

De la ciberpragmática al español lengua extranjera: debates entorno a las videoconferencias *

From Cyberpragmatics to Spanish as a foreign language: debates around videoconferences

IZABELLA LARISSA DOS SANTOS SANTIAGO

Departamento de Lengua Española, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Valladolid
idossantos@uva.es

<https://orcid.org/0000-0002-3890-4174>

Recibido/Received: 21/12/2023. Aceptado/Accepted: 13/11/2024.

Cómo citar/How to cite: Dos Santos Santiago, Izabella Larissa (2024), “De la ciberpragmática al español lengua extranjera: debates entorno a las videoconferencias”, *Revista Estudios del Discurso Digital (REDD)*, 7: 1-20.

DOI: <https://doi.org/10.24197/redd.7.2024.1-20>

Artículo de acceso abierto distribuido bajo una [Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional \(CC-BY 4.0\)](#). / Open access article under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License \(CC-BY 4.0\)](#).

Resumen: Este estudio busca arrojar luz sobre cómo las videoconferencias contribuyen a la enseñanza de la conversación en español online, en un recorte de análisis pragmático de datos del contexto brasileño. Se objetiva explorar las implicaciones de las videoconferencias en el desarrollo de las clases de conversación online en español. Para ello, se parte de la construcción de un diálogo teórico entre las competencias lingüísticas, la conversación y las videoconferencias. En seguida, es realizado un análisis de enfoque cualitativo exploratorio de los datos extraídos de las respuestas de 46 profesores a un cuestionario.

Palabras clave: videoconferencia; conversación; español lengua extranjera.

Abstract: This study aims to shed light on how videoconferences contribute to the teaching of online Spanish conversation, with a pragmatic analysis focus on data from the Brazilian context. It seeks to explore the implications of videoconferencing in the development of online Spanish conversation classes. To this end, a theoretical dialogue is constructed between linguistic competencies, conversation, and videoconferencing. Then, an exploratory qualitative analysis is conducted on data extracted from 46 teachers' responses to a questionnaire.

Keywords: videoconferencing; conversation; Spanish as a foreign language.

* Este trabajo se ha realizado en el marco de la financiación con cargo a la convocatoria de contratos predoctorales UVa 2023, cofinanciada por el Banco Santander.

INTRODUCCIÓN

La comunicación en entornos digitales cada día gana más aspectos que influyen en la interacción humana, y el español no solo se erige como una lengua de relevancia global por su número de hablantes nativos, sino también por su largo alcance de uso en el ciberespacio. Según Vítors, F. D. (2023), en el informe anual del Instituto Cervantes, el 7,9% de los usuarios de internet se comunican en español, siendo esta la tercera lengua más usada en las redes a nivel general, y la segunda en las principales plataformas y redes sociales. Los datos también incluyen la producción científica en el idioma, en cuyo aspecto es la segunda lengua en la que más se publican estudios. El español, con su expansión y consolidación como una de las principales lenguas del internet, ha encontrado en la era digital un medio propicio para su difusión a nivel global, trascendiendo las fronteras físicas y convirtiéndose en un puente lingüístico que conecta a personas de diferentes lugares del globo.

Si aplicamos esta reflexión a la enseñanza de idiomas, en la actualidad, existe una relevante demanda de repensar la práctica docente para que los futuros hablantes no nativos puedan estar preparados para ocupar y comprender estos (ya no tan nuevos) espacios. En este sentido, el entorno digital redefine no solo la manera en que se aprende, sino también, cómo el aprendiz se conecta con la gran comunidad de hablantes en línea. La enseñanza del español, que ya ha sufrido cambios significativos con la instauración de los métodos comunicativos, deja de estar confinada a las aulas tradicionales y manuales de texto, y se despliega en un terreno digital en constante evolución. Para acompañar este cambio, no basta un simple ajuste metodológico, en el que la inclusión de las redes sociales en clase se reduce a la mención de algunos géneros de la comunicación digital, sino una transformación que desafía las estructuras convencionales y brinda, tanto a los estudiantes como también a los docentes, una nueva dimensión a explorar en la que la comunicación posee características y usos propios.

Desde el enfoque conversacional, tales cambios, a medida que el entorno digital se agranda, traen consigo desafíos. Es por lo que hoy, cada vez más surgen estudios que se dedican a discutir las formas en las que la red toma espacio en el aula de español como lengua extranjera (de ahora en adelante ELE).

En este sentido y en base a los datos obtenidos en el estudio que fundamenta este artículo, las videoconferencias han tomado destaque en

De la ciberpragmática al español lengua extranjera: debates entorno a las videoconferencias

ELE, no solo como medio para clases magistrales durante la pandemia, sino también como posibilidad de favorecer prácticas de conversación cotidiana. Esto ofrece a los aprendices que viven en contextos en los que la inmersión es una posibilidad distante, la oportunidad de aprender y practicar la conversación en la web. En este sentido, cabe preguntarnos ¿cómo contribuyen las videoconferencias a la enseñanza de la conversación en español online, y qué impacto tienen en el desarrollo de habilidades pragmáticas como la competencia conversacional?

Volviendo la atención al informe del Instituto Cervantes (2023) anteriormente presentado, aunque la presencia del español en el ámbito científico y virtual haya sido discutida separadamente, los datos demuestran que hay un apoyo mutuo entre ambos espacios con el objetivo de traerle resultados benéficos a la comunidad. Estos resultados deben estar, también, dentro de los debates en el área de ELE. En este sentido, el análisis del discurso digital ya empieza a ser mencionado por algunos investigadores como faro para su aplicación práctica dentro de la enseñanza. Gracias a la enseñanza de lenguas por competencias, representada en el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (de ahora en adelante MCER), el ciberhablar empieza a ser referenciado en estudios sobre la competencia comunicativa digital.

Con este panorama, y dada la novedad que todavía supone la temática en el ámbito investigativo, con el presente artículo se objetiva explorar, desde un recorte extraído del contexto brasileño, la influencia de las videoconferencias en la enseñanza de la conversación en español online, evaluando su impacto en el desarrollo de la competencia conversacional de los estudiantes. Para ello, se propone la creación de un diálogo teórico entre la enseñanza de idiomas por competencias y las videoconferencias, pasando por la conversación. Posteriormente, y para embazar los planteamientos teóricos, se hace un análisis discursivo, de enfoque cualitativo exploratorio, de un conjunto de datos que consta de 46 respuestas de tipo discursiva a un cuestionario.

1. LA ENSEÑANZA DE IDIOMAS POR COMPETENCIAS: UN ENFOQUE INTEGRAL EN LA EDUCACIÓN LINGÜÍSTICA

El cambio de perspectiva en la lingüística proveniente de la pragmática, respecto a qué es la lengua y cómo esta debe ser estudiada, pasando a verla como una acción social y dando protagonismo al uso (Austin, 1962) ha sido una revolución favorable que hoy refleja la

diversidad de ramas y estudios que responden a la evolución que viene sufriendo la comunicación humana. Lo mismo ha ocurrido en la enseñanza de lenguas, en la que, frente a los métodos tradicionales restringidos a la memorización de estructuras, hoy se parte del sujeto para definir los objetivos de trabajo. En la actualidad, la enseñanza de lenguas extranjeras vive una expansión que dio espacio a la comunicación eficaz como meta del proceso de enseñanza-aprendizaje.

El camino que ha generado este cambio de enfoque surge en los años sesenta, con la educación basada en competencias (Holland, 1966) teoría que aporta al proceso de enseñanza-aprendizaje las características del ser humano y se centra en los resultados o productos del aprendizaje. Dentro de las ciencias del lenguaje, la noción de competencia fue introducida por Chomsky (1997), al definir la competencia lingüística como la capacidad que poseen los hablantes, de forma innata, para comprender y asociar sonidos y significados gramaticales.

A posteriori, otros autores de otras ramas de estudio han contribuido con nuevas concepciones que destacaran la relevancia que posee el estudio de la lengua en uso para el buen desarrollo de las competencias. En este sentido, Hymes (1972) propone el concepto de competencia comunicativa, discutida también por otros autores, hasta llegar a la enseñanza de lenguas en el formato que poseemos hoy en el MCER (2020). En este, las competencias comunicativas son “las que posibilitan a una persona actuar utilizando específicamente medios lingüísticos” (Consejo de Europa, 2021, p. 9), y están formadas por la competencia lingüística, la sociolingüística y la pragmática; estando cada una construida por otras (sub)competencias. Sin embargo, si el objetivo de la enseñanza-aprendizaje es responder a los desafíos de la vida cotidiana, basta una revisión de los resultados más actuales de las investigaciones lingüísticas para comprobar que tales competencias no contemplan todos los rasgos que han sido incorporados a la comunicación humana a lo largo del tiempo; así, la noción de competencia comunicativa sigue expandiéndose.

Dentro del análisis de la conversación, Tusón (2015) señala que “adquirimos la competencia comunicativa a partir de nuestra experiencia conversacional en diferentes situaciones de comunicación” (p. 81). En estas experiencias, aprendemos, desde la infancia y en un proceso continuo, las características que rigen la comunicación humana (cómo y cuándo hablar, qué registro usar y con quien, etc.), y así “interiorizamos estrategias verbales y no verbales de comportamiento interactivo” (Tusón, 2015, p. 82). Estas estrategias poseen matices diferentes según la cultura

comunicativa, y su adquisición puede darse de forma implícita, por medio de experiencias de inmersión, y explícitas, en contextos formativos. Ochs (1986) señala el entorno educativo como elemento esencial en el proceso de adquisición, dado que, según el autor, es el aprendizaje del uso lingüístico la principal forma utilizada para la adquisición de aspectos socioculturales de un contexto comunicativo concreto, siendo este aprendizaje reforzado directamente por la experiencia inmersiva.

De este modo, si enfocamos nuestra atención en la relevancia que tiene la relación entre el aprendizaje y la inmersión en el proceso de adquisición de una lengua, es fundamental la oferta de formación eficaz a aprendices para los que la inmersión no es una realidad posible, para que puedan desarrollar la competencia comunicativa en la lengua extranjera que están aprendiendo y logren participar eficazmente de interacciones espontáneas futuras. Aquí el acceso juega un papel crucial, pues comprender que las comunidades de habla no son homogéneas es esencial dentro de un proceso de educación lingüística que parte de la noción de lengua como acción social.

En este estudio, partimos de la hipótesis de que las videoconferencias pueden ser un camino propicio para la democratización del acceso en la educación lingüística, por medio de su mediación en la enseñanza de conversación enfocada en el desarrollo de la competencia conversacional. Según García García (2005), considerar al hablante competente a nivel conversacional implica, en el momento de la interacción, la activación de capacidades cognitivas e interactivas en la búsqueda por la comprensión de los enunciados y la negociación de la construcción del discurso con el interlocutor. Ambas estrategias forman parte de las características estructurales de la conversación.

Comprendemos la conversación como “la forma primera y primaria en que se manifiesta, en que existe el lenguaje y hemos de entenderla, además, como una práctica social a través de la cual se expresan y se hacen posibles otras prácticas” (Tusón, 2015, p. 11). Esta puede ser de diferentes tipos, según el enfoque de estudio. Dentro del debate sobre la competencia conversacional y la enseñanza de lenguas, se habla de conversación cotidiana y, en el contexto de estudios en español, tiene como principal representante a Briz y grupo Val.Es.Co (1996, 1998, 2004, entre otros). Conversar implica “comunicar cooperativamente y negociar estratégicamente un propósito con el otro” (Briz, 1998, p. 44). Así, para que una interacción sea considerada conversación, debe poseer las siguientes características estructurales:

- presencialidad
- inmediatez
- presencia de turnos de habla no preestablecidos y alternados de forma dinámica
- presencia o no de tensión dialógica
- cooperatividad.

En lo que atañe a la coloquialidad, Briz define los siguientes rasgos considerados primarios: la ausencia de planificación, es decir, la espontaneidad; la finalidad interpersonal, siendo esta la comunicación por la comunicación; y el tono informal. Todos estos rasgos son regulados por un conjunto de máximas de origen en los estudios pragmáticos, siendo estas referentes a los principios de cooperación (Grice, 1975) y de cortesía (Levinson, 1986).

La competencia conversacional posee relación directa con otras competencias de recorte social, lo mismo sucede con la conversación, pues influyen en su estructuración: los elementos prosódicos (entonación, pausas, acento), que nos sirven para distinguir las estructuras y/o palabras; los paralingüísticos (tono, ritmo, calidad de la voz, etc.), que ofrecen características contextuales como sexo, estados físicos, emociones, énfasis, etc.; en la frontera entre estos últimos y lo lingüístico, encontramos los vocalizadores (*ajá, mm, uf*, entre otros) considerados de gran valor interactivo (Tusón, 2015, p. 22); los rasgos extralingüísticos cinésicos (gestos), que complementan o matizan los enunciados, y proxémicos (la disposición de los cuerpos), que auxilian en la delimitación del contexto y del tipo de interacción. Todos estos rasgos son fundamentales e indispensables para comprender la lógica interna de la conversación (Poyatos, 1995).

1.1 Por qué hablar de las videoconferencias

Con el surgimiento de las tecnologías de la información y de la comunicación (de ahora en adelante TICs), la competencia que representa el discurso digital hoy en la enseñanza de lenguas es la competencia comunicativa digital (Mendes Santos y Vela Delfa, 2023). La inclusión del término digital apoya la afirmación de que las TICs aportan a la comunicación características estructurales suficientemente relevantes para su descripción y estudio independiente. El debate en torno a la

competencia comunicativa digital toma énfasis a partir de las necesidades observadas durante la pandemia por Covid-19, pero, además, es una respuesta a las necesidades de la actual Sociedad de la Información y del Conocimiento. En el MCER, las habilidades digitales son incorporadas en el volumen complementario, al dedicar un apartado exclusivo a discutir la interacción en línea como una de las habilidades que deben desarrollar los estudiantes, y que se centra en “las conversaciones y las discusiones en línea como un fenómeno multimodal, haciendo hincapié en cómo los interlocutores se comunican en línea para tratar tanto problemas serios como intercambios sociales de forma abierta.” (Consejo de Europa, 2021, p. 98). Montiel (2011), al describir los aspectos fundamentales de la ciberpragmática (Yus, 2001, 2010, 2011) que deben estar en el aula de ELE, destaca: el aprendizaje de siglas y expresiones de origen anglófono, los emoticonos, el lenguaje de chats y SMS, el lenguaje leet y la netiqueta. Nosotros, en este estudio, optamos por incluir las videoconferencias en este listado, dada su relevante presencia con el surgimiento de las clases online.

Con la llegada de las videoconferencias, la presencialidad como característica estructural fundamental de la conversación (Briz, 1998), pasa a ser cuestionada, ya que nos permiten la interacción en línea y, así, abren espacio para un nuevo debate en el que se discuten las características de la conversación en copresencia física frente a la digital. Yus (2011), en base a Mouzourakis (1996, en Yus, 2011) define la videoconferencia como “a special kind of conference in which the image is used in addition to the sound” [un tipo especial de conferencia en la que se utiliza la imagen además del sonido] (p. 217) y que, por transmitirse por internet, en formato digital, puede ser estudiado por el enfoque ciberpragmático. La videoconferencia en la actualidad puede ser observada desde dos diferentes enfoques que se complementan: en ciberpragmática, es la forma de interacción virtual que más se aproxima a la naturalidad de la copresencia física (Yus, 2010, p. 241); desde el enfoque textual, se le considera un género discursivo (Padilla García, 2010). Este último enfoque le ofrece aún más protagonismo, dado que los géneros textuales poseen características propias y de posible categorización.

Padilla García (2010) analiza las videoconferencias como género discursivo, comparándolas a la conversación coloquial, y concluye que los

rasgos conversacionales¹ son los que más unen a la videoconferencia y a la conversación coloquial en un mismo género. Sin embargo, los rasgos del registro coloquial, los coloquializadores y el dinamismo discursivo son los que guardan las diferencias. Aun así, defiende que estos rasgos “pueden convertir una videoconferencia en algo más o menos cercano a una conversación coloquial según las circunstancias que rodeen al proceso de intercambio comunicativo y según los participantes en el mismo.” (Padilla García, 2010, p. 5). En esta perspectiva, podemos concluir que, al incorporar en las videoconferencias los aspectos coloquializadores que la aproximan a la conversación coloquial en las clases de ELE, por medio de la didáctica, estaríamos preparando a los estudiantes para participar de modo eficaz en interacciones tanto presenciales como digitales. De este modo, sería necesario incluir, en las clases, la formación sobre la toma de turnos, el solapamiento, la ocurrencia simultánea de diferentes tópicos conversacionales, entre otros aspectos adaptados al entorno digital.

Además, según Yus (2010), por ser la virtualidad un entorno que ofrece diversidad en lo que respeta a las posibilidades de contextualización, afectando de modo directo a la cantidad y calidad de la información ofrecida por los interlocutores, el contexto, que en la conversación en copresencia física se encuentra en los referentes físicos, muchas veces es ofrecido por los participantes por medio de la adaptación de las herramientas tecnológicas. Esto implicaría, entonces, un trabajo con otros géneros del ciberhablar, como los chats, dado que el uso de la multimodalidad es el camino a través del cual logramos ofrecer a las videoconferencias tales aspectos contextualizadores. Aún en lo que respecta a la contextualización, en la escala propuesta por el autor, las videoconferencias presentan un índice más elevado que otras modalidades de la comunicación digital, lo que implica la necesidad de otros esfuerzos para participar en la interacción y, consecuentemente, otros efectos cognitivos. Según Yus (2010), tales diferencias son originadas en los obstáculos inherentes a la videoconferencia, que afectan de forma directa

¹ El autor estructura el análisis en cuatro categorías según los rasgos de la conversación coloquial. La conversación es, según los rasgos conversacionales: oral, dialogal, inmediata, retroalimentada y cooperativa, dinámica, y presenta turnos no predeterminados; según el registro coloquial: no planificada, no transaccional e informal; según los rasgos coloquializadores: presenta relación de igualdad y de proximidad entre los participantes, un marco de interacción familiar y una temática no especializada; finalmente, según el dinamismo discursivo, presenta energía comunicativa. (Padilla García, 2010, p. 8)

De la ciberpragmática al español lengua extranjera: debates entorno a las videoconferencias

a la interpretación del entorno en el que se encuentra el interlocutor, además de la ausencia de rasgos kinésicos. Por otro lado, el hecho de estar en diferentes lugares del globo hace con que, muchas veces, los interlocutores provengan de diferentes contextos sociales, lo que afecta a la interpretación de las conductas comunicativas.

Sin embargo, Muñoz (2011), al aplicar los principios de la ciberpragmática a la enseñanza de español a estudiantes daneses en línea, demuestra que la falta de rasgos contextualizadores puede ser positiva para el mantenimiento de algunas características de la conversación coloquial. La autora ha observado una mayor permanencia de grados elevados de espontaneidad, gracias al hecho de que los aprendices provienen de diferentes lugares y esto genera curiosidad por conocer las experiencias del otro. Por otro lado, observa una baja en la comparación entre los estudiantes, justificada en la ausencia de análisis de aspectos físicos, como las vestimentas.

Los aspectos que podrían ser considerados como causadores de ruidos en la comunicación, como la presencia de personas externas a la llamada y la visualización del espacio físico en el que se encuentra el interlocutor, pueden ser positivos para hacer que los estudiantes aprendan a lidiar con ruidos y tengan más autonomía en este aspecto. Sin embargo, una dificultad común a todos los estudios analizados es el aprendizaje del sistema de toma de turnos que, por las interferencias de los aparatos tecnológicos, no presenta una estructura de fácil enseñanza.

2. METODOLOGÍA

El presente estudio consiste en una investigación de método cualitativo exploratorio. Por ello el instrumento utilizado para la obtención de datos ha sido el cuestionario. Esta elección se basa en el hecho de que el cuestionario es una herramienta efectiva para recopilar datos amplios y variados sobre las percepciones y experiencias de los participantes. Además, el instrumento posibilita al investigador concentrar de manera efectiva los objetivos de la investigación, abordando el tema investigado de manera directa, lo que produce datos lingüísticos de modo exacto y económico, pero también con amplia posibilidad de expansión y profundización en el nivel de análisis (Morales, 1994, p. 105).

Las preguntas fueron formuladas buscando reflejar los puntos vertebradores del estudio: las videoconferencias y la enseñanza de conversación en ELE. El cuestionario, en su totalidad, consta de un

conjunto de 18 preguntas de tipo mixto, siendo 12 objetivas y 6 discursivas. Para el presente estudio, hemos decidido trabajar con un recorte enfocado en las siguientes preguntas de desarrollo centradas en las videoconferencias:

- ¿Crees que hay diferencias entre la enseñanza de conversación online y presencial?
- Si tu respuesta ha sido positiva, ¿ves ventajas entre las clases de conversación online y presencial? ¿Cuáles?

Este recorte se debe, primeramente, a las limitaciones propias del género artículo, dada la extensión de datos obtenida (46 respuestas de desarrollo de entre 10 y 170 palabras cada). Además, creemos que este conjunto de corpus presenta los datos suficientes para este análisis, por partir de una metodología cualitativa (en que la calidad prima sobre la cantidad) y exploratoria (centrada en comprender el fenómeno estudiado con profundidad). La difusión de cuestionario ha sido realizada por vía digital, por medio del contacto con docentes en redes sociales, con especial enfoque en grupos de profesores en WhatsApp. Esta estrategia de promoción directa ha resultado en una participación motivada de los informantes y en respuestas de destacada profundidad, como observaremos en el análisis. Los criterios para la participación han sido:

- ser docentes en activo,
- enseñar al público brasileño,
- dictar clases de conversación,
- tener experiencia con el dictado de clases de conversación por videoconferencia.

La elección del público brasileño para este estudio se debe a que, como ha demostrado el Ministerio de Educación y Formación Profesional de España (Instituto Cervantes, 2023), Brasil concentra el 28% del total de estudiantes de ELE presente en el mundo. Esta cifra podría ser todavía mayor si existiera la posibilidad de inclusión de los aprendices que buscan clases particulares. Según los metadatos obtenidos en nuestro estudio, el 82,6% de los participantes son profesionales autónomos. Este dato se justifica en el hecho de que, en el país, en 2005 se produjo la instauración de la Ley 11161, conocida como “ley del español”, que convirtió en obligatoria la enseñanza del idioma en la educación básica y generó la

creación de un sistema de educación superior para la formación de 19 800 nuevos profesores (Sánchez-Cabezudo, 2006). Sin embargo, la ley fue revocada en 2017, generando un escenario que promovió un alza en el número de ofertas de clases particulares y, principalmente, cursos online. En este contexto, en el país se observa hoy una creciente oferta de clases de conversación por videoconferencia e, incluso, la creación de plataformas educativas dedicadas exclusivamente a esta modalidad de enseñanza. Con este panorama, justificamos la elección de este contexto para la obtención de datos, por ser un ambiente fructífero para el estudio aquí planteado.

Para el análisis de datos, se utilizó un enfoque en tres etapas. En la primera, fueron analizadas las respuestas a la primera pregunta, “¿Crees que hay diferencias entre la enseñanza de conversación online y presencial?”, separándolas en positivas y negativas. Fueron identificadas apenas ocho negativas, de las cuales se ha considerado apenas seis, dado que las demás, aunque acompañadas de una negación, contemplan ventajas y desventajas que distinguen las modalidades. A continuación, las 40 respuestas positivas fueron sometidas a una categorización en la aplicación Atlas Ti, para la realización de un análisis de tipo temático que nos permitiera organizar las respuestas en categorías amplias y subcategorías basadas en la frecuencia, además de la obtención de datos cuantitativos. Primero, fueron definidos los siguientes grupos temáticos:

- desventajas de la presencialidad
- ventajas de la presencialidad
- desventajas de las videoconferencias
- ventajas de las videoconferencias.

Dentro de estas categorías, fueron identificados subgrupos, según las características de la conversación cotidiana y de la videoconferencia y, en base a la frecuencia, se obtuvo el siguiente resultado:

	Desventaja presencial	Desventaja videoconferencia	Ventaja presencial	Ventaja videoconferencia
Acceso	2	2	1	10
Espontaneidad	0	1	4	0

Impacto emocional	0	3	6	4
Impacto en habilidades pragmáticas	0	5	9	3
Manejo de estructura	0	2	0	3
Rasgos extralingüísticos	1	2	4	1
recursos	0	0	1	12

Fuente: elaboración propia.

Finalmente, los datos fueron sometidas a un análisis de interpretación narrativa de enfoque pragmático, partiendo del marco teórico vertebrador de este estudio, en especial los autores que discute las características de la conversación y de la videoconferencia: Briz (1998), Tusón (2015), Yus (2010, 2011), Padilla García (2010) y Muñoz (2011).

En vista a garantizar la protección de datos, la participación de los informantes en este estudio ha sido anónima, sin ningún registro que los pudiera identificar durante y después de la investigación. Las respuestas han sido incorporadas a este texto respetando la grafía original de los informantes y, en caso de influencia de su lengua materna y desacuerdo a la norma, estos fueron señalizados con el código [*sic*]. Para facilitar la ubicación de los datos dentro del análisis, además de garantizar la anonimización de los datos, cada respuesta acompaña el código P+ número, que resulta de la suma de la palabra “participante” y un número de identificación según el orden de participación en el estudio.

3. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN

3.1 Impacto en las habilidades pragmáticas

Empezaremos el análisis discursivo centrándonos en los temas relacionados con el impacto en habilidades pragmáticas, y ordenados según la referencia a los rasgos estructurales de la conversación: espontaneidad, gestión de turnos, cooperatividad, cortesía, rasgos extralingüísticos.

En lo que se refiere a la espontaneidad, el rasgo primario del carácter coloquial de la conversación (Briz, 1998), fueron identificadas cinco ocurrencias: dos directas, una por medio del antónimo “control” y las demás, por los sinónimos “autenticidad”, “improvisación” y “libertad”:

P9: Sí, a veces las interacciones presenciales suelen ser más espontánea[sic] y los estudiantes están más enfocados, a veces en línea se distraen más.

P33: creo que la principal diferencia está en que la interacción presencial es más espontánea (...).

P35: sí, en clases presenciales las conversaciones se tornan [sic] más auténticas.

P42: Las clases presenciales son más livres [sic], mismo que los estudiantes se pongan tímidos algunas veces se sienten más inspirados a hablar, comunicarse, hacer ejercicios con el cuerpo que ayuda su forma de comunicación; Las en línea los alumnos se vuelven más cerrados, es um [sic] abiente [sic] más controlado, pero depende de como [sic] el profesor lo lleva y del contenido porque aun así se consigue hacer actuaciones del cotidiano y conversaciones improvisadas de manera más libre.

En todos los ejemplos, vemos cómo la espontaneidad es señalada como una ventaja de la presencialidad frente al control de la videoconferencia. Sin embargo, en P42, el participante matiza su respuesta al destacar que el modo como el docente maneja estas dificultades puede favorecer a la espontaneidad, argumento que dialoga con nuestra hipótesis. Además, tanto en P9 como en P42, podemos observar impactos en el principio de cooperación: en el primero, por medio de rasgos de carácter cognitivo, “enfoque” y “distracción”; en el segundo, por términos de recorte afectivo, “timidez” y “cerrado”. En ambos ejemplos, la elección del medio puede influir en la intención o no del aprendiz en cooperar en el intercambio comunicativo.

La cooperación ha sido identificada en un número significativo de respuestas. A modo de ejemplo presentamos las siguientes:

P2: A ver, la presencial hay más cercanía con el alumno (...).

P14: La empatía con el alumno, presencialmente hay más empatía.

P26: (...) Además, me parece que los alumnos se sienten más a gusto para arriesgarse en la conversación, ya que no son observados presencialmente.

P27: (...) también hay el hecho de que algunos estudiantes que tienen dificultad de hablar en público (más introvertidos) se sienten [sic] muchas

veces más cómodos para participar si están en sus casas, en un ambiente cómodo.

P34: (...) Una de las ventajas de las clases en línea es que los alumnos no se avergüenzan tanto al hablar.

P43: Sí: generalmente la mayoría de los que se proponen a practicar la conversación de forma remota son más enfocados, lo que transmite la idea de que entienden mejor ese contexto (...).

P44: Sí. En las conversaciones online los alumnos se quedan mais confortables [*sic*] en hablar español.

P41: Veo diferencias de libertad [*sic*] y confianza entre mis estudiantes. A ellos les gusta el presencial y son más comunicativos así. (...)

Como podemos ver, más informantes utilizan términos de recorte emocional –“vergüenza”, “obligación”, “comodidad”, “libertad”, “confianza”, “empatía”, “cercanía” – y, una vez más, el “enfoque”. La mayoría de los informantes destaca características relacionadas a la cooperatividad como una ventaja de las videoconferencias, lo que dialoga con los resultados del estudio de Muñoz (2011). Estos rasgos son ejemplos de influencia también en el principio de cortesía, el cual también regula las interacciones (Tusón, 2015, p. 48), ya que impacta en la gestión de la imagen y del territorio por parte de los aprendices. En P26, P27 y P44, vemos cómo la presencialidad refleja un mayor grado de observación y, por ello, un sentimiento de incomodidad en los aprendices que evitan participar en el intercambio comunicativo, siendo esta una ventaja de las videoconferencias por carecer de tales rasgos contextualizadores.

No obstante, en P32 y P39 se observa que, en casos en los que las videoconferencias no estimulan a la cooperatividad, esto afecta directamente la gestión de los turnos de habla, implicando una mayor actuación del docente para lograr los objetivos comunicativos:

P39: Sí, En las clases presenciales los alumnos siéntense más "obligados" a participar de la clase y en su mayoría dar sus opiniones, mientras, con las clases telemáticas necesitan que el profesor pida sus opiniones de modo directo.

P32: (...) Las clases on-line deben ser más dinámicas y de hecho traer siempre el estudiante para hablar, a veces se ponen más callados por causa de la distancia o por vergüenza.

Para que haya una conversación, es necesaria la presencia de dos o más interlocutores y, además, la secuenciación en turnos, siendo esta la

De la ciberpragmática al español lengua extranjera: debates entorno a las videoconferencias

unidad básica de la organización conversacional (Tusón, 2015, p. 55). Sobre este rasgo, han sido observadas, también, las siguientes ocurrencias:

P1: Si. Creo en presencial las respuestas y el control de los turnos de habla es más fluido. En el online hay las limitaciones de la conexión, a veces hay pérdidas entre los tiempos de respuesta. Pero sí si comprende que el online tiene una otra forma es muy posible llegar en la fluidez del proceso.

P3: La mayor desventaja surge no por culpa del alumno o del profesor, sino de la propia plataforma online. A veces por una mala conexión el audio se corta y volver al tema con un alumno que está aprendiendo (es decir, que no solo está hablando, sino tomando notas también) es complicado.

P34: El contacto en persona entre los estudiantes ayuda mucho en la comunicación en lo que se refiere a las reacciones.

P43: (...) como factor negativo hay los aspectos como fallos de conexión, o notificaciones frecuentes de otras responsabilidades del alumno, como el trabajo.

Como podemos observar en P1, P3 y P43, los fallos tecnológicos impactan en la fluidez de los turnos de habla, siendo esta una desventaja de las videoconferencias. Además, podemos interpretar que en P34, al hablar de las reacciones en la conversación en copresencia física, subraya ser la emisión de turnos de apoyo una ventaja de esta modalidad. P43 señala cómo las notificaciones, un ejemplo de la saturación contextual de la videoconferencia (Yus, 2010), afectan no solo la gestión de los turnos, sino que también generan ruidos en la comunicación. Sin embargo, P1 subraya que el dominio de las características propias de las videoconferencias puede ser un camino para la solución o, incluso, el aprovechamiento de esta dificultad en favor de la competencia conversacional.

Aun en lo que respecta a las características de la conversación, hubo 7 citas referentes a los rasgos extralingüísticos, por ejemplo:

P8: en las clases de conversación presenciales es posible notar el lenguaje corporal del estudiante.

P13: Presencialmente, las clases son más dinámicas e interactivas, los estudiantes se miran, están más cercanos a una experiencia real (...)

P32: Sí. Son muchas las diferencias, empezando por el contacto físico entre el profesorado y alumnado. (...) En las clases presenciales lo veo más fácil, sabemos que el estudiante está allí.

P27: (...) Las clases presenciales tienen sus ventajas a la hora de trabajar la conversación, poder mirar a los ojos, desarrollar dinámicas que permitan

simular contextos reales utilizando estrategias de gestualidad, lúdicas etcétera lo que motiva y facilita el aprendizaje, es decir, estos factores influyen directamente en la forma de comunicarse e interactuar.

Con estos ejemplos, vemos que los rasgos no verbales no solo enriquecen la interacción, sino que también juegan un papel central en el aprendizaje contextualizado de la lengua, como se puede observar en P13, al citar la realidad de la experiencia. Además, todos los participantes señalan la presencia de los elementos extralingüísticos como ventaja de la presencialidad, lo que muestra que, aunque las videoconferencias sean saturadas de rasgos contextuales, estos todavía no contemplan la contextualización necesaria en la conversación y, de este modo, se refuerza el hecho de que una modalidad no puede ser interpretada como una simple adaptación de la anterior.

3.2 Las características propias del entorno

Aun en el enfoque extralingüístico, analicemos los temas relacionados con características propias del entorno que favorecen las clases. Empecemos por los recursos.

Como visto en el apartado metodológico, los recursos fueron subrayados como la mayor ventaja de las videoconferencias frente a la presencialidad:

P7: Me gusta más la enseñanza virtual por sus aportes tecnológicos como videos, músicas en tiempo real.

P13: (...) las clases on-line facilitan la interacción con contenidos varios, como textos, videos, audios, etc., por el mismo medio en que hablan, ya sea celular, tablet o computadora.

P20: Es más practico en línea, ya que, puedo acceder a materiales e informaciones de la internet.

P27: las clases online nos permite hacer cosas que en ambientes con carencia de aparatos electrónicos adecuados no sería posible, como la exposición de videos, audios y gamificaciones que estimulan la conversación con el alumno.

En todos los casos, la posibilidad de integración de recursos tecnológicos en las videoconferencias posee impactos positivos en el nivel didáctico. El acceso a materiales de otros géneros propicia la dinamicidad en las clases, además de la posibilidad de enriquecer las secuencias con ejemplos que ilustran contextos reales de interacción. Continuando en esta

De la ciberpragmática al español lengua extranjera: debates entorno a las videoconferencias

línea, el acceso, la segunda ventaja más frecuente en los datos, surge no solo relacionado con la facilidad de obtención de materiales, veamos los ejemplos:

P15: Ventajas: quiebre de las barreras territoriales; mayor disponibilidad de los alumnos.

P16: La clase online permite que el alumno esté en cualquier lugar del mundo, así nos da, tanto al él como a mí, flexibilidad.

P19: Las clases de conversación en línea ofrecen ventajas como la flexibilidad horaria, la accesibilidad, la variedad de opciones y la posibilidad de aprovechar la tecnología.

P23: (...) Uno puede usar diferentes recursos disponibles on u offline y desde cualquier lugar o tiempo, lo que permite a los estudiantes adaptar su aprendizaje a su propia agenda y disponibilidad (...).

P25: (...) Quizá la mayor ventaja de las clases en línea sea la mayor posibilidad de traer nativos a la clase para que conversen con los estudiantes, lo que en el presencial es un poco más difícil.

P45: La diferencia es una mayor diversidad entre los alumnos en las clases online (...).

P33: (...) pero una ventaja del online es el acceso (con libertad geográfica).

P46: Las ventajas es ahorro de tiempo, seguridad y la inmersión en el ambiente tecnológico.

Como se puede observar, las videoconferencias permiten que los aprendices puedan practicar la conversación desde diferentes lugares del globo y ofrece flexibilidad en la gestión del tiempo, tanto para los aprendices como para los docentes. Además, facilita la inmersión que antes solo era posible por medio de estancias en los países en donde se habla la lengua aprendida, por medio del contacto con nativos y el acceso a materiales auténticos. Finalmente, las videoconferencias posibilitan el desarrollo de otras competencias comunicativas, como la competencia comunicativa digital, por medio de la inmersión en el ambiente tecnológico, como lo señalado en P46. El destaque que posee el acceso en los datos responde al camino reflexivo aquí planteado.

CONCLUSIONES

A lo largo de estas páginas, se ha llevado a cabo un estudio exploratorio en base a la pregunta: ¿cómo contribuyen las videoconferencias a la enseñanza de la conversación en español online, y

qué impacto tienen en el desarrollo de habilidades pragmáticas como la competencia conversacional? En lo que atañe al primer objetivo aquí planteado, el análisis del espacio que posee el ciberhablar en las investigaciones y en el área de ELE, hemos observado que se trata de un debate activo y actual, con la presencia de diferentes modalidades de la comunicación digital. Sin embargo, es cierto que, en cuanto a las videoconferencias, este debate todavía cuenta con un número limitado de aportaciones, sobre todo en lo que respecta a la enseñanza de conversación que, como vimos, es un área en presente desarrollo. Con todo, los estudios existentes ya ofrecen una sólida base de características que refuerzan la importancia de inclusión de los debates sobre las videoconferencias en los análisis y en el aula. Además, creemos que el dialogo aquí planteado entre la educación lingüística de enfoque en las competencias y los estudios entorno a las videoconferencias responde al objetivo de aportar reflexiones al debate.

Con respecto al análisis de los datos, la relación entre las ventajas y desventajas de la videoconferencia frente a la enseñanza de conversación en copresencia física, consideramos que los resultados obtenidos se alinean tanto con lo observado en las fuentes estudiadas, como con la perspectiva aquí defendida del uso didáctico de las videoconferencias como fructífera posibilidad de acceso: desventajas que marcan las diferencias en los rasgos del registro coloquial, ventajas referentes al manejo de las características de las videoconferencias en favor de la competencia conversacional. Por último, es importante subrayar que este artículo realiza un recorte exploratorio de esta temática que, como se ha podido observar, ofrece muchos caminos de investigación.

BIBLIOGRAFÍA

Austin, J. L. (1962). *Cómo hacer cosas con palabras*. Paidós.

Briz, A. G. (2004). “El español coloquial. ¿Por qué comenzar su análisis en clase?”. *Mosaico: Revista para la promoción y apoyo a la enseñanza del español* (14), 4-6. https://www.libreria.educacion.gob.es/libro/mosaico-no-14-revista-para-la-promocion-y-apoyo-a-la-ensenanza-del-espanol_170079/

De la ciberpragmática al español lengua extranjera: debates entorno a las videoconferencias

Briz, A. G. (1996). *El español coloquial: situación y uso* (1ª ed.). Arco Libros.

Briz, A. G. (1998). *El español coloquial en la conversación: esbozo de pragmatología* (1ª ed.). Ariel Lingüística.

Consejo de Europa (2020). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario*. Servicio de publicaciones del Consejo de Europa. Estrasburgo. www.coe.int/lang-cefr

Chomsky, N. (1997). *Problemas actuales en teoría lingüística: Temas teóricos de gramática generativa*. Siglo XXI Editores.

Escandell Montiel, D. (2011). *Ciberpragmática en ELE. Aspectos fundamentales para una comunicación digital* [Comunicación]. FIAPE. IV Congreso internacional: La enseñanza del español en un mundo intercultural. Jornadas pedagógicas. Santiago de Compostela. <http://hdl.handle.net/11162/95377>

García García, M. (2005). La competencia conversacional en los estudiantes de español como lengua extranjera. *Linred: Lingüística en la Red*, (02), 26. <http://hdl.handle.net/10017/24639>

Hymes, D. (1972). On Communicative Competence. En: B. Pride, P. y J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics. Selected Readings* (pp. 269-293). Penguin.

Holland, J. L. (1966). *The psychology of vocational choice: A theory of personality types and model environments*. Blaisdell.

Méndez Santos, M. C.; Vela Delfa, C. (2023). *Las redes sociales digitales en la enseñanza del español como lengua extranjera*. Arco Libros.

Morales, L. (1994). *Métodos de Investigação Linguística*. Ediciones Colegio de España.

Muñoz, A. S. (2011). La interacción oral en los cursos de español en línea: análisis de una experiencia de aula. En C. H. González; A. C.

- Santana y E. A. Ramos (Eds.), *La red y sus aplicaciones en la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera* (p. 487-497). Universidad de Valladolid.
<http://uvadoc.uva.es/handle/10324/41810>
- Ochs, E. (1986). Introduction. En B. Schieffelin y E. Ochs (Eds.) *Language socialization across cultures*. Cambridge University Press.
- Padilla García, A. (2010). ¿Es una videoconferencia una conversación coloquial? En J. L. Cifuentes, A. Gómez, A. Lillo, J. Mateo y F. Yus (Eds.), *Los caminos de la lengua*. Universidad de Alicante.
- Poyatos, F. (1995). *La comunicación no verbal II. Paralenguaje, kinésica e interacción*. ISTMO, S.A.
- Sánchez-Cabezudo, F. (2006). El español en Brasil. En Martínez, M. J. y Cervantes, Instituto (Coords.) *Enciclopedia del español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2006-2007*, Círculo de Lectores, pp. 193-196.
https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_06-07/default.htm
- Tusón, A. (2015). *Análisis de la conversación*. Ariel Letras.
- Vitores, F. D. (2023). El español: una lengua viva. En Villalba, P. C. (Dir.) *El español en el mundo 2023: Anuario del Instituto Cervantes*.
https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_23/default.htm
- Yus, R. F. (2001). *Ciberpragmática: El uso del lenguaje en Internet* (1ª ed.). Ariel Letras.
- Yus, R. F. (2010). *Ciberpragmática 2.0: nuevos usos del lenguaje en Internet*. Ariel Letras.
- Yus, R. F. (2011). *Cyberpragmatics: internet-mediated communication in context*. John Benjamins Publishing Company.