9:55:11	and what did the doctor say you yre[B][B][B] yesterday	and what did the doctor say you yesterday
35	Victor	9:55:12	?	?
36	Tania	9:55:14	the whole august	the whole august
37	Victor	9:55:20	better 4 u	better 4 ui
38	Victor	9:55:22	u	u
39	Tania	9:55:29	the doctor told me that my allergy is chronic	the doctor told me that my allergy is chronic
40	Victor	9:55:47	but what type of allergy do you have?	but what type of allergy do you have?
41	Tania	9:56:47	wait a moment	wait a moment
42	Tania	9:56:58	i'll search the word in the net dictionary	i'll search the word in the net dictionary
43	Tania	9:58:26	yes	yes

44	Tania	9:58:29	well...	well...
45	Tania	9:58:55	i have alergy to the "acaros" and to the cats...	i have alergy to the "acaros" and to the cats...
46	Victor	9:59:17	to the cats!!	to the cats!!
47	Victor	9:59:21	what a pity	what a pity
48	Victor	9:59:23	ok	ok
49	Tania	9:59:27	yes... ☹	yes... ☹
50	Victor	9:59:31	i have all organized	i have all organized
51	Victor	9:59:37	do u want to begin?	do u want to begin?
52	Tania	9:59:42	and if i have a crisis[B] [B][B][B][B][B][B][B] [B][B][B][B][B][B][B] [B][B][B][B][B][B]ok	ok
53	Tania	9:59:51	let's begin	let's begin
54	Victor	10:00:10	my first pair is	my first pair is
55	Victor	10:00:13	the light	the light
56	Victor	10:00:34	and the "thing" that you use to conect it to the electricity	and the "thing" that you use to conect it to the electricity
57	Tania	10:01:00	ok	ok
58	Tania	10:01:07	this is also my firdt[B][B]st pair...	this is also my first pair...
59	Victor	10:01:19	i think that this both might be together beac[B][B]cause is the most logical assocoat[B] [B][B]iat[B][B]ation	i think that this both might be together because is the most logical association
60	Tania	10:01:30	do u have a mouse and a piece of cheese as a second pair?	do u have a mouse and a piece of cheese as a second pair?
61	Victor	10:01:35	do you have any other pair?	do you have any other pair?
62	Victor	10:01:41	yes	yes
63	Victor	10:01:44	i have eat	i have eat
64	Tania	10:02:08	u hab[B]ve eat the cheese?	u have eat the cheese?

65	Tania	10:02:46	victor!!!	victor!!!
66	Tania	10:02:51	u r here[B][B][B][B][B] [B] [B]r u here?	r u here?
67	Victor	10:03:46	also i have the tv and the remote control together is	also i have the tv and the remote control together is
68	Victor	10:03:59	a normal association	a normal association
69	Tania	10:04:19	t[B]yes...	yes...
70	Tania	10:04:22	me too.....	me too.....
71	Victor	10:04:25	ok	ok
72	Tania	10:04:25	and.....	and.....
73	Victor	10:04:36	now u say another oa[B][B]pair	now u say another pair
74	Tania	10:04:40	read....	read....
75	Victor	10:04:53	read... what?	read... what?
76	Tania	10:05:14	have u got tye[B][B]he baby with a thing that babies usually get into their mouth?	have u got the baby with a thing that babies usually get into their mouth?
77	Tania	10:05:32	not to eat... only to leave[B] [B][B][B][B]take it into their mouth	not to eat... only to take it into their mouth
78	Victor	10:05:34	[WordRef]> chupete [MetMeeting]> a dummy you mean?	a dummy you mean?
79	Tania	10:05:39	yessssssssssssss	yessssssssssssss
80	Victor	10:05:43	yes i have it	yes i have it
81	Victor	10:06:02	do you have the picture and the carpet together	do you have the picture and the carpet together
82	Victor	10:06:08	?	?
83	Tania	10:06:27	no...	no...
84	Victor	10:06:36	why not?	why not?

85	Victor	10:06:58	so then, ehr[B][B][B] where do you have the carpet and where do you have the picture	so then, where do you have the carpet and where do you have the picture
86	Victor	10:06:59	??	??
87	Tania	10:07:01	i have the sofa and the carpet together,.... because i think that this two elements are a part of a living room	i have the sofa and the carpet together,.... because i think that this two elements are a part of a living room
88	Victor	10:07:20	yes	yes
89	Victor	10:07:42	and but i think that the carpet and the picture are decoration	and but i think that the carpet and the picture are decoration
90	Tania	10:07:46	i have the picture and the sun glasses together, because these two things are refered to the holidays	i have the picture and the sun glasses together, because these two things are refered to the holidays
91	Victor	10:07:50	and the sofa is different	and the sofa is different
92	Victor	10:08:09	i[B]thisb[B] is very subjective	this is very subjective
93	Tania	10:08:18	yes... u r right	yes... u r right
94	Victor	10:08:34	i think that the sunglasses should be with the pop corn	i think that the sunglasses should be with the pop corn
95	Tania	10:09:47	why!!! i have the pop corn with the beer... because u take both of them when u are watching tv, or u are watching a film.. or something like tat	why!!! i have the pop corn with the beer... because u take both of them when u are watching tv, or u are watching a film.. or something like tat
96	Tania	10:09:50	like that	like that

97	Victor	10:09:50	because when i see of a cinema I see all the people with popcorn and these strange glasses like in imax	because when i see of a cinema I see all the people with popcorn and these strange glasses like in imax
98	Victor	10:09:53	u know	u know
99	Tania	10:10:17	aaaaaaaaaaaaaaaaaaaaa a	aaaaaaaaaaaaaaaaaaaaa a
100	Tania	10:10:18	ok ok	ok ok
101	Tania	10:10:25	is llo[B][B]ogic	is logic
102	Victor	10:10:28	u agree with me?	u agree with me?
103	Victor	10:10:32	please	please
104	Victor	10:10:44	it will be easier	it will be easier
105	Tania	10:11:01	jajajaajajajajajaja	jajajaajajajajajaja
106	Tania	10:11:14	ok	ok
107	Victor	10:11:20	then...	then...
108	Victor	10:11:37	do u have the t [B]-shirt and the shot[B]rts together	do u have the t-shirt and the shorts together
109	Tania	10:11:38	the sun glk[B]asses og[B][B]goes with the pop corn.. and them[B]n...h[B]where do u have the beer?	the sun glasses goes with the pop corn.. and then...where do u have the beer?
110	Victor	10:11:40	???	???
111	Tania	10:12:03	yes... the t-shirt and the shortd[B]s together....	yes... the t-shirt and the shorts together....
112	Victor	10:12:20	i have the beer with [WordRef]> biberon [MetMeeting]> the feeding bottle	i have the beer with the feeding bottle
113	Tania	10:12:40	with what????	with what????

114	Victor	10:12:56	because are things that drink[B][B][B][B] have drinks	because are things that have drinks
115	Victor	10:13:25	with the strange can that mothers use to put the hot miki for their children	with the strange can that mothers use to put the hot miki for their children
116	Victor	10:13:28	u know	u know
117	Tania	10:13:35	[WordRef]> feeding bottle [MetMeeting]>okokok	okokok
118	Victor	10:13:37	i have explained[B][B][B] [B][B][B][B][B][B][B] [B][B] [B][B][B] have i explained well?	have i explained well?
119	Tania	10:14:02	yes... better than some teachers!	yes... better than some teachers!
120	Victor	10:14:04	so[B][B]the[B][B][B][B][B][B] [B][B][B]so then...do y have the dog and the bone	so then...do y have the dog and the bone
121	Tania	10:14:07	then...	then...
122	Victor	10:14:38	Tania?	Tania?
123	Tania	10:14:40	where do u have put the cat	where do u have put the cat
124	Victor	10:14:47	with the sofa	with the sofa
125	Tania	10:14:53	why?	why?
126	Victor	10:15:00	because cats are always sleeping in the sofa	because cats are always sleeping in the sofa
127	Victor	10:15:09	or lying there	or lying there
128	Tania	10:15:11	mmmmmmmmmm	mmmmmmmmmm
129	Victor	10:15:28	it's quite stranb[B]ge but it wass [B][B] the last pair so...	it's quite strange but it was the last pair so...



148	Victor	10:18:11	we have finished[B][B] [B][B][B][B][B][B][B] [B][B][B][B][B][B]have we finished?	have we finished?
149	Tania	10:18:12	jejeje...	jejeje...
150	Tania	10:18:15	it's true...	it's true...
151	Tania	10:18:26	n[B]but it's ald[B]so a song of simple plan	but it's also a song of simple plan
152	Victor	10:18:38	what are u saying now	what are u saying now
153	Tania	10:18:55	u have put the carpet with the picture, and the dog witha[B] a nbo[B][B] [B] bone?	u have put the carpet with the picture, and the dog with a bone?
154	Victor	10:19:07	u take the exercice as done, don't u?	d u take the exercice as done, don't u?
155	Victor	10:19:17	goodbye	goodbye
156	Victor	10:19:23	see you now	see you now
157	Tania	10:19:30	bye bye	bye bye
158	Victor	10:19:35	bye	bye

KeyLogs Pareja B (Tania & Victor)

Tarea 3: The wallet (role play)

13:15:47 - 13:34:40

			Espacio privado para la composición del mensaje	Espacio compartido para la interacción
1	Victor	13:15:47	i'm brat simpsons	i'm brat simpsons
2	Tania	13:15:52	hello my darling!!	hello my darling!!
3	Victor	13:15:57	hello	hello
4	Tania	13:15:59	I'm lisa simpson	I'm lisa simpson
5	Tania	13:16:11	very responsible...	very responsible...
6	Victor	13:16:13	o f[B][B]h!! good!!	oh!! good!!
7	Tania	13:16:22	tell me then...	tell me then...
8	Victor	13:16:36	I think that we could buy a lot of things with this money	I think that we could buy a lot of things with this money
9	Tania	13:16:43	what would u do ....	what would u do ....
10	Victor	13:16:43	i have a lot of things to buy	i have a lot of things to buy
11	Tania	13:16:56	me to... but it's a[B]immoral	me to... but it's immoral
12	Victor	13:16:58	i want to buy a new bike and a lot of ice cream	i want to buy a new bike and a lot of ice cream
13	Victor	13:17:03	new toys	new toys
14	Victor	13:17:13	immoral??	immoral??
15	Tania	13:17:18	i have to earn [B][B]a[B] n money to pay my univ[B][B] vert[B]sity...	i have to earn money to pay my university...
16	Victor	13:17:21	now is our money	now is our money
17	Victor	13:17:49	so we can do whatever we want, don't we?	so we can do whatever we want, don't we?
18	Tania	13:17:57	ui [B][B][B][B]u now that oi u[B][B]ur parent will never pay me a [B][B]the univerty.... it's swo [B][B][B]o expensive... but	u now that our parent will never pay me the univerty.... it's so expensive... but .....

			.....	
19	Tania	13:18:12	yes.....	yes.....
20	Tania	13:18:16	immoral ....	immoral ....
21	Tania	13:18:20	o[B]totallu[B]y immoral	totally immoral
22	Victor	13:18:37	what are u sayib[B]ng about the unives[B]rsity i don't find the relation on what	what are u saying about the university i don't find the relation on what
23	Victor	13:18:46	with what we are	with what we are
24	Victor	13:18:49	talking	talking
25	Victor	13:19:20	lisa you are stupid!!!!	lisa you are stupid!!!!
26	Tania	13:19:21	I need this money to pay the university.... but i think that to steal it isn't good	I need this money to pay the university.... but i think that to steal it isn't good
27	Tania	13:19:46	STUPID??? I'M TIRED OF[B][B][B][B][B][B][B] [B] [B][B] [B][B][B][B][B] [B][B][B][B][B] [B][B]you are silly...	you are silly
28	Tania	13:20:00	silly... idiot... :)	silly... idiot... ☺
29	Tania	13:20:15	jajajajajajajaja	jajajajajajajaja
30	Victor	13:20:53	but we are not stelain[B] [B][B][B]aling anything we have foiun[B][B][B] und a wallet and now is our wallet so shut up or i'm going to tell mum that i have found you kissing with nelson in the playing ground	but we are not stealing anything we have found a wallet and now is our wallet so shut up or i'm going to tell mum that i have found you kissing with nelson in the playing ground
31	Tania	13:21:09	oooooooooooooooooooo	oooooooooooooooooooo
32	Victor	13:21:21	playground sorry	playground sorry
33	Tania	13:21:37	u didn't see me ... i was simply telling[B][B][B][B] [B] [B][B] talking with him in his ear	u didn't see me ... i was simply talking with him in his ear
34	Tania	13:21:52	and... u know.....	and... u know.....

35	Victor	13:21:54	ooooooooooooo whar [B][B][B][B][B][B][B][B][B][B] [B][B][B][B][B][B][B][B][B][B] [B][B][B][B][B][B][B][B][B][B] i don't believe you	i don't believe you
36	Tania	13:22:04	oooooooooooooooooooo	oooooooooooooooooooo
37	Tania	13:22:17	:) ..... very baaaaaad.... i don't love u.....	☹..... very baaaaaad.... i don't love u.....
38	Victor	13:22:26	me neither	me neither
39	Victor	13:22:38	si [B][B]o i think that we cvan do a good thing	so i think that we cvan do a good thing
40	Victor	13:23:04	i take the [B][B][B][B]one 500 \$ and i do whatevr[B]er i want	i take one 500 \$ and i do whatever i want
41	Tania	13:23:13	if say you this to mum.... i'll say dad that u play at the video games in hour classes	if say you this to mum.... i'll say dad that u play at the video games in hour classes
42	Victor	13:23:34	and youi take the e[B]rest and you g[B]go to return to the police	and youi take the rest and you go to return to the police
43	Tania	13:23:48	why we couk[B][B][B][B] [B][B][B][B][B][B][B][B] [B][B][B][B][B][B][B][B] [B][B][B] yes we could do this other thing	yes we could do this other thing
44	Tania	13:24:21	we could bring this money to people who is poor.... and who are needed	we could bring this money to people who is poor.... and who are needed
45	Victor	13:24:22	are you agree[B][B][B] [B][B][B][B][B][B][B][B][B] ]do you agree with me?	do you agree with me?
46	Victor	13:25:05	lids[B][B]sa??	lisa??
47	Tania	13:25:08	what do u thing[B]k about this last possibuiltuy[B][B]y?	what do u think about this last possibility?

48	Tania	13:25:17	have u read t[B]it?	have u read it?
49	Victor	13:25:25	the opss[B][B][B][B] possibility that i have said?	the possibility that i have said?
50	Tania	13:26:04	victor[B][B][B][B][B][B]b art??	bart??
51	Tania	13:26:08	r u here?	r u here?
52	Victor	13:26:08	what	what
53	Victor	13:26:12	yes	yes
54	Tania	13:26:13	or r u in the clouds?	or r u in the clouds?
55	Tania	13:26:19	ok	ok
56	Victor	13:26:23	i'm waiting for your answer	i'm waiting for your answer
57	Tania	13:26:31	u r here.. eh[B][B]what do u think?	u r here.. what do u think?
58	Victor	13:26:42	whicch is the last possibilty	whicch is the last possibilty
59	Victor	13:27:13	?	?
60	Tania	13:27:20	i have asked u if u want to bring this money to people poor[B][B][B][B][B][B][B] [B][B] oor people who have not enough food for their family...	i have asked u if u want to bring this money to poor people who have not enough food for their family...
61	Victor	13:27:31	Tania you shold an [B][B] [B][B][B][B][B][B][B][B] [B][B][B][B][B][B][B][B] [B][B][B][B][B][B]oooooo ohhhhhh!!!!!!!!!!!!	ooooooooohhhhhh!!!!!!!!!!!!
62	Victor	13:27:37	sorry i haven't red it	sorry i haven't red it
63	Victor	13:27:43	but i don't like it	but i don't like it
64	Tania	13:27:43	u red??	u red??
65	Tania	13:27:47	i yellow then...	i yellow then...
66	Tania	13:27:49	jajajajaja	jajajajaja
67	Victor	13:28:01	do[B][B]oh	oh
68	Victor	13:28:04	look	look
69	Victor	13:28:27	500\$ for me and 500 \$ for the por[B]or children	500\$ for me and 500 \$ for the poor children

70	Victor	13:28:29	ok? [B][B][B]	ok?
71	Tania	13:28:47	it's the [WordRef]> justo [MetMeeting]> fairest	it's the fairest
72	Tania	13:28:56	[WordRef]> fair [MetMeeting]> no...	no...
73	Victor	13:29:05	why not lisa	why not lisa
74	Tania	13:29:10	this is not the fay[B][B]riest [B][B][B] [B][B][B]airest....	this is not the fairest....
75	Victor	13:29:13	os [B][B][B][B][B][B] [B]is the best for us	is the best for us
76	Victor	13:29:21	s[B]you only e[B]want to fuck me	you only want to fuck me
77	Tania	13:29:32	i y[B]think that the best we can do... is bring it to the people who need this money more than we	i think that the best we can do... is bring it to the people who need this money more than we
78	Victor	13:29:45	ok	ok
79	Victor	13:29:51	so is what i'm saying	so is what i'm saying
80	Victor	13:29:57	500\$ for me	500\$ for me
81	Tania	13:30:09	come on bart!!!! i don't want it!! I ONLY WANT TO BE FAIR... TO DO A GOOD ACTION	come on bart!!!! i don't want it!! I ONLY WANT TO BE FAIR... TO DO A GOOD ACTION
82	Victor	13:30:13	and the pp[B][B][B][B] [B] you do whatever you want with the rest	and you do whatever you want with the rest
83	Victor	13:30:28	give it to the poor people or to the police,....	give it to the poor people or to the police....
84	Tania	13:30:51	why do u always argue with me?	why do u always argue with me?
85	Tania	13:31:12	the best is to bring it to the poor children....	the best is to bring it to the poor children....

86	Victor	13:31:14	because you are my stupid[B][B][B]id younger sister	because you are my stupid younger sister
87	Victor	13:31:20	noooooooooooooooo	noooooooooooooooo
88	Victor	13:31:33	ple[B][B][B][B][B][B][B][B][B][B][B] [B] [B]we haven't agreed yet	we haven't agreed yet
89	Victor	13:31:46	if you want we can take all to the poor people	if you want we can take all to the poor people
90	Victor	13:31:54	but now leave me	but now leave me
91	Tania	13:31:59	but i don't know if u are mentally the oldest... because of your thinks	but i don't know if u are mentally the oldest... because of your thinks
92	Victor	13:32:08	i don't want to know anything more about u	i don't want to know anything more about u
93	Tania	13:32:25	oooooooooooo	oooooooooooo
94	Victor	13:32:32	ok	ok
95	Victor	13:32:41	we have finf[B]ished	we have finished
96	Tania	13:32:49	noooooooooooooooooooo i love u so bart.... b[B]and because of that... i a[B]want to make u a good persona	noooooooooooooooooooo i love u so bart.... and because of that... i want to make u a good persona
97	Tania	13:32:52	person sorry	person sorry
98	Tania	13:33:10	don't fight with me....	don't fight with me....
99	Tania	13:33:15	i love u sooooooooooooooooo	i love u sooooooooooooooooo
100	Victor	13:33:15	goo[B][B][B]Tania we have finfi[B][B]ished	Tania we have finished
101	Tania	13:33:19	??	??
102	Victor	13:33:21	stop	stop
103	Tania	13:33:26	segueix parlant k em mola!! jajaja	segueix parlant k em mola!! jajaja
104	Victor	13:33:37	dt[B][B]what are u saying	what are u saying
105	Tania	13:33:41	sorry...	sorry...
106	Tania	13:33:49	continue talking.. cause i like it	continue talking.. cause i like it

107	Victor	13:33:53	but we have to finish	but we have to finish
108	Tania	13:33:59	yes? ok	yes? ok
109	Tania	13:34:03	bye bye then..	bye bye then..
110	Tania	13:34:05	muak!	muak!
111	Tania	13:34:15	i'm closing the program	i'm closing the program
112	Victor	13:34:20	so if we have finished we[B][B][B][B][B][B][B][B] ][B][B][B][B][B][B][B][B][ B][B][B][B][B][B] ok bye	ok bye
113	Victor	13:34:25	muaks!!	muaks!!



**Anexo 2**  
**Relación completa de casos de reparaciones**  
**ortotipográficas**



## REPARACIONES ORTOTIPOGRÁFICAS

### Relación completa de casos:

#### Pareja A – Tarea 1

	Espacio privado para la composición del mensaje	Espacio compartido para la interacción
Nadia	hello....i'm going to sartart!	hello....i'm going to start! (PA –T1, t10)
Nadia	in my picture he is wearing green shoes	in my picture he is wearing green shoes (PA –T1, t17)
Nadia	yes, in my Tv command there is onle line	yes, in my Tv command there is one line (PA –T1, t19)
Nadia	well...and what abpout the mouse?	well...and what about the mouse? (PA –T1, t92)
Emma	on the floor there are a little mouse and a bit of cheese	on the floor there are a little mouse and a bit of cheese (PA –T1, t93)
Nadia	so...are there any lampss??	so...are there any lamps?? (PA –T1, t112)
Emma	eyes	yes (PA –T1, t141)
Emma	and next to honmer there is a duff	and next to homer there is a duff (PA –T1, t152)
Nadia	and what aboput the lamp?	and what about the lamp? (PA –T1, t154)
Nadia	is it green?	is it green? (PA –T1, t155)

Nadia	well...between green and yellow..	well...between green and yellow.. (PA -T1, t156)
Emma	the drink is red, and the pot is green	the drink is red, and the pot is green (PA -T1, t167)
Emma	what about lisa's shoes?	what about lisa's shoes? (PA -T1, t182)
Nadia	and...what about the mouse??	and...what about the mouse?? (PA -T1, t183)
Nadia	and there are 3 chips	and there are 3 chips (PA -T1, t203)
Nadia	and, how are they?	and, how are they? (PA -T1, t204)
Nadia	and, does your duff have a point?	and, does your duff have a point? (PA -T1, t207)
Emma	oks...	oks... (PA -T1, t213)

Pareja A - Tarea 2

	Espacio privado para la composición del mensaje	Espacio compartido para la interacción
Emma	ok! we start!!	ok! we start!! (PA –T2, t9)
Nadia	yes!!! I agree with you!	yes!!! I agree with you! (PA –T2, t23)
Emma	yes!! I agree with you	yes!! I agree with you (PA –T2, t24)
Emma	yes!! it's the same!!	yes!! It's the same!! (PA –T2, t34)
Nadia	first of all, I thought that we could match it with the feeding bottle	first of all, I thought that we could match it with the feeding bottle (PA –T2, t35)
Nadia	First i thought that we could match the dummy with the baby, or maybe the feeding bottle with the baby	First i thought that we could match the dummy with the baby, or maybe the feeding bottle with the baby (PA –T2, t42)
Emma	ok, we can mach the cat with the feeding bottle	ok, we can mach the cat with the feeding bottle (PA –T2, t43)
Nadia	but then, I saw that would be better to match the baby with the dummy, and the cat with the feeding bottle	but then, I saw that would be better to match the baby with the dummy, and the cat with the feeding bottle (PA –T2, t44)
Nadia	and...what about the TV?	and...what about the TV? (PA –T2, t49)
Emma	and, what about glasses?	and, what about glasses? (PA –T2, t54)

Emma	mmm.... ok, I think that <del>it</del> is more clear match the corns with the beer, isn't it?	mmm.... ok, I think that is more clear match the corns with the beer, isn't it?  (PA -T2, t56)
Nadia	what do <del>you</del> you think?	what do you think?  (PA -T2, t62)
Nadia	because, what can we <del>ma</del> do with the sofa???	because, what can we do with the sofa???  (PA -T2, t73)
Emma	If we want to switch on the light, we will need <del>ed</del> the plug!!	If we want to switch on the light, we will need the plug!!  (PA -T2, t83)
Nadia	well!!!! this is what <del>it</del> I thought when we <del>starte</del> started the activity!	well!!!! This is what I thought when we started the activity!  (PA -T2, t93)
Emma	what do you think about <del>it</del> ?	what do you think about it?  (PA -T2, t94)
Nadia	yes, <del>yes</del> ...	yes, yes...  (PA -T2, t96)
Nadia	wel <del>le</del> ll, so...bye!!!!!!	well, so...bye!!!!!!  (PA -T2, t102)

Pareja A - Tarea 3

	Espacio privado para la composición del mensaje	Espacio compartido para la interacción
Emma	hello!!!!	hello!!!! (PA –T3, t2)
Nadia	let's start?	let's start? (PA –T3, t3)
Emma	no, no, Bart!! we can find the owner!!	no, no, Bart!! we can find the owner!! (PA –T3, t16)
Nadia	no....so...we can't do anything with the wallet	no....so...we can't do anything with the wallet (PA –T3, t17)
Nadia	what are you talking about!	what are you talking about! (PA –T3, t24)
Emma	no!!it's the best idea!	no!!it's the best idea! (PA –T3, t27)
Nadia	we don't have to talk about anything!!!	we don't have to talk about anything!!! (PA –T3, t33)
Nadia	and...do you know who is M.B???	and...do you know who is M.B??? (PA –T3, t40)
Nadia	Could be lots of people who his or her name starts with M. and his or her surname starts with B.!!!	Could be lots of people who his or her name starts with M. and his or her surname starts with B.!!! (PA –T3, t75)
Emma	mmm... well, well	mmm... well, well (PA –T3, t78)

Nadia	if we go to the police there will be lots of people that would go there with their documents, and they would say that they are called M_____ B_____	if we go to the police there will be lots of people that would go there with their documents, and they would say that they are called M_____ B_____ (PA –T3, t81)
Nadia	M. Barns.....yes...this man has lots of money!...so....it can be....	M. Barns.....yes...this man has lots of money...so....it can be.... (PA –T3, t84)
Emma	yes, yes, I know, but this wallet could be the M.Barnes!!	yes, yes, I know, but this wallet could be the M.Barnes!! (PA –T3, t85)
Nadia	so, we don't have to worry about him...believe me... no!!!!	so, we don't have to worry about him...believe me... (PA –T3, t89)
Nadia	i know what's the best solution!!!!	i know what's the best solution!!!! (PA –T3, t96)
Nadia	dad could buy lots of Duuf beers!!!!	Dad could buy lots of Duuf beers!!!! (PA –T3, t100)
Nadia	you always win in this kind of things...	you always win in this kind of things... (PA –T3, t106)

Pareja B - Tarea 1

	Espacio privado para la composición del mensaje	Espacio compartido para la interacción
Tania	very well.....	very well..... (PB -T1, t5)
Victor	now ask me something	now ask me something (PB -T1, t36)
Tania	White	white (PB -T1, t39)
Tania	yes.. but i'm daltonic....	yes.. but i'm daltonic.... (PB -T1, t46)
Tania	jejejeje is to make it easier	jejejeje is to make it easier (PB -T1, t48)
Tania	Well	well (PB -T1, t56)
Tania	and u? Have u got a crisp bag of crisps?	and u? have u got a bag of crisps? (PB -T1, t62)
Tania	and a little piece of cheese, next to them, and in front of a rat?	and a little piece of cheese, next to them, and in front of a rat? (PB -T1, t78)
Tania	yes!	yes! (PB -T1, t86)
Tania	ok.. mmmm has lisa a bowl of popcorn in her hands?	ok.. mmmm has lisa a bowl of popcorn in her hands? (PB -T1, t87)
Tania	has maggie a [WordRef]> biberon	has maggie a feeding bottle? (PB -T1, t95)

	[MetMeeting]> feeding bottle?	
Tania	in her hands...	in her hands... (PB -T1, t96)
Tania	do u have a box of dog's cookies on the floor?	do u have a box of dog's cookies on the floor? (PB -T1, t108)
Tania	the lamp is green, yes	the lamp is green, yes (PB -T1, t110)
Tania	what form has this cookie	what form has this cookie (PB -T1, t117)
Tania	then...	then... (PB -T1, t121)
Victor	Smiling	Smiling (PB -T1, t129)
Tania	yes.. full of milk	yes.. full of milk (PB -T1, t146)
Tania	my homer has two hairs	my homer has two hairs (PB -T1, t159)
Tania	and maggi has a ribbon?	and maggi has a ribbon? (PB -T1, t190)
Tania	has maggie a ribbon in her head? And lisa's necklace is white? And lisa has a ribbon too?	has maggie a ribbon in her head? and lisa's necklace is white? and lisa has a ribbon too? (PB -T1, t206)
Tania	she has it in her mouth	she has it in her mouth (PB -T1, t218)
Tania	and lisa... her shoes are red?	and lisa... her shoes are red? (PB -T1, t225)

Tania	is the glass of fresisuize green?	is the glass of fresisuize green? (PB –T1, t228)
Tania	what mistaek?	what mistake? (PB –T1, t236)
Tania	yes... i see your screen.. and it's good, no?	yes.. i see your screen.. and it's good, no? (PB –T1, t241)
Tania	then... i think that there are no more difeferences	then... i think that there are no more differences (PB –T1, t250)
Tania	yes.. y i think it also	yes.. i think it also (PB –T1, t253)

Pareja B - Tarea 2

	Espacio privado para la composición del mensaje	Espacio compartido para la interacción
Victor	are u tonny?	are u tonny? (PB –T2, t2)
Tania	how r u?	how r u? (PB –T2, t4)
Tania	u know wabout what we have to talk?	u know about what we have to talk? (PB –T2, t10)
Victor	why is Markene lene your name	why is Marlene your name (PB –T2, t17)
Tania	i don't know?.....	i don't know..... (PB –T2, t20)
Tania	i have changed my name... because i don't like Tania... i love moerre Marlene	i have changed my name... because i don't like Tania... i love more Marlene (PB –T2, t22)
Tania	this name is like the name of a cinema star,,, jajajajaja	this name is like the name of a cinema star... jajajajaja (PB –T2, t24)
Tania	u're lukcky!	u're lucky! (PB –T2, t28)
Victor	i'm luckky	i'm lucky (PB –T2, t31)
Victor	and what did the doctor say you ye yesterday	and what did the doctor say you yesterday (PB –T2, t34)
Victor	and the "thing" that you use to conect it to the electricity	and the "thing" that you use to conect it to the electricity

		(PB –T2, t56)
Tania	this is also my first pair...	this is also my first pair... (PB –T2, t58)
Victor	i think that this both might be together because is the most logical association	i think that this both might be together because is the most logical association (PB –T2, t59)
Tania	u have eat the cheese?	u have eat the cheese? (PB –T2, t64)
Tania	yes...	yes... (PB –T2, t69)
Victor	now u say another pair	now u say another pair (PB –T2, t73)
Tania	have u got the baby with a thing that babies usually get into their mouth?	have u got the baby with a thing that babies usually get into their mouth? (PB –T2, t76)
Tania	yeassssssssssssssss	yessssssssssssssss (PB –T2, t79)
Victor	do you have the picture and the carpet together	do you have the picture and the carpet together (PB –T2, t81)
Victor	so then, eh where do you have the carpet and where do you have the picture	so then, where do you have the carpet and where do you have the picture (PB –T2, t85)
Tania	i have the sofa abd the carpet together,.... because i think that this two elements are of a part of a livingroom	i have the sofa abd the carpet together,.... because i think that this two elements are a part of a livingroom (PB –T2, t87)

Victor	and a but i think that the carpet and the picture are decoration	and but i think that the carpet and the picture are decoration  (PB –T2, t89)
Tania	i have the picture and the sun glasses together, because these two things are referred to the holidays	i have the picture and the sun glasses together, because these two things are referred to the holidays  (PB –T2, t90)
Victor	this is very subjective	this is very subjective  (PB –T2, t92)
Victor	i think that the sunglasses should be with the pop corn	i think that the sunglasses should be with the pop corn  (PB –T2, t94)
Tania	is illogic	is logic  (PB –T2, t101)
Victor	do u have the t-shirt and the shorts together	do u have the t-shirt and the shorts together  (PB –T2, t108)
Tania	the sun glasses goes with the pop corn.. and then...where do u have the beer?	the sun glasses goes with the pop corn.. and then...where do u have the beer? (PB –T2, t109)
Tania	yes... the t-shirt and the shorts together....	yes... the t-shirt and the shorts together....  (PB –T2, t111)
Victor	with the strange can that the mothers use to put the hot milk for their children	with the strange can that the mothers use to put the hot milk for their children  (PB –T2, t115)
Victor	it's quite strange but it was the last pair so...	it's quite strange but it was the last pair so...  (PB –T2, t129)

Tania	and i have put the sofa with the carpet	and i have put the sofa with the carpet (PB -T2, t131)
Tania	because they are a part of a living room	because they are a part of a livingroom (PB -T2, t132)
Victor	yes but it's logic but then we have to change a lot of pairs	yes it's logic but then we have to change a lot of pairs (PB -T2, t133)
Victor	maybe you should agree and then we will finish	maybe you should agree and then we will finish (PB -T2, t135)
Tania	u are not very logic, are u??	u are not very logic, are u?? (PB -T2, t137)
Victor	but with a little bit of imagination you can match anything together	but with a little bit of imagination you can match anything together (PB -T2, t142)
Victor	thanks you	thank you (PB -T2, t144)
Tania	with imagination, i'll a queen...	with imagination, i'll a queen... (PB -T2, t147)
Tania	not it's also a song of simple plan	bt it's also a song of simple plan (PB -T2, t151)
Tania	u have put the carpet with the picture, and the dog with a bone?	u have put the carpet with the picture, and the dog with a bone? (PB -T2, t153)

Pareja B - Tarea 3

	Espacio privado para la composición del mensaje	Espacio compartido para la interacción
Victor	oh!! good!!	oh!! good!! (PB –T3, t6)
Tania	me to... but it's immoral	me to... but it's immoral (PB –T3, t11)
Tania	i have to earn money to pay my university...	i have to earn money to pay my university... (PB –T3, t15)
Tania	u now that our parent will never pay me the university.... it's so expensive... but .....	u now that our parent will never pay me the university.... it's so expensive... but .....
Tania	totally immoral	Totally immoral (PB –T3, t21)
Victor	what are u saying about the university i don't find the relation on what	what are u saying about the university i don't find the relation on what (PB –T3, t22)
Victor	but we are not stealing anything we have found a wallet and now is our wallet so shut up or i'm going to tell mum that i have found you in the playing ground kissing with nelson	but we are not stealing anything we have found a wallet and now is our wallet so shut up or i'm going to tell mum that i have found you in the playing ground kissing with nelson (PB –T3, t30)
Victor	so i think that we can do a good thing	so i think that we can do a good thing (PB –T3, t39)
Victor	i take the one 500 \$ and i do whatever i want	i take one 500 \$ and i do whatever i want (PB –T3, t40)

Victor	and youi take the e[B]rest and you ego to return to the police	and youi take the rest and you go to return to the police (PB –T3, t42)
Tania	what do u think about this last possibilituy?	what do u think about this last possibility? (PB –T3, t47)
Tania	have u read it?	have u read it? (PB –T3, t48)
Victor	the poss possibility that i have said?	the possibility that i have said? (PB –T3, t49)
Tania	u r here.. eh what do u think?	u r here.. what do u think? (PB –T3, t57)
Victor	500\$ for me and 500 \$ for the poor children	500\$ for me and 500 \$ for the poor children (PB –T3, t69)
Victor	ok? ese	ok? (PB –T3, t70)
Tania	this is not the fayriest airest....	this is not the fairest.... (PB –T3, t74)
Victor	es- is the best for us	is the best for us (PB –T3, t75)
Victor	s you only ewant to fuck me	you only want to fuck me (PB –T3, t76)
Tania	i y think that the best we can do... is bring it tho the people who need this money more than we	i think that the best we can do... is bring it tho the people who need this money more than we (PB –T3, t77)
Victor	and the pp you do whatever you wnat with the rest	and you do whatever you wnat with the rest

		(PB –T3, t82)
Victor	because you are my stupid younger sister	Because you are my stupid younger sister (PB –T3, t86)
Victor	we haven't agreed yet	we haven't agreed yet (PA –T3, t88)
Victor	we have finished	we have finished (PB –T3, t95)
Tania	noooooooooooooo i love u so bart.... and because of that... i want to make u a good persona	Noooooooooooooooooooo i love u so bart.... and because of that... i want to make u a good persona (PB –T3, t96)
Victor	Tania we have finished	Tania we have finished (PB –T3, t100)
Victor	what are u saying	what are u saying (PB –T3, t104)
Tania	ok	Ok (PB –T3, t109)

## ANÁLISIS CUANTITATIVO

### Reparaciones orientadas al código: nivel ortotipográfico

Pareja A			Pareja B		
Tarea 1	Tarea 2	Tarea 3	Tarea 1	Tarea 2	Tarea 3
20	20	21	37	55	40
61			132		
193					

## **Anexo 3**

### **Cuestionarios sobre las percepciones de los estudiantes acerca de las tareas**



## Cuestionario 1

*A) Por favor responde las preguntas que figuran a continuación sobre como resolviste los problemas de comunicación, en caso de que te surgieran, mientras llevabas a cabo las tareas.*

- a. ¿Qué hiciste cuando no sabías como decir algo en inglés (nombrar un objeto, expresar un concepto, referirte a una parte específica de una imagen, ...)?  
La primera vez lo escribí en castellano y en la segunda actividad he intentado describir más el objeto, su funcionalidad, características, etc.
- b. ¿Qué hiciste cuando no entendías lo que tu compañero/a te estaba diciendo?  
Le preguntaba directamente qué quería decirme.
- c. ¿Qué hiciste cuando tu compañero/a no entendía lo que tu decías?  
Intentaba expresarme de otra manera.

*B) Comenta la experiencia de comunicación por chat en la que has participado. A continuación figuran unas preguntas a modo de orientación.*

- d. ¿Te gustaron las actividades? ¿Por qué? ¿Por qué no?  
Sí, creo que han sido muy divertidas y a la vez hemos aprendido a comunicarnos entre nosotras, haciendo que nos entendieran.
- e. ¿Qué tarea te gustó más? ¿Por qué?  
La de las siete diferencias porque me volví loca intentando imaginar el dibujo de mi compañera para adivinar las diferencias.
- f. Compara la comunicación del chat con la de los foros de debate que organizamos en clase. ¿Qué tipo de comunicación te gusta más? ¿Por qué?  
Las dos están muy bien, aunque la del Chat es más personal, de tu a tu y en la de debate estábamos todos.

Gracias por tu colaboración!

## Cuestionario 2

*A) Por favor responde las preguntas que figuran a continuación sobre como resolviste los problemas de comunicación, en caso de que te surgieran, mientras llevabas a cabo las tareas.*

- a. ¿Qué hiciste cuando no sabías como decir algo en inglés (nombrar un objeto, expresar un concepto, referirte a una parte específica de una imagen, ...)?  
En general buscaba las palabras en el diccionario online, y alguna vez las puse en catalán.
- b. ¿Qué hiciste cuando no entendías lo que tu compañero/a te estaba diciendo?  
Le pregunté que quería decir.
- c. ¿Qué hiciste cuando tu compañero/a no entendía lo que tu decías?  
Lo expliqué con otras palabras – evitando usar español.

*B) Comenta la experiencia de comunicación por chat en la que has participado. A continuación figuran unas preguntas a modo de orientación.*

- d. ¿Te gustaron las actividades? ¿Por qué? ¿Por qué no?  
Sí. Me parecieron muy amenas.
- e. ¿Qué tarea te gustó más? ¿Por qué?  
La que más me gustó fue el role play. Interpretar el personaje de Bart Simpson fue una pasada. 😊.
- f. Compara la comunicación del chat con la de los foros de debate que organizamos en clase. ¿Qué tipo de comunicación te gusta más? ¿Por qué?  
A mi me gusta mucho más el chat, sobretodo porque nadie mas que tu pareja se da cuenta de los errores que haces – yo creo que hay mucha gente en el aula que tiene miedo a que los demás vean los fallos que hace.

Gracias por tu colaboración!

### Cuestionario 3

*A) Por favor responde las preguntas que figuran a continuación sobre como resolviste los problemas de comunicación, en caso de que te surgieran, mientras llevabas a cabo las tareas.*

- a. ¿Qué hiciste cuando no sabías como decir algo en inglés (nombrar un objeto, expresar un concepto, referirte a una parte específica de una imagen, ...)?  
Las miraba en la página web del “ Wordreference”.
- b. ¿Qué hiciste cuando no entendías lo que tu compañero/a te estaba diciendo?  
No me surgieron dudas importantes. (C3)
- c. ¿Qué hiciste cuando tu compañero/a no entendía lo que tu decías?  
Le recomendaba la página web “Wordreference”.

*B) Comenta la experiencia de comunicación por chat en la que has participado. A continuación figuran unas preguntas a modo de orientación.*

- d. ¿Te gustaron las actividades? ¿Por qué? ¿Por qué no?  
Las actividades me parecieron muy divertidas y por este motivo me gustaron, captaron mi atención.
- e. ¿Qué tarea te gustó más? ¿Por qué?  
Me gustó la actividad en la que se iban haciendo parejas de cartas. La encontré muy entretenida.
- f. Compara la comunicación del chat con la de los foros de debate que organizamos en clase. ¿Qué tipo de comunicación te gusta más? ¿Por qué?  
Me gusta más la conversación del Chat, es más divertida.

Gracias por tu colaboración!

## Cuestionario 4

*A) Por favor responde las preguntas que figuran a continuación sobre como resolviste los problemas de comunicación, en caso de que te surgieran, mientras llevabas a cabo las tareas.*

- a. ¿Qué hiciste cuando no sabías como decir algo en inglés (nombrar un objeto, expresar un concepto, referirte a una parte específica de una imagen, ...)?  
Lo busqué en el diccionario.
- b. ¿Qué hiciste cuando no entendías lo que tu compañero/a te estaba diciendo?  
Lo intenté deducir por el contexto.
- c. ¿Qué hiciste cuando tu compañero/a no entendía lo que tu decías?  
A veces lo traduje al castellano.

*B) Comenta la experiencia de comunicación por chat en la que has participado. A continuación figuran unas preguntas a modo de orientación.*

- d. ¿Te gustaron las actividades? ¿Por qué? ¿Por qué no?  
Si, porque es una manera entretenida de conversar en inglés y también porque no corta tanto como hacerlo en voz alta en publico.
- e. ¿Qué tarea te gustó más? ¿Por qué?  
La de hacer parejas, por que me ha resultado más amena y menos difícil, se podía jugar más con el vocabulario que sé.
- f. Compara la comunicación del chat con la de los foros de debate que organizamos en clase. ¿Qué tipo de comunicación te gusta más? ¿Por qué?  
Me gustan igual.

Gracias por tu colaboración!

## Cuestionario 5

*A) Por favor responde las preguntas que figuran a continuación sobre como resolviste los problemas de comunicación, en caso de que te surgieran, mientras llevabas a cabo las tareas.*

- a. ¿Qué hiciste cuando no sabías como decir algo en inglés (nombrar un objeto, expresar un concepto, referirte a una parte específica de una imagen, ...)?
- Normalmente escribía la palabra en castellano entre comillas para ir más rápido, pero igualmente a veces la buscaba en el diccionario.
- b. ¿Qué hiciste cuando no entendías lo que tu compañero/a te estaba diciendo?
- Casi todo lo que me decía mi compañera era fácil de entender. No utilizaba frases muy largas y siempre intentaba no hacer fallos al escribir
- (lo que ha sucedido en varias ocasiones es que al no estar acostumbradas a escribir en inglés por el ordenador, algunas palabras se escribían mal).
- c. ¿Qué hiciste cuando tu compañero/a no entendía lo que tu decías?
- No me ha sucedido en casi ninguna de las charlas de Chat que hemos tenido. Si no entendía algo me preguntaba si se lo podía volver a escribir y ya está.

*B) Comenta la experiencia de comunicación por chat en la que has participado. A continuación figuran unas preguntas a modo de orientación.*

- d. ¿Te gustaron las actividades? ¿Por qué? ¿Por qué no?
- La verdad es que las actividades las he encontrado muy divertidas. Es una manera más amena de esforzarte a escribir en inglés. Aparte, se utiliza el "netmeeting" que antes de las actividades, era un programa desconocido para mí.
- e. ¿Qué tarea te gustó más? ¿Por qué?
- La tarea que me gustó más fue la de buscar las diferencias en la foto de "Los Simpsons". Tenías que compenetrarte mucho con tu compañera para ir paso a paso en buscar todas las diferencias en poco tiempo. Aparte, tenías que utilizar mucho vocabulario para describir a la perfección tu fotografía.
- f. Compara la comunicación del chat con la de los foros de debate que organizamos en clase. ¿Qué tipo de comunicación te gusta más? ¿Por qué?
- Creo que los foros de debate que hicimos eran mejor ya que tu exponías tu opinión y luego la gente tenía tiempo para reflexionar sobre lo escrito. En el Chat lo que pasaba es que muchas veces yo ponía una cosa y mi compañera también la ponía. Es una comunicación un poco desordenada porque tu vas poniendo lo que crees pero no hay una pauta.

Gracias por tu colaboración!

## Cuestionario 6

*A) Por favor responde las preguntas que figuran a continuación sobre como resolviste los problemas de comunicación, en caso de que te surgieran, mientras llevabas a cabo las tareas.*

- a. ¿Qué hiciste cuando no sabías como decir algo en inglés (nombrar un objeto, expresar un concepto, referirte a una parte específica de una imagen, ...)?  
Trataba de ponerlo de otra manera o directamente escribía la palabra en castellano entre comillas.
- b. ¿Qué hiciste cuando no entendías lo que tu compañero/a te estaba diciendo?  
Preguntarle lo que significaba lo que me había escrito o decirle simplemente que no la entendía.
- c. ¿Qué hiciste cuando tu compañero/a no entendía lo que tu decías?  
Trataba de explicarlo de otra manera.

*B) Comenta la experiencia de comunicación por chat en la que has participado. A continuación figuran unas preguntas a modo de orientación.*

- d. ¿Te gustaron las actividades? ¿Por qué? ¿Por qué no?  
Me gustaron mucho, pues son diferentes a lo que se suele hacer en cualquier clase y sobre todo eran muy amenas.
- e. ¿Qué tarea te gustó más? ¿Por qué?  
Me gustaron generalmente todas, pero la última actividad ha sido realmente la más divertida.
- f. Compara la comunicación del chat con la de los foros de debate que organizamos en clase. ¿Qué tipo de comunicación te gusta más? ¿Por qué?  
El Chat supone una comunicación prácticamente directa, pues las respuestas las recibes al momento, cosa que en un foro no es tan rápido. Hay más interacción, más implicación, y por tanto, me resulta más interesante.

Gracias por tu colaboración!

## Cuestionario 7

*A) Por favor responde las preguntas que figuran a continuación sobre como resolviste los problemas de comunicación, en caso de que te surgieran, mientras llevabas a cabo las tareas.*

- a. ¿Qué hiciste cuando no sabías como decir algo en inglés (nombrar un objeto, expresar un concepto, referirte a una parte específica de una imagen, ...)?

En la primera actividad (y mitad de la segunda), escribía las palabras en castellano, entre comillas, más tarde descubrí que podía hacer uso del diccionario, y a partir de allí no hubo complicaciones.

- b. ¿Qué hiciste cuando no entendías lo que tu compañero/a te estaba diciendo?

No me surgió ninguna duda en ningún momento sobre lo que mi compañero intentaba expresar.

- c. ¿Qué hiciste cuando tu compañero/a no entendía lo que tu decías?

Normalmente ponía la palabra entre comillas en castellano.

*B) Comenta la experiencia de comunicación por chat en la que has participado. A continuación figuran unas preguntas a modo de orientación.*

- d. ¿Te gustaron las actividades? ¿Por qué? ¿Por qué no?

Las actividades me han gustado, porque son muy amenas, tanto para mayores como para pequeños (para estos últimos lo serian mucho más), y porque a su vez hacen que esfuerces el habla de otra lengua, y adquieras vocabulario que es necesario para llevar a cabo la actividad.

- e. ¿Qué tarea te gustó más? ¿Por qué?

Todas han sido muy entretenidas y provechosas, pero la que quizá me gustó más fue la primera (de el dibujo de la familia simpson), por tener una dificultad, a mi entender, mayor.

- f. Compara la comunicación del chat con la de los foros de debate que organizamos en clase. ¿Qué tipo de comunicación te gusta más? ¿Por qué?

La del Chat, porque es una comunicación más privada entre tu y tu compañera.

Gracias por tu colaboración!

## Cuestionario 8

*A) Por favor responde las preguntas que figuran a continuación sobre como resolviste los problemas de comunicación, en caso de que te surgieran, mientras llevabas a cabo las tareas.*

- a. ¿Qué hiciste cuando no sabías como decir algo en inglés (nombrar un objeto, expresar un concepto, referirte a una parte específica de una imagen, ...)?  
Usaba siempre el diccionario electrónico (wordreference.com)
- b. ¿Qué hiciste cuando no entendías lo que tu compañero/a te estaba diciendo?  
Le decía claramente que no lo había entendido, que me lo explicase de otra forma.
- c. ¿Qué hiciste cuando tu compañero/a no entendía lo que tu decías?  
Traducírselo en un paréntesis.

*B) Comenta la experiencia de comunicación por chat en la que has participado. A continuación figuran unas preguntas a modo de orientación.*

- d. ¿Te gustaron las actividades? ¿Por qué? ¿Por qué no?  
Sinceramente al principio pensaba que sería aburrido, pero al final resultó una actividad divertida, ya que la hora de clase se me pasaba volando.
- e. ¿Qué tarea te gustó más? ¿Por qué?  
La primera, la de las diferencias, ya que creo que era la más complicada, a veces las cosas sencillas aburren.
- f. Compara la comunicación del chat con la de los foros de debate que organizamos en clase. ¿Qué tipo de comunicación te gusta más? ¿Por qué?  
Me gusta más la comunicación del chat porque es más rápida. Envías un mensaje y al momento tienes la respuesta.

Gracias por tu colaboración!

## Cuestionario 9

*A) Por favor responde las preguntas que figuran a continuación sobre como resolviste los problemas de comunicación, en caso de que te surgieran, mientras llevabas a cabo las tareas.*

- a. ¿Qué hiciste cuando no sabías como decir algo en inglés (nombrar un objeto, expresar un concepto, referirte a una parte específica de una imagen, ...)?  
Intenté describir la situación y el objeto. Alguna vez utilicé alguna palabra en castellano o me la inventé en inglés.
- b. ¿Qué hiciste cuando no entendías lo que tu compañero/a te estaba diciendo?  
Le preguntaba que me describiera el objeto i casi siempre me contestó en castellano, con la traducción de la palabra.
- c. ¿Qué hiciste cuando tu compañero/a no entendía lo que tu decías?  
Le dije la palabra en castellano directamente, como ella a mi.

*B) Comenta la experiencia de comunicación por chat en la que has participado. A continuación figuran unas preguntas a modo de orientación.*

- d. ¿Te gustaron las actividades? ¿Por qué? ¿Por qué no?  
Las actividades me han parecido todas muy divertidas incluso la de encontrar las diferencias entre las imágenes que fue tal vez la más difícil de concretar. Pero soy consciente de que ese esfuerzo nos sirve para adquirir fluidez con la lengua.
- e. ¿Qué tarea te gustó más? ¿Por qué?  
La actividad que más me ha gustado ha sido la de la cartera. Eso de adoptar roles es muy divertido, casi me ha tenido que parar mi compañera porque yo estaba inmersa en la actividad y cada vez se me ocurrían hacer más cosas con la cartera. (C9)
- f. Compara la comunicación del chat con la de los foros de debate que organizamos en clase. ¿Qué tipo de comunicación te gusta más? ¿Por qué?  
Me gusta más el Chat porque es una actividad que se hace más entretenida.

Gracias por tu colaboración!

## Cuestionario 10

*A) Por favor responde las preguntas que figuran a continuación sobre como resolviste los problemas de comunicación, en caso de que te surgieran, mientras llevabas a cabo las tareas.*

- a. ¿Qué hiciste cuando no sabías como decir algo en inglés (nombrar un objeto, expresar un concepto, referirte a una parte específica de una imagen, ...)?  
La miro en el diccionario.
- b. ¿Qué hiciste cuando no entendías lo que tu compañero/a te estaba diciendo?  
Normalmente no tuve problemas de comprensión.
- c. ¿Qué hiciste cuando tu compañero/a no entendía lo que tu decías?  
Se lo explicaba de otra forma. Creo que explicar las cosas de otra manera es un buen modo de hacer que la gente aprenda: ambos, el que escucha y el que habla.

*B) Comenta la experiencia de comunicación por chat en la que has participado. A continuación figuran unas preguntas a modo de orientación.*

- d. ¿Te gustaron las actividades? ¿Por qué? ¿Por qué no?  
En mi opinión las actividades son muy divertidas, se te pasa la clase sin darte cuenta. Además es una forma muy relajada de hablar en inglés, sin que nadie te esté escuchando. Es como más privado.
- e. ¿Qué tarea te gustó más? ¿Por qué?  
Quizás la de las diferencias, porque tiene mucho de vocabulario, y se tienen que hacer un montón de preguntas por lo que hay mucha comunicación con tu compañera mientras miras una foto divertida.
- f. Compara la comunicación del chat con la de los foros de debate que organizamos en clase. ¿Qué tipo de comunicación te gusta más? ¿Por qué?  
Yo prefiero la comunicación del chat, porque es más personal y puedes decir cualquier cosa que quieras decir.

Gracias por tu colaboración!

## Cuestionario 11

*A) Por favor responde las preguntas que figuran a continuación sobre como resolviste los problemas de comunicación, en caso de que te surgieran, mientras llevabas a cabo las tareas.*

- a. ¿Qué hiciste cuando no sabías como decir algo en inglés (nombrar un objeto, expresar un concepto, referirte a una parte específica de una imagen, ...)? Me tomaba tiempo para pensar como se decía lo que yo quería expresar. En el caso de pensar mucho y no salir del problema decía la palabra en castellano, pero solo una palabra suelta.
- b. ¿Qué hiciste cuando no entendías lo que tu compañero/a te estaba diciendo? Preguntaba en inglés o le hacía entender que no lo entendía. También aprovechaba para ayudarlo a decir lo que yo creía que estaba diciendo de otra forma más sencilla.
- c. ¿Qué hiciste cuando tu compañero/a no entendía lo que tu decías?  
Volvía a repetírselo y si aún así no me entendía lo decía de otra forma con otras palabras más sencillas y fijándome en la estructura de la frase y la coherencia.

*B) Comenta la experiencia de comunicación por chat en la que has participado. A continuación figuran unas preguntas a modo de orientación.*

- d. ¿Te gustaron las actividades? ¿Por qué? ¿Por qué no?  
Si, en algunos momentos me he reído mucho. Es una forma muy divertida de practicar la lengua.
- e. ¿Qué tarea te gustó más? ¿Por qué?  
La del juego de rol. Tuve que argumentar y escribir un montón para convencer a Bart de que teníamos que devolver el dinero.
- f. Compara la comunicación del chat con la de los foros de debate que organizamos en clase. ¿Qué tipo de comunicación te gusta más? ¿Por qué?  
Creo que es mucho más divertida y original la comunicación por Chat. Los temas que tratamos en el debate del Nicenet eran muy típicos, es lo de siempre. En cambio, con las actividades de los Simpsons me he divertido y he aprendido más vocabulario de mis compañeros...).

Gracias por tu colaboración!

## Cuestionario 12

A) *Por favor responde las preguntas que figuran a continuación sobre como resolviste los problemas de comunicación, en caso de que te surgieran, mientras llevabas a cabo las tareas.*

- a. ¿Qué hiciste cuando no sabías como decir algo en inglés (nombrar un objeto, expresar un concepto, referirte a una parte específica de una imagen, ...)?  
Cuando tenia alguna duda, sobretodo de vocabulario, consultaba la página web de: Word Reference
- b. ¿Qué hiciste cuando no entendías lo que tu compañero/a te estaba diciendo?  
Las actividades han fluido bastante bien, pero si en algún momento tuve una duda, traté de volver a preguntarle la misma cosa, pero esta vez de otra manera.
- c. ¿Qué hiciste cuando tu compañero/a no entendía lo que tu decías?  
Pues traté de usar frases cortas y simples para facilitar la comunicación, pero si alguna vez hubo alguna duda por parte de mi compañera intenté volver a decirle lo mismo utilizando otras palabras.

B) *Comenta la experiencia de comunicación por chat en la que has participado. A continuación figuran unas preguntas a modo de orientación.*

- d. ¿Te gustaron las actividades? ¿Por qué? ¿Por qué no?  
Las actividades propuestas las encuentro realmente interesantes, ya que facilitan la comunicación haciendo uso de las nuevas tecnologías y además añadiéndole el factor de la lengua extranjera. En mi opinión creo que con este recurso los chicos pueden aprender más (aprenden de sus errores y del conocimiento de la pareja) y de una manera más amena.
- e. ¿Qué tarea te gustó más? ¿Por qué?  
La segunda actividad. Creo que es interesante, te ayuda a conocer vocabulario y es divertida porque podemos encontrar más de una solución. Además el hecho de que tengas que justificar tu decisión genera mucha discusión.
- f. Compara la comunicación del chat con la de los foros de debate que organizamos en clase. ¿Qué tipo de comunicación te gusta más? ¿Por qué?  
Yo le veo más ventajas al chat, es más entretenido. Además el chat genera una comunicación más rápida pero también te permite pensar lo que vas a decir y corregir tus errores. Del mismo modo en la comunicación por chat hay un contacto más directo con la otra persona, te vuelcas más en la comunicación.

Gracias por tu colaboración!

## Cuestionario 13

*A) Por favor responde las preguntas que figuran a continuación sobre cómo resolviste los problemas de comunicación, en caso de que te surgieran, mientras llevabas a cabo las tareas.*

- a. ¿Qué hiciste cuando no sabías como decir algo en inglés (nombrar un objeto, expresar un concepto, referirte a una parte específica de una imagen, ...)?  
Describirlo.
- b. ¿Qué hiciste cuando no entendías lo que tu compañero/a te estaba diciendo?  
Preguntarle.
- c. ¿Qué hiciste cuando tu compañero/a no entendía lo que tu decías?  
Volver a decirlo de otro modo.

*B) Comenta la experiencia de comunicación por chat en la que has participado. A continuación figuran unas preguntas a modo de orientación.*

- d. ¿Te gustaron las actividades? ¿Por qué? ¿Por qué no?  
Si me parecieron muy divertidas.
- e. ¿Qué tarea te gustó más? ¿Por qué?  
La tercera actividad porque me gusta adoptar roles. Hacía de Bart y, por lo tanto, de despreocupado y pasota, lo cual siempre es más agradecido.
- f. Compara la comunicación del chat con la de los foros de debate que organizamos en clase. ¿Qué tipo de comunicación te gusta más? ¿Por qué?  
Prefiero la comunicación de los foros de debate porque es más elaborada y tengo claro que estoy trabajando las habilidades de escritura.

Gracias por tu colaboración!

## Cuestionario 14

A) Por favor responde las preguntas que figuran a continuación sobre como resolviste los problemas de comunicación, en caso de que te surgieran, mientras llevabas a cabo las tareas.

- a. ¿Qué hiciste cuando no sabías como decir algo en inglés (nombrar un objeto, expresar un concepto, referirte a una parte específica de una imagen, ...)?  
Intenté describir el objeto o buscar la palabra en el diccionario, pero alguna vez lo escribí en catalán o castellano.
- b. ¿Qué hiciste cuando no entendías lo que tu compañero/a te estaba diciendo?  
Le pedía que me lo explicara mejor.
- c. ¿Qué hiciste cuando tu compañero/a no entendía lo que tu decías?  
Se lo describía lo mejor que podía.

B) Comenta la experiencia de comunicación por chat en la que has participado. A continuación figuran unas preguntas a modo de orientación.

- d. ¿Te gustaron las actividades? ¿Por qué? ¿Por qué no?  
Sí, las que más me gustaron fueron las de hacer parejas y la de decidir qué hacer con el dinero de la cartera. Resultaron muy entretenidas.
- e. ¿Qué tarea te gustó más? ¿Por qué?  
La de Bart y Lisa. Era divertido ponerse en el lugar de otra persona.
- f. Compara la comunicación del chat con la de los foros de debate que organizamos en clase. ¿Qué tipo de comunicación te gusta más? ¿Por qué?  
La del Chat porque es más dinámica.

Gracias por tu colaboración!

## Cuestionario 15

A) Por favor responde las preguntas que figuran a continuación sobre como resolviste los problemas de comunicación, en caso de que te surgieran, mientras llevabas a cabo las tareas.

a. ¿Qué hiciste cuando no sabías como decir algo en inglés (nombrar un objeto, expresar un concepto, referirte a una parte específica de una imagen, ...)?

Primeramente pensaba durante un rato la palabra o frase que quería escribir, y cuando veía que era imposible acordarse de cómo se escribía, la buscaba en el Diccionario WordReference.

b. ¿Qué hiciste cuando no entendías lo que tu compañero/a te estaba diciendo?

Normalmente entendí todo lo que mi compañera decía. Si era al contrario (en muy pocas ocasiones), o le preguntaba qué era lo que había dicho o le hacía repetir la frase.

c. ¿Qué hiciste cuando tu compañero/a no entendía lo que tu decías?

Le escribía otra vez o le intentaba explicar de una forma más clara la frase o propuesta que le quería transmitir.

B) *Comenta la experiencia de comunicación por chat en la que has participado. A continuación figuran unas preguntas a modo de orientación.*

d. ¿Te gustaron las actividades? ¿Por qué? ¿Por qué no?

Me gustaron mucho, ya que a mi esto de hablar me encanta, y si además es en inglés aun mejor, ya que además de gustarme mucho aprendo de la otra persona y ayudo a mi vocabulario y "writing".

e. ¿Qué tarea te gustó más? ¿Por qué?

La tarea que más me gustó ha sido la última, ya que he tenido que pensar como el personaje de los Simpson, y me he tenido que poner en ese papel. Creo que ha sido la mejor actividad, tanto por el tema como por el rol que hemos tenido que coger cada uno de nosotros.

f. Compara la comunicación del chat con la de los foros de debate que organizamos en clase. ¿Qué tipo de comunicación te gusta más? ¿Por qué?

La comunicación por Chat me gusta mucho más que la comunicación del debate, ya que es ahí donde realmente transmites lo que sabes de inglés con la mayor fluidez. Además puedes contrastar tus opiniones al momento con otra persona para llegar a una discusión o a un acuerdo.

Gracias por tu colaboración!

## Cuestionario 16

*A) Por favor responde las preguntas que figuran a continuación sobre como resolviste los problemas de comunicación, en caso de que te surgieran, mientras llevabas a cabo las tareas.*

- a. ¿Qué hiciste cuando no sabías como decir algo en inglés (nombrar un objeto, expresar un concepto, referirte a una parte específica de una imagen, ...)?  
Si no sabía una palabra la ponía en catalán entre comillas o me la inventaba y la ponía en inglés.
- b. ¿Qué hiciste cuando no entendías lo que tu compañero/a te estaba diciendo?  
La verdad es que mi compañera siempre era bastante clara y, por lo tanto, nunca tenía problemas en entender lo que me decía.
- c. ¿Qué hiciste cuando tu compañero/a no entendía lo que tu decías?  
Supongo que mi compañera siempre me entendía porque en ningún momento me demostró lo contrario.

*B) Comenta la experiencia de comunicación por chat en la que has participado. A continuación figuran unas preguntas a modo de orientación.*

- d. ¿Te gustaron las actividades? ¿Por qué? ¿Por qué no?  
Sí, las actividades me gustaron, porque es una manera de salir de la rutina, de practicar el inglés de manera diferente; de una manera muy divertida (mediante el Chat)
- e. ¿Qué tarea te gustó más? ¿Por qué?  
La tarea que más me ha gustado ha sido la que consistía en imaginar que eras un personaje de los Simpsons y tanto yo como mi compañera nos hemos metido mucho en nuestro personaje y el diálogo ha resultado muy divertido.
- f. Compara la comunicación del Chat con la de los foros de debate que organizamos en clase. ¿Qué tipo de comunicación te gusta más? ¿Por qué?  
Los dos tipos de comunicación me gustan mucho, tanto el foro como el chat. Aunque la comunicación del Chat me gusta especialmente porque es una manera de comunicarse que resulta muy amena y entretenida.

Gracias por tu colaboración!

## Cuestionario 17

*A) Por favor responde las preguntas que figuran a continuación sobre como resolviste los problemas de comunicación, en caso de que te surgieran, mientras llevabas a cabo las tareas.*

- a. ¿Qué hiciste cuando no sabías como decir algo en inglés (nombrar un objeto, expresar un concepto, referirte a una parte específica de una imagen, ...)?

La primera vez la dije en castellano, pero después busqué en Internet en la página de [www.wordreference.com](http://www.wordreference.com), para saber como se podía decir y así también hice las otras veces.

- b. ¿Qué hiciste cuando no entendías lo que tu compañero/a te estaba diciendo? Pues lo mismo que cuando yo no sabía como decir algo, lo buscaba en el diccionario.

- c. ¿Qué hiciste cuando tu compañero/a no entendía lo que tu decías?

Supongo que mi compañera buscaba las palabras que no sabía en el diccionario porque a veces me decía que me esperara, dando a entender que estaba buscando alguna palabra que no había entendido.

*B) Comenta la experiencia de comunicación por chat en la que has participado. A continuación figuran unas preguntas a modo de orientación.*

- d. ¿Te gustaron las actividades? ¿Por qué? ¿Por qué no?

Están muy bien pensadas y son bastante originales, aunque a veces se hacen un poco largas o son difíciles de hacer, como por ejemplo la de buscar las 7 diferencias.

- e. ¿Qué tarea te gustó más? ¿Por qué?

La última, en la que nos teníamos que poner en el papel de Bart o de Lisa, creo que ha sido la más divertida, porque al ser personajes que todos conocemos se nos hace más amena la interpretación y además son unos personajes muy divertidos.

- f. Compara la comunicación del chat con la de los foros de debate que organizamos en clase. ¿Qué tipo de comunicación te gusta más? ¿Por qué? Me ha gustado más la comunicación del Chat, porque son actividades más amenas y divertidas. Creo que los debates están bien, pero tal vez son un poco aburridos o que el hecho de pensar en un momento una opinión sobre algo es complicado si no la tienes muy clara.

Gracias por tu colaboración!

## Cuestionario 18

*A) Por favor responde las preguntas que figuran a continuación sobre como resolviste los problemas de comunicación, en caso de que te surgieran, mientras llevabas a cabo las tareas.*

- a. ¿Qué hiciste cuando no sabías como decir algo en inglés (nombrar un objeto, expresar un concepto, referirte a una parte específica de una imagen, ...)?  
Utilicé un diccionario de Internet.
- b. ¿Qué hiciste cuando no entendías lo que tu compañero/a te estaba diciendo? He entendido todo lo que me decía.
- c. ¿Qué hiciste cuando tu compañero/a no entendía lo que tu decías?  
Creo que lo ha entendido todo o al menos esto me ha parecido.

*B) Comenta la experiencia de comunicación por chat en la que has participado. A continuación figuran unas preguntas a modo de orientación.*

- d. ¿Te gustaron las actividades? ¿Por qué? ¿Por qué no?  
Si las encuentro útiles porque te comunicas en inglés con un propósito concreto.
- e. ¿Qué tarea te gustó más? ¿Por qué?  
La última, porque he tenido que ponerme en el rol de un personaje.
- f. Compara la comunicación del chat con la de los foros de debate que organizamos en clase. ¿Qué tipo de comunicación te gusta más? ¿Por qué?  
La del Chat me gusta más porque es más espontánea y se ve realmente el nivel de la gente.

Gracias por tu colaboración!

## Cuestionario 19

*A) Por favor responde las preguntas que figuran a continuación sobre como resolviste los problemas de comunicación, en caso de que te surgieran, mientras llevabas a cabo las tareas.*

- a. ¿Qué hiciste cuando no sabías como decir algo en inglés (nombrar un objeto, expresar un concepto, referirte a una parte específica de una imagen, ...)?  
Normalmente intentaba explicarlo de alguna manera y si no me salía lo buscaba en el diccionario.
- b. ¿Qué hiciste cuando no entendías lo que tu compañero/a te estaba diciendo?  
Preguntarle de nuevo.
- c. ¿Qué hiciste cuando tu compañero/a no entendía lo que tu decías?  
Se lo explicaba de otra manera.

*B) Comenta la experiencia de comunicación por chat en la que has participado. A continuación figuran unas preguntas a modo de orientación.*

- d. ¿Te gustaron las actividades? ¿Por qué? ¿Por qué no?  
Sí, porque son diferentes i son distraídas sobretodo porque utilizamos el "Chat" que es un tipo de comunicación muy relajada.
- e. ¿Qué tarea te gustó más? ¿Por qué?  
Me ha gustado más la última porque era ponerse realmente en un papel y era cuando más hablabas. Además llegas a aislarte del mundo y parece como si te va la vida en defender lo que tu piensas. Es muy divertido.
- f. Compara la comunicación del chat con la de los foros de debate que organizamos en clase. ¿Qué tipo de comunicación te gusta más? ¿Por qué?  
A mi me gusta más el chat porque prefiero hablar solo con una persona, cuando está toda la clase puede llegar a ser muy confuso. Además con este tipo de actividades se crea un buen rollo con el compañero porque puedes discutir con el pero los dos sabemos que tenemos que cooperar juntos para poder acabar la actividad, y eso está muy bien.

Gracias por tu colaboración!

## Cuestionario 20

*A) Por favor responde las preguntas que figuran a continuación sobre como resolviste los problemas de comunicación, en caso de que te surgieran, mientras llevabas a cabo las tareas.*

- a. ¿Qué hiciste cuando no sabías como decir algo en inglés (nombrar un objeto, expresar un concepto, referirte a una parte específica de una imagen, ...)?  
Cuando tenia alguna duda, sobretodo de vocabulario, consultaba el diccionario WordReference.
- b. ¿Qué hiciste cuando no entendías lo que tu compañero/a te estaba diciendo?  
En general no hemos tenido problemas de comunicación, pero si en algún momento tuve una duda, le pedí a mi compañera que me lo aclarara.
- c. ¿Qué hiciste cuando tu compañero/a no entendía lo que tu decías?  
Si alguna vez hubo alguna duda por parte de mi compañera intenté volver a decirle lo mismo utilizando otras palabras.

*B) Comenta la experiencia de comunicación por chat en la que has participado. A continuación figuran unas preguntas a modo de orientación.*

- d. ¿Te gustaron las actividades? ¿Por qué? ¿Por qué no?  
Las actividades las encuentro realmente interesantes, ya que facilitan la comunicación en lengua extranjera y además hacen uso de las nuevas tecnologías. Creo que de esta manera se aprende más porque aprendes de tus errores y del feedback que te da la pareja. Además se aprende de una manera más amena.
- e. ¿Qué tarea te gustó más? ¿Por qué?  
La tercera actividad. Creo que es muy interesante y divertida. Ponerte en la piel de otra persona y tener que decidir como si fueras ella te hace centrarte en la comunicación y olvidarte por un momento de las dificultades de la lengua.
- f. Compara la comunicación del chat con la de los foros de debate que organizamos en clase. ¿Qué tipo de comunicación te gusta más? ¿Por qué?  
En general los dos tipos de comunicación me gustan, aunque me decanto por el chat. El chat permite una comunicación más ágil. Por otro lado también dispones de tiempo para pensar más lo que vas a decir y esto te permite corregir errores.

Gracias por tu colaboración!

## Cuestionario 21

*A) Por favor responde las preguntas que figuran a continuación sobre como resolviste los problemas de comunicación, en caso de que te surgieran, mientras llevabas a cabo las tareas.*

- a. ¿Qué hiciste cuando no sabías como decir algo en inglés (nombrar un objeto, expresar un concepto, referirte a una parte específica de una imagen, ...)?  
Intentar buscar un sinónimo o reformular la frase y sino escribía la palabra en catalán, entre comillas.
- b. ¿Qué hiciste cuando no entendías lo que tu compañero/a te estaba diciendo?  
Si era por el significado de alguna palabra: what is the meaning of ...? y si era de contexto: sorry, I don't understand you.
- c. ¿Qué hiciste cuando tu compañero/a no entendía lo que tu decías?  
Se lo repetía utilizando otras palabras.

*B) Comenta la experiencia de comunicación por chat en la que has participado. A continuación figuran unas preguntas a modo de orientación.*

- d. ¿Te gustaron las actividades? ¿Por qué? ¿Por qué no?  
Me gustaron porque eran muy divertidas. A quien de nosotros no le gustan Los Simpson! (C21)
- e. ¿Qué tarea te gustó más? ¿Por qué?  
La que me ha gustado más es la de los roles. Pienso que el echo que tengas que interpretar un papel y defenderlo te hace disfrutar más de la actividad.
- f. Compara la comunicación del chat con la de los foros de debate que organizamos en clase. ¿Qué tipo de comunicación te gusta más? ¿Por qué?  
Pienso que no es cuestión de cual nos guste más sino que hay que hacer un poco de todo, ¿no?

Gracias por tu colaboración!

## Cuestionario 22

*A) Por favor responde las preguntas que figuran a continuación sobre como resolviste los problemas de comunicación, en caso de que te surgieran, mientras llevabas a cabo las tareas.*

- a. ¿Qué hiciste cuando no sabías como decir algo en inglés (nombrar un objeto, expresar un concepto, referirte a una parte específica de una imagen, ...)?  
Si no sabia alguna palabra la buscaba en el diccionario.
- b. ¿Qué hiciste cuando no entendías lo que tu compañero/a te estaba diciendo?  
Le preguntaba el que quería decir.
- c. ¿Qué hiciste cuando tu compañero/a no entendía lo que tu decías?  
Se lo decía de otra forma.

*B) Comenta la experiencia de comunicación por chat en la que has participado. A continuación figuran unas preguntas a modo de orientación.*

- d. ¿Te gustaron las actividades? ¿Por qué? ¿Por qué no?  
Me han gustado mucho las actividades, porque las encuentro muy didácticas y me han ayudado mucho a la hora de preparar una clase de Inglés.
- e. ¿Qué tarea te gustó más? ¿Por qué?  
La tarea que me gusto mas fue la práctica de Chat en la que habíamos de encontrar las diferencias de la foto del otro compañero . En general me gustaron todas las actividades porque son muy didácticas para trabajar en clase. El hecho de que de que sean sobre personajes conocidos las hace más amenas.
- f. Compara la comunicación del chat con la de los foros de debate que organizamos en clase. ¿Qué tipo de comunicación te gusta más?  
¿Por qué?  
Me gusta más la comunicación del Chat porque te puedes expresar mejor en inglés y puedes cambiar puntos de vista simultáneamente, y en cambio en el foro no puedes hablar con alguien en particular.

Gracias por tu colaboración!

## Cuestionario 23

**A) Por favor responde las preguntas que figuran a continuación sobre como resolviste los problemas de comunicación, en caso de que te surgieran, mientras llevabas a cabo las tareas.**

- a. ¿Qué hiciste cuando no sabías como decir algo en inglés (nombrar un objeto, expresar un concepto, referirte a una parte específica de una imagen, ...)?  
Cuando tenía dudas sobre como formular una frase, intentaba pensar en otra manera de decirlo, que quizás fuera más complicada de leer, pero para mi, dar rodeos para explicar una cosa era mejor que decirlo mal.
- b. ¿Qué hiciste cuando no entendías lo que tu compañero/a te estaba diciendo?  
Le pedía que me parafraseara lo que quería decirme, pero con vocabulario más fácil.
- c. ¿Qué hiciste cuando tu compañero/a no entendía lo que tu decías?  
Le repetía lo que le había dicho de otra manera, o le explicaba lo que significaban mis abreviaturas... la verdad es que fue muy divertido.

**B) Comenta la experiencia de comunicación por chat en la que has participado. A continuación figuran unas preguntas a modo de orientación.**

- d. ¿Te gustaron las actividades? ¿Por qué? ¿Por qué no?  
Si, me gustaron mucho. Son unas tareas muy bien estructuradas, y son muy útiles para soltarse un poco más a la hora de escribir en inglés.
- e. ¿Qué tarea te gustó más? ¿Por qué?  
La que más me gustó fue la última tarea: la de convencer a Bart Simpson de que no cogiera el dinero de una cartera que nos habíamos encontrado. Para convencerle tuve que pensar mucho y escribir mucho en inglés.
- f. Compara la comunicación del chat con la de los foros de debate que organizamos en clase. ¿Qué tipo de comunicación te gusta más? ¿Por qué?  
Me gusta más la comunicación por Chat, es más amena y entretenida. Al ser una comunicación instantánea no has de esperar a que respondan los otros.

Gracias por tu colaboración!

## Cuestionario 24

*A) Por favor responde las preguntas que figuran a continuación sobre como resolviste los problemas de comunicación, en caso de que te surgieran, mientras llevabas a cabo las tareas.*

a. ¿Qué hiciste cuando no sabías como decir algo en inglés (nombrar un objeto, expresar un concepto, referirte a una parte específica de una imagen, ...)?

Cuando tenía dudas sobre como formular una frase, intentaba pensar en otra manera de decirlo, o miraba en la red, en el diccionario Wordreference las palabras que no sabía.

b. ¿Qué hiciste cuando no entendías lo que tu compañero/a te estaba diciendo?

Le preguntaba lo que quería decir. Mi compañero era muy amable y me explicaba con otras palabras lo que quería decir.

c. ¿Qué hiciste cuando tu compañero/a no entendía lo que tu decías?

Yo le repetía lo que le había dicho antes de otra manera.

*B) Comenta la experiencia de comunicación por chat en la que has participado. A continuación figuran unas preguntas a modo de orientación.*

d. ¿Te gustaron las actividades? ¿Por qué? ¿Por qué no?

Si, fueron unas actividades muy divertidas, además las considero útiles para mejorar la escritura.

e. ¿Qué tarea te gustó más? ¿Por qué?

La que más me gustó fue la última tarea: la de Bart y Lisa Simpson. Fue muy divertido, y aprendí un montón de vocabulario gracias a mi compañero.

f. Compara la comunicación del chat con la de los foros de debate que organizamos en clase. ¿Qué tipo de comunicación te gusta más? ¿Por qué?

Me gusta más el chat. Estoy más acostumbrada a utilizar estos programas. La comunicación es instantánea: no has de esperar a que te respondan durante mucho tiempo.

Gracias por tu colaboración!

## Cuestionario 25

*A) Por favor responde las preguntas que figuran a continuación sobre como resolviste los problemas de comunicación, en caso de que te surgieran, mientras llevabas a cabo las tareas.*

- a. ¿Qué hiciste cuando no sabías como decir algo en inglés (nombrar un objeto, expresar un concepto, referirte a una parte específica de una imagen, ...)?  
He consultado el Wordreference diccionario electrónico.
- b. ¿Qué hiciste cuando no entendías lo que tu compañero/a te estaba diciendo?  
Le pedía una descripción más detallada o algún sinónimo.
- c. ¿Qué hiciste cuando tu compañero/a no entendía lo que tu decías?  
Parafraseaba lo que quería decir.

*B) Comenta la experiencia de comunicación por chat en la que has participado. A continuación figuran unas preguntas a modo de orientación.*

- d. ¿Te gustaron las actividades? ¿Por qué? ¿Por qué no?  
Sí, han sido muy originales, me han sorprendido mucho.
- e. ¿Qué tarea te gustó más? ¿Por qué?  
La de las diferencias porque tenía una dificultad añadida. No solo se trataba de comunicar sino también de pensar en conjunto y al mismo tiempo. Ayudando, buscando pistas haciendo preguntas, lanzando hipótesis, posibilidades....
- f. Compara la comunicación del chat con la de los foros de debate que organizamos en clase. ¿Qué tipo de comunicación te gusta más?  
¿Por qué?  
El chat es más directo y con mayor posibilidad de que la comunicación evolucione más rápido y en menos tiempo. El forum es más disperso, en cuanto a la consecución de los objetivos y las metas del trabajo.

Gracias por tu colaboración!



**Anexo 4**  
**Transcripciones de las entrevistas**



## TRANSCRIPCIONES DE LAS ENTREVISTAS

### ENTREVISTA A NADIA – TAREA 1

En = Entrevistador

		Texto
1	En	hola nadia, vamos a hacer la entrevista sobre la tarea uno, <i>are you ready?</i>
2	Nadia	<i>yes</i>
3	En	yes? vamos a ver un vídeo en el que va apareciendo la conversación que habéis tenido emma y tu. tu tarea “ahora” consiste en fijarte en el diálogo y comentar lo que tu crees que estaba pasando en ese momento ...
4	Nadia	<i>ok</i>
5	En	... comenta las cosas que llamen la atención ... si crees que teníais algún problema de comunicación, si observas que os cambiáis al castellano o al catalán, si borras un mensaje y después lo vuelves a escribir [pausa] no sé ... comenta lo que se te ocurra, lo que se te pase por la cabeza
6	Nadia	vale
7	En	empezáis con un saludo ...
8	Nadia	si, aquí nos saludamos
9	En	ve comentando lo que se te ocurra
10	Nadia	vale, aquí hemos empezado más o menos a describir a homer ...
11	9	si?
12	Nadia	la ropa, el físico, si tiene alguna cosa en la mano ...
13	En	¿puedes comentar lo que ocurre aquí?
14	Nadia	si, ah, aquí el problema ha sido que a emma se le ha borrado todo y hemos tenido que volver a empezar y yo

		le he hecho un cortar y pegar
15	En	has pegado toda la conversación anterior
16	Nadia	si si, para que ella lo pudiera leer
17	En	¿y aquí?
18	Nadia	nada. ¿ves? yo le he dicho que tenía ... bueno que llevaba una camisa y pantalones y ella me ha dicho que en su dibujo también, y poco a poco hemos ido descartando cosas.
19	En	ahora le preguntas por el perro
20	Nadia	Si hemos ido comparando todos los personajes y todos los objetos que aparecen en el dibujo. normalmente yo le preguntaba y ella me respondía
21	En	¿y aquí?
22	Nadia	bueno, hemos pasado directamente a lo que era el suelo, todo lo que tenía el suelo, las magdalenas y todo eso, hemos ido comparando el número y después ya hemos pasado a lisa
23	En	¿alguna dificultad, aquí?
24	Nadia	bueno aquí he ido al diccionario a buscar “biberón” que no me acordaba cómo se decía
25	En	sí? te has aprendido cómo se dice?
26	Nadia	sí, <i>feeding bottle</i> , no?
27	En	<i>yes, excellent!</i>
28	Nadia	y chupete también, no me acordaba que era <i>dummy</i>
29	En	veo que te acuerdas del vocabulario que ha surgido en la tarea.
30	Nadia	sí, poco a poco las palabras que no entendíamos pues las hemos ido buscando, y como las volvíamos a usar todo el rato pues al final te las aprendes
31	En	¡muy bien!
32	Nadia	a ver, aquí nos habíamos pasado y no habíamos

		comentado nada del ratón y lo hemos estado comentando a ver si había alguna diferencia.
33	En	veo que con el teclado vas muy bien, no cometes errores...
34	Nadia	no no no
35	En	escribes habitualmente xxx
36	Nadia	sí, sí, para chatear y todo eso sí
37	En	¿chateas en inglés?
38	Nadia	si tengo un amigo que es belga y entonces chateo mucho con él
39	En	muy bien, observo que no utilizáis abreviaciones.
40		en español si utilizamos mucho las abreviaciones pero en inglés no tanto, y además claro como teníamos que hacerlo para leerlo, digo no haré abreviaciones porque sino no me entero ni yo, ... nada aquí hemos encontrado otra diferencia en los pájaros
41	En	aquí consultas el diccionario
42	Nadia	aquí no sé qué he buscado ... ah sí lo de la cola del gato ... digo a ver si es que no está y... he buscado cola, que no me acordaba, y he puesto el significado entre paréntesis ... digo ... por si tampoco se acuerda y así vamos más rápido
43	En	buena idea
44	Nadia	sí pensé que le podría ir bien
45	En	¿qué ocurre aquí?
46	Nadia	aquí nos habíamos olvidado de marge y la hemos comentado y aquí es cuando nos hemos encontrado la diferencia de los zapatos. al final hemos vuelto atrás y para asegurarnos de que no habíamos pasado nada por alto. Hemos ido repasando todo, pero esta vez más despacio

47	En	os ha costado encontrar las diferencias ...
48	Nadia	si un poco, pero bueno está bien... un poco de dificultad está bien
49	En	habéis encontrado la diferencia de las magdalenas?
50		sí le he dicho son iguales en plan hay tres patatas una aquí y otra ahí y luego ha sido cuando ella me ha dicho si las mías son iguales. le he preguntado también por el puntito rojo y todo.
51	En	a ver si
52	Nadia	y aquí ha que haber una diferencia pero no la encontrábamos
53	En	Si, parece difícil
54	Nadia	sí la tarea ha sido difícil, eran cosas que eran ... sabes qué por ejemplo mi lazo era más grande y el de ella era más pequeño ... pero ha sido divertida, como un reto
55	En	bueno ya está nadia, muchas gracias
56	Nadia	ala
57	En	<i>"thank you sooo much"</i>
58	Nadia	<i>"you are welcome"</i>

## ENTREVISTA A NADIA – TAREA 2

		Texto
1	En	hola nadia! empezamos la entrevista de la tarea dos. ve comentando lo que veas.
2	Nadia	vale, pues aquí al principio nos saludamos, lo de siempre. aquí tardamos un poco, porque estábamos ordenando los dibujos
3	En	ya
4	Nadia	si, para nosotras ya tener nuestro orden y ya solamente

		tener que hablar
5	En	muy bien.
6	Nadia	situamos los dibujos en la mesa y los emparejamos.
7	En	¿y aquí?
8	Nadia	aquí le digo a Emma si ella ha encontrado alguna pareja y ella me dice que se podría emparejar el ratón con el queso y yo digo que sí que lo encuentro bien
9	En	¿sí?
10	Nadia	y entonces empezamos a hablar sobre otras parejas
11	En	vais sugiriendo posibles parejas las dos a la vez
12	Nadia	si bueno vamos haciendo propuestas de parejas y leyendo lo que dice la compañera y, si estamos de acuerdo, le decimos que muy bien
13	En	te resultó fácil ponerte de acuerdo con la compañera?
14	Nadia	a veces si, ves? aquí casualmente hicimos las dos la misma propuesta: emparejar el bebé con el chupete. o aquí que le pregunto con que emparejaría la TV y me dice que con el mando y era justo lo que yo había pensado. pero a veces no es tan fácil, ves aquí no nos poníamos de acuerdo.
15	En	aquí veo que tuviste que consultas el diccionario
16	Nadia	sí, sí, tuve que buscar todas las cosas de la electricidad .. interruptor, enchufe y todo eso
17	En	cuando no sabes cómo decir alguna cosa prefieres buscar en el diccionario en lugar de usar otra estrategia como describir el objeto que aparece en la carta, por ejemplo ...
18	Nadia	si porque el diccionario es muy práctico, si no sé algo pues lo busco y ya está
19	En	aquí veo que relees la conversación
20	Nadia	sí, es que dudaba sobre una pareja

21	En	prefieres releer a la conversación anterior en lugar de preguntar a tu compañera ...
22	Nadia	bueno si ... prefiero no interrumpirla ... no sé ... es que si lo puedo averiguar yo sin preguntarlo ...
23	En	ves el hecho de preguntar como una molestia?
24	Nadia	bueno, en cierto modo si, además no sé ... me gusta resolver las cosas por mi misma
25	En	te gusta ser autónoma
26	Nadia	si eso es
27	En	aquí estáis repasando las parejas que habéis hecho ...
28	Nadia	si, ahora le digo dime lo que piensas. me dijo las parejas que ella había pensado y le dije pues vale, y entonces ya dijimos pues ala, y aquí acabamos la discusión.
29	En	parecéis contentas al final
30	Nadia	si mucho ... nos lo pasamos muy bien
31	En	¿cómo calificarías esta tarea? piensa en un adjetivo
32	Nadia	es muy amena ... cuando te das cuenta ya se ha acabado
33	En	esta tarea ha sido más fácil
34	Nadia	si fácil, mucho más que la primera
35		vale nadia, ya está. <i>thank you!</i>
36	Nadia	<i>you are welcome!</i>

### ENTREVISTA A NADIA – TAREA 3

		Texto
1	En	bueno nadia, <i>ready?</i>
2	Nadia	<i>yes!</i>
3	Nadia	aquí al principio pues <i>ok so mm</i> no sabía cómo empezar y directamente puse oh aquí hay mil dólares

4	En	te fue fácil meterte en el papel del personaje?
5	Nadia	sí, para mí sí, yo soy un poquito como bart, a ver no soy igual pero a veces también soy un poquito pillá y ...
6	En	aquí emma te sugiere que vayáis a la policía a llevar la cartera
7	Nadia	si, bueno me decía tenemos que ir a la policía y yo le daba todo tipo de argumentos para convencerla de no ir a la policía. esta actividad estuvo muy bien, a mí es la que más me ha gustado
8	En	¿sí?
9	Nadia	sí si, yo me lo pasé muy bien haciéndola, y aquí le decía pero estás loca porque tenemos que ir a la policía si ni siquiera sabemos quien es M.B
10	En	who M.B is .... te has acordado de la interrogativa indirecta ...
11	Nadia	si bueno como la explicaste el otro día. tiene que ser sujeto verbo ... no se invierte el orden, ¿no?
12	En	<i>that's right. excellent!</i>
13	Nadia	thanks!
14	En	tu compañera te llama irresponsable, pero tu no cambias de idea
15	Nadia	aquí sigue con que teníamos que ir a la policía y yo le digo pero sabes tu quien es M.B?
16	En	muy bien la interrogativa
17	Nadia	si, sí, ya me lo he aprendido, creo que no se me olvidará
18	En	¿y aquí?
19	Nadia	pues aquí mi compañera me dijo podíamos donar el dinero a una residencia. Es que me decía cada cosa!
20	En	pero tu sigues en tu línea
21	Nadia	sí yo insisto en que nos lo podíamos quedar

22	En	aquí borraste alguna palabra
23	Nadia	si porque había puesto <i>daughter</i> y quería decir <i>sister</i> , porque Lisa es mi hermana, en la tarea claro
24	En	seguís las dos dando argumentos
25	Nadia	si durante un rato. No había forma de convencerla
26	En	pero al final la convences
27	Nadia	si, mira ves al final me dijo bueno venga cogemos el dinero como diciendo tú ganas y entonces ya y te quiero y ya está
28	En	ganaste tu
29	Nadia	ya está, gané yo.
30	En	vale nadia. muchas gracias.
31	Nadia	de nada.



