

## GÉNEROS DISCURSIVOS Y TECNOLOGÍAS MÁS COMUNES ENTRE ESTUDIANTES DE ESPAÑOL COMO LENGUA SEGUNDA

THE MOST COMMON SPEECH GENRES AND TECHNOLOGIES AMONG  
LEARNERS OF SPANISH AS A SECOND LANGUAGE

SERGIO DI CARLO  
Universidad de Córdoba, Argentina  
Facultad de Lenguas  
spanish.unc@gmail.com

El presente estudio empírico tiene como objetivos identificar y describir los géneros discursivos que leen y escriben los estudiantes de español como segunda lengua, así como determinar los usos que hacen de las tecnologías para aprender y usar la lengua meta. La muestra estuvo constituida por 50 estudiantes universitarios de intercambio. Se realizaron 50 entrevistas semiestructuradas con preguntas abiertas. Fueron identificados 23 géneros discursivos llevados a cabo por los estudiantes en la escritura y 37 usados en la lectura. Por último, se encontraron 26 usos más frecuentes de la tecnología en el aprendizaje. Estos resultados evidencian la influencia de la tecnología en los textos y en las actividades que con ellos se realizan.

**Palabras clave:** géneros discursivos, aprendizaje, español como lengua segunda, tecnología

This paper presents an empirical study focused on the speech genres used by learners of Spanish as a second language. The objectives of this research are to identify the types of speech genres that are used and to determine the different uses of technology in learning and using Spanish language. To collect data fifty adult exchange students were interviewed. Twenty-three speech genres were identified in writing and 37 in reading. Lastly, data revealed 26 technology uses in learning and communicating in target language. These findings suggest the technology is increasingly involved in texts use and influences on speech genres.

**Keywords:** speech genres, learning, Spanish as a second language, technology

### 1. INTRODUCCIÓN

**E**l idioma español experimenta una constante expansión en cuanto al número de hablantes que lo tienen como lengua materna y también como lengua meta de aprendizaje. Esta situación se debe a múltiples factores, entre los cuales, se puede mencionar la situación geopolítica de América Latina con el resto del mundo.

En este sentido, desde el año 2003, el crecimiento del PIB en América Latina y el Caribe (ACL) ha sido uno de los más grandes del mundo, incluso superior al de la Unión Europea (UE), y esta tendencia de expansión económica se mantendrá, según las estimaciones, incluso hasta el 2017 (CEPAL, 2015). Sumado a esto, la deuda pública como porcentaje del PBI en los países de América Latina exhibe en promedio niveles muy bajos en comparación, por ejemplo, con la UE.

Más aun, en el plano mercantil, ALC es clave en las redes internacionales de producción, lo que despierta el interés de los principales agentes económicos. Estos índices van acompañados de movimientos migratorios significativos desde la UE hacia ALC, y la Organización Internacional para las Migraciones refiere a esta situación de la siguiente manera: “se han generado nuevas dinámicas migratorias que es probable se consoliden con el tiempo, dado el contexto económico del Norte” (OIM, 2015: 163). El acercamiento del resto del mundo a ALC y las relaciones económicas, sociales, culturales y de diferente índole que susciten no pueden pensarse sin la intervención de la lengua española. De aquí la importancia crucial que reviste su aprendizaje.

Es pertinente destacar algunos índices que describen la situación de nuestro idioma. Es uno de los seis idiomas oficiales de la ONU y también de varias organizaciones político-económicas internacionales de gran envergadura, tales como la Unión Europea, la Organización de los Estados Americanos, el Mercosur, la Unión de Naciones Suramericanas, la Alianza del Pacífico y la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

También es la lengua oficial de veintidós países y la segunda lengua más hablada del mundo, por el número de hablantes que la tienen como lengua materna, con el 5.77% del total mundial (Central Intelligence Agency). Este porcentaje equivale aproximadamente a 410 millones de personas con dominio nativo, mientras que el Instituto Cervantes (2015) calcula unas 467 millones.

En total, se estima que lo hablan como lengua materna y como lengua segunda/extranjera más de 537 millones de personas (Instituto Cervantes, 2015).

Según la Junta de Castilla y León (2009), habría unos 18 millones de aprendientes de español como lengua segunda o extranjera (EL2), mientras que el Instituto Cervantes (2015) estima un número aún mayor: 21 252 789.

Además, en el plano tecnológico de la comunicación, el español es la tercera lengua más utilizada en la red. El 7.9% de los usuarios de Internet se comunican en español y ocupan el segundo lugar en el uso de redes sociales con más de 142 millones de usuarios en Facebook (Instituto Cervantes, 2015).

En vistas de la importancia que reviste el español como vehículo de acceso e intercambio económico y sociocultural, es natural poner énfasis en los mecanismos que optimizan su adquisición, es decir, investigaciones y desarrollos en el plano de la *didáctica* y del *aprendizaje*. Las tendencias actuales en la didáctica de las lenguas están notablemente influenciadas por el enfoque comunicativo y el enfoque orientado a la acción.

De acuerdo con el Consejo de Europa (2001), este último considera a los aprendientes como agentes inmersos en espacios sociales concretos que realizan actividades para satisfacer demandas contextualizadas. La realización de las tareas solicitadas implica la ejecución de procesos comunicativos de producción y de interacción con los textos.

Hablar de textos más contextos nos remite inevitablemente al concepto de *género discursivo*, en el cual, la importancia de las condiciones de producción y las comunidades discursivas cobran protagonismo. Las sociedades son muy dinámicas y existen numerosos

factores que marcan variaciones en sus tendencias. En la actualidad, probablemente uno de los más trascendentales sea la tecnología, por su potencial para impactar en las prácticas comunicativas y en los entornos en que tienen lugar. Es sabido que las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) están cada vez más presentes en la vida de las personas, pero ¿pueden incluso influenciar en los géneros discursivos que utilizan los aprendientes de español?

En este contexto, el presente estudio tiene como objetivos identificar y describir los géneros discursivos que leen y escriben en español los estudiantes de EL2, así como determinar los usos que hacen de las tecnologías para aprender y usar la lengua meta.

Conocer cuáles son los géneros discursivos más comunes es importante porque permite identificar sus aspectos característicos y funcionales requeridos para operar con ellos de manera óptima. Los resultados serían provechosos para considerarlos en la didáctica de una L2, en particular, del español. Asimismo, conocer las tecnologías más actuales que están integradas en las actividades de aprendizaje de una L2 permite estar a la vanguardia para su aplicación con fines educativos.

## 2. MARCO TEÓRICO

El enfoque audiolingual en la enseñanza de idiomas se encontró con la imposibilidad de crear “recetas” que funcionaran para todos los escenarios y esto se debió a que existe una enorme cantidad de factores que determinan infinitas situaciones comunicativas. Tal vez el mayor acierto de los enfoques subsiguientes fue la consideración del contexto en la comunicación y que los textos no aparecen de forma aislada o exclusiva.

Según Bajtín (1982), las esferas de la actividad humana determinan los usos de la lengua, que se llevan a cabo en forma de enunciados (orales o escritos). Este autor sostiene que los géneros discursivos son tipos relativamente estables de enunciados que reflejan las condiciones específicas y el objeto de cada una de las esferas de la praxis humana. Internamente, los géneros discursivos tienen tres componentes que los caracterizan: (i) contenido temático, (ii) estilo verbal (recursos léxicos, fraseológicos y gramaticales), y (iii) estructuración o composición.

Pero referirse al discurso implica considerar el contexto, es decir, como expresan Sosa y Mazzuchino (2015), el discurso es igual al texto (como unidad independiente de habla) más el contexto. En esta línea, Maingueneau (1999: 37) define discurso como “la actividad de sujetos inscriptos en contextos determinados”.

Otras características del discurso son: (i) su sentido solo se asigna en un contexto, (ii) está orientado, con intención y objetivos, (iii) está regido por las normas de los géneros, y (4) adquiere sentido en el interdiscurso (Maingueneau, citado en Sosa & Mazzuchino, 2015).

Externamente, los géneros discursivos están determinados por la situación de enunciación o situación comunicativa, es decir, el entorno real constituido por los participantes del intercambio verbal, los objetivos y la intencionalidad, el marco espacio temporal (incluidas las condiciones institucionales) y el referente (Sosa & Mazzuchino, 2015). La consideración del contexto en los géneros es una invitación a atender a la relación con la tecnología, cuya fusión con aspectos actuales de la dinámica social es innegable.

Como se ha mencionado, los géneros representan las bases convencionales de los usos de la lengua, de aquí la importancia que reviste el trabajo didáctico sobre estos en la enseñanza de una lengua. Más aún, cuando son tan diversos y heterogéneos:

La riqueza y diversidad de los géneros discursivos es inmensa, porque las posibilidades de la actividad humana son inagotables y porque en cada esfera de la praxis existe todo un repertorio de géneros discursivos que se diferencia y crece a medida que se desarrolla y se complica la esfera misma. Aparte hay que poner de relieve una extrema *heterogeneidad* de los géneros discursivos (orales y escritos).

(Bajtín, 1982: 249)

Como señala Bourdieu (1997), si no se enseñan los géneros discursivos que los sistemas educativo, profesional y social requieren que los estudiantes lean y escriban, solamente se está reproduciendo la distribución inequitativa del capital cultural.

Ahora bien, para poder trabajar en la enseñanza de los géneros, primero se deben conocer sus características y brindar las herramientas teóricas necesarias para el desarrollo de la metarreflexión y el análisis de sus componentes.

Esta competencia analítica del discurso es la que se debería fomentar en el estudiante, y por supuesto, representa un desafío para el docente.

Una primera aproximación a esta propuesta está en conocer cuáles son los géneros con los que más frecuentemente operan los aprendientes, ya que tienen los conocimientos básicos, adquiridos mediante formación explícita o bien, de manera implícita, y a partir de estos se pueden ampliar las perspectivas de análisis.

### 3. METODOLOGÍA

El presente estudio exploratorio-descriptivo, no experimental, se encuadró dentro del enfoque ecléctico con presencia de elementos del enfoque neopositivista y del interpretativo, según la clasificación de Corbetta (2007). Se aplicó la técnica cualitativa de la entrevista semi-estructurada de carácter personal y su correspondiente análisis interpretativo para la recolección de datos, la obtención de tipologías y la construcción de variables. Las preguntas apelaron a la metacognición de los aprendices sobre sus actividades de lectura, escritura y uso de la tecnología. Posteriormente, una vez examinadas las unidades de análisis y conformadas las tipologías, se definieron las variables empíricas diferenciadas y se aplicaron análisis estadísticos descriptivos de frecuencia sobre ellas para obtener un grado de generalización en los resultados.

Se consideró como población de estudio a los adultos aprendientes de español como lengua segunda y extranjera de Europa, Estados Unidos y Brasil. La muestra accidental, no probabilística, de conveniencia u oportunidad según Dörnyei (2003), estuvo constituida por 50 participantes, aprendientes de EL2 que residían temporalmente en Argentina y en España, 25 en cada país.

En España (Granada), la muestra estuvo conformada por estudiantes universitarios de intercambio y del programa Erasmus (europeos y estadounidenses), mientras que en Argentina (Córdoba), los entrevistados eran estudiantes universitarios de intercambio y personas que estaban tomando cursos de español, principalmente provenientes de Brasil, Estados Unidos, Alemania y Francia. El rango etario total estaba comprendido entre los 18 y los 30 años, excepto cuatro individuos que superaban ese máximo.

#### 4. RESULTADOS

Se pudieron identificar 23 géneros discursivos empleados en la escritura por los estudiantes de EL2. Como se aprecia en la Figura 1, entre los más comunes, según su frecuencia relativa, destacan: comentarios en Facebook (59%), mensajes SMS y en Whatsapp (36%), trabajos de asignaturas (36%), emails (28%), notas de clases y explicaciones (28%), chat (26%), palabras nuevas o difíciles (22%), y tareas/ejercitaciones (22%).

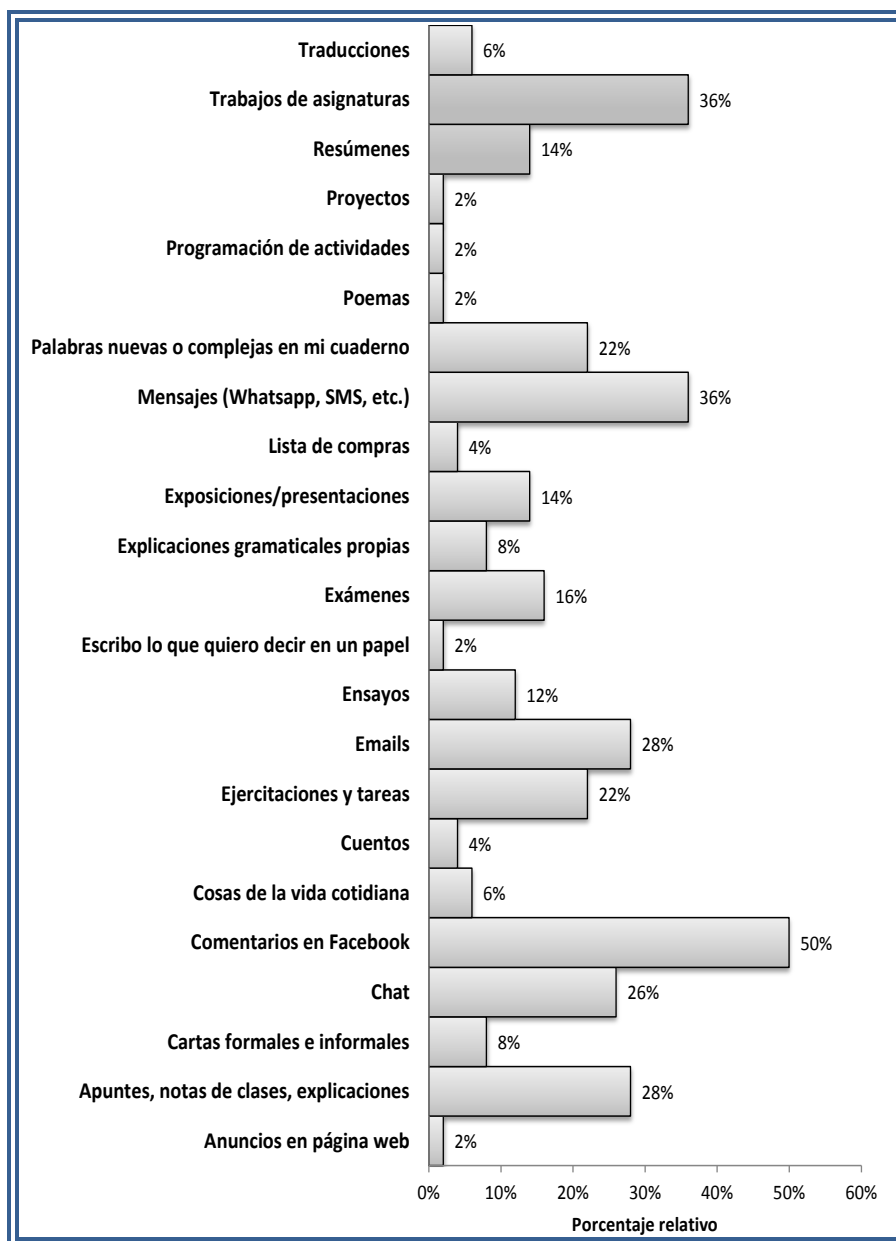


Figura 1. Géneros Discursivos en la Escritura

Con respecto a los géneros discursivos en la lectura, se identificaron 37 tipos (ver Figura 2). Entre los más comunes estuvieron: novelas (38%), noticias (38%), publicaciones en Facebook (32%), anuncios publicitarios (26%), subtítulos de películas (24%) e emails (22%).

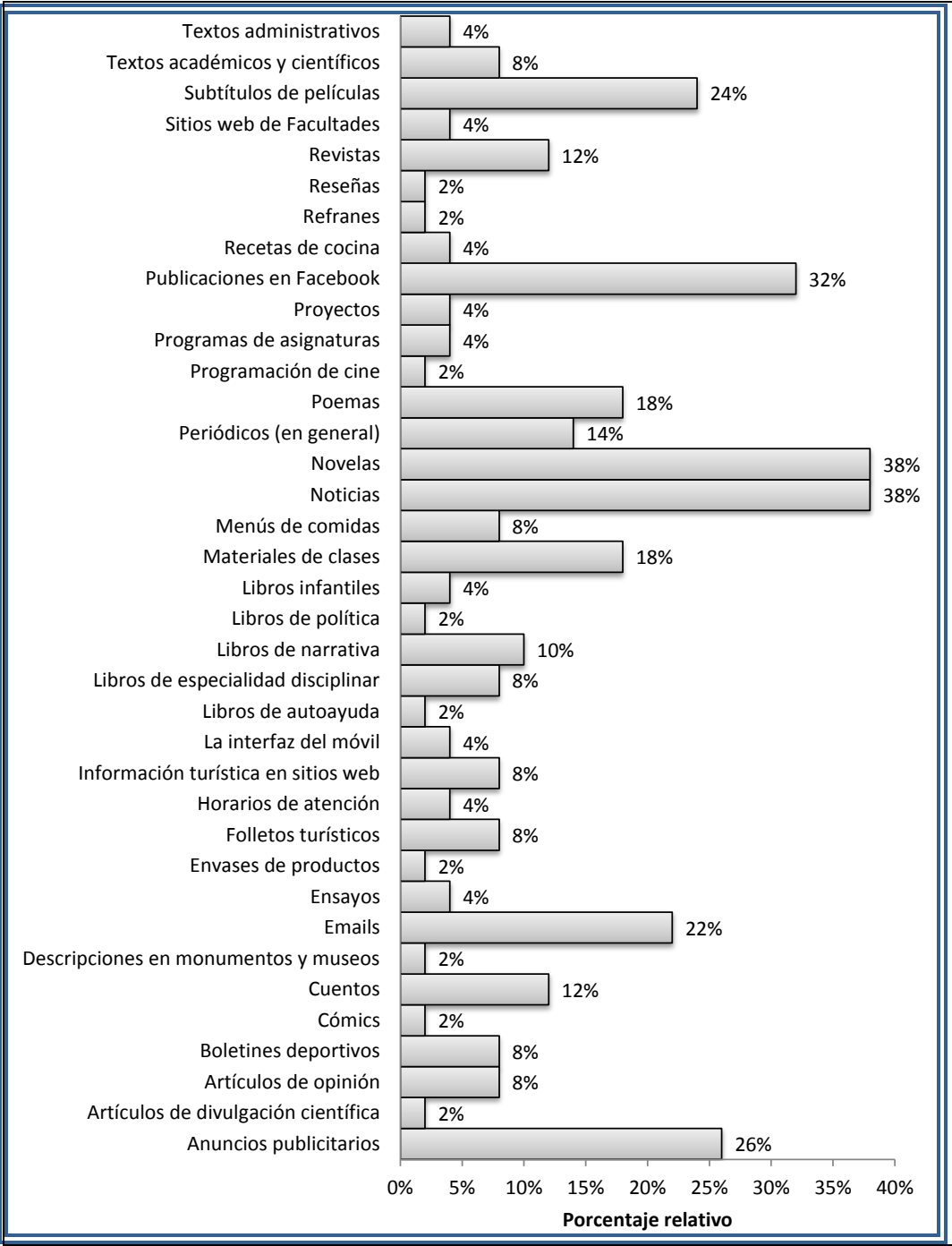


Figura 2. Géneros Discursivos en la Lectura

Se encontraron 26 usos más frecuentes de las TIC para aprender y usar la lengua meta (ver Figura 3 en página siguiente), entre los que destacan: usar Facebook (96%), escuchar música (60%), consultar significados en diccionarios electrónicos (52%), mirar películas y series (42%), mirar TV (30%), chatear (26%), escuchar radio (24%), ver videos en Youtube (22%), traducir (18%), buscar palabras y ejemplos en internet (18%) y leer noticias, boletines e informaciones turísticas en internet (18%).

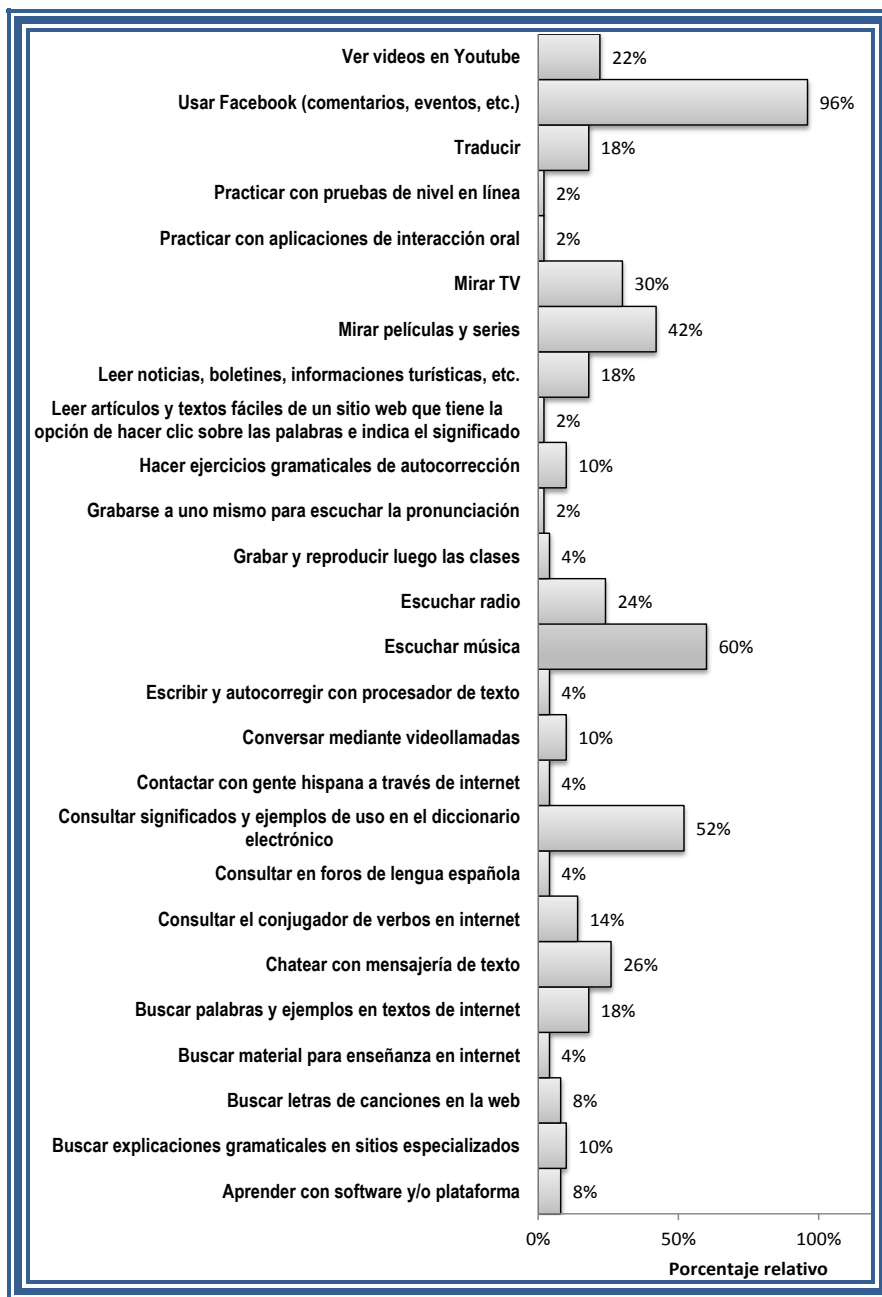


Figura 3. Las TIC en el Uso y en el Aprendizaje de la Lengua

## 5. DISCUSIÓN

Como se aprecia en los resultados, los géneros discursivos más comunes en la escritura están mediados por la tecnología: comentarios en Facebook, mensajería SMS y Whatsapp, chat e emails.

Esta mediación no es un mero cambio de formato respecto del papel tradicional, sino que implica otras condiciones de producción e incluso otros componentes internos de los géneros discursivos. Por ejemplo, configuran géneros discursivos particulares, la disponibilidad de iconos y emoticones, la posibilidad de hipervincular información y de adjuntar archivos (documentos, multimedia, etc.), las limitaciones en la cantidad de caracteres, la velocidad requerida de respuesta en comunicaciones síncronas, entre otros factores.

El segundo grupo más frecuente de géneros discursivos está más relacionado con la obligación académica, por ejemplo, trabajos de asignaturas, exámenes, ensayos, exposiciones, ejercitaciones y tareas. Por otra parte, se aprecia en la escritura la función de registro de información, a modo de almacenamiento externo a la memoria del sujeto, en las actividades de escribir palabras nuevas o difíciles y tomar notas de clases y explicaciones.

Con respecto a los géneros discursivos en la lectura, se identificó una gran variedad, con las novelas y las noticias a la cabeza de los más frecuentes.

Las TIC también estuvieron presentes en los géneros más comunes, es decir, en publicaciones en Facebook, subtítulos de películas, emails y noticias (tanto en papel como digital). En esta línea, entre los usos más frecuentes de las TIC para aprender y usar la lengua meta, destacan aquellos relacionados con lo multimedial, -una característica esencial e intrínseca de la tecnología- tales como mirar televisión, películas, series y videos, escuchar música y radio.

Se pudieron cumplir los objetivos planteados al identificar y describir qué géneros discursivos son los más frecuentes en la lectura y la escritura en aprendientes de EL2, así como también, aquellos usos de las TIC en la lengua meta.

Conocer cuáles son esos géneros tiene, al menos, dos implicaciones en la didáctica. En primer lugar, saber que las novelas y noticias, son los más comunes en la lectura, por ejemplo, puede ser aprovechado al incluir estos géneros en los materiales de aprendizaje, ya que los aprendices están familiarizados con estas tipologías.

Asimismo, el docente se puede valer de las herramientas tecnológicas para trabajar la escritura con la red social Facebook y los sistemas de mensajería, que están muy presentes en la vida de los aprendientes y que podría estimularlos notablemente en su motivación. Más aun, se podrían aprovechar los elementos audiovisuales mediados por las TIC (TV, películas, series, videos, música y radio) con métodos didácticos para fomentar el desarrollo de la comprensión oral y escrita.

En otras palabras, se puede aprovechar la información sobre qué actividades realizan para incluirlas en las actividades de enseñanza.

Por otra parte, también se puede trabajar con aquellos géneros discursivos que no son los más frecuentes, a fin de expandir la competencia en la producción y comprensión de géneros discursivos y así ampliar la capacidad comunicativa en diferentes situaciones.

Si bien existen estudios sobre la frecuencia léxica de los vocablos<sup>1</sup>, sería interesante también contar con estudios de frecuencia sobre géneros discursivos. Aunque queda mucho por

---

<sup>1</sup> Recomiendo la sintética revisión de Alvar Ezquerro, 2004



estudiar en este campo, los hallazgos de este trabajo ponen en evidencia la fuerte influencia de la tecnología en los géneros discursivos y en los procesos comunicativos de aprendientes de una lengua meta, en particular, de español.

### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alvar Ezquerro, Manuel. 2004. La frecuencia léxica y su utilidad en la enseñanza del español como lengua extranjera, en M. A. Castillo Carballo, O. Cruz Moya, J.M. García Platero, y J.P. Mora Gutiérrez (coordinadores), *Actas del XV Congreso Internacional de ASELE*, Sevilla, Universidad de Sevilla: 19–39.
- Bajtín, Mijaíl Mijáilovich. 1982. *Estética de la creación verbal*, México, Siglo XXI.
- Bourdieu, P. 1997. *Capital cultural, escuela y espacio social*, México, Siglo XXI.
- Central Intelligence Agency. (s.f.). *The World Factbook* [en línea]. Disponible en: <https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/index.html>
- CEPAL. 2015. *La Unión Europea y América Latina y el Caribe ante la nueva coyuntura económica y social*, Santiago de Chile, CEPAL [en línea]. Disponible en: <http://hdl.handle.net/11362/38217>
- Consejo de Europa. 2001. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*, Estrasburgo.
- Corbetta, Piergiorgio. 2007. *Metodología y técnicas de la investigación social*, Madrid, McGraw-Hill.
- Dörnyei, Zoltán. 2003. *Questionnaires in second language research: Construction, administration, and processing*, Mahwah, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates.
- Instituto Cervantes. 2015. *El español: una lengua viva. Informe 2015* [en línea]. Disponible en: [http://eldiae.es/wp-content/uploads/2015/06/espanol\\_lengua-viva\\_20151.pdf](http://eldiae.es/wp-content/uploads/2015/06/espanol_lengua-viva_20151.pdf)
- Junta de Castilla y León. 2009. *Plan del Español para Extranjeros* [en línea]. Disponible en: <http://www.educa.jcyl.es/en/temas/idiomas-bilinguismo/espanol-extranjeros/plan-espanol-extranjeros.files/142575-PLAN.pdf>
- Organización Internacional para las Migraciones. 2015. *Dinámicas migratorias en América Latina y el Caribe (ALC), y entre ALC y la Unión Europea-Mayo 2015* [en línea]. Disponible en: <http://www.iom.int/>
- Sosa, Silvia y Mazzuchino, Gabriela. 2015. *Prácticas discursivas. Lectura y escritura en la universidad*, Córdoba, Editorial FL.