

Para citar este artículo:

Martínez Arbelaiz, A. (2007). La interacción mediada por el ordenador en el aula de lengua extranjera: experiencias y reflexiones, *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 6 (2), 127-138. [<http://campusvirtual.unex.es/caladeeditio/>]

La interacción mediada por el ordenador en el aula de lengua extranjera: experiencias y reflexiones

Computer-Mediated Interaction in the classroom
of foreign language: experiences and reflections

Asunción Martínez Arbelaiz

University Studies Abroad Consortium
University of Nevada / MS 0323
Reno, NV 89557-0323 – USA

University Studies Abroad Consortium (USAC)

Email: marti298@terra.es

Resumen: En este estudio se compara la interacción cara a cara con la interacción mediada por el ordenador de cuatro aprendices de español como lengua extranjera con cuatro nativos en el contexto de una universidad estadounidense. El estudio revela que los alumnos tuvieron dificultades en comprender el habla oral de los nativos, mientras que la naturaleza escrita, aunque informal, del chat les facilitó la comprensión del input, manteniendo su carácter interactivo. Si bien es cierto que un análisis pormenorizado de estos datos muestra que las transcripciones del lenguaje oral contienen más rasgos discursivos cooperativos que las del lenguaje mediado por el ordenador, las sesiones con nativos por medio de chat pueden hacer de puente o transición para el momento en el que aprendices de nivel intermedio inicien conversaciones espontáneas con hablantes nativos de la lengua meta.

Palabras clave: adquisición, lengua extranjera, interacción mediada por el ordenador, interacción oral, TIC.

Abstract: This study compares face-to-face interaction with computer-mediated interaction by four learners of Spanish as a foreign language with four native speakers in the context of an American university. The study reveals that the four students had difficulties understanding the oral speech of the native speakers, while the written nature, although informal, of the chat facilitated input comprehension, preserving its interactive nature. A detailed analysis of these data shows that the oral language has more discursive cooperative features than the computer mediated discussions, although the sessions with native speakers through the chat are proposed to be a suitable bridge or transition to the moment when learners attempt to initiate conversations with native speakers of the target language.

Keywords: acquisition, foreign language, computer-mediated interaction, oral interaction, ICT.

1. Las TIC como vehículo de nuevas formas de interacción

Uno de los aspectos más prometedores de las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) para el aprendizaje de lenguas extranjeras es la posibilidad de acercar a hablantes de variadas procedencias lingüísticas y culturales. Como bien señala Trenchs Parera (2001: 26-27), “la comunicación auténtica es condición indispensable para un aprendizaje correcto de una lengua. La comunicación auténtica es la que tiene lugar con hablantes nativos de la lengua que se está aprendiendo, y también la que se lleva a cabo con otros aprendices de esa lengua cuando la interacción (tanto escrita como oral) es absolutamente necesaria para la realización de una actividad o proyecto conjuntos”. De esta forma, por medio de las TIC, el alumno que está estudiando una lengua dada puede trascender el aula al poder relacionarse y completar tareas o actividades con hablantes nativos o con otros estudiantes de la lengua meta. Aunque las posibilidades de conexión por medio de las TIC son múltiples y variadas, en este estudio nos centraremos en la interacción entre aprendiz y hablante nativo o experto en la lengua meta. Posiblemente el medio más utilizado para realizar este tipo de conexiones sea el *chat*, el cual puede conectar a usuarios que están en contextos geográficos diferentes. De hecho, ya disponemos de un número moderado de descripciones y análisis de experiencias recientes en el aula de lengua extranjera. No es casualidad que la mayoría de estas experiencias y estudios partan de contextos sociolingüísticos en los que los aprendices no suelen tener fácil acceso a hablantes de la lengua meta.

Una experiencia con estas características se llevó a cabo en Australia con alumnos universitarios de italiano. Tudini (2003) diseñó un estudio en el que nueve estudiantes matriculados en un curso de italiano chatearon sin ningún tipo de instrucción ni de tarea específica con 49 hablantes nativos que participaban en un *chat* sin propósito pedagógico concreto. Se puede decir que las conversaciones fueron informales, aunque incluyeron frecuentes correcciones, aclaraciones y ayuda por parte de los hablantes nativos de italiano. La autora concluye que, aunque esta experiencia no trata de reemplazar la interacción oral ni puede facilitar la comprensión de aspectos del discurso oral como la pronunciación y el lenguaje no verbal, sí resultó útil para los aprendices al proporcionar un intercambio intercultural auténtico y significativo con otras personas diferentes al profesor y a los compañeros de clase.

Lee (2004) realizó una experiencia similar con alumnos universitarios de español en EE.UU. En este caso las conversaciones estaban más dirigidas, puesto que los nativos de español eran un grupo que vivía en los EE.UU., aunque en un estado diferente de los aprendices, y preparaba un curso de postgrado para ser profesores de español. La investigadora y también profesora del curso eligió siete temas y una serie de preguntas para cada tema. En cada sesión de *chat* los participantes en parejas tenían que hablar del tema asignado, siguiendo unas preguntas a modo de guión. En este estudio, además de la presencia de correcciones, aclaraciones y modelos, como se encontró en el trabajo de Tudini, también se constató un alto grado de satisfacción entre el alumnado. Para muchos aprendices era la primera vez que usaban la lengua meta con alguien fuera del aula y aunque, a menudo, tuvieron que negociar el significado para poder reestablecer la

comunicación, los comentarios apuntan a que fue una experiencia valiosa desde el punto de vista de los participantes. Uno de ellos resumió los beneficios de estos intercambios de la siguiente forma: “*Online exchange allowed me to observe and imitate my NS partner's discourse as she used a vocabulary and style very different from mine. To me, it was very helpful to observe how she put ideas and thoughts together. I learned from her techniques of how to shape my writing better. At the end, I managed to incorporate some new words and some advanced grammar that I learned from my NS partner into my writing. I feel better about writing in Spanish.*”

También en Australia, Iwasaki y Oliver (2003) realizaron una experiencia con el *chat* entre alumnos y hablantes nativos de japonés. En las transcripciones de las tres sesiones de charla libre que se realizaron y analizaron, se vio que los nativos proporcionaron *feedback* negativo o correcciones y que los aprendices utilizaron más de un cuarto de ese *feedback* en mensajes sucesivos. Sin embargo, Iwasaki y Oliver también afirman que el número de errores que se corrigieron fue menor que el número de errores que se subsanaron en otros estudios de interacción oral cara a cara.

En estos tres estudios que acabamos de detallar existe un hilo conductor común: la idea de que el *chat* con hablantes expertos de la lengua o nativos no sólo puede favorecer el conocimiento de la cultura meta sino también promover la adquisición de la segunda lengua al facilitar interacciones en la que se observan frecuentes negociaciones del significado (Varonis y Gass, 1985; Pica, 1994) que hacen que el aprendiz reciba más *input* comprensible, así como que modifique su *output* (Long 1996; Swain, 2005) al incorporar el *feedback* negativo, observar y utilizar los modelos que le ofrece el interlocutor nativo.

Recientes estudios sobre conversaciones orales (Ayoun 2002, Braidi, 2002; Iwashita, 2003; Leeman, 2003; Long, Inganaki y Ortega, 1998; Mackey y Philp, 1998, McDonough y Mackey, 2006; Muranoi, 2000; Philp, 2003) han mostrado la estrecha relación que existe entre la interacción y el desarrollo lingüístico de la interlengua de aprendices de lenguas extranjeras o de segundas lenguas, por lo que podemos concluir que estos mismos rasgos discursivos, es decir, la negociación de significado y el *feedback* seguido de incorporación, serán también beneficiosos en el medio electrónico.

Sin embargo, en ninguna de estas experiencias se ha realizado una comparación entre las interacciones orales de hablantes expertos con aprendices cara y cara, por un lado, y las interacciones por medio del *chat*, por otro lado, con objeto de ver si los mismos rasgos discursivos se dan en la misma medida o de forma similar en los dos medios.

2. La interacción oral y la interacción mediada por el ordenador

Está claro que en los contextos y situaciones académicas que acabamos de describir la interacción cara a cara no es posible, por la falta de acceso de los aprendices a hablantes nativos. El consenso general en los tres estudios que se han resumido es que en la interacción mediada por el ordenador encontramos en mayor o menor medida aquellos rasgos discursivos que promueven la adquisición de una

segunda lengua, es decir, encontramos *feedback*, incorporación de dicho *feedback*, negociaciones de significado y ayuda por parte de los hablantes nativos. Sin embargo, su mera presencia en los datos no es suficiente para poder concluir que la interacción mediada por el ordenador sea beneficiosa o que sea tan beneficiosa como la interacción oral para la adquisición. Con objeto de evaluar los supuestos beneficios de la interacción mediada por el ordenador, nos planteamos las siguientes preguntas en el presente estudio:

1. ¿Aparecen estos movimientos del discurso –*feedback* negativo y negociación de significado- en la interacción cara a cara y en la interacción mediada por el ordenador de estudiantes de español como L2 y nativos de la misma lengua?
2. Si aparecen, ¿son de la misma naturaleza en los dos medios?
3. ¿Se dan con la misma frecuencia en los dos medios?

3. El estudio

Para responder a las preguntas que acabamos de formular realizamos un estudio en el que se pidió a estudiantes de español como lengua extranjera de la Universidad del Estado de Michigan que completaran una tarea con un hablante nativo de la lengua meta. Una tarea se cumplió de forma oral y la otra por medio del *chat*. El orden de las interacciones se varió para evitar que la familiarización con el interlocutor pudiera modificar los datos obtenidos.

3.1. Participantes

Cuatro aprendices de español como lengua extranjera y cuatro nativos procedentes de España y Chile participaron en el estudio. Los alumnos estaban matriculados en un curso de gramática y de redacción de tercer año de universidad y nunca habían estudiado la lengua meta fuera del contexto académico de la escuela secundaria y la universidad. Los alumnos fueron elegidos al azar, mientras el resto de la clase realizaba la misma tarea con otro compañero de clase. Estos cuatro aprendices fueron emparejados con un hablante nativo de español. Los interlocutores nativos eran estudiantes de doctorado o de post-doctorado de la misma universidad y sin experiencia de español para extranjeros. Estos estudiantes graduados accedieron voluntariamente a participar en el estudio.

3.2. La herramienta informática

El software utilizado fue *Chatnet*, un interfaz que posibilita la comunicación a tiempo real. También permite guardar de forma sencilla las transcripciones de las interacciones de cada pareja. El usuario ve la pantalla dividida en dos áreas. En la parte de abajo hay un espacio en el que se ve aproximadamente dos líneas del mensaje que se está componiendo. *Chatnet* permite a los usuarios editar los mensajes antes de mandarlos aunque estas revisiones se limitan a las últimas líneas, puesto que no se puede subir o bajar el texto. Una vez que el usuario manda su

mensaje, aparece en la parte superior de la pantalla, por lo que los mensajes aparecen en el orden en que han sido mandados.

Aunque es sincrónico, la conversación de *Chatnet* es diferente de una conversación oral, puesto que los usuarios tardan más en leer y componer los mensajes que en codificarlos y descodificarlos oralmente. Por otro lado, hay cierta presión para mantener el ritmo de la conversación y la secuencia de toma de turnos se parece a la de una conversación oral.

3.3. Tareas

Como los participantes no se conocían entre sí, una de las tareas consistió en averiguar detalles sobre la vida del interlocutor correspondiente antes de ingresar en la universidad. En la segunda tarea, se pedía a los participantes que preguntaran sobre los planes que su interlocutor tenía una vez completados sus estudios en la universidad. Asumimos que las dos tareas presentaban un grado similar de dificultad, ya que eran conversaciones típicas que se suelen practicar en los primeros cursos de español como lengua extranjera.

Las cuatro parejas completaron una de las tareas electrónicamente y otra de forma oral. Se les dio 10 minutos para completar la tarea de forma oral. Puesto que se necesita más tiempo para escribir que para hablar, se trató de minimizar el efecto del medio en la cantidad de producción dando más tiempo para completar la tarea en el *chat*, de forma que tuvieron 20 minutos para interactuar en este medio.

4. Los resultados obtenidos

Las grabaciones de las interacciones orales fueron transcritas mientras que las interacciones mediadas por el ordenador se guardaron automáticamente como un documento de Word. Las transcripciones fueron codificadas buscando en los datos los rasgos discursivos mencionados previamente en la literatura especializada. De esta forma, destacamos las instancias de negociación de significado y de *feedback* negativo. Asimismo, constatamos la presencia de frecuentes interacciones en las que el hablante experto ayudaba al aprendiz en aquellos momentos en los que se trababa, dudaba o cuestionaba una forma léxica o morfológica. Finalmente, también pudimos observar que los hablantes nativos completaban las frases de los aprendices, dándose un discurso altamente cooperativo. Este movimiento discursivo no es exclusivo de la interacción nativo-no nativo, dándose también entre aprendices (García Mayo y Pica, 2000).

En la primera tabla resumimos el número de negociaciones de significado que se dio en cada pareja en los dos medios. Asimismo, clasificamos las negociaciones en dos columnas, según fuera el aprendiz o el nativo el que no comprendía a su interlocutor.

| | CHAT | | ORAL | |
|----------|---------------|-----------------|---------------|-----------------|
| | <i>Nativo</i> | <i>Aprendiz</i> | <i>Nativo</i> | <i>Aprendiz</i> |
| Pareja 1 | 0 | 0 | 1 | 5 |

| | | | | |
|----------|---|---|---|----|
| Pareja 2 | 0 | 2 | 2 | 2 |
| Pareja 3 | 0 | 1 | 0 | 4 |
| Pareja 4 | 0 | 0 | 2 | 0 |
| Total | 0 | 3 | 5 | 11 |

Tabla 1. Número de negociaciones de significado por pareja en el chat y en la interacción oral iniciadas por el nativo o por el aprendiz.

Como se puede observar, el número total de negociaciones es mayor en la interacción oral que en la interacción mediada por el ordenador, dándose 16 instancias en el medio oral frente a 3 en el medio electrónico. También podemos observar que es el aprendiz el que tiene problemas para comprender al hablante nativo y no al revés. Posiblemente por la falta de experiencia del aprendiz al enfrentarse al discurso natural y a la hora de tener que segmentar el *input* no modificado de fuera del aula. La naturaleza escrita del *chat* hace que el *input* resulte más comprensible y el alumno no tenga que hacer el esfuerzo de familiarizarse con la pronunciación y el ritmo rápido de este tipo de hablante.

Al realizar un análisis más pormenorizado de estas interacciones, podemos comprobar otras diferencias fundamentales entre las negociaciones de significado en los dos medios. El ejemplo 1 es una negociación de significado en el medio oral en la que el aprendiz no consigue segmentar las diferentes partes de la oración. El indicador de la ruptura de la comunicación es explícito *No sé. cómo?*, a lo que el nativo contesta parafraseando su pregunta previa:

(1) Nativo: ¿Qué estás estudiando aquí?

Aprendiz: No sé. ¿cómo?

Nativo: ¿Estás en la universidad estudiando?

Aprendiz: Sí, yo estudio. child development

Pareja 1. Medio oral

Por otro lado, en las tres negociaciones de significado que se dieron en el medio electrónico, los aprendices fueron capaces de segmentar las oraciones en las que había algún elemento desconocido. De esta forma, observamos que la naturaleza escrita del medio facilita la comprensión del mensaje y hace relativamente fácil para el aprendiz identificar las formas o palabras nuevas en el mensaje del hablante experto. En el ejemplo 2 documentamos cómo el aprendiz es capaz de señalar a su interlocutor cuál es la parte del mensaje que provoca la ruptura de la comunicación, en este caso el ítem léxico grato:

(2) Nativo: ¿Cuál es tu recuerdo más grato de tu vida en Lapeer?

Aprendiz: grato?

Nativo: Agradable

Alegre

Aprendiz: Yo entiendo

Pareja 2. Chat

Las otras dos negociaciones de significado en nuestros datos de las interacciones mediadas por el ordenador fueron provocadas por dos ítems léxicos desconocidos por los aprendices: granja y carrera. En los dos casos, el aprendiz fue capaz de dirigir al nativo para que le reformulara, le diera un sinónimo o le explicara con otras palabras lo que quería decir, con lo que la comunicación se volvió a establecer. Resumiendo, en nuestros datos de chat, las negociaciones de significado estuvieron enfocadas a un ítem léxico concreto que el aprendiz pudo identificar fácilmente gracias a la naturaleza escrita del discurso y, de esta forma, preguntar por su significado.

En la interacción oral, de las once negociaciones de significado que se dieron, sólo hay un caso en el que el aprendiz es capaz de hacer una pregunta específica mostrando al nativo la causa de la ruptura de la comunicación. La pareja 3 el aprendiz pregunta por el significado de teatro. El resto de los indicadores provenientes de los aprendices son parecidos al ejemplo (1) en el sentido de que no son muy informativos para el hablante nativo. En nuestros datos aparecen tres veces *¿cómo?*, dos veces *¿qué?*, en tres ocasiones el aprendiz se queda callado y no contesta, en otra ocasión dice “Una vez mas. No entiendo”, y, finalmente, hay un caso en el que el aprendiz proporciona una respuesta no apropiada.

El *feedback* negativo o aquellos casos en los que el nativo “corrige” de forma más o menos implícita al aprendiz, también suele ser un movimiento discursivo que se asocia con el progreso en el aprendizaje de la segunda lengua. Si comparamos el número de instancias no sólo de correcciones, sino de ayuda léxica y morfológica, así como de veces en las que el nativo completa la oración, vemos que el medio electrónico o chat sale perdiendo con respecto a la interacción oral:

| | CHAT | | | ORAL | | |
|----------|------------|-------|-----------|------------|-------|-----------|
| | Corrección | Ayuda | Completar | Corrección | Ayuda | Completar |
| Pareja 1 | 0 | 0 | 0 | 3 | 0 | 0 |
| Pareja 2 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 |
| Pareja 3 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 0 |
| Pareja 4 | 1 | 0 | 0 | 2 | 3 | 3 |
| Total | 1 | 0 | 0 | 6 | 5 | 3 |

Tabla 2. Numero de correcciones, ayudas y veces en las que el nativo completa la frase

Si comparamos los datos de la tabla 2, observamos que en la interacción oral, los aprendices reciben más *feedback* negativo o correcciones y también más *feedback* positivo, formado por aquellas instancias en las que el nativo ayuda en la producción o completa el enunciado del aprendiz. La rapidez de la interacción oral facilita estos rápidos intercambios en los que el aprendiz recibe información inmediata sobre la corrección o incorrección de su enunciado. En el ejemplo 3 vemos que el nativo ofrece una corrección implícita o *feedback* negativo a su interlocutor:

(3) Aprendiz: Cuando yo gradúo

Nativo: Cuando te gradúes

Aprendiz: Si

Pareja 1. Medio oral

En otros casos, ante las dificultades que presenta el aprendiz para producir la forma correcta, el nativo se le adelanta y la proporciona la forma verbal (ejemplo 4) o le ayuda al confirmar la palabra que busca, como en el ejemplo 5:

(4) Aprendiz: Y cuándo viene . vines...

Nativo: viniste

Aprendiz: viniste a Michigan?

Pareja 4. Medio oral

(5) Aprendiz: yo me gusta Michigan mucho, pero no, no Traverse City. Me gusta los . ¿cómo se dice?

Nativo: ¿Estados Unidos?

Aprendiz: No, me gusta el otoño y el verano

Nativo: ¿las estaciones?

Aprendiz: Sí (ríe) Lo siento.

Pareja 3. Medio oral

Finalmente, sólo hay tres ocasiones en las que el nativo completa la oración del aprendiz y en los tres casos se trata de la misma pareja, la pareja 4.

(6) Aprendiz: Yo quiero ir a un país donde nunca...

Nativo: donde nadie hable inglés?

Aprendiz: Sí.

Pareja 4. Medio oral

En resumen, comparando las transcripciones de las cuatro parejas que hemos grabado tanto chateando como hablando cara a cara, podemos decir que se dan más movimientos discursivos dirigidos a satisfacer las necesidades lingüísticas de los aprendices en el medio oral. Este medio al ser más rápido y ágil, hace que la interacción sea más cooperativa y se den más casos de correcciones y búsqueda de formas verbales o léxico que no están del todo automatizados en la segunda lengua del aprendiz. Como ya hemos mencionado, el nativo coopera y ofrece ayuda, termina las oraciones y, en ocasiones, ofrece *feedback* negativo.

5. Conclusiones e implicaciones para el futuro

Con sólo cuatro parejas y unos pocos datos sería prematuro concluir nada sobre los beneficios lingüísticos del *chat* en el aula de lenguas extranjeras. Sin embargo, sí podemos aventurar las siguientes observaciones sobre la comparación de los dos medios:

1. El *chat*, por su naturaleza escrita, favorece la comprensión del input de los nativos.
2. Por la misma razón, el *chat* hace que el aprendiz pueda distinguir más claramente aquellas partes del discurso del nativo que necesitan aclaración.
3. La interacción oral es más rica en *feedback* negativo (al igual que observaron Iwasaki y Oliver, 2003).
4. El discurso oral también favorece que el nativo ofrezca ayuda inmediata con problemas de léxico o de morfología e incluso que termine las oraciones del aprendiz. Este discurso tan trabado no se da en el *chat* debido a que el discurso oral sigue siendo más rápido.

Con respecto a la elección del medio, cabría preguntarse si es preferible el medio oral en aquellas situaciones en las que existe la opción de elegirlo frente al escrito. Como ya señaló Tudini (2003), el *chat* no sustituye la interacción oral al carecer del componente fonético y de todas las claves paralingüísticas que tan útiles y valiosas resultan en los intercambios cara a cara. Sin embargo, pensamos que puede ser una buena preparación para éstos. La situación de interacción oral suele ser bastante tensa para los aprendices, y requiere de ellos prestar atención a demasiadas cosas a la vez. Una forma de aligerar esta carga es realizar la interacción por medio de un *chat*, en el que el aprendiz no tiene que esforzarse por segmentar

los mensajes. La naturaleza escrita del *chat* hace que las palabras ya estén separadas y el aprendiz sepa distinguir exactamente cuál es la que no conoce. Este paso intermedio puede ser de gran ayuda para familiarizar a los alumnos con giros, expresiones, léxico nuevo, antes de enfrentarse a esos mismos elementos nuevos pero con la dificultad añadida de su pronunciación. Está claro que el *chat* no puede sustituir a la interacción cara a cara como herramienta pedagógica pero sí puede servir de transición para ésta.

Sin embargo, con las experiencias del *chat* no hemos hecho sino empezar a introducir las TIC en el aula de lengua extranjera. Nos preguntamos qué ocurriría si comparáramos la interacción cara a cara con la interacción por medio de la videoconferencia. Casi no existen estudios que investiguen las posibilidades de la videoconferencia en la adquisición de segundas lenguas o lenguas extranjeras. Una de estas excepciones es el reciente estudio de Yamada y Akahori (2007) en el que un grupo de 40 estudiantes de inglés como lengua extranjera en Japón realizaron una tarea concreta por medio de cuatro modalidades de TIC diferentes. Estas cuatro modalidades se definieron por medio de dos rasgos: la presencia o ausencia de texto y la presencia o ausencia de la imagen del interlocutor. En concreto, se comparó la interacción de estos alumnos universitarios en parejas por medio de la videoconferencia (-texto, +imagen), del *chat* con sólo texto (+texto, -imagen), del *chat* con la imagen del interlocutor (+texto, +imagen) y de la audioconferencia (-texto, -imagen). La mayor cantidad de producción se obtuvo a través de la videoconferencia, aunque con gran cantidad de expresiones de relleno como *ah*, *uh*. La imagen del interlocutor en la teleconferencia hizo que aumentara la producción, así como la comprensión gracias a los gestos afirmativos, las risas y las expresiones faciales en la modalidad de videoconferencia, pero no en la modalidad del *chat* con la *webcam*. Sin embargo, el *chat* de texto permitió a los alumnos de nivel más bajo comprender a sus compañeros y redujo la presión de la comunicación en una segunda lengua. Algo parecido a lo que encontramos en nuestro estudio. Asimismo, observaron que había menos errores gramaticales, menos uso de la lengua nativa (el japonés en este caso) y menos cambios de código en el *chat* escrito. Yamada y Akahori (2007:62) concluyen diciendo que cada modalidad ayuda de forma diferente al desarrollo de la competencia lingüística: el *chat* de texto ayuda a los aprendices a ser conscientes de la corrección gramatical y léxica y la imagen, por otro lado, ayuda en el aprendizaje a distancia aumentando la motivación del aprendiz. No sólo el *chat*, sino también la videoconferencia abren nuevas posibilidades en el aula de lengua extranjera, aunque quizá su uso se debería extender a las interacciones entre aprendices y nativos, como en el presente estudio.

Para terminar, debemos recalcar que sólo a partir de estudios empíricos de este tipo podremos dilucidar el impacto de las TIC en el desarrollo de una segunda lengua y, de esta forma, administradores, profesores, y aprendices seremos capaces de elegir la tecnología más adecuada para cumplir los objetivos pedagógicos deseados.

6. Referencias bibliográficas

- Ayoun, D. (2002). The role of negative and positive feedback in the Second Language Acquisition of the passé composé and the imparfait. *The Modern Language Journal*, 85 (2), 226-243.
- Braidi, S.M. (2002). Reexamining the role of recasts in native-speaker/non-native speaker interactions. *Language Learning*, 52 (1), 1-42.
- García Mayo, M.P. y Pica, T. (2000). L2 learner interaction in a foreign language setting: Are learning needs addressed? *International Review of Applied Linguistics*, 38, 35-58.
- Iwasaki, J. y Oliver, R. (2003). Chat-line interaction and negative feedback. *Australian Review of Applied Linguistics*, 17, 60-73.
- Iwashita, N. (2003). Negative feedback and positive evidence in task-based interaction. Differential effects on L2 development. *Studies in Second Language Acquisition*, 25, 1-36.
- Lee, L. (2004). Learners' perspectives on networked collaborative interaction with native speakers of Spanish in the US. *Language Learning and Technology*, 8 (1), 83-100.
- Leeman, J. (2003). Recast and second language development. Beyond negative evidence. *Studies in Second Language Acquisition*, 25, 37-63.
- Long, M. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. En W.C. Titchie y T.K. Bhatia (Eds.), *Handbook of language acquisition*, vol. 2 *Second Language Acquisition*. New York: Academic, 413-468.
- Long, M., Inagaki, S. y L. Ortega (1998). The role of implicit negative feedback in SLA: models and recasts in Japanese and Spanish. *The Modern Language Journal*, 82 (3), 357-371.
- Mackey, A. y Philp, J. (1998). Conversational interaction and second language development: recasts, responses, and red herrings? *The Modern Language Journal*, 82 (3), 338-356.
- McDonough, K. y Mackey, A. (2006). Responses to recasts: repetitions, primed production, and linguistic development. *Language Learning*, 56 (4), 693-720.
- Muranoi, H. (2000). Focus on form through interaction enhancement: integrating formal instruction into communicative task in EFL classrooms. *Language Learning*, 50, 617-673.

- Philp, J. (2003). Constraints on “noticing the gap”: Nonnative speakers’ noticing of recasts in NS-NNS interaction. *Studies in Second Language Acquisition*, 25, 99-126.
- Pica, T. (1994). Research on negotiation: What does it reveal about second-language learning conditions, processes, and outcomes? *Language Learning*, 44 (3), 493-527.
- Swain, M. (2005). The output hypothesis: Theory and research. En E. Hinkel (Ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning*. Mahwah; New Jersey: Erlbaum, 471-484.
- Trenchs Parera, M. (2001). *Nuevas tecnologías para el autoaprendizaje y la didáctica de lenguas*. Lleida: Milenio.
- Tudini, V. (2003). Using native speakers in chat. *Language Learning and Technology* 7 (3), 141-159.
- Varonis, E.M. y Gass, S.M. (1985). Non-native/non-native conversations: A model for negotiation of meaning. *Applied Linguistics*, 6 (1), 71-90.
- Yamada, M. y Akahori, K. (2007). Social presence in synchronous CMC-based language learning: How does it affect the productive performance and consciousness of learning objectives? *Computer Assisted Language Learning*, 20 (1), 37-65.