



COMUNICACIONES

Análisis del «modo» en la construcción del discurso pedagógico digital

Caixeta, Nájla*; Cariaga, Romina; Svensson, Viviana Corina

Resumen

Este trabajo analiza las características discursivas y textuales de los recursos digitales y Objetos de Aprendizaje de diferentes carreras de nuestra Universidad. Nos enfocamos en la variable «modo», examinando cómo se reflejan el interlocutor y la narratividad atractiva en el discurso pedagógico digital. Analizamos las funciones de los lenguajes verbales, visuales, sonoras y audiovisuales desde la perspectiva multimodal de la comunicación, en interacción con teorías de enunciación y análisis del discurso. Utilizamos herramientas de investigación cuantitativa y cualitativa interpretativa para el análisis de contenido. Los resultados indican la prevalencia de discursos escritos con inclusión limitada de imágenes. Se concluye que la formación del profesorado en este ámbito debe fortalecerse para mejorar la enseñanza en modalidades virtuales o presenciales.

Palabras clave: alfabetización digital; multimodalidad; aulas virtuales

Procedencia: El presente artículo es el resultado de las investigaciones realizadas en el marco del PI V113 «El aula virtual y sus actores en la educación universitaria» (2018-2022) y del PI V132 «Alfabetización académica mediada por tecnologías: competencias de lectura y escritura con propósitos específicos» (2023-2026) en curso, dirigido por la Dra. Gabriela Comezana y codirigido por la Mg. Viviana Svensson, ambas del Centro Universitario Regional Zona Atlántica, Universidad Nacional del Comahue. Presentado el 20/6/2023, aprobado el 18/12/2023 y publicado el 21/02/2024.

DOI: <https://doi.org/10.33255/3570/1653>

Autoría: *Universidad Nacional del Comahue.

Contacto: profenajla@gmail.com



Analysis of the «mode» in the construction of digital pedagogical discourse

Abstract

This study examines the discursive and textual characteristics of digital resources and Learning Objects (LOs) designed for various university courses. We focus on the «mode» variable, exploring how the interlocutor and attractive narrativity are reflected in digital pedagogical discourse. We analyze the functions of verbal, visual, auditory, and audiovisual languages from the multimodal perspective of communication, interacting with theories of enunciation and discourse analysis. We employ tools from quantitative and interpretative qualitative research for content analysis. The results indicate the prevalence of written discourses with limited inclusion of images. It is concluded that teacher training in this field needs strengthening to enhance teaching in virtual or in-person modalities.

Key words: digital literacy; multimodality; virtual classroom.

Análise do «modo» na construção do discurso pedagógico digital

Resumo

Este trabalho analisa as características discursivas e textuais dos recursos digitais e Objetos de Aprendizagem de diferentes cursos de nossa Universidade. Concentramo-nos na variável «modo», examinando como o interlocutor e a narratividade envolvente se refletem no discurso pedagógico digital. Analisamos as funções das linguagens verbal, visual, sonora e audiovisual sob a perspectiva multimodal da comunicação, em interação com teorias da enunciação e da análise do discurso. Utilizamos ferramentas de pesquisa quantitativa e qualitativa interpretativa para a análise de conteúdo. Os resultados indicam a prevalência de discursos escritos com inclusão limitada de imagens. Conclui-se que a formação de professores nesta área deve ser fortalecida para melhorar o ensino nas modalidades virtual ou presencial.

Palavras-chave: alfabetização digital; multimodalidade; salas de aula virtuais

1. Introducción

Este trabajo es una primera aproximación al análisis de las propiedades discursivas y textuales presentes en los recursos digitales y Objetos de Aprendizaje (OA) diseñados por el profesorado para el alumnado de las diferentes carreras del Centro Universitario Regional Zona Atlántica de la Universidad Nacional del Comahue. Nuestro enfoque principal en esta investigación se centra en la variable «modo», la cual nos permite comprender cómo se construye el discurso pedagógico. A partir de investigaciones enmarcadas en proyectos previos, nos preguntamos si este discurso sigue siendo predominantemente verbal, como ocurre en muchas disciplinas humanísticas, o si muestra algún grado de multimodalidad.

De allí que, por un lado, analicemos tanto el lenguaje verbal, oral o escrito, como las estructuras y las estrategias discursivas de este lenguaje en la construcción del discurso pedagógico, independientemente del grado de multimodalidad que presente la unidad de análisis. Vale aclarar en este sentido que consideramos que no existe el discurso monomodal puro, tal como sostiene Kaltenbacher (2007).

Desde una concepción multicomponencial de la lectura y la comprensión del texto, Abusamra, Ferreres, Raiter, De Beni y Cornoldi (2011) sostienen que el lectorado construye una representación mental coherente de los hechos descritos a partir de la integración de elementos individuales, en un proceso complejo y activo que incluye factores lingüísticos, psicolingüísticos y culturales y, asimismo, otros relacionados con la experiencia personal del sujeto. Este modelo toma aportes de la psicología cognitiva, la pragmática y los estudios (neuro) psicolingüísticos, y considera que el lenguaje no es solo el vehículo de información que debe analizarse sintáctica y semánticamente para almacenarse en la memoria, sino un conjunto de instrucciones de procesamiento para construir esa representación mental del contenido textual (Gernsbacher, 1990).

En este sentido, el «modo» –como la forma abstracta de organizar la construcción de significados ideacionales, interpersonales y textuales (Kress y Van Leeuwen, 2001)– permite la comprensión del texto en medios materialmente diferentes. Nuestro estudio focaliza en el modo en que se hacen presentes el interlocutor y la narratividad y la forma en que se manifiestan las funciones de los lenguajes verbal, visual, sonoro y audiovisual, es decir, las diferentes facetas del discurso multimodal, siempre bajo la traza de la teoría multimodal de la comunicación que plantean Kress y Van Leeuwen (2001) en interacción con las teorías de la enunciación y el análisis del discurso (AD).

2. Método

Sabemos que la virtualización forzada debido a la pandemia de 2020 y las medidas de aislamiento obligaron a una revisión profunda de las prácticas educativas, así como de los entornos y las relaciones que las sustentan. Desde entonces, nos hemos enfrentado a un continuo proceso de experimentación, adaptación y transformación. El gran interrogante es si estas nuevas formas de abordar la educación perdurarán y cambiarán la manera en que enseñamos y aprendemos.

Para analizar este escenario, llevamos a cabo un estudio comparativo de los Entornos Virtuales de Enseñanza y Aprendizaje (EVEA) antes y después de la pandemia. Seleccionamos asignaturas de diferentes carreras impartidas en nuestra unidad académica, llevando en consideración criterios comunes establecidos por las integrantes del proyecto de investigación. Los criterios de selección de las aulas los basamos en: 1) el dictado de la materia a través de la plataforma educativa de la institución; 2) que la materia se haya dictado bajo la modalidad virtual antes de la pandemia (año 2018); 3) que la misma materia tenga actividad durante el 2021. Estos criterios posibilitaron armar un corpus de doce asignaturas de grado, de corte humanístico, social y técnico, y sus correspondientes aulas virtuales para los ciclos lectivos de 2018 y 2021.

En este punto, es relevante resaltar que en 2018 la plataforma contaba con 85 EVEA y en 2021 con un total de 237. Es notable que el número de aulas virtuales haya aumentado significativamente, lo que refleja la aceleración en la virtualización de los entornos educativos. Además, es importante destacar que en 2018 las aulas virtuales eran utilizadas principalmente como un complemento de la enseñanza presencial, mientras que en 2021 se han convertido en el centro de la mayoría de las experiencias educativas.

En resumen, este trabajo se apoya en herramientas de la investigación cuantitativa y cualitativo-interpretativa para el análisis de contenido desde la observación científica. Para la sistematización de la información obtenida se utilizó una planilla de datos en la que se registraron las observaciones del corpus descrito.

La observación se realizó en dos etapas. En la primera, las tres autoras investigadoras involucradas en el proyecto analizaron las aulas de modo individual y considerando los criterios establecidos para la observación del corpus. En la segunda, se hizo una puesta en común de los resultados obtenidos en la fase anterior. Así, se construyó una matriz de datos comunes y de las regularidades identificadas que mostramos en el apartado «Resultados».

3. Conformación del corpus: el «modo» y sus indicadores

Para la conformación de la muestra seleccionamos la segunda unidad de contenido de los programas de cátedra de diferentes carreras de grado de corte humanístico, social y técnico que se materializan en doce aulas virtuales correspondientes al dictado de las mismas asignaturas de los años 2018 y 2021. Ese criterio se justifica en que esta unidad desarrolla contenidos específicos de la asignatura, por lo que es más rica y completa en objetos de aprendizaje (OA).

Se ha observado todo el material producido por el profesorado para esas unidades y OA, dejando de lado el material bibliográfico de autoría externa que se anexa como base para estudiar los contenidos. Se puede discutir si estos forman o no parte del discurso pedagógico que recibe el alumnado junto con la voz de su docente, pero consideramos que la prioridad era conocer cómo el profesorado configura sus clases como productor de contenido, porque los resultados podrían identificar las necesidades de centrar una capacitación o actualización de saberes respecto del tema de preparación de clases o producción de contenidos de enseñanza sobre la base de abordar la calidad y creatividad de la interlocución.

Uno de los aportes teóricos fundamentales para la definición de los indicadores de esta variable «modo» ha sido el de mediación, producido por Gutiérrez Pérez y Prieto Castillo hace más de dos décadas (1996), pero con una considerable vigencia. En el artículo definen parte de esa mediación por las características del discurso pedagógico que se genera al tratar los contenidos de la enseñanza.

Por lo tanto, se ha iniciado el análisis del discurso considerando como punto de partida el tipo de documento utilizado por el profesorado, que puede ser un documento de tema, un documento de clase, una microclase, una clase sincrónica, un video o una guía de estudio.

A continuación, definimos los diferentes tipos de documentos identificados en los entornos analizados según los entendemos en esta investigación:

- Un **documento de tema** es un texto que presenta una información específica sobre un tema determinado, con el propósito de informar, explicar o argumentar. Presenta una estructura clara, con una introducción, un desarrollo y una conclusión, y utiliza fuentes confiables para sustentar las afirmaciones. Un ejemplo de documento de tema es el que prepara el docente para introducir los contenidos de una unidad.
- Un **documento de clase** es un texto que se utiliza como material de apoyo para una clase presencial o virtual, con el objetivo de facilitar el aprendizaje de los estudiantes. Puede contener conceptos, ejemplos, actividades,

preguntas, imágenes, gráficos, etc. Debe adaptarse al nivel y a las necesidades de los estudiantes, y ser coherente con los objetivos y contenidos de la asignatura. Un ejemplo de documento de clase es el que escribe el docente como material que acompaña al desarrollo de la clase teórica y práctica.

- Una **microclase** es un tipo de texto en formato de audio o video que consiste en una clase breve (entre diez y quince minutos) sobre un tema específico, utilizando recursos didácticos adecuados y siguiendo una secuencia lógica.
- Una **clase sincrónica por videollamada** es un tipo de presencialidad virtual mediada por tecnología que se desarrolla en entornos virtuales institucionales, permitiendo la comunicación audiovisual entre el docente y el estudiantado. Posibilita crear un ambiente interactivo y dinámico, donde se pueden realizar exposiciones, debates, consultas, actividades, etc.
- Un **video** es un recurso multimedia que combina imágenes y sonidos para transmitir un mensaje o una información sobre un tema determinado. Puede tener diferentes formatos, duraciones, estilos y fines, de acuerdo con el objetivo que se persigue. Suele ser utilizado como material educativo para introducir, desarrollar o reforzar un contenido, para motivar o sensibilizar al estudiantado, para mostrar ejemplos o experiencias, etc.
- Una **guía de estudio** es un documento que orienta a los estudiantes en el proceso de aprendizaje de una asignatura o unidad temática. Puede contener objetivos, contenidos, actividades, recursos, indicaciones, criterios de evaluación, etc. Ayuda al estudiantado a organizar su tiempo y su trabajo, a identificar lo más importante del tema, a resolver dudas y problemas, a autoevaluarse y a mejorar su rendimiento académico.

A partir de esta clasificación, fueron examinados las dimensiones e indicadores (Figura 1) para dar cuenta del tipo de discurso existente en dichos documentos.

Figura 1. Tabla de dimensiones e indicadores para análisis del discurso multimodal

	Dimensiones	Indicadores
Tipo de Documento <input type="checkbox"/> Doc tema <input type="checkbox"/> Doc Clase <input type="checkbox"/> Clase sincrónica <input type="checkbox"/> Microclase <input type="checkbox"/> Guía de estudio <input type="checkbox"/> Video ajeno	Interlocutor presente	¿Para quién se escribe? <input type="checkbox"/> Estudiantes <input type="checkbox"/> Impersonal <input type="checkbox"/> Otro ¿Cómo aparece? <input type="checkbox"/> Formal (usted) <input type="checkbox"/> Informal (vos) <input type="checkbox"/> Inclusivo (ustedes/nosotros)
	Estructura textual de los documentos	Presencia/Ausencia de la estructura básica (Introducción, Desarrollo y Conclusión). <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No Estrategias de introducción <input type="checkbox"/> Ninguna <input type="checkbox"/> Presenta tema y finalidad <input type="checkbox"/> Contextualiza tema <input type="checkbox"/> Interrogantes <input type="checkbox"/> Anécdota o relato <input type="checkbox"/> Valoración del tema Estrategias de desarrollo del tema <input type="checkbox"/> Lineal <input type="checkbox"/> Tratamiento Recurrente <input type="checkbox"/> Ángulos <input type="checkbox"/> Experiencias <input type="checkbox"/> Preguntas Estrategias de cierre <input type="checkbox"/> Ninguna <input type="checkbox"/> Recapitulación <input type="checkbox"/> Planteo de interrogantes <input type="checkbox"/> Relación c/otro tema <input type="checkbox"/> Otra
	Función del lenguaje	<input type="checkbox"/> Básica (explicar, develar, indicar, demostrar, significar, relacionar, enriquecer el tema teniendo en cuenta al interlocutor) <input type="checkbox"/> Creativa o expresiva (apelación a sentimientos, emociones, experiencias, invención, ficción).
	Presencia o ausencia de narratividad atractiva	<input type="checkbox"/> Ausencia <input type="checkbox"/> Estilo coloquial <input type="checkbox"/> Relación dialógica <input type="checkbox"/> Personalización <input type="checkbox"/> Presencia del narrador <input type="checkbox"/> Claridad y sencillez <input type="checkbox"/> Belleza de expresión
	Función de la presencia de imágenes	<input type="checkbox"/> Estético-motivadora <input type="checkbox"/> Informativa <input type="checkbox"/> Explicativa <input type="checkbox"/> Comprobadora de conocimientos
	Función de la presencia de sonido	<input type="checkbox"/> Estético-motivadora <input type="checkbox"/> Informativa <input type="checkbox"/> Explicativa <input type="checkbox"/> Comprobadora de conocimientos
	Función de la presencia de diapositivas (presentaciones)	<input type="checkbox"/> Motivadora <input type="checkbox"/> Sintetizadora <input type="checkbox"/> Recapituladora
	Función de los videos propios o ajenos	<input type="checkbox"/> Motivadora <input type="checkbox"/> Informativa <input type="checkbox"/> Reflexiva

Fuente: Elaboración propia a partir de Gutiérrez Pérez y Prieto Castillo (1996).

4. Resultados

4.1. Tipos de documentos

Los resultados del análisis de la muestra exhiben la escasa presencia de discurso multimodal y la prevalencia del discurso escrito tanto en los documentos de 2018 como en los de 2021 (Tabla 1).

Tabla 1. Tipo de documentos

Tipo de texto	2018	2021
Documentos escritos sobre temas	54,5 %	41 %
Documentos escritos sobre clases	32,5 %	42 %
Guías de estudio	8 %	10 %
Videos	5 %	—
Clases sincrónicas por videollamada	—	—
Microclases de audio	—	7 %

Fuente: Elaboración propia.

Con respecto al tipo de documento «Clase sincrónica por videollamada», en las aulas observadas no se encontraron registros de grabaciones. Interpretamos la escasa o nula presencia del uso de microclases o videos por varias razones. Una puede ser que el profesorado no contaba con las herramientas y los dispositivos adecuados; otra razón se fundamenta en que teniendo ciertos recursos como el Big Blue Button, disponible en Moodle, se desconocía su uso y aplicación. Por último, es posible interpretar que el profesorado, intentando emular la clase presencial, recurriese a las videollamadas sincrónicas como principal modalidad para el dictado de sus clases, manteniendo la lógica empleada para la clase presencial física.

4.2. El interlocutor en el discurso

En el acto educativo mediado por la producción de un discurso es relevante que se pueda identificar con claridad para quién escribe el profesorado, si lo hace para su interlocutor natural que es el estudiantado y cómo apela a él; si lo hace por medio del voseo (lo más informal y cercano), el tuteo (que marca para el estudiantado argentino un relativo grado de informalidad y mediana distancia) o se apoya en el modo más formal de «usted» o «ustedes» que indica la distancia mayor entre los interlocutores.

En ese sentido, el tratamiento que prevalece en estos documentos para 2018 es eminentemente impersonal y formal. Solo en el 22 % de los textos se invoca al estudiantado destinatario y no aparece el uso del «nosotros» inclusivo. En cambio, para 2021, aunque el tratamiento sigue siendo en su mayoría formal, se advierte un importante porcentaje de textos con alusiones al estudiantado y aparecen algunos pocos casos de tratamiento inclusivo (Tabla 2).

Tabla 2. El interlocutor en el discurso

El interlocutor en el discurso	2018	2021
Presencia del estudiantado	22 %	60 %
Texto impersonal	78 %	40 %
Tratamiento formal	100 %	97 %
Tratamiento inclusivo	—	3 %

Fuente: Elaboración propia.

Es relevante distinguir en la presencia del interlocutor el uso de expresiones inclusivas, sobre todo el uso de «nosotros», signo de cortesía positiva que ayuda a la cohesión entre quienes participan. Este pronombre en primera persona del plural por una parte borra las fronteras espacio-temporales que separan al profesorado de su alumnado y por otra parte establece signos de pertenencia grupal entre ellos. Tal como plantea González de Requena Farré (2020, p. 196):

En cuanto al pronombre de primera persona del plural, la enunciación del *nosotros* opera como un marcador de identidad cuyo empleo permitiría apreciar la armonía en las relaciones interpersonales, el sentido de pertenencia grupal y el nivel de compromiso en integrantes de organizaciones e instituciones.

Rescatamos también, para enriquecer el análisis de este aspecto, la idea de Kerbrat-Orecchioni (1997) acerca de que el pronombre «nosotros», más que corresponder a una pluralización del yo, remite a cierta referencia al locutor y a algún otro distinto del locutor.

4.3. Estructura textual y estrategias discursivas de los documentos

Otro indicador evaluado para la variable «modo» en relación con el tratamiento de los temas de enseñanza es el que conforman la estructura del texto y las estrategias discursivas puestas en juego por el profesorado. Con relación a la estructura en sí misma, reivindicamos su valor a partir de lo que Solé (1996) plantea respecto de la comprensión lectora: las estructuras textuales dan pistas acerca de lo que podemos esperar en un texto, una buena introducción o una buena subtitulación ayudan a comprender e interpretar, es decir, «la estructura textual en sí deja decir unas cosas y no decir otras y este conocimiento es fundamental para el escritor que escribe y el lector que quiere comprender» (p. 18).

Asimismo, siguiendo a Gutiérrez Pérez y Prieto Castillo (1996), observamos si al realizar la introducción al tema el cuerpo docente ponía en juego estrategias estimuladoras que motivaran y provocaran la actividad de interlocución. Cabe aclarar que el análisis se focaliza en los tipos de documentos dejando de lado los foros, pues constituyen un objeto de análisis para futuros trabajos. También observamos si el desarrollo del tema, como parte específica de la estructura para tratar el contenido, demuestra cierta recurrencia temática, si lo hace a partir de uno o varios ángulos o puntos de vista (cuantos más haya, más rica será la propuesta de aprendizaje) o si se vale de preguntas o de ejemplos que ayudan a profundizar la relación teoría-práctica. En cuanto al cierre o conclusión de los textos del profesorado, lo consideramos una parte relevante de la estructura y de la manifestación del discurso, donde estrategias como las de recapitulación, interrogación abierta, anuncio de lo que vendrá, invitación a construir ese saber, influyen de manera relevante en la relación pedagógica y en la reacción del estudiantado al momento de ser partícipe de esa comunicación.

Tabla 3. Estructura del texto

Estructura	2018	2021
Completa	75 %	89 %
Incompleta	25 %	11 %
C/estrategias introductorias	18,7 %	59 %
C/estrategias de desarrollo	2,7 %	2 %
C/estrategias de cierre	8 %	53 %

Fuente: Elaboración propia.

Como vemos en la Tabla 3, si bien en los dos años analizados la mayoría de los documentos responde a la estructura clásica completa de introducción, desarrollo y cierre, es posible encontrar también un bajo porcentaje de textos que carecen de introducción o de cierre. Se advierte además una mayor presencia de documentos bien estructurados para 2021, ya que esta dificultad se redujo al 11 %.

En cuanto al uso de estrategias discursivas básicas, se observa, entre el caso de 2018 y el de 2021, un salto cualitativo muy relevante en los valores que refieren al empleo de estrategias introductorias, es decir, pasó de un 18,7% en 2018 a un 59 % en 2021. Aun así, las que más se emplean en ambos casos son las de «presentación de tema y finalidad» y las de «contextualización del tema». Con menor frecuencia el «planteo de interrogantes» y estrategias de «valoración del tema».

Respecto de las estrategias de desarrollo de los temas, tanto en 2018 como en 2021 aparecen valores muy bajos para estrategias especiales, ya que más del 95 % de los documentos sigue el criterio de ordenamiento lineal propio de los textos expositivos de la cultura analógica. No hay tratamiento recurrente, inclusión de experiencias, secuencias de interrogantes o información ofrecida desde diferentes ángulos. Interpretamos que sería un intento de trasladar las clases expositivas presenciales directamente al texto.

En cuanto a las estrategias de cierre, la muestra evidencia escasa presencia de estas estrategias para 2018 y un salto muy significativo en 2021, donde sí se incluyen «planteo de interrogantes», «recapitulación», «relación con otro tema» u otras.

En síntesis, se observa un proceso de cambio favorable respecto de la elaboración del discurso en la medida en que el mayor uso de estrategias discursivas potencia la comunicabilidad de los temas y las clases. Las causas de ese cambio no han sido exploradas en esta instancia, pero se supone que pueden resultar tanto de las instancias de capacitación para el trabajo *online* o simplemente como producto de la experiencia y la capacidad de ajuste de lo presencial a lo virtual en los modelos de enseñanza que se organizaron como híbridos.

Por otra parte, al considerar el discurso pedagógico desde una perspectiva multimodal, nos detuvimos en indicadores sobre la presencia y las funciones del lenguaje verbal, de las imágenes, el sonido, las presentaciones de diapositivas, los videos y las películas, y de cómo se combina todo, si es que se combina. Para ello nos apoyamos en la teoría multimodal de Kress y Van Leeuwen (2001), que concibe la lengua y los otros recursos semióticos como herramientas multifuncionales que permiten crear significado y estructu-

rar las cosas en la realidad. Con el análisis pretendimos advertir cómo se representan estos indicadores y descubrir si el discurso pedagógico de las aulas virtuales de la unidad académica analizada es predominantemente monomodal (verbal) o multimodal (incipiente, mediana o intensamente) y con qué características.

Respecto del lenguaje verbal en sí mismo y sus funciones, coincidimos con Gutiérrez Pérez y Prieto Castillo cuando señalan que lo adecuado en el discurso pedagógico es develar, demostrar, significar, relacionar y «enriquecer el tema de cada contenido desde un uso que siempre tenga presente al interlocutor» (1996, p. 8). De allí que observamos las funciones predominantes en los discursos de ambos años y descubrimos el predominio de la función expositiva, característica propia del texto académico, basada en el uso del registro formal, sin espacios para las funciones creativa o expresiva.

Asimismo, de acuerdo con los autores citados anteriormente, analizamos la narratividad de esos documentos, coincidiendo con ellos en que el lenguaje que se emplea en el discurso vale por su narratividad, entendida como la calidad y atracción que provoca leerlo o escucharlo. En relación con la narratividad, Bruner (2003) destaca la importancia de las historias y la estructura narrativa en la cognición humana y en la forma en que damos sentido a nuestras experiencias. Nos apoyamos también para ello en un ejemplo de esa potencialidad expresado en el trabajo de López de Lerma Galán (2020) sobre narratividad y nuevas tecnologías en las ciencias jurídicas. Su investigación devela que es necesario mejorar las competencias del profesorado sobre las técnicas de narratividad para mejorar la transmisión de contenidos al estudiantado y que en esas técnicas que hacen a las estrategias discursivas se deben incorporar herramientas como el discurso audiovisual y las que derivan de las nuevas tecnologías.

Si bien el concepto de narratividad atractiva en relación con la cultura digital hoy puede vincularse con el uso de estrategias como la gamificación y las herramientas para relatos transmediales, en el caso de las aulas virtuales estudiadas, ante la ausencia de los nuevos modos de narratividad o de lenguajes combinados, pudimos estudiarla desde los textos escritos por el profesorado.

Siguiendo la perspectiva de Gutiérrez Pérez y Prieto Castillo (1996), nos centramos en la narratividad como elemento que permite potenciar la motivación y favorecer la interlocución. Para ello tuvimos en cuenta los mecanismos que los autores identifican como marcadores de presencia o ausencia de «narratividad atractiva»: estilo coloquial, relación dialógica, personificación, presencia del narrador o narradora, claridad y sencillez, belleza de expresión

(Tabla 4). El sentido que atribuyen a estos mecanismos discursivos es, sintéticamente, el siguiente:

- a. Estilo coloquial: el discurso cercano a la expresión oral sin perder rigor científico.
- b. Relación dialógica: dado que el pensamiento se apoya en una relación dialógica el texto debe promoverla, es decir, favorecer la relación dialógica docente-estudiante, estudiantes entre sí, estudiante-contexto, estudiante consigo mismo y estudiantes y docentes con el texto o los materiales presentados.
- c. Personalización: se manifiesta en la voz interlocutora presente a cada momento mediante pronombres personales y posesivos, de los cuales «nosotros» y «nuestro» –con sus derivados de género y número– son los más relevantes.
- d. Presencia de la voz narradora: quien narra puede ser omnipresente y onnisapiente, sin dejar espacio a otras voces, o puede estar abierto y promover la reflexión de su público destinatario. Y eso puede manifestarse en grados.
- e. Claridad y sencillez: se evita el lenguaje oscuro o sofisticado. En un buen discurso pedagógico estos valores no deben estar reñidos con la seriedad en el tratamiento del tema.
- f. Belleza de expresión: tiene que ver con la presencia de giros, metáforas o expresiones que den margen a la expresión de sentimientos que acompañan el tratamiento lógico del tema.

Tabla 4. Narratividad atractiva

Narratividad atractiva	2018	2021
Estilo coloquial	—	13 %
Relación dialógica	—	8 %
Personalización	—	—
Presencia de narrador/a	—	—
Claridad y sencillez	57 %	47 %
Belleza de expresión	—	—
Ninguna	43 %	32 %

Fuente: Elaboración propia.

Como se observa (Tabla 4), el 57 % de los textos escritos en 2018 solo se destaca por la condición de claridad y sencillez propia de los textos expositivos, pero no da cuenta de otros signos de narratividad atractiva. En cambio,

para 2021 aparecen indicios de estilo coloquial y de relación dialógica que, sumados, representan el 21 % de la muestra, lo que indica una incipiente preocupación de parte del profesorado por la calidad de la comunicación pedagógica que produce en y con sus textos.

Tabla 5. Recursos multimodales

Recursos	Ausencia	Presencia	Ausencia	Presencia
	2018		2021	
Imágenes	44 %	56 %	39 %	61 %
Sonido	95 %	5 %	94 %	6 %
Diapositivas	51 %	49 %	66 %	34 %
Videos	94 %	6 %	—	—

Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a las imágenes, en 2018 el 56 % de los textos analizados incorporan al texto verbal imágenes cuyas funciones predominantes son la informativa y la explicativa. Para 2021 ya el 61 % de los textos las incorpora y con funciones más diversificadas (explicativa e informativa en su mayoría, pero también en menor grado con funciones comprobadora y estético-motivadora).

Respecto de la inclusión de sonido, en 2018 solo aparece en el 5 % de los casos con funciones explicativa y estético-motivadora y el 6 % en 2021 con funciones explicativa o informativa (Ladaga y Calvente, 2015).

Con relación a las diapositivas, en 2018 constituyen el 49 % de los documentos, siempre con función sintetizadora (no hay diapositivas para promover la motivación o como recurso de recapitulación) y en 2021 su inclusión representa el 34 %, también con predominio de la función sintetizadora, aunque en muy pocos casos aparecen las funciones recapituladora y motivadora.

Con respecto a los videos, en 2018 los incluye el 6 % de la muestra, siempre con función informativa, y no existen enlaces vinculados a películas. En 2021 directamente no aparecen videos, ni enlaces a videos ni a películas.

Si tomamos en cuenta los resultados del AD verbal y sus estrategias junto con la presencia y función de sonido, imágenes, diapositivas, videos y enlaces a películas, podemos afirmar que gran parte de esta muestra evidencia una práctica discursiva que sigue aferrada a la cultura analógica y al discurso predominantemente monomodal, ya que, si bien incorpora imágenes, no deja de expresar un discurso propio de la era predigital y que en ambos lenguajes pone el acento en «informar» más que en comunicar.

Conclusiones generales

La comparación de la muestra (años 2018 y 2021) relativa al análisis del modo en que las aulas ofrecen un discurso pedagógico revelan, para el 2021, una mayor preocupación del profesorado en la construcción del texto en cuanto a su estructura y a las estrategias discursivas empleadas para su producción. Esto se debe al uso más frecuente de la plataforma virtual educativa de la Universidad, a partir del año 2020 debido a la virtualización forzada.

Finalmente, todo análisis debe considerar el contexto y las circunstancias institucionales; por eso es importante destacar, en el caso de esta muestra, la ausencia de directrices estratégicas en la institución que guíen al cuerpo docente en cuanto al uso, diseño y estructuración de los entornos virtuales en las aulas. Asimismo, no analizamos la impronta del profesorado, o sea, el discurso ideológico y político representado en sus OA.

Si bien resulta necesario llevar a cabo el análisis de cómo se manifiesta en las aulas virtuales el aprendizaje y la enseñanza desde las interacciones concretas (lo que será tema para el siguiente trabajo), lo relevado hasta el momento no auspicia una interlocución dinámica ni un grado significativo de interactividad. Por el modo en que se manifiesta el discurso docente analizado, se puede considerar que falta conciencia sobre la dimensión semiótica de las construcciones discursivas y sobre la comunicación multimodal.

Sin dudas, la institución debe reforzar la formación del profesorado en este campo si quiere fortalecer el trabajo de enseñanza sea virtual o presencial con apoyo en la plataforma virtual de la Universidad. Para ello resulta indispensable revisar, enriquecer las estrategias discursivas verbales; salir del predominio del sistema semiótico verbal y vincularlo con el multimodal. En este sentido, la capacitación debería incluir tanto herramientas básicas del AD con énfasis en la comunicación pedagógica como herramientas para la producción del discurso multimodal aplicado a los fines educativos del nivel superior. Marcamos con insistencia la necesidad de enriquecer tanto el discurso verbal como el multimodal porque entre el discurso propio del objeto de estudio de cualquier disciplina y el discurso que construye el profesorado como transmisión dialógica es tan importante la presencia definida de su voz y del vínculo con su estudiantado como el acompañamiento de los recursos multimediales, propios de la cultura digital, que ofrecen nuevos modos de conocer y de interactuar. En consecuencia, será tan importante tratar temas básicos como el de las estrategias discursivas de introducción, desarrollo y cierre de documentos para la enseñanza y el aprendizaje hasta el uso de aplicaciones para apropiarse de las TIC y

construir un discurso enriquecido con lo que ofrece la cultura digital al mundo académico.

En esa simbiosis entre la pedagogía y la multimodalidad, el profesorado puede provocar un acercamiento o distanciamiento, de lo cual debe ser consciente. Por supuesto que se hace necesario también el debate y el intercambio de experiencias en tanto siempre ha sido y sigue siendo un desafío elaborar y organizar la transmisión, plasmar una comunicación atractiva y efectiva. En este sentido han surgido propuestas interesantes como la de Martínez Linora (2017), que aporta a este tema no solo una reflexión sino también una serie de actividades cooperativas entre estudiantes orientadas al desarrollo de competencias dirigidas a la comunicación, cooperación, toma de decisiones, distribución de tarea, escucha activa, capacidad para resumir y organizar la información, liderazgo y resolución de conflictos.

En síntesis, los resultados nos interpelan acerca de la esencia de nuestra profesión. En determinadas ocasiones se concibe que saber mucho sobre lo que enseñamos es lo que hace la diferencia en la calidad educativa. Esto es insuficiente; la diferencia está dada también por la transmisión, por cómo nos comunicamos con la otredad para cumplir esos fines de enseñar y aprender. Sabemos que para determinadas personas es un arte en tanto ponen en juego de manera natural los mejores mecanismos comunicacionales al hablar y al escribir; no obstante, es a la vez para la gran mayoría uno de los aprendizajes más relevantes en el desempeño de nuestra profesión, aprendizaje que incluye el aprovechamiento crítico de lo que provee la cultura digital.

Referencias bibliográficas

- ABUSAMRA, V.; Casajús, A.; Ferreres, A.; Raiter, A.; De Beni, R. y Cornoldi, C. (2011). *Programa Leer para comprender. Desarrollo de la comprensión de textos*. Paidós.
- BRUNER, J. S. (2003). *La fábrica de historias: derecho, literatura, vida*. FCE.
- GERNSBACHER, M. A. (1990). *Language comprehension as structure building*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- GONZÁLEZ DE REQUENA FARRÉ, J. A. (2020). Los otros en nosotros y la gramática de la primera persona del plural. *Revista de Filología y Lingüística de la Universidad de Costa Rica*, 46(1), 195-217. <https://doi.org/10.15517/rfl.v46i1.41116>
- GUTIÉRREZ PÉREZ, F. y Prieto Castillo, D. (1996). *Mediación pedagógica. Apuntes para una educación a distancia alternativa*. La Crujía.
- KALTENBACHER, M. (2007). Perspectivas en el análisis de la multimodalidad: desde los inicios al estado del arte. *Revista Latinoa-*

- americana de Estudios del Discurso, 7(1), 31-57. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5958958>
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1997). *La enunciación. De la subjetividad en el lenguaje*. Edicial.
- KRESS, G. y Van Leeuwen, T. (2001). *Discurso multimodal. Los modos y los medios de la comunicación contemporánea*. Arnold.
- LADAGA, C. y Calvente, P. (2015). La comunicación visual. Recurso para la producción de materiales didácticos digitales. UNLP, 9-10.
- LÓPEZ DE LERMA GALÁN, J. (2020). Narratividad y nuevas tecnologías como métodos de innovación docente en las ciencias jurídicas. *Revista Docencia y Derecho*, 15, 17-31. <http://repositoriobibliotecas.uv.cl/handle/uvsc/2064>
- MARTÍNEZ LINORA, M. (2017). *La importancia del análisis crítico del discurso y la gramática visual para analizar textos*. Comares.
- SOLÉ, I. (1996). Estrategias de comprensión de la lectura. *Lectura y vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, 17(4), 5-22. www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a17n4/17_04_Sole.pdf