

# ANÁLISIS Y SOLUCIÓN DE ERRORES SOCIOCULTURALES A TRAVÉS DE MUNDOS VIRTUALES

## SOCIOCULTURAL ERROR ANALYSIS AND TREATMENT THROUGH VIRTUAL WORLDS

**Claudia Martínez Cabrera**

CEIP Antonio Gala, Córdoba

### **Proceso editorial**

Recibido: 19/05/2019

Aceptado: 18/01/2021

Publicado: 19/01/2020

### **Contacto**

Claudia Martínez Cabrera

[clamartica@gmail.com](mailto:clamartica@gmail.com)

---

### **CÓMO CITAR ESTE TRABAJO | HOW TO CITE THIS PAPER**

Martínez Cabrera, C.. (2020). Análisis y solución de errores socioculturales a través de mundos virtuales. *Revista de Educación de la Universidad de Granada*, 27: 331-350.

# ANÁLISIS Y SOLUCIÓN DE ERRORES SOCIOCULTURALES A TRAVÉS DE MUNDOS VIRTUALES

## SOCIOCULTURAL ERROR ANALYSIS AND TREATMENT THROUGH VIRTUAL WORLDS

### RESUMEN

Considerando la evolución de las nuevas tecnologías aplicadas a la enseñanza y la creciente demanda del aprendizaje de español en distintos lugares del mundo, el incremento de la importancia de la educación a distancia es inminente. Sin embargo, la toma de conciencia de los aspectos socioculturales de un país se produce en gran medida al encontrarse físicamente en el mismo. Por estos motivos, en este trabajo describimos una investigación sobre cómo el uso de recursos atractivos, motivadores y adaptados a las nuevas generaciones de aprendices, como son los mundos virtuales, pueden influir positivamente en el desarrollo de los elementos socioculturales en situaciones cotidianas sin necesidad de estar en el propio país hispanohablante. Para ello, se ha propuesto al alumno la interacción en diferentes eventos comunicativos tanto a través de role-play en el aula como de la inmersión lingüística como metodología para poner en práctica sus conocimientos de la lengua en un entorno virtual tridimensional que se asemeja a la vida real. Estas conversaciones han sido analizadas posteriormente a través de categorías, tanto pragmáticas, como propuestas por el Plan curricular del Instituto Cervantes (2006).

**Palabras clave:** mundos virtuales; español como lengua extranjera; elementos socioculturales; evento comunicativo.

### ABSTRACT

Considering the development of new technologies applied to education and the growing demand of learning Spanish in a variety of locations all over the world, the increase in the importance of e-learning is imminent. Nevertheless, the awareness of the sociocultural aspects of a country is produced, to a large extent, when being physically present in it. For these reasons, this work describes a research into how the use of attractive and motivating resources which are adapted to the new generations of learners, such as virtual worlds, can have a positive impact on the development of sociocultural elements in everyday situations without being in the Spanish-speaking country itself. To achieve this goal, interaction in different communicative events has been proposed to the learner both through role-playing in the classroom and linguistic immersion as a methodology to implement her knowledge of the language in a three-dimensional virtual environment that resembles real life. These conversations have been analyzed later through categories, both pragmatic and proposed by the Curriculum plan of the Cervantes Institute (2006).

**Keywords:** virtual worlds; Spanish as foreign language; sociocultural elements; communicative event.

## OBJETO DEL TRABAJO

### Objetivos e hipótesis de investigación

En la presente investigación se han propuesto los siguientes objetivos, que se conectan por estar el segundo supeditado al primero:

1. Evaluar los eventos comunicativos a través de las categorías propuestas por el *Plan curricular del Instituto Cervantes (2006)* y la interacción oral mediante las distintas categorías pragmáticas presentes en la conversación coloquial.
2. Crear una propuesta de intervención para paliar las dificultades que puedan encontrarse durante los eventos comunicativos llevados a cabo en mundos virtuales.

La hipótesis de investigación, formulada al inicio del trabajo, fue la siguiente: la interacción oral y el aprendizaje de elementos socioculturales se desarrollan de forma más natural, espontánea y favorable en inmersión mediante realidad virtual que a través del *role-play*.

### Motivación y relevancia de la investigación

La tecnología evoluciona con gran rapidez y esta idea la comparten todos los docentes que incorporan en sus clases las *tecnologías de la información y la comunicación* (en adelante, TIC). Nuestra motivación se centra en la contribución de estos recursos para los intereses formativos del alumno, quienes serían capaces de desarrollar sus destrezas orales en esta área mediante la metodología de *aprender haciendo*. Esta es una de las alternativas más eficaces a la hora de aprender los aspectos socioculturales y cotidianos del español, una disciplina que requiere de numerosas horas de práctica. Es un hecho que el conocimiento se retiene en mayor medida y de forma más significativa cuando se experimenta directamente, razón por la que se propone el aprendizaje de la lengua por medio de la simulación de la realidad y ofreciendo un entorno repleto de estimulación a los estudiantes que lo utilicen. De igual modo, para la comunidad profesional, este tema implica algo novedoso en el ámbito educativo que puede aportar grandes posibilidades a la enseñanza a nivel lingüístico, cultural y tecnológico.

La relevancia de esta investigación, pues, radica en la importancia de la aplicación educativa de los mundos virtuales, una herramienta novedosa que podría derribar los muros y barreras que se levantan a la hora de desarrollar y poner en marcha las destrezas orales y elementos socioculturales propios de los eventos comunicativos cotidianos durante el aprendizaje del español en un país no hispanohablante, donde

el uso real de la lengua constituye una tarea bastante compleja. En consecuencia, las conclusiones que se deriven de nuestra investigación podrían suponer una contribución de interés en el ámbito de la enseñanza de la conversación coloquial en español como lengua extranjera.

## MARCO TEÓRICO

### Introducción al concepto de metaverso

Tradicionalmente, los videojuegos han tenido una aplicación lúdica y relacionada con el ocio, pero estos pueden tener también una finalidad educativa o "seria", de donde surgió la expresión *Serious game*, traducido como "juego serio".

Fue a finales del siglo XX cuando surgió la realidad virtual, una acepción que se determina como

Un espacio o ambiente tridimensional gráfico, táctil, visual o auditivo (también llamado mundo virtual) generado por computadora, donde los usuarios pueden manipular su contenido y navegar en ese espacio utilizando aparatos especiales. El mundo virtual mencionado posee una característica fundamental: genera en el usuario el efecto de inmersión, el cual hace sentir a la persona que se encuentra dentro del entorno virtual (Sherman, 2002: 177).

### Los metaversos en la enseñanza de lenguas

De acuerdo con Maniega (2001), la creación o el aprovechamiento de los mundos virtuales y la realidad virtual como espacios destinados a los procesos de enseñanza-aprendizaje constituye algo muy novedoso en el ámbito educativo que puede aportar una nueva experiencia visual y de interacción con grandes posibilidades.

Además, fomenta el aprendizaje mediante la inmersión lingüística. El uso de los mundos virtuales como entornos inmersivos de aprendizaje de un idioma abre un gran abanico de posibilidades de interacción que favorecen la práctica de la lengua, en este caso española, en un ambiente de simulación de una situación cotidiana que favorece la sensación y la experiencia de una realidad casi tangible.

### El evento comunicativo

De acuerdo con el *Diccionario de términos clave de ELE del Centro Virtual Cervantes* (Martín Peris et al., 2008), el *evento comunicativo* (también, *acontecimiento comuni-*

*cativo*) es una unidad de análisis de la comunicación lingüística establecida en el marco de la etnografía de la comunicación. En el reconocimiento de un evento, esta disciplina contempla el momento y el lugar particulares en los que aquel se realiza y que la comunidad juzga y define como apropiados. Para que se dé un evento comunicativo es imprescindible el uso de la palabra.

Se trata siempre de un acontecimiento concreto que se produce en el seno de una comunidad de habla particular –por tanto, de una realidad social– y que permite la interacción comunicativa entre los miembros del grupo –por tanto, una realidad cultural–. La vida social de toda comunidad de habla se estructura y desarrolla en torno a una sucesión de eventos comunicativos.

### *La conversación coloquial*

La enseñanza de la conversación coloquial es un aspecto pedagógico de gran importancia y, por el contrario, poco trabajado. Es por ello que, partiendo de un enfoque comunicativo, la elección de la conversación coloquial posibilita el ejercicio del componente pragmático, la práctica de la comunicación oral, el proceso de enseñanza/aprendizaje en contexto y el empleo de la lengua como herramienta para comunicarnos y no como producto.

Como señala el *Marco común de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación* (Consejo de Europa, 2002), en adelante *MCER*, un usuario competente de la lengua extranjera (nivel C2) “tiene un buen dominio de expresiones idiomáticas y coloquiales, se expresa espontánea y detalladamente con fluidez natural y coloquial y participa en una conversación con facilidad y destreza, captando y utilizando claves no verbales y de entonación sin esfuerzo aparente”.

## **Análisis del discurso**

Esta investigación se ha planteado teniendo en cuenta la ordenación de los ámbitos pragmáticos que propone Gallardo Paúls y la vinculación de categorías específicas a cada uno de ellos, que tiene como objetivo identificar las alteraciones lingüísticas y vincularlas a sus efectos comunicativos. Los tres grandes bloques de la pragmática que se proponen son la pragmática enunciativa, textual e interactiva. Este estudio se centra principalmente en el análisis de la pragmática enunciativa e interactiva.

Del mismo modo, se ha seleccionado el *Plan curricular del Instituto Cervantes* (en adelante *PCIC*), como estándar de conocimiento para la definición de los contenidos formativos que darán lugar a su posterior análisis, centrándonos principalmente en

las nociones específicas, las frases hechas, las estrategias pragmáticas, los referentes culturales y los comportamientos socioculturales.

## METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

### Tipo de investigación

La investigación que se describe en el presente trabajo es cuasiexperimental, además de tratarse de una investigación deductiva, transversal, cuantitativa y cualitativa.

Finalmente, este estudio se enmarca dentro del paradigma del estudio de caso debido a que está motivado por la observación, descripción y análisis detallado de un único fenómeno: el aprendizaje y comportamiento lingüístico por parte de un único sujeto. Por último, se diseña una propuesta de intervención para la actuación tanto en el aula como de forma autónoma y así mejorar las dificultades diagnosticadas, con lo que se pretende acercar también esta investigación al paradigma de investigación-acción.

### Participante

Se contó con una estudiante de sexo femenino, de nacionalidad estadounidense, concretamente de Auburn (California), de 21 años, que estudiaba español en el curso 2017/1028 del nivel 7 de *Producción Oral y Escrita* (POE), el cual se corresponde con un B2.2. del *MCER*, en el Centro de Lenguas Modernas de la Universidad de Granada (en adelante CLM).

Dicha estudiante se presentó voluntariamente tras proponer la participación de aprendientes de español en diversas aulas del CLM, aportando una breve explicación sobre el tema de la investigación e información sobre horarios y aulas disponibles, garantizando así el consentimiento inicial de los posibles informantes.

### Fases de la investigación

#### *Fase 1*

Previamente a la experiencia, se le suministró a la participante información general sobre la actividad que iba a realizar y en qué consistía su participación, además del funcionamiento de los distintos instrumentos multimedia para llevar a cabo el

evento comunicativo en el entorno virtual inmersivo. Acto seguido, se procedió a mantener dos conversaciones relacionadas con situaciones cotidianas tanto a través de realidad virtual como de *role-play*, promoviendo la participación directa tanto del investigador como del informante. Por último, se proporcionó una retroalimentación oral para conocer sus opiniones e impresiones tras la práctica en esta primera sesión.

## Fase 2

La segunda fase consistió en la repetición de los eventos comunicativos con ambas técnicas para comprobar en qué medida mejoró su competencia comunicativa oral en este ámbito. A continuación, al igual que en la fase anterior, se realizó un breve feedback oral para dar paso a la cumplimentación por escrito del cuestionario acerca de su opinión personal y expectativas, poniendo de esta forma fin a la experiencia.

## Instrumentos de obtención de datos

### *Grabación de audio y vídeo*

Se ha elegido este instrumento por proporcionar material natural, objetivo y re-analizabile. Estas grabaciones, a su vez, se han realizado de forma diferente y mediante distintas herramientas, dependiendo de la experiencia que se estaba llevando a cabo:

#### a. Instrumentos multimedia

Se hizo uso de ellos durante la experiencia a través de la realidad virtual. Los materiales necesarios eran un ordenador, el software *Second Life*, un *smartphone*, una aplicación para *smartphones* cuyo cometido es actuar como visor del mencionado software con función de realidad virtual, unas gafas de realidad virtual, un *joystick* compatible con la aplicación y conexión a internet. En este caso, únicamente mantuvo la conversación conmigo para realizar la investigación, siendo grabados tanto el audio como el vídeo a través del software *Action!*.

#### b. Conversación inducida

Se utilizó durante el evento comunicativo ejecutado a través de *role-play dramatización*: La tarea vinculada a la conversación inducida, consistió en facilitar un contexto conversacional a partir del cual se intentó desencadenar una interacción oral entre la informante y la investigadora. Durante esta experiencia únicamente se procedió a la grabación de audio con una grabadora de voz.

### *Corpus oral*

Durante el tratamiento experimental, se produjeron textos orales correspondientes a cuatro eventos comunicativos diferentes, dos pertenecientes a la experiencia con realidad virtual y los dos restantes con *role-play*. Dichos textos han sido transcritos de acuerdo con los signos del sistema de transcripción propuesto por *Val.Es.Co.*, ya que el objetivo de su metodología se centra en el análisis y la descripción de la lengua coloquial. De este modo, presta atención a cuestiones relacionadas con la alternancia de turnos, pausas y silencios, solapamientos, etc.; es decir, aspectos que, a su vez, se corresponden con las categorías escogidas para realizar el análisis conversacional en este estudio.

### *Cuestionario*

Se diseñó un cuestionario de evaluación final con preguntas abiertas para recoger de forma directa opiniones, preferencias, expectativas, actitudes, etc. del sujeto al concurrir la segunda fase de la investigación.

Las preguntas de la encuesta fueron planteadas en español de acuerdo con el objetivo de este trabajo, que es buscar el progreso en el proceso de aprendizaje de esta lengua.

### *Diario de campo*

Se ha empleado este instrumento para recoger las observaciones del investigador, teniendo en cuenta sus principales ventajas, que son la facilidad de anotación de hechos importantes y su economía.

## **Procedimiento**

La investigación se llevó a cabo durante el período de prácticas en el mes de marzo de 2018 en el CLM, que facilitó un aula para las sesiones de trabajo con la alumna en las que fueron tomados los datos.

La organización de la interacción fue interactiva y semiplanificada, y la variedad lingüística utilizada la correspondiente al centro-norte. Los datos obtenidos fueron recogidos presencialmente durante dos sesiones mediante conversaciones a través de realidad virtual y *role-play*, así como a través de la cumplimentación de un cuestionario en el que la estudiante pudiera expresar su opinión personal sobre la experiencia. Al buscar la naturalidad, la participante no tenía limitaciones para realizar la actividad.

La organización de los temas, al tratarse de un diálogo grabado, no fue planificada. Sin embargo, las tareas contenían aspectos que estaban previamente dispuestos, como el contexto de los eventos comunicativos (el cine y la tienda de ropa) y el uso de ciertos ítems propuestos por el *Plan curricular del Instituto Cervantes*, cuyo uso genera el discurso propio de una conversación coloquial. También se tuvieron en cuenta las indicaciones del *MCER*, que propone que el registro coloquial sea trabajado con mayor intensidad a partir del B2.

Para que se pudiese cumplir con el objetivo final de la investigación, se ha utilizado la plataforma *Second Life*, un entorno virtual colaborativo donde los usuarios pueden comunicarse entre sí en tiempo real, por medio de un chat o voz sincrónica y con la opción de navegar por todo el entorno disponible. Asimismo, se procedió a la descarga de la aplicación *Lumiya*, un visor de *Second Life* con posibilidad de dividir la pantalla del *smartphone* en dos y que sea compatible con las gafas de realidad virtual y el *joystick*.

Durante dos sesiones, la informante experimentó ambos tipos de experiencias. La conversación producida en inmersión mediante realidad virtual se llevó a cabo en una sala de cine recreada virtualmente, cuyo entorno se componía de carteles de películas colgados en las paredes de alrededor, un espacio donde comprar palomitas y múltiples salas de cine a las que acceder.

El evento comunicativo producido a través de *role-play* se desarrolló en el aula. El recurso utilizado consistió en una ficha que presenta la situación de un problema en una tienda de ropa de barrio, con el fin de que la participante cuente con un contexto significativo y el evento comunicativo sea lo más aproximado posible a la realidad. A pesar de ello, no cuenta con total precisión, ya que se pretendía, además, tener cierto grado de improvisación en la conversación para que se desarrollara de manera natural.

## ANÁLISIS

### Evaluación del evento comunicativo a partir de las categorías del PCIC

La primera fase de evaluación se desarrolló a partir del *PCIC*, una obra del *Instituto Cervantes* que constituye un repertorio de material que pueda servir a distintos fines y utilidades relacionados con el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación del español. Este propone diversos apartados, de los que hemos seleccionado las nociones específicas, las estrategias pragmáticas, los referentes culturales y los comportamientos socioculturales.

Una vez elegidos los ítems, se confeccionó una rúbrica para evaluar la proximidad de la comprensión y producción orales de la alumna a la de un hablante nativo, valorando el nivel de decodificación de dichos ítems producidos por la investigadora, además del uso que la estudiante hace de ellos en el evento comunicativo. Esta herramienta de evaluación presenta una escala comprendida del 1 al 5, donde el 5 representa la comprensión y expresión orales más cercanas a la de un hablante nativo.

Así, se procedió a su análisis atribuyendo una gradación a cada ítem, cuyos resultados se muestran en la Tabla 1.

**Tabla 1.** Resultados de la evaluación del eventocomunicativo a partir de las categorías del PCIC.

<b>Registros</b>	<b>Nociones específicas</b>	<b>Frases hechas</b>	<b>Estrategias pragmáticas y coloquialismos</b>	<b>Referentes culturales</b>	<b>Comportamientos socioculturales</b>
<b>RV 1</b>	4	1	2	1	5
<b>RV 2</b>	4	2	2	2	5
<b>RP 1</b>	3	1	2	-	4
<b>RP 2</b>	3	1	3	-	4

El análisis de estos resultados durante la experiencia de realidad virtual muestra un grado avanzado en el uso y comprensión de nociones específicas, de acuerdo con su nivel B2.2, puesto que comprende las diferentes unidades léxicas y exponentes utilizados, pero, como se observa en (1), únicamente hace uso de aquellos que pertenecen a niveles anteriores (*documentales, humor, directores, actores, género...*). Por otra parte, no comprende las frases hechas que escucha y, por tanto, no responde ante ellas, al igual que los referentes culturales, pero su reacción ante ellos es preguntar para ampliar sus conocimientos.

(1)

11. E: hmm/ normalmente prefiero ver documentales/ pero porque estamos en el cine↴ (RISAS)

Continuando con el resto de aspectos, solo es capaz de interpretar parte del discurso, respondiendo de manera favorable únicamente a algunas tácticas pragmáticas y coloquialismos utilizados. No obstante, se contempla en (2) que emplea un colo-

quialismo. Por último, conoce los comportamientos socioculturales que aparecen en la conversación. Además, ella misma habla sobre el doblaje de las películas en España en (3).

(2)

67. E: [¡no me digas!] me parece bastante carísimo§

(3)

32. E: a mí también/ pero no he visto muchas porque todas las películas son doblada// - do/do↓/// doblado

A pesar de ello, en la segunda fase de la investigación se producen mejoras en dos ítems. Por un lado, en lo que respecta a referentes culturales, debido a que no comprende la mayoría de las frases hechas que escucha, pero en la segunda fase responde ante algunas de ellas riéndose, lo que puede estar indicando que las ha identificado. Por otro lado, en (5) comprobamos que también es capaz de comprender algunos de los referentes utilizados que forman parte del acervo cultural español que previamente no reconocía, como se percibe en (4).

(4)

18. I: [¡ha ganado] una de premios en la última edición de los Goya!// ¿conoces los Goya?

19. E: ¿el// artista? Francisco Goya

20. I: sí/ se llaman Goya por el artista

21. E: bueno

(5)

143. : aquí en España// la gala más importante son los premios Goya/ ¿los conoces?

44. E: pues/ justo aprendí de la primera vez [(RISAS)]

En el caso del *role-play*, también presenta un buen dominio de nociones específicas, pero, al igual que en la realidad virtual, solamente hace uso de aquellas que pertenecen a niveles anteriores (*modelo, color, joyería, bufanda...*). Además, confunde algunas palabras, como el uso de *divoluces* en lugar de *devuelvas* en (6).

(6)

4. E: [hmm///] °(oh/ es que yo quiero el mismo modelo)°// solo quiero que mee/ divoluces el dinero

En cuanto a las frases hechas, tampoco responde antes ellas, al igual que con las estrategias pragmáticas y coloquialismos, contestando favorablemente solo a algunas tácticas pragmáticas y coloquialismos utilizados. Y, respecto a los comportamientos socioculturales, comprende algunos de los aspectos cotidianos y costumbres españolas, y trata de dar una respuesta, aunque su reacción no es la apropiada,

como se observa en (7), por responder haciendo referencia al modelo y el color de una prenda ante una propuesta de restaurar la misma. Sin embargo, se produce una leve mejora en la segunda sesión, debido a que se aprecia el avance en estrategias pragmáticas y coloquialismos al comprobar que, en esta ocasión, advertimos en (8) el uso de un coloquialismo tras haberlo escuchado en la conversación anterior.

(7)

25. I: mire/ si quiere/ yo se lo arreglo// le cojo el dobladillo↓

26. E: ¡me da igual el modelo/ el color↓!// no me importa/ me da igual/ solo es que [quiero el dinero]

(8)

11. E: §¡venga/ mujer!

Con ello, tras demostrar un nivel general más aproximado al nativo y por haber progresado en un mayor número de ítems en realidad virtual en comparación con el *role-play*, se podría prever una mejora más rápida en los diferentes aspectos propuestos por el PCIC al poner en práctica la conversación en este entorno inmersivo durante un período más prolongado.

Evaluación de la interacción oral a partir de categorías pragmáticas

### *Pragmática enunciativa y Rectificación y conciencia metapragmática*

Esta categoría evalúa al hablante cuando muestra conciencia de su dificultad y trata de corregir su producción cuando resulta problemática.

Así pues, se verifica que utiliza un mayor número de estrategias conversacionales destinadas a la autocorrección de sus producciones en la realidad virtual, como se contempla en (9). Esto conlleva una mayor naturalidad a causa de que ser consciente de los problemas interaccionales, autocorregirse y reparar la conversación son circunstancias que denotan conciencia discursiva en el hablante y, sobre todo, añaden naturalidad al intercambio. Una cantidad desmedida de rectificaciones atentaría contra la fluencia discursiva; pero, si el número de tales fenómenos es similar al de la conversación espontánea, ha de considerarse como algo natural.

(9)

62. E: eso es lo que quiero// experimentar cuando estoy en el cine/// - °(cuando esté en el cine)°

### *Principio de cooperación: implicaturas particularizadas*

Las *implicaturas* son significados implícitos que se asumen de forma natural. En este caso, encontramos que, en general, no comprende las implicaturas; pero cen-

trándonos en las anómalas o particularizadas (transgresión de las máximas conversacionales), en ocasiones, el oyente debe tratar de descubrir la razón por la cual el hablante ha transgredido una máxima conversacional. El papel del oyente es fundamental a la hora de entender por qué se producen estas violaciones de las máximas y de establecer inferencias que permitan hacer continuar la conversación. Por ejemplo, como apreciamos en (10), al pronunciar la frase “*No me hacen mucha gracia*” la máxima de calidad es transgredida –no me refiero a que no me hacen reír, sino a que algo no me gusta– . Al contrario que en el *role-play*, en la segunda sesión de realidad virtual se produce un progreso, y es que en (11) identifica que en la frase “*He hecho mil cosas hoy*” tiene que realizar una inferencia debido a que se ha vuelto a transgredir la máxima de calidad –se trata de una hipérbole– .

(10)

28. I: hmm↓ (5”) a ver/ voy a ir al otro lado// porque las películas de superhéroes no me hacen mucha gracia/// me aburren como una ostra/ no me gustan

29. E: (RISAS)

(SILENCIO)

(11)

25. I: ¡ah!// yo también hice mil cosas/ por eso ahora estoy para el arrastre

E: ¿es eso una frase? ¿que hace mil cosas?

### *Implícitos convencionales*

Esta categoría hace referencia a la comprensión o uso favorable de *expresiones lexicalizadas o modismos*, también denominados *inferencias trópicas lexicalizadas*. Estas, a su vez, se pueden desglosar en locuciones fraseológicas y enunciados fraseológicos.

El resultado obtenido expone un nivel bajo de producción de inferencias trópicas en la conversación, así como la carencia de comprensión del significado de aquellas utilizadas por el emisor, debido a que no produce ninguna respuesta ante ellas en ninguna de las experiencias, como percibimos en (12).

(12)

23. I: yo sé que los estudiantes estáis sin blanca/ que no tenéis un duro// por eso he puesto esto en dos por uno// Si se lleva dos/ solamente paga una

24. E: no vale nada/ (RISAS) solo es que quiero el dinero

### *Pragmática interactiva y Agilidad del turno*

Gallardo Paúls (2009) señala este elemento como aquel que hace referencia a si la interacción conversacional se produce con un ritmo dialógico ágil y rápido. En este

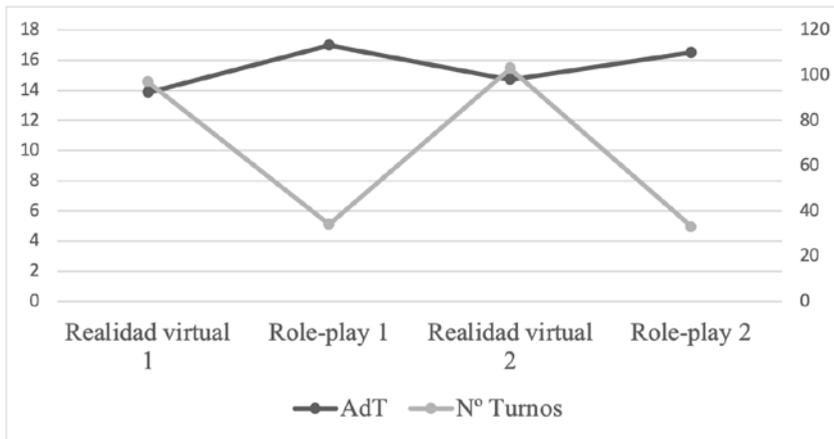
caso, el número de turnos fue notoriamente inferior en el *role-play* y, divididos entre la duración en minutos, paradójicamente, resultan en una mayor AdT en esta misma técnica para llevar a cabo la interacción (ver Tabla 2).

**Tabla 2.** Agilidad del turno.

Registros	Nº Turnos	Nº Hablantes	Duración en min.	AdT
Realidad virtual 1	97	2	7 (7'25")	13,86
Realidad virtual 2	103	2	7 (7'31")	14,71
<i>Role-play 1</i>	34	2	2 (2'37")	17
<i>Role-play 2</i>	33	2	2 (2'44")	16,5

En la Figura 2 se presenta esta última columna (AdT) de manera más ilustrada y esclarecida, comprobando la clara diferencia entre la conversación a través de realidad virtual y el *role-play*.

**Figura 2.** Agilidad del turno.



En los datos obtenidos, podemos comprobar que el número de turnos es significativamente mayor en la realidad virtual, al igual que la duración en minutos del evento comunicativo, por tratarse de un ambiente con gran cantidad de *input* donde la conversación difícilmente se interrumpe. Pese a que este hecho favorece al uso del

entorno virtual, la AdT resultante de la división entre el número de turnos y la duración en minutos de la interacción es mayor en el *role-play*, probablemente, porque la alumna desarrolló un rol rígido que resultó en un paradigma de respuesta mínima al no existir *input*, como se observa en (13).

(13)

9. I: [Mire]// hmm// por ejemplo/ este pantalón es elegantísimo/ anda que yo no he vendido pantalones [como este a chicas como tú]

10. E: [no// no me] importa/ no me importa/ solo es que quiero mi dinero y quiero comprar otra en otro sitio

31. I: [¡oh/] no me diga!§

32. E: §sí/ y ya es tarde/ solo quiero el dinero// por favor (RISAS)§

### Índice de participación conversacional

Para evaluar este ítem, valoramos globalmente hasta qué punto la contribución verbal del participante a la conversación está proporcionada con la de otros participantes. En la Tabla 3 se pueden comprobar los valores de dichos niveles de participación.

**Tabla 3.** Índice de participación conversacional.

	Total de turnos	Turnos de la estudiante	Porcentaje del total de turnos
<b>RV 1</b>	97	49	50,51 %
<b>RV 2</b>	103	50	48,54 %
<b>RP 1</b>	34	17	50 %
<b>RP 2</b>	33	17	50,51 %

A partir de estos datos, concluimos que este uso de los turnos por parte de la alumna supone, en términos relativos, una participación con un porcentaje equilibrado entre los interlocutores en todos los eventos comunicativos, que es lo que se espera en un género de conversación cotidiana.

En suma, podemos inducir que una interacción en un entorno virtual supone un mayor índice de participación por parte del aprendiente, posiblemente, debido al

constante *input* a lo largo de la conversación, al igual que en el caso de la AdT, debido a la estrecha relación que presentan ambas categorías.

### *Cambio de hablante, fluidez en la toma de turno*

En esta categoría se analiza si el interlocutor toma sus turnos en el momento adecuado, sin interrupciones ni demoras notables. En la Tabla 4 se observa en qué medida se produce este fenómeno a través de distintos tipos de solapamientos e interrupciones.

**Tabla 4.** Cambio de hablante y fluidez en la toma de turno.

Registros	Solapamientos			Interrupciones		
	Competitivo	Colaborativo	Simple	Solapamiento	Amago	Silenciosa
RV 1	1	0	3	9	0	2
RV 2	0	0	3	8	0	1
RP 1	1	0	6	6	1	2
RP 2	2	0	3	5	1	2

De acuerdo con los datos, se generan más interrupciones y solapamientos por minuto en el *role-play* que en la realidad virtual, teniendo en cuenta la diferencia de duración de la conversación entre ambos, que aparece en el apartado referente a la AdT. Aunque los solapamientos breves no generan grandes inconvenientes en la fluidez, las interrupciones pueden ser un motivo de alteración de la conversación que logren afectar a los participantes en el discurso. Con ello, en los ejemplos recogidos en (14) podemos inferir que se origina un menor grado de fluidez en la interacción a través del *role-play*.

(14)

8. I: ¿¡no/ no/ no/ mujer! [mire↓]

9. E: [solo es] que quiero el dinero§

## PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

En este trabajo se presenta la práctica y mejora de la interacción oral en situaciones cotidianas a través de la realidad virtual como un proceso para llevar a cabo fuera

del aula. Es por ello que el cometido del docente es aportar técnicas de identificación de errores para que los estudiantes puedan autocorregirse mientras mantienen conversaciones en inmersión mediante la realidad virtual en casa, llevando a cabo la pertinente acción correctiva y realizando un nuevo intento por sí mismos.

La toma de conciencia de la importancia de la conversación a través de realidad virtual fuera del aula, con la previa orientación de un profesor, comienza al percatarnos de que en el aula no siempre se tiene la oportunidad de desarrollar aspectos socioculturales de la lengua, y en muy pocos casos aplicarlos directamente con hablantes nativos. Como bien señala Alonso (2015: 31) en *La formación del profesorado de español. Innovación y reto*, "la lengua no se puede disociar de la cultura y la sociedad".

Para poner en práctica el uso de este método de aprendizaje es preciso comenzar dedicando una o varias sesiones para enseñar el funcionamiento del metaverso, de forma que ellos sean capaces posteriormente de acceder e investigar su funcionalidad de forma autónoma. Lo que se pretende es automatizar el entendimiento y el uso del lenguaje para mejorar su dominio y fluidez.

Por otra parte, en clase trataremos de darles el apoyo para identificar sus errores, así como diversas estructuras. El objetivo es que ellos sean capaces de identificar sus propios errores de forma autónoma durante las interacciones orales con nativos a través de realidad virtual fuera del aula. Para conseguirlo, en primer lugar, debemos conseguir que la actitud del alumno ante la corrección sea positiva.

Alexopoulou (2005) defiende que, si pensamos que únicamente un acercamiento positivo al error puede ser útil, la única forma de conseguirlo es estimular la autonomía del aprendiz, promover su reflexión sobre su propia producción para ayudarlo a concienciarse de que "el aprendizaje es un proceso de responsabilidades compartidas" (Vázquez, 1999: 72). Para alcanzar este objetivo, es necesario proponer técnicas de autocorrección, es decir, técnicas que involucren al alumno en el proceso de corrección, en lugar de ofrecerles directamente la solución.

Cabe destacar que la corrección no implica que se aprenda automáticamente, ya que esto requiere un proceso. Por ello, tras la intervención correctiva, se pueden dedicar sesiones a la corrección de errores asiduamente. Para llevar a cabo su diseño, el alumno puede confeccionar un diario de errores mientras está conversando en la realidad virtual y llevarlo a clase para preparar las actividades necesarias en dichas sesiones de corrección.

## CONCLUSIONES

Al contrario que la dinámica tradicional, la tensión comunicativa y la naturaleza irreal del *role-play*, parece ser que la interacción oral y el aprendizaje de elementos socioculturales se desarrollan de forma más natural, espontánea y favorable en inmersión a través de la realidad virtual. Las distintas categorías de análisis conversacional experimentadas en la realidad virtual se desarrollan beneficiando los conocimientos de carácter lingüístico y sociocultural del alumno, y esto se evidencia en la cantidad de intervenciones, la conciencia correctiva, el *input* constante del entorno virtual, la presencia de más hablantes nativos alrededor y el ruido ambiente, factores que hacen el evento comunicativo más real y motivador.

Estimamos necesario realizar este tipo de análisis para asegurarnos de que lo que trasladamos al aula es el español auténtico, el que utiliza la gente para dialogar. En otras palabras, la lengua auténtica es la realmente útil, es decir, aquella con la que se van a encontrar día a día nuestros estudiantes si desean ponerla en uso.

Las experiencias con realidad virtual están muy asociadas al ocio, por lo que la predisposición de los estudiantes a usarlas suele ser positiva. Es por ello que se presenta como un instrumento de aprendizaje fuera del aula.

Desde mi punto de vista, el uso de los metaversos como recurso didáctico constituye un método efectivo para la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas a un nivel que no se puede alcanzar permaneciendo en el aula, donde, posiblemente, el profesor es el único modelo de hablante nativo que puede aportar nociones y elementos propios de la conversación coloquial y cotidiana y, en ocasiones, incluso sin la presencia de ninguno.

Teniendo en cuenta estos aspectos, cabe añadir que, como mencionamos anteriormente, el error es algo positivo y su presencia es indispensable para que se produzca el aprendizaje. Esta realidad constituye uno de los hechos más alentadores de esta profesión, y es que lo que caracteriza a los profesores es el desarrollo de su formación a lo largo de toda la vida, jamás cesa o se paraliza, y siempre debemos mantener una perspectiva con visión hacia el progreso.

## REFERENCIAS

Alexopoulou, A. (2005). Aproximación al tratamiento del error en la clase de E/LE desde la perspectiva del análisis de errores. *Estudios de Lingüística Aplicada*, 41: 101-125.

- Beinhauer, W. (1991). *El español coloquial*. Madrid: Gredos.
- Briz, A. y Albelda, M. (2013). Una propuesta teórica y metodológica para el análisis de la atenuación lingüística en español y portugués. La base de un proyecto en común. *Onomázein*, 28: 288-319.
- Dábane, L. (1994). *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*. París: Hachette.
- Europa, C. de (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas*. Estrasburgo: Consejo de Europa, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte/Instituto Cervantes.
- Fernández, M. J. y Albelda, M. (2008). *La enseñanza de la conversación coloquial en la clase de E/LE*. Madrid: Arco/Libros.
- Gallardo Paúls, B. (2009). Valoración del componente pragmático a partir de datos orales. *Revista de Neurología*, 48: 57-61.
- Garrido, P. y Rodríguez, F. (2015). The reality of virtual worlds: pros and cons of their application to foreign language teaching, *Interactive Learning Environments*, 23: 453-470.
- Instituto Cervantes (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Instituto Cervantes / Biblioteca Nueva.
- Maniega-Legarda, D. (2008). Opac 2.0: El futuro dentro de una realidad tangible. *Anuario ThinkEPI 2008*: 41-45.
- Martín, E., et al. (2008), *Diccionario de términos clave de ELE*. Instituto Cervantes, Centro Virtual Cervantes. <[https://cvc.cervantes.es/ENSEÑANZA/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/indice.htm#i](https://cvc.cervantes.es/ENSEÑANZA/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm#i)> [Última fecha de consulta: 11-05-2018].
- Peris, E. M., Dykes, J., Trujillo, F. et al. (2015). *La formación del profesorado de español. Innovación y reto*. Barcelona: Difusión.
- Rodríguez Muñoz, F. J. (2015). Interrupciones y solapamientos en el discurso oral de hablantes con y sin síndrome de Asperger. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 53: 13-34.
- Rodríguez Muñoz, F. J. y Ruiz Domínguez, M. (2016). Los operadores discursivos de concreción o especificación y de refuerzo argumentativo en el Corpus de aprendices de español como lengua extranjera. *Revista Electrónica de Lingüística Aplicada*, 15: 53-69.
- Rodríguez Muñoz, F. J. y Níkleva, D. G. (2018). Rechazar una invitación y negarse a una petición: procedimientos de atenuación discursiva empleados en las res-

puestas escritas de alumnas de español como lengua extranjera en Estados Unidos. *Onomázein*, 39: 90-113.

Sherman, W. y Craig, A. (2002). *Understanding Virtual Reality: Interface, Application, and Design*. San Francisco: Morgan Kauffmann.