La enseñanza del discurso digital en la formación inicial de profesores de lengua materna

Variación y conciencia lingüística

Patricio Moya Muñoz

Université Académique d'Humanisme Chrétien, Chile.

1 Introduccion

La finalidad de la labor de un profesor de lengua materna en el aula es lograr que los estudiantes, en especial los secundarios, mejoren sus capacidades comunicativas. Para conseguirlo, se asumen las directrices impuestas por el curriculum del área, el cual se ha caracterizado por buscar el desarrollo de tres grandes habilidades: comunicación oral, escritura y lectura (de textos literarios y no literarios) con el fin de formar ciudadanos competentes en las diferentes esferas comunicativas en las que tendrán que desenvolverse posteriormente en la sociedad [1], tal como señala Álvarez Angulo [2]. Estas habilidades se han potenciado gracias al desarrollo de un conjunto de tipos textuales [3] -como el argumentativo, explicativo o, en el los últimos años, multimodales- a través de un número reducido de géneros discursivos [4] que no van de la mano con las formas de comunicación que más emplea la sociedad en la actualidad.

Los mecanismos que se utilizan para la comunicación han variado sustancialmente con respecto a lo que sucedía algunos años atrás: comunicarse ya no se hace a través de las mismas vías ni se emplean los mismos recursos. La irrupción de Internet y los posteriores desarrollos de dispositivos y plataformas han dado origen a formas de

1. Aunque en ciertos países se agregan otros ejes (como en Chile, que se integra un eje de Investigación en Lengua y Literatura), los mencionados son los que han dominado las políticas públicas desde mediados de la década de 1990.

2. Teodoro Álvarez Angulo, *Didáctica de la lengua para la formación de maestros*, Madrid, Octaedro.

3. Felipe Zayas, «Los géneros discursivos y la enseñanza de la composición escrita», *Revista Iberoamericana de Educación, 59*, 63–85, 2013.

4. Carlos Lomas, Andrés Osoro y Amparo Tusón, *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. Barcelona, Paidós, 1993.

comunicación que escapan de los soportes que, hasta fines del siglo XX, eran considerados como tradicionales: desde la Web 1.0 hasta llegar a las actuales redes sociales [5]. No obstante, lejos de postular un cierto *determinismo*, la comunicación (y los mecanismos para llevarla a cabo) ha ido mutando a la par de los avances tecnológicos, en donde los usuarios aprovechan las posibilidades ofrecidas para establecer relaciones comunicativas efectivas entre ellos. Esta variación, como se revisará más adelante, depende de otros factores y es fundamental para comprender el fenómeno de la comunicación digital en toda su complejidad. Junto con la continua irrupción de nuevas plataformas que permiten la comunicación, las personas pasan una gran cantidad de tiempo en ellas: durante el año 2018, en promedio cada persona pasaba 142 minutos al día en redes sociales, tiempo que sube a 181 en jóvenes de 14 a 24 años [6].

La formación de profesores de lengua materna se ha abordado, principalmente, a partir de los estudios propios de las disciplinas involucradas: lingüística y literatura. Solo en los últimos años, la didáctica específica ha empezado a tener un rol más relevante. A pesar de estos esfuerzos, carecemos de un cuerpo robusto de estudios que permita delimitar cuáles serían las grandes áreas temáticas que deben estar involucradas. A nuestro juicio, y tal como se ha enfatizado en numerosas investigaciones [7], la reflexión sobre el uso lingüístico, basado en un conocimiento sobre el sistema, ayudaría a mejorar la capacidad comunicativa del estudiantado. En otras palabras, la *conciencia lingüística* de un determinado hablante resulta fundamental para conseguir los fines que se persiguen en las interacciones comunicativas.

En este sentido, considerando la fuerte presencia que tiene el discurso digital en la sociedad actual, en el presente trabajo se abordará la necesidad de la enseñanza de los rasgos fundamentales que articulan el discurso digital en la formación de profesores de lengua materna, desde un enfoque basado en la variación de la lengua, que apoye los procesos reflexivos sobre el empleo de la lengua para el desarrollo de la competencia comunicativa.

2 ¿Cuáles son las áreas de formación del profesorado de lengua materna?

La formación del profesorado de lengua materna ha pasado por una serie de etapas, condicionadas, a su vez, por los avances en la enseñanza de lenguas extranjeras. Como bien señala Bronckart [8], en primer lugar, basándose en la enseñanza del griego antiguo y el latín clásico, se enfatizó en la idea de que para poder aprender una lengua se debían memorizar reglas gramaticales que luego se aplicaban sobre la resolución de ejercicios, para lo cual resultaba indispensable contar con un metalenguaje adecuado. Este enfoque, centrado en un *saber sobre*, fue criticado por la pretensión de enseñar

5. Susan Herring, «The coevolution of computer-mediated communication and computer-mediated discourse analysis», en P. Bou-Franch y P. Garcés-Conejos Blitvich (éds.),*Analyzing Digital Discourse: New Insights and Future Directions*, Cham, PalgraveMcMillan, p. 25–67, 2019.

6. Información extraída de www. https://www.globalWebindex.com. Última visita 14 de agosto de 2019.

7. Cf. Stephen Andrews, *Teacher Language Awareness*, Oxford, Oxford University Press, 2007; Josep Maria Cots, Lurdes Armengol, Elisabet Arnó, Montserrat Irún y Enric Llurda, *La conciencia lingüística en la enseñanza de lenguas*. Barcelona, Graó, 2007.

8. Jean Paul Bronckart, *Las ciencias del lenguaje: ¿un desafío para la enseñanza?,* París, Unesco, 1985.

Published in : PATIN, Stéphane (dir.), *Les enjeux du numérique en sciences sociales et humaines. Vers un* homo numericus ?, Editions des archives contemporaines, Coll. «InterCulturel», ISBN: 9782813003867,
doi: 10.17184/eac.9782813003867

lenguas *vivas* a través de procedimientos propios de la enseñanza de lenguas *muertas*. Como respuesta, surgió, en segundo lugar, bajo el influjo del conductismo americano, el *método directo*, que buscaba que los educandos estuvieran en contacto con individuos que se expresaran muy bien en la lengua meta y en situaciones similares a las de cualquier intercambio real. Se prescinde, por tanto, de cualquier metalenguaje y no considera la lengua escrita. Esta aproximación es criticada pues si bien mejoran los rendimientos en la comunicación oral, se dificultan los avances cuando se superan los niveles iniciales. Por último, el enfoque *comunicativo*, que persigue una ampliación de la capacidad comunicativa de los hablantes, es el modelo que se ha instaurado, en general, en la enseñanza de lenguas extranjeras.

Dicho enfoque comunicativo (y sociocultural) es el que se ha impuesto en el ámbito de la enseñanza de la lengua materna. Para Lomas, Osoro y Tusón [9], lo que se busca es que el alumnado esté capacitado para usar la lengua en diferentes situaciones de comunicación, vale decir, que desarrolle una *competencia comunicativa*, entendiéndola como "el conjunto de procesos y conocimientos de diverso tipo –lingüísticos, sociolingüísticos, estratégicos y discursivos– que el hablante/oyente/escritor/lector deberá poner en juego para producir o comprender discursos adecuados a la situación y al contexto [10]".

Lo anterior nos sitúa frente a la siguiente interrogante: ¿cuál es el conocimiento lingüístico que deben adquirir los futuros profesores para lograr desarrollar la competencia comunicativa del estudiantado? Y la respuesta no es ni tan clara ni ha sido lo suficientemente profundizada. Para Bronckart [11], son tres las áreas que se deben desarrollar: teorías del lenguaje, para dotar a los profesores de un metalenguaje esencial que facilite la conceptualización de los problemas más relevantes (sobre todo gramaticales); técnicas que identifiquen y definan las unidades lingüísticas de una lengua natural; y, mostrar cómo las lenguas varían, cómo emergen las normas lingüísticas. Partiendo de la misma base, Tusón [12] precisa que son cuatro los saberes que debe abarcar la formación del profesorado: la descripción del sistema lingüístico, que dé cuenta del objeto tanto de un punto de vista interno y como de sus relaciones con lo externo; los factores que articulan la adquisición de la lengua; los factores sociales y culturales que condicionan los usos lingüísticos; y los métodos de enseñanza específicos. Por último, Schleppegrall [13] toma como marco la Lingüística Sistémico Funcional, puesto que este enfoque permite a los profesores reconocer que los estudiantes llegan a la sala de clases con un repertorio lingüístico ya desarrollado, al cual se le pueden ir añadiendo nuevas variedades de lengua. Así, las áreas de formación del profesorado se relacionarían con: la variación (en el *campo*, *modo* y *tenor*); variación sobre los textos y tareas disciplinarias a las que están sometidos los estudiantes en la educación secundaria; y, un metalenguaje significativo que ayude a los estudiantes a lograr sus propósitos comunicativos.

9. *op. cit.*
10. *Ibid.* p.15.
11. *op. cit.*
12. Amparo Tusón, «Aportaciones de La Sociolingüística a La Enseñanza de La Lengua», en C. Lomas, *El Enfoque Comunicativo de La Enseñanza de La Lengua*, Barcelona, Paidós, 1993, p. 55–68.
13. Mary Jane Schleppegrell, «The knowledge base for language teaching: What is the English to be taught as content?», *Language Teaching Research.*

Published in : PATIN, Stéphane (dir.), *Les enjeux du numérique en sciences sociales et humaines. Vers un* homo numericus ?, Editions des archives contemporaines, Coll. «InterCulturel», ISBN: 9782813003867, doi: 10.17184/eac.9782813003867

Como se puede apreciar de estas tres aproximaciones, las nociones fundamentales que articularían la formación de los profesores de lengua materna estarían vinculadas con, por un lado, una fuerte conceptualización sobre el concepto de variación, lo que no significa que los profesores deban manejar todas las variedades de una lengua (resulta imposible), sino que se refiere a que sean concientes de las variedades y cómo estas se articulan en un sistema lingüístico determinado. Por otro, los diferentes autores insisten en un conocimiento profundo del mismo sistema lingüístico a través de un metalenguaje específico que permita la explicación de los fenómenos comunicativos a los que estarán expuestos sus estudiantes, en otras palabras, a las herramientas que se les entregan para poder reflexionar sobre lo que se busca lograr con la comunicación por medio de las diferentes estrategias que el sistema provee.

En este sentido, resulta inevitable recalcar que la formación de profesores de lengua materna deba considerar, como señalan Cots *et al.* [14], el desarrollo de lo que se ha denominado como *conciencia lingüística* [15] en el alumnado para lo cual se necesitaría de una *conciencia lingüística del profesor* [16]. La *conciencia lingüística* se ha investigado, principalmente, desde el punto de vista del alumnado, bajo la premisa de que si los estudiantes son capaces de analizar y describir la lengua de forma apropiada, serían, probablemente, usuarios efectivos de la misma [17]. Dicho análisis y reflexión se relaciona con una toma de conciencia sobre fenómenos de diferente orden como los aspectos formales de la lengua (por ejemplo, gramaticales) o el concepto mismo de variación lingüística [18]. Por su parte, la *conciencia lingüística del profesor* (CLP) se relaciona con las necesidades de los profesores para ser capaces de funcionar efectivamente como estudiosos que enseñan la lengua, con la habilidad de hablar sobre la misma, analizarla, comprender cómo funciona y hacer juicios de aceptabilidad en casos dudosos [19], vale decir, es un conocimiento que los profesores poseen sobre el sistema subyacente que les permite enseñarla de manera efectiva. El modelo de la CLP propuesto por Andrews tiene a las cogniciones sobre el contenido (conocimiento explícito y creencias sobre la gramática, por ejemplo) como su núcleo articulador. Tales cogniciones se encuentran ligadas a otras que influyen en la práctica docente: sentimientos personales sobre la gramática y su pedagogía; percepciones de los sentimientos de los estudiantes sobre la gramática; comprensión sobre el rol de la gramática en la comunicación y su significado en la adquisición de la lengua, conciencia de las opciones para tratar la gramática en instrucciones formales; comprensión de las expectativas del entorno (padres, escuela, estudiantes, etc.) en relación con la gramática y su pedagogía.

En resumen, creemos que el desarrollo de la *conciencia lingüística*, dependiente de un conocimiento profundo sobre el sistema lingüístico y los factores externos que condicionan el uso de la lengua, es el pilar sobre el que se debe articular la formación de profesores de lengua materna.

14. *op. cit.*
15. La literatura especializada emplea diferentes términos para este mismo concepto (aunque con algunos matices): *reflexión metalingüísitica*, *reflexión sobre la lengua*, *conocimiento sobre el lenguaje*.
16. *op. cit.*
17. *Ibid.*
18. *op. cit.*
19. *op. cit.*

Published in : PATIN, Stéphane (dir.), *Les enjeux du numérique en sciences sociales et humaines. Vers un* homo numericus ?, Editions des archives contemporaines, Coll. «InterCulturel», ISBN: 9782813003867,
doi: 10.17184/eac.9782813003867

3 ¿Por qué y cómo enseñar el discurso digital a futuros profesores de lengua?

Tal como se ha planteado, la formación de profesores de lengua materna debería fomentar la reflexión sobre el uso lingüístico con un fuerte enfoque en la variación del sistema. Sin embargo, ¿por qué y para qué habría que enseñar el discurso digital a estos futuros docentes? Comencemos por responder la primera parte de la pregunta.

En primer lugar, lo ya mencionado: el discurso digital cumple una labor esencial en los mecanismos de comunicación actuales debido a su masividad. Este es el momento de la historia en que más se lee y escribe [20], no a través de los medios tradicionales, sino que gracias a plataformas y dispositivos cada vez más especializados de acuerdo a la población a la que se orientan. Los estudiantes secundarios, quienes ya son *nativos digitales*, son quienes más emplean el discurso digital y los profesores de lengua materna deben estar lo suficientemente formados como para sacar provecho de esta situación.

En segundo lugar, se deben modificar las actitudes de los estudiantes universitarios, en especial aquellos que serán profesores de lengua, sobre las diferentes modalidades de la lengua, incluida aquella que tiene lugar en los entornos digitales. Se ha demostrado que los estudiantes que son parte de cursos generales de lingüística varían sus percepciones sobre las variantes de la lengua [21]. Roeder, Miller y Garcés-Conejos Blitvich [22] llegan a conclusiones similares, pero esta vez sobre la variedad específica que se da en la comunicación digital: si bien los estudiantes efectivamentes veían incrementada su conciencia metapragmática de la audiencia, los cursos tenían pocas repercusiones sobre las actitudes que ellos tenían sobre la visión prescriptiva de la lengua. Lo anterior debe ser considerado. Un programa de formación del profesorado de lengua debe procurar entregar una visión descriptiva de la lengua, pensando en el objetivo que deben cumplir en su futuro laboral: mejorar las capacidades comunicativas de los estudiantes secundarios. Como se revisará posteriormente, la formación debe basarse en entregar las herramientas que faciliten identificar los rasgos que caracterizan a las variedades de una lengua, independiente del canal, situación, contexto sociocultural, etc.

Por último, en los programas de formación del profesorado no se hace mención a este tipo de discursos, a lo sumo, se incorporan perspectivas multimodales, pero que no siempre se ubican desde la vereda del discurso digital. Los planes de estudio se encuentran dominados por perspectivas lingüísticas, basadas en una revisión historiográfica de las principales corrientes lingüísticas. No es difícil encontrar que la estructura de los programas vaya de revisiones que van desde el estructuralismo europeo (incluso antes: lingüística comparativa) hasta las últimas áreas de investigación en pragmáti-

20. Noemí Baron, «Instant messaging», en S. Herring, D. Stein y T. Virtanen (éds.), *Pragmatics of computer-mediated communication*, Berlín, Mouton de Gruyter, 2013, p. 135–161.

21. Salvatore Attardo Steven Brown, «What's the use of linguistics? Pre-service English teachers' beliefs towards language use and variation», en N. Bartels (éd.), *A Researching Applied linguistics in language teacher education*, Boston, Springer, 2005, p. 91–102.

22. Rebecca Roeder, Elizabeth Miller y Pilar Garcés-Conejos, «Pedagogy, audience, and attitudes: Influencing university students' metalinguistic awareness about texting practices», en P. Bou-Franch y P. Garcés Conejos Blitvich (éds.), *Analyzing Digital Discourse: New Insights and Future Directions*, Cham, Palgrave McMillan, p. 367–389.

Published in : PATIN, Stéphane (dir.), *Les enjeux du numérique en sciences sociales et humaines. Vers un* homo numericus ?, Editions des archives contemporaines, Coll. «InterCulturel», ISBN: 9782813003867, doi: 10.17184/eac.9782813003867

ca o psicolingüística, pasando por generativismo, sociolingüística, lingüística textual, lingüística sistémico funcional, etc. Si a eso sumamos que la manera de abordar estos contenidos no considera a la labor del profesor de aula como eje orientador, tenemos un proceso de enseñanza que no se ajusta ni a las necesidades de los futuros docentes ni a las preocupaciones por las instancias comunicativas reales más usadas por una comunidad de habla.

En consonancia con el enfoque comunicativo de enseñanza, si asumimos que el objetivo de enseñar las características del discurso digital al futuro profesorado de lengua materna es formar mejores ciudadanos, capaces de adaptarse a un mundo en constante cambio [23], entonces nos queda por resolver la manera en que se puede llevar a cabo esta tarea. Como se ha precisado, planteamos que el eje de la formación debe estar puesto en el desarrollo de una conciencia lingüística que tenga como punto de partida una concepción acabada de la variación. Insistimos en que no se espera que los futuros profesores sean competentes en cada una de las variedades posibles, sino que adquieran las herramientas necesarias para poder apoyar el desarrollo comunicativo de sus estudiantes en el aula a partir de la riqueza que se puede obtener del aprendizaje del discurso digital como un fenómeno complejo, al igual que cualquier fenómeno lingüístico. El estudio del discurso digital se ha conceptualizado en el último tiempo desde una perspectiva basada en la variación. A pesar de la ambigüedad que puede despertar el término *variación* [24], para Androutsopoulos [25] este enfoque es adoptado en las investigaciones actuales considerando la multiplicidad de plataformas que facilitan la comunicación digital. En este sentido, creemos que se debe enfatizar la enseñanza del discurso digital en, al menos, cuatro aspectos relacionados con la variación, según: la lengua, el tiempo, los géneros discursivos y los factores geográficos [26].

A continuación, pasaremos a revisar cada uno de ellos.

3.1 Variación en el tiempo

Una de las maneras de entender la variación temporal es a partir de los propios estudios sobre el discurso digital. Para Pérez-Sabater [27], mientras los primeros estudios realizados bajo el alero de la comunicación mediada por ordenador (CMO) buscaban encontrar regularidades (normas universales) comunes a todas las manifestaciones, las pesquisas actuales se centran en observar los comportamientos que se llevan a cabo a nivel de comunidades, es decir, de prácticas específicas de grupo. Lo anterior nos habla, de manera indirecta, de la irrupción de nuevas alternativas de comunicación que nacen

23. Además de ser objetivos que se busca en la educación secundaria, la formación que busca el desarrollo de mejores ciudadanos se sustenta aún más con las actuales perspectivas de la OCDE, que se dirigen hacia el desarrollo de un conjunto de competencias propias del siglo XXI. En este caso, hablantes y oyentes con conciencia lingüística de lo que significa una competencia comunicativa en entornos digitales.

24. Dado que puede entenderse desde una aproximación basada en la estructura lingüística (variación habla y escritura) hasta las diferencias de las formas vernaculares y estándar.

25. Jannis Androutsopoulos, «Introduction: Sociolinguistics and computer-mediated communication», *Journal of Sociolinguistics*, 10, p. 419–438.

26. Con esto, no desconocemos la importancia de la variación diafásica o diastrática, sin embargo, son tipos de variación que consideramos, tangencialmente, durante la revisión de la variación en la lengua.

27. Carmen Pérez-Sabater, «Emoticons in relational writing practices on WhatsApp: Some reflections on gender», en P. Bou-Franch y P. Garcés Conejos Blitvich (éds.), *Analyzing Digital Discourse: New Insights and Future Directions*, Cham, Palgrave McMillan, 2019, p. 163–189.

Published in : PATIN, Stéphane (dir.), *Les enjeux du numérique en sciences sociales et humaines. Vers un* homo numericus ?, Editions des archives contemporaines, Coll. «InterCulturel», ISBN: 9782813003867, doi: 10.17184/eac.9782813003867

bajo el alero de las plataformas que surgen día a día. Según Androutsopoulos [28], los tipos de investigación en CMO varían en constante interacción sociotecnológica con Internet. En esta línea, es posible encontrar aproximaciones que validan esta idea y todas ellas concuerdan en que se ha pasado de caracterizar lo que se hubo denominado como "lengua de Internet" a analizar fenómenos lingüístico-pragmáticos dependientes de la variación, considerando una tipología mayor de discursos digitales [29]. Herring [30] identifica tres fases de la CMO. La primera, llamada *pre-Web*, va desde 1983 hasta 1993 y se caracteriza por ser una comunicación basada solo en texto. Son intercambios comunicativos interpersonales que se materializan a través de *softwares* particulares, por ejemplo, correo electrónico o IRC, los cuales no eran compatibles entre sí. Con esto, no era raro encontrar que un mismo usuario empleara diferentes modos de CMO. La segunda fase, denominada *Web 1.0*, va desde 1994 hasta 2004. A pesar de que en una primera instancia el contenido Web no era considerado como CMO (por su carácter estático), gradualmente esta percepción comenzó a variar en la medida en que muchas modalidades de CMO se integraron a las plataformas Web (chat o foros de discusión) o bien surgieron nuevos modos de CMC (como los *blogs*). En esta fase, se populariza la mensajería instantánea. Por último, la tercera fase, *Web 2.0*, va desde el 2004 hasta la actualidad. El rasgo esencial de esta fase es la participación de los usuarios en la generación del contenido, es decir, utilizar la Web como una plataforma social. Asimismo, en esta etapa comienza un aumento en la velocidad de transmisión de los datos, lo que permite contar con plataformas que soportan videos, audios y gráficos de mayor volumen en comparación con la fase anterior. De esta manera, tal como se ha visto, conforme se produce un avance tecnológico, existirán nuevas maneras para establecer la comunicación digital.

3.2 Variación en la lengua

Los rasgos que ha adoptado la lengua en Internet se han abordado desde diferentes perspectivas, conforme se ha ido asentando la CMO como área de estudio. Para Pano Alamán [31], son tres las grandes áreas que tendrían impacto en la modelización de la lengua en los entornos digitales. En primer lugar, el supuesto carácter oral que adoptaría la lengua en Internet en contraposición de la naturaleza escrita. La autora sostiene que dicha dicotomía debe superarse: siempre hay que plantearse desde la perspectiva de la situación comunicativa, que es la que otorgará los rasgos determinantes de la comunicación. Así, lo que importaría, como en cualquier tipo de comunicación, es la identificación de los parámetros contextuales y situacionales que inicidirán en la elección de un registro formal o informal [32] los conceptos de proximidad y distancia comunicativa. En segundo lugar, el supuesto carácter más o menos sincrónico de la comunicación digital, tomando como ejemplos paradigmáticos las salas de *chat* y los correos electrónicos, también debe superarse y vincularse con las nociones de proxi-

28. Jannis Androutsopoulos, «From variation to heteroglossia in the study of computer-mediated discourse», en C. Thurlow y K. Mroczek (Eds.), *Digital Discourse: Language in the New Media*, Nueva York, Oxford University Press, 2013, p. 277–298.

29. Ana Pano Alamán y Patricio Moya Muñoz, «Una aproximación a los estudios sobre el discurso mediado por ordenador en lengua española», *Tonos Digital*, *30*, 2016.

30. *op. cit.*

31. Ana Pano Alamán, *Dialogar en la Red: la lengua española en chats, e-mails, foros y blogs*, Berna, Peter Lang, 2008.

32. *Ibid.*

Published in : PATIN, Stéphane (dir.), *Les enjeux du numérique en sciences sociales et humaines. Vers un* homo numericus ?, Editions des archives contemporaines, Coll. «InterCulturel», ISBN: 9782813003867, doi: 10.17184/eac.9782813003867

midad y distancia comunicativa, adoptados por la autora, a partir de una propuesta teórica basada en los aspectos prototípicos de una conversación: la interactividad y la proximidad, que influyen en la capacidad de planificación textual. Como sea, en la actualidad, a pesar de la tentación de explicar múltiples fenómenos a partir de una concepción síncrona o asíncrona de la comunicación digital, la fuerte presencia de la Web 2.0, como se ha planteado anteriormente, ha permitido sobreponerse a tal caracterización, sin quitar importancia a la noción de tiempo [33]. Por último, y relacionado con los dos aspectos anteriores, la gestión de la identidad en Internet depende de la activación de «estrategias de compensación constantemente, en particular, debido a la ausencia de la experiencia sensorial de verse cara a cara y a la imposibilidad de contextualización y de interpretación de los enunciados por medio de información extralingüística como los gestos, las miradas, etc. [34]». Lo anterior ha dado origen, además, a una especialización en el tipo de interacciones que se manifiestan en el discurso digital, gracias al surgimiento de diversas comunidades que, como revisaremos posteriormente, poseen géneros discursivos particulares para asegurar la comunicación entre sus miembros.

Junto con los aspectos antes destacados, en la actualidad, y dada la especificidad que adopta la comunicación digital en las diferentes comunidades, las características lingüísticas particulares se han comenzado a estudiar de manera incipiente. Una de las propuestas que ha tenido mayor repercusión en la CMO en español actualmente es el de la presencia de rasgos *coloquializadores* en el discurso digital [35] que se basa, entre otras, en las investigaciones llevadas a cabo por el grupo de investigación Vales.Co. Las autoras explican la variación en tres niveles: gráfico (conformidad a las reglas de ortografía), léxico y gramatical. Este tipo de aproximaciones también ha integrado investigaciones a nivel discursivo, que reflejan las consideraciones de las relaciones contextuales propias de la situación comunicativa. Solo por dar algunos ejemplos, estudios sobre la atenuación [36], las formas de tratamiento [37], cortesía verbal [38] son solo muestras de la productividad y especificad de la investigación del discurso digital que reafirman que este cambia de acuerdo a las variantes contextuales y situacionales.

3.3 Variación en los géneros discursivos

Siguiendo a Schleppegrell [39], hemos preferido referirnos en específico a la variación de los géneros discursivos para recalcar su relevancia, asumiendo, en todo momento, que es parte de una variación discursiva que podría insertarse dentro de la variación en la lengua (en tanto niveles de la misma). La diversidad de géneros discursivos

33. *op.cit.*

34. *op.cit.*

35. Ana Mancera Rueda y Ana Pano Alamán, *El español coloquial en las redes sociales*, Madrid, Arco, 2013.

36. Patricio Moya Muñoz y María Luisa Carrió-Pastor, «La atenuación en los comentarios sobre las noticias digitales en periódicos de España y Chile», *Onomázein*, *40*, 2018, 56–76; Ana Pano Alamán, «Opinión y atenuación en los comentarios de la prensa digital española», *Círculo de Lingüística Aplicada a La Comunicación*, 73, 2018, 103-124.

37. Lucía Cantamutto y Cristina Vela-Delfa, «Fórmulas de tratamiento en la mensajería instantánea: mecanismos de apelación en las conversaciones escritas de dos variedades de español». *Onomázein, Número* Especial, 2018, 142–160.

38. Ana Mancera Rueda, «La usurpación de la identidad con fines paródicos en la red social Twitter: ¿manifestaciones de descortesía verbal?», *RILCE: Revista de Filología Hispánica,* 33(2), 2018, 537–565.

39. *op.cit.*

Published in : PATIN, Stéphane (dir.), *Les enjeux du numérique en sciences sociales et humaines. Vers un* homo numericus ?, Editions des archives contemporaines, Coll. «InterCulturel», ISBN: 9782813003867,
doi: 10.17184/eac.9782813003867

presentes en Internet es infinita. Y si bien dentro de esa amplia gama de posibilidades discursivas hay algunos géneros que han sido bastante descritos (el *chat*, el correo electrónico o los foros de discusión), existe una multiplicidad de géneros discursivos que no han sido lo suficientemente caracterizados.

En la misma línea de Zayas [40], creemos que una formación basada en la explicitación de los rasgos a través de los cuales se pueden definir los géneros es esencial en la formación de profesores de lengua, sobre todo, si se piensa que los procesos de escritura están mediatizados por el género discursivo que se debe llevar a cabo. Las grandes orientaciones en Lingüística para el análisis de los géneros son: la pionera de Bajtín [41], para quien había géneros primarios y secundarios; la socio-comunicativa, heredera de la tradición francesa que busca la estructuración de los géneros a partir de la situación de comunicación; la sistémico-funcional, para la que el género se compone de etapas que se relacionan con el propósito que orienta el texto; y, la interaccionista, propia del interaccionismo sociodiscursivo, que propone que el género es un *mega instrumento* que se define a partir de su función en los planos psicológico, social y semiótico [42]. Sin embargo, no defendemos una perspectiva teórica determinada para la descripción de los géneros discursivos, sino que abogamos por su enseñanza explícita, independiente de la corriente teórica a la que respondan, en la medida en que nuestro único objetivo es hacer consciente al futuro profesorado de la noción y caracterización de los géneros.

En la CMO, no es posible admitir que cualquier forma de comunicación que surge bajo el alero de las tecnologías sea un género que no tenga antecedentes, sino que en general presentan rasgos que facilitan su vinculación con otras formas de comunicación anteriores [43]. Los tipos de discurso de la Web 2.0 que identifica Herring [44] son tres, de acuerdo a su grado de *novedad*: familiar, cuando son los mismos fenómenos de las primeras formas de CMO; reconfigurado, cuando hay adaptación a los cambios tecnológicos; y, emergente, cuando no hay precedentes en las primeras formas de CMO. En esta área, la propuesta más extendida es la realizada por Herring [45], para quien el discurso digital se encuentra bajo la influencia del medio tecnológico y la situación social. Los factores del medio tecnológico se identifican con los canales de comunicación disponibles, el tamaño y formato de los mensajes, la posibilidad de enviar mensajes anónimos, entre otros. Por su parte, los factores situacionales se refieren a la estructura de la participación, el propósito, el tópico, el tono o las normas, entre otros. Cumpliendo los rasgos de ambos niveles, existiría una caracterización acabada de cualquier género discursivo digital.

3.4 Variación diatópica

Una de las formas más claras de variación es la que ocurre entre las variedades de una misma lengua. Y el discurso digital no se encuentra ajeno a esta constante. Las

40. *op.cit.*

41. Mijaíl Bajtín, «El problema de los géneros discursivos», en *Estética de la creación verbal*, México, Siglo XXI, p. 248–293.

42. Cf. Marta Shiro, Patrick Charaudeau y Luisa Granato (éds.), *Los géneros discursivos desde múltiples perspectivas teorías y análisis*, Madrid, Iberoamericana, 2012.

43. Herring, 2013, *op.cit.*

44. *Ibid.*

45. Susan Herring, «A faceted classification scheme for computer-mediated discourse», *Language at Internet*, 7, 2007, Recuperado desde http://www.languageatInternet.org/articles/2007/761/

Published in : PATIN, Stéphane (dir.), *Les enjeux du numérique en sciences sociales et humaines. Vers un* homo numericus ?, Editions des archives contemporaines, Coll. «InterCulturel», ISBN: 9782813003867, doi: 10.17184/eac.9782813003867

investigaciones en esta línea muestran que el discurso digital es una importante fuente de datos que permiten caracterizar las diferentes variedades de la lengua a partir de rasgos lingüísticos específicos. La creación de corpus de discursos digitales permite acceder a una gran cantidad de información que no es sencilla de documentar de las formas tradicionales [46]. Gonçalves y Sánchez [47] (2016) realizaron una completa cartografía de las variedades del español gracias a los datos extraídos de Twitter. Desde la perspectiva léxica adoptada, los resultados obtenidos permiten asegurar que habría dos grandes *macrovariedades* que no se ubican en una región definida, sino que se encuentran presente en todos los países que hablan español. Para los autores, estos rasgos responden a la influencia de las ciudades en la evolución del lenguaje, en la medida en que las áreas urbanas tienen un rol fundamental en el proceso de globalización del español; lo anterior se manifiesta de diferentes maneras (medios de comunicación, por ejemplo) que tienden a uniformar el léxico activo de determinadas comunidades, eliminando las expresiones que tendrían un carácter más regional.

4 Conclusión

En este artículo, hemos querido resaltar la necesidad de reflexionar sobre los contenidos que deben articular la formación de profesores de lengua materna y, en esta línea, argumentar el por qué y el cómo se debe integrar una caracterización del discurso digital en dicha formación. La información de la que disponemos es muy escasa y hemos pretendido generar un aporte en esta línea.

La formación de profesores de lengua materna debiese considerar de manera explícita la enseñanza de las características del discurso digital que apoyarían el desarrollo de las competencias comunicativas del estudiantado, en tanto la sociedad, en general, y los estudiantes, en particular, invierten una gran cantidad de tiempo en interactuar a través de dispositivos que facilitan la comunicación digital. A nuestro juicio, un conocimiento explícito sobre el lenguaje, en este caso sobre el discurso digital, es un requisito fundamental e ineludible que los futuros profesores deben poseer para apoyar la ampliación de la conciencia lingüística de los estudiantes. En este sentido, dicho conocimiento explícito no debe ser el contenido que deba ser enseñado en las aulas, sino que debe ser visto como un componente esencial para la mejora de los objetivos de aprendizaje planteados por el curriculum. Una aproximación a la enseñanza basada en un enfoque basado en la variación, tal como se ha planteado, aumentaría la capacidad de reflexión sobre la propia lengua y ayudaría a comprender que la lengua es un objeto dinámico, en constante cambio y en constante relación con las prácticas sociales y comunicativas.

Para finalizar, este artículo es tan solo una reflexión que debe ser considerada como un punto de partida para la enseñanza del discurso digital a futuros profesores de lengua materna. En este sentido, cabe destacar que hay un conjunto de interrogantes que no se han realizado y cuyas respuestas permitirían comprender de qué manera seguir

46. Carlota de Benito Moreno y Ana Estrada Arráez, «Aproximación metodológica al estudio de la variación lingüística en las interacciones digitales», *Revista de Estudios Del Discurso Digital*, *1*, 2018, 74–122.

47. Bruno Gonçalves y David Sánchez, «Learning about Spanish dialects through Twitter», *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana*, 14, 2015, 65–75.

Published in : PATIN, Stéphane (dir.), *Les enjeux du numérique en sciences sociales et humaines. Vers un* homo numericus ?, Editions des archives contemporaines, Coll. «InterCulturel», ISBN: 9782813003867,
doi: 10.17184/eac.9782813003867

abordando la enseñanza del discurso digital a profesores de lengua materna, lo que abre una incipiente línea de investigación. Entre estas interrogantes, se encuentran: ¿Cuáles son las actitudes de estudiantes de educación secundaria y de profesores de lengua materna sobre el discurso digital en español? ¿Qué relación hay entre las prácticas comunicativas más comunes que se dan fuera del aula con aquellas que se utilizan dentro del ámbito escolar? ¿Cómo son los géneros discursivos digitales más empleados por los estudiantes secundarios? ¿Cuál es el grado de conocimiento lingüístico del discurso digital por parte de los profesores en formación y en ejercicio?

Published in : PATIN, Stéphane (dir.), *Les enjeux du numérique en sciences sociales et humaines. Vers un* homo numericus ?, Editions des archives contemporaines, Coll. «InterCulturel», ISBN : 9782813003867, doi : 10.17184/eac.9782813003867