

El “otro” en el aprendizaje colaborativo de lenguas a distancia

Ana Mariza Benedetti (UNESP)

El trabajar y aprender juntos es algo que viene acompañando al hombre a lo largo de su existencia. Sin embargo, es sólo a finales del siglo XX que se da forma al concepto de “aprendizaje colaborativo”, sobre el cual recae actualmente considerable teorización. El marco teórico que da soporte a este modelo es el “constructivismo sociocultural”, el cual concibe el aprendizaje como algo esencialmente social y mediado. Es decir, el aprender es por naturaleza un fenómeno social, y la adquisición de nuevo conocimiento resulta de la interacción del individuo con su entorno físico y social.

Este concepto de aprendizaje cobra más significado si consideramos el entorno altamente tecnológico y digitalizado que nos rodea, capaz de poner en red simultáneamente a millones de personas, independientemente de las distancias o lugares de residencia. Esta sociedad fuertemente marcada por las nuevas tecnologías de información y comunicación (TICs) se configura cada vez más como un contexto concreto para el aprendizaje en colaboración. Las TICs juegan un papel primordial en la enseñanza a distancia, pues permiten la comunicación oral y escrita en tiempo real entre personas que desean aprender otro idioma y cultura mediante interacción con hablantes competentes en este idioma. Para tal, es imprescindible que los individuos conectados en red estén dispuestos a cooperar para que se cumpla el objetivo pretendido.

En este trabajo, la actividad colaborativa se presenta como un discurso derivado de actitudes humanas intersubjetivas. De hecho, el aprender en colaboración supone diálogo, negociación, conversación, intercambio: un proceso dialéctico y

dialógico en el que un individuo contrasta su punto de vista personal con el de “otro” para lograr construir un sentido o llegar a un entendimiento. Para tanto, no sólo se requiere trabajar juntos, sino cooperar para el logro de una meta que no se alcanzaría individualmente. Se sabe que el aprender supone también una dimensión individual de análisis, conceptualización y apropiación, pero el aprendizaje de una lengua sólo se completa mediante la participación directa o indirecta de “otro(s)”, sea actuando como modelo lingüístico, interlocutor o evaluador, sea decidiendo acerca del contenido de lo que se va a aprender.

En este escrito se muestra la actuación del “otro” (par más fluente) en el desarrollo de la habilidad lingüístico-comunicativa en un contexto de aprendizaje de lenguas mediado por recursos de mensajería instantánea (*MSN Messenger 7.5*). Se trata de un estudio de caso en el que se observa el modo como una pareja de aprendientes se beneficia o no de los modelos de lengua suministrados por el par más fluente durante un proceso interaccional bilingüe vivenciado a lo largo de ocho meses.

Elem¹, interactuante brasileña, seguía el segundo curso de la carrera de Letras en una universidad pública que la habilitaba para enseñar portugués y español. Antes de ingresar a dicha universidad, había estudiado la lengua meta durante tres años en un centro de enseñanza de lenguas. Paralelamente, desarrollaba unas prácticas investigativas que privilegiaban la reflexión acerca de su proceso de teletándem² y creía ser muy importante el estudio de la lengua española en razón de ser éste un idioma en expansión. Ya Lucía, interactuante argentina, estudiaba portugués/ LE en un Instituto formador de profesores de Argentina. Seguía el segundo de un total de cuatro años y ya había estudiado portugués anteriormente, puesto que el conocimiento del idioma extranjero es requisito de ingreso al Instituto. Lucía asignaba importancia a los estudios de lengua portuguesa por tratarse de idioma hablado en país vecino, miembro del Mercosur.

La pareja realizó 22 interacciones bilingües en línea³, 7 de las cuales hechas mediante el uso del recurso de audio y 15 con el uso del recurso de *Chat*, caracterizando dos procesos distintos de aprendizaje: uno volcado hacia la práctica oral de la lengua (32% del proceso interactivo) y el otro, hacia la práctica escrita de la lengua (68% del proceso interactivo). Además, las participantes pudieron reflexionar acerca de su proceso individual de aprendizaje mediante la elaboración de diarios.

Los recursos de mensajería instantánea, como los que utilizó la pareja aquí observada, permiten la comunicación sincronizada entre pares de usuarios, propiciando un aprendizaje de lenguas natural e intercultural, similar a procesos de inmersión en la lengua. En esta configuración en pareja, el usuario desempeña una doble función: la de modelo lingüístico para que su pareja aprenda una lengua extranjera y la de aprendiente de la lengua del otro. Por lo tanto, cabe considerar no sólo el modo cómo el miembro de la pareja de menos competencia lingüístico-comunicativa se aprovecha del *input* (modelos de lengua y cultura) suministrado para incrementar su lengua en desarrollo, sino también la calidad y autenticidad del *input* proporcionado por el miembro de más competencia (nativo de esta lengua).

El proceso interactivo virtual vivenciado por Elem y Lucía proporcionó a la pareja oportunidades genuinas para negociar significados aún desconocidos por ambas en sus lenguas de aprendizaje, según se aprecia en el siguiente extracto de interacción:

Elem: o outro é para marcar a intercalação da conjunção.

*Lucía: **intercalação?***

*Elem: intercalação **é quando vai no meio (+) da oração (+)(+)** isso você entende sim?*

*Lucía: agora/ **não sei o que é intercalação da conjunção.***

*Elem: intercalação: (+) intercalação é por exemplo (+) **você coloca uma palavra no meio (+) você tá vendo** que esse portanto (+) **essa conjunção aqui (+) ela tá no meio da oração (+) tá vendo?** (+) não há (+) portanto (+) **nenhum risco no negócio (+)(+) então ela tá intercalada (+) ela tá no meio** (Interacción de 19/08/06 — audio).*

Como el *input* proporcionado inicialmente por Elem, par más fluente en portugués, no es suficiente para que Lucía entienda el significado de la palabra *intercalação*, una vez que ésta compone un término metalingüístico (*intercalação da conjunção*), la interactuante argentina requiere de su pareja el suministro de más *input* explicativo para entonces lograr la comprensión deseada. Además, dicha comprensión de significado se ve mejorada por el hecho de ver escrita la frase en el cuadro de comunicación de la herramienta y de poder ver, por medio de una *webcam*, a quien le ofrece la explicación.

Ya en el extracto de abajo, la misma interactuante, al no saber o no recordar determinada expresión en su lengua meta, lo solicita al par de más competencia lingüística, reconociendo en él su papel social en el aprendizaje en colaboración:

*Lucía diz: também se levaron um dinheiro que tinha em meu **monedero**.*

*Lucía diz: **como se diz billetera?***

*Lucía diz: **onde se guarda o dinheiro.***

Elem diz: porta níquel, moedeira.

Elem diz: ah também porquinho porque muitos tem o formato de um porquinho.

Lucía diz: Ahh tá.

*Lucía diz: **mais esse se leva no bolso ou bolsa?***

*Lucía diz: **digo por o porquinho.***

Elem diz: porquinho é grande e costuma ficar em casa hehehe.

Elem diz: e o que se leva na bolsa é porta níquel.

Lucía diz: ahhh.

*Lucía diz: **aquí também se diz porquinho ou alcancia.***

Elem diz: ah que legal (Interacción de 04/11/06 — chateo).

El contexto virtual no sólo proporciona oportunidades para perfeccionar la competencia lingüístico-comunicativa, sino también para desarrollar la competencia intercultural, una vez que la negociación de significados se da de modo contextualizado. En el ejemplo recién comentado, el miembro más fluente del par, al expandir el *input* lingüístico, le ofrece a su pareja una variedad de términos relacionados, ampliando así el universo de uso de esa lengua, y permitiendo que su pareja establezca relaciones significativas con su lengua materna.

El gran potencial para el desarrollo intercultural que el contexto virtual proporciona a los que aprenden una lengua por este medio se nota mejor en el extracto siguiente:

Lucía: (+) **materia consecutiva quiere decir que vos tenés que acabar una: (+) para poder hacer la otra.**
Elem: sí (+) eso es (+) consecutiva?
Lucía: aham (+) **cómo tú me dijiste?**
Elem: pré:: (+) **pré-requisito.**
Lucía: **escribíme.**
Elem: sí (+++) decimos que es/ es una disciplina **pré-requisito para hacer las otras.**
Lucía: a: entiendo (Interacción de 11/11/06 — audio).

Como se observa, las interactuantes logran comparar no sólo formas léxicas, sino más bien realidades distintas, valores propios del entorno social en el que viven.

Sin embargo, no siempre el *input* proporcionado por el par más fluente es suficiente como para provocar cambios significativos en la lengua del par de menos competencia lingüística, como se observa a continuación:

*Lucía diz: a que estive pesquisando quanto custa a passagem **para ir para lá.***
*Elem diz: **Porque diz para lá?***
*Lucía diz: não quer dizer **para Allá.***
Elem diz: Como você aprendeu?
Lucía diz: aprendeu quer dizer saber.
Elem diz: como te ensinaram.
Elem diz: bom é que se eu fosse dizer a mesma coisa para você te diria assim:
*Elem diz: estive pesquisando quanto custa a passagem **para ir para aí.***
*Elem diz: agora **se fosse outro lugar** por exemplo estive pesquisando quanto custa a passagem **para ir para lá (outro lugar como Chile).***
Elem diz: entende?
Lucía diz: compreendo.
*Elem diz: **De verdade?***
Lucía diz: sim.
*Lucía diz: só que **utilizei minha língua** para escrever.*
*Lucía diz: **hoje estou meio tonta** (Interacción de 13/06/06 — chateo).*

Uno de los problemas más recurrentes en la competencia transitoria en portugués de Lucía fue el uso equivocado del deíctico *lá* en lugar de *aí*. Parece ser

que Lucía no veía el contexto virtual como similar al presencial, pese a poder ver a su interlocutora y conversar con ella en tiempo real. Siempre que se refería a Brasil, lugar en donde se hallaba su interlocutora, lo hacía como si hablara de otro lugar, alejado de ambas. Aunque haya recibido de su pareja abundante *input* lingüístico y metalingüístico, Lucía no logró superar dicho problema. Durante el proceso interactivo, presentó varias excusas para su dificultad en incorporar a su interlengua dicho deíctico, desde una posible influencia de su lengua materna, hasta cansancio, desatención o, incluso, distancia geográfica y psicológica con la lengua meta y su cultura.

También se pudo observar que no todos los intentos de construir significado dieron frutos de inmediato, según se observa en el extracto a continuación:

Lucía diz: esos días son un loquero.

Lucía diz: la ruta queda saturada y el pueblo ni te cuento.

Elem diz: **ruta?**

Elem diz: **Pero que es ruta?**

Lucía diz: **rodoviaria.**

Lucía diz: **pode ser?**

Elem diz: **sim rodoviaria.**

Lucía diz: **los que comunican pueblo con pueblo o ciudad.**

Lucía diz: las nacionales o internacionales (Interacción de 30/06/06 — chateo).

Al ser indagada por Elem sobre el significado de la palabra “ruta”, Lucía optó primero por ofrecerle un equivalente en portugués, su lengua meta y lengua materna de su compañera. Pero equivocadamente seleccionó la palabra *rodoviária* en vez de *rodovia*, término de que se trataba. Elem, por su turno, confiando en la autoridad de hablante nativo representado por su interlocutora, aceptó la supuesta equivalencia como verdadera, dejando de dar atención a la explicación añadida por Lucía en seguida. La falsa construcción de sentido se solucionó dos semanas después, cuando ambas interactuaban en portugués. El uso en contexto adecuado de *rodoviária* por Elem desencadenó dudas en Lucía, iniciándose nuevo proceso

negociador:

Elem diz: creio que existe alguns lugares dentro da rodoviária que vendem as passagens mas exatamente onde fica não sei.
Lucía diz: uma dúvida, rodoviária = terminal.
Elem diz: é a mesma coisa pelo que eu sei.
Lucía diz: e como se diz ruta em português.
Elem diz: onde se troca de ônibus?
Lucía diz: não compreendo.
Elem diz: Ruta é o lugar em que se troca de onibus não é?
Elem diz: sai de um para entrar em outro.
Lucía diz: acho que não.
Elem diz: que é então?
Lucía diz: para nós ruta é uma rua grande que comunica cidades, países, povos etc. que podem ser nacional, provincial, internacional etc.
Lucía diz: compreende?
Elem diz: seria estrada, rodovia etc. ?
Lucía diz: simm... esse é (Interacción de 13/07/06 — chateo).

Si dos semanas antes Lucía hubiese actuado como lo hace ahora, Elem seguramente no hubiese fallado al intentar comprender el significado de “ruta” en español.

Además de la autenticidad del *input* y el modo como éste es suministrado por el “otro” más competente, también su calidad y precisión son relevantes para el que aprende una lengua extranjera en contexto de colaboración, según se nota en el siguiente extracto:

*Lucía diz: vos **tenes** una suerte que yo no tengo.*
Lucía diz: primero que te enseñan tu propia lengua.
*Lucía diz: y **podes** entonces comparar.*
*Lucía diz: segundo que así te das cuenta de como **tenes** que hablar mejor en tu propia lengua (Interacción de 20/07/08 — chateo).*

Elem, aprovechándose del hecho de interactuar con una nativa de la variedad rioplatense del castellano, le pide a Lucía que le ayude a adquirir el “voseo”, puesto que son escasas las oportunidades de práctica de esta variante lingüística en el contexto formal de clase. Pero Lucía no suele poner nunca la tilde al interactuar de modo escrito (*Chat*), ofreciendo modelos de lengua que confunden a Elem y retardan

su proceso de adquisición de las formas de “vos”. Es importante recordar que en el lenguaje escrito la tilde marca la entonación que se debe dar a las formas verbales de “vos”.

Cabe todavía considerar que el hablante nativo no siempre es consciente de cómo se organiza y estructura su lengua materna, puesto que la ha adquirido naturalmente, como herencia cultural. Verla como algo complejo, que se tiene que sistematizar explícitamente, puede incluso ayudar a comprenderla, como afirma Lucía a continuación: “He tenido que buscar información para explicarle a Elem el uso del muy y el mucho y eso fue muy gratificante también para mí por que aprendí algo nuevo de mi propia lengua materna” (Único diario producido por Lucía).

Los datos aquí expuestos revelan que el contexto de aprendizaje mediado por herramientas de mensajería instantánea resulta ser muy provechoso para el aprendizaje de lenguas, pues proporciona oportunidades reales de ayuda mutua, negociación de significados y consecuente retroalimentación lingüística y cultural. No obstante, se observó también que el miembro de la pareja lingüísticamente más competente no siempre actuaba de modo a facilitar el aprendizaje a su compañero, por las siguientes razones: desconocimiento o dificultad de hacer explícitos valores, usos y reglas de la lengua materna; imposibilidad o falta de interés en proporcionar tanta ayuda como la recibida; y discrepancia entre sus objetivos de aprendizaje y los de su compañero.

Notas

¹ Sobrenombre usado para guardar la identidad de las interactuantes.

² Modelo de tándem virtual propuesto en el proyecto “Teletandem Brasil: línguas estrangeiras para todos” desarrollado por investigadores de la UNESP y que cuenta con el apoyo de FAPESP.

³ Las interacciones bilingües eran semanales y duraban dos horas, con una hora de práctica para cada una de las lenguas de aprendizaje.