

Motivos para la inclusión de recursos multimodales en la clase virtual de Francés Lengua Extranjera en entorno universitario

Autor

Agustín Arispe, aaarispe@uba.ar, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Resumen

En el presente trabajo analizaremos declaraciones sobre el hacer docente en la clase de Francés Lengua Extranjera, en torno a la motivación y a las razones para el uso de recursos, medios y/o herramientas multimodales. Trabajaremos a partir de un corpus de verbalizaciones de profesores de francés que dan clases de lecto-comprensión en contexto virtual, en el marco de la enseñanza de francés para las carreras de grado de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. El objetivo de este trabajo es relevar y pensar críticamente los motivos por los cuales los docentes deciden o no incluir la multimodalidad en sus clases virtuales, y qué posibilidades, problemáticas y tensiones se hallan asociadas a dichas motivaciones. Para ello, nos apoyaremos en la noción de multimodalidad como forma de transmisión a través de una multiplicidad de sentidos y con la ayuda de diferentes modos semióticos que ponen en juego la combinación de lo oral y lo escrito con diferentes recursos gráficos y auditivos, que se encuentran en continuo cambio y evolución a partir del avance constante de las tecnologías de la informática y de la telecomunicación (Dagenais, 2012). Del mismo modo, para analizar y pensar críticamente el hacer docente y la toma de decisiones pedagógicas, recurriremos a la noción de "inclusión genuina" que refiere a una forma de integración de recursos y medios tecnológicos en el ámbito de la clase que está caracterizada por un reconocimiento en el modo de producción de saber especializado de un campo disciplinar, como también de las transformaciones sociales en una época dada y la resolución de problemas de enseñanza originales que llevan a la recreación didáctica de prácticas de clase (Maggio 2010, 2018).

Palabras clave: Multimodalidad, FLE, Lectura, Didáctica, TICs

Introducción

La inclusión de recursos multimodales en los entornos pedagógicos de las clases de Lengua Extranjera (LE) ha sido una constante histórica de motivación multicausal. A través de la evolución de los métodos y enfoques para la enseñanza de lenguas, la producción e incorporación de material visual y auditivo que cubriera las múltiples competencias

comunicacionales y lingüísticas se ha vuelto una práctica esperable sino deseable en las aulas. Sin embargo, atravesadas por los avances tecnológicos y su impacto en las nuevas maneras de producción de textos orales y escritos, sumado a las restricciones impuestas por la gestión de la pandemia del Covid 19 que ha redundado en una reformulación de las dinámicas de clase que duran hasta nuestro presente, se han multiplicado exponencialmente las oportunidades de inclusión de recursos multimodales en nuestras clases ya sea por proliferación de éstos, ya sea porque hemos sido forzado por las situación a rever los modos en los que se presentan los contenidos y las prácticas áulicas en un contexto de virtualidad generalizado.

La multimodalidad entendida como multiplicidad de modos para la producción e interpretación de los significados de los textos en sentido amplio (Dagenais 2012, 4) , ha sido desde hace tiempo eje de desarrollo y discusión teórica. Su desarrollo ha evolucionado desde los estudios de la literacidad, con un foco en el estudio de la producción e interpretación de textos no sólo en el proceso cognitivo e individual sino desde el lugar que los textos tienen en cada sociedad y la multiplicidad de textos que son posibles en un contexto dado, pasando por estudios orientados a la literacidad múltiple, que reconceptualiza la noción de literacidad a la luz de los cambios en los medios de producción y comunicación de textos, hasta la noción de literacidad multimodal ya referida a los modos múltiples de expresión que se ponen en juego tanto en la producción e interpretación de texto como en la comunicación en general. (Dagenais 2012, Kress 2000, 2003) En este devenir teórico parece haber un movimiento desde una noción más tradicional de textos escrito plano cuya interpretación se basa en una cuestión de decodificación lineal e individual a un reconocimiento de la complejidad de los textos que se insertan en la comunicación y que llevan consigo la producción e interpretación de sentidos a través de diversos y múltiples modos. En el campo de la enseñanza de LE esto tiene que ver también con la necesidad de reconocer que aprender una lengua es también adquirir esa capacidad de generar y comprender sentido a través de una multiplicidad de medios y formas. De allí surge la necesidad de echar mano a una variedad de recursos visuales, auditivos o tecnológicos en general que den cuenta de esta complejidad y que promuevan el aprendizaje o la adquisición de esta literacidad multimodal que atraviesa la lengua.

Dicho esto, debemos también reconocer que el uso de herramientas tecnológicas no se restringe solamente a una toma de decisión consciente sobre el reconocimiento de la dimensión multimodal de la enseñanza de la lengua. En muchos casos, el uso de tecnología, involucren estas o no aspectos multimodales, tiene que ver con el desarrollo de la dinámica de clase y responden a objetivos que van desde mantener la atención del grupo hasta reproducir las condiciones de la clase tradicional presencial. En este sentido resulta

interesante pensar la inclusión de herramientas tecnológicas desde una perspectiva crítica. Así, resulta central el concepto de *inclusión genuina* formulado por Mariana Maggio. Éste refiere a prácticas en las cuales los docentes se anticipan a la inclusión de tecnologías de la enseñanza teniendo en cuenta el reconocimiento de los modos en que se construye un conocimiento especializado y en qué tramas tecnológicas sucede, las transformaciones que operan en la sociedad en un momento dado y los problemas de didáctica que generan estas mismas inclusiones y que llevan a una reformulación constante del dispositivo pedagógico (2018: 13-14). En este sentido, cabe destacar que desde el punto de vista de Maggio no toda inclusión se contempla como genuina y que resulta de interés pensar lo sucedido en el contexto pandémico y post-pandémico en el cual el uso de herramientas tecnológicas fue menos una decisión didáctica planificada y más una imposición situacional e institucional. En este sentido, Andre Alliaud razona:

“La pandemia puso en evidencia la dimensión creadora de nuestro oficio. Todos los docentes nos hemos sentido más artesanos e inventores que nunca. De repente tuvimos que enseñar en condiciones absolutamente inéditas. Algo de esto que se vio exacerbado con la pandemia, lo inédito y lo inesperado, creo que es una característica de la enseñanza de los últimos tiempos, que la pandemia no hizo más que evidenciar” (Alliaud 2021b, 3).

Así, se pone de relieve el rol maestro creador del docente ante lo nuevo inesperado. La invención docente sucede y podemos pensar qué características tienen estas inclusiones y creaciones didácticas en la clase de LE en contextos de virtualidad.

Finalmente, la multimodalidad no atañe solamente al aspecto en que los textos o inputs pueden producir sentido con una multiplicidad de modos, es decir, no sólo refiere a los documentos multimodales que son utilizados como materiales objeto de la clase, sino que también al dispositivo clase en sí, a partir del cual se produce el proceso de enseñanza aprendizaje. La clase se configura como un tipo de discurso multimodal y, siguiendo a Lebrun, Lacelle y Boutin, se puede pensar como el “uso, en contexto real de comunicación mediática, de diferentes modos semióticos con el propósito de concebir y realizar un objeto o un acontecimiento semiótico” (Lebrun, Lacelle et Boutin, 2012: 3).

Objetivos

A partir de las reflexiones sobre la multimodalidad desarrolladas en el apartado anterior, este trabajo busca indagar sobre las motivaciones reales de los docentes de Francés como Lengua Extranjera (FLE) en contexto universitario, en el marco de cursos de lectocomprensión de las

carreras de grado de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, para la inclusión o no de recursos tecnológicos multimodales en sus clases virtuales a fin de poder dibujar un panorama de las preguntas y problemáticas recurrentes, así como para poder pensar críticamente las formas de inclusión de estos recursos en la clase. Así, configuraremos un recorte a partir de un corpus de entrevistas realizadas a docentes de Francés durante el segundo cuatrimestre de 2023, a partir de la cual analizaremos las prácticas declaradas y la evaluación sobre los recursos multimodales que estos realizan e intentaremos resumir los aspectos más salientes del hacer y la experiencia docente en relación con estos temas.

Metodologías

Para el análisis hemos configurado un corpus de 6 entrevistas realizadas a docentes de FLE en contexto universitario, en el marco de las carreras de grado de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Las entrevistas se realizaron de manera presencial o a través de la plataforma de videoconferencias Zoom mediante un cuestionario oral de preguntas abiertas con respuesta a desarrollar. Las interacciones se grabaron y transcribieron con método de transcripción sociológico que privilegiaron la recuperación de sentido global de las intervenciones de los docentes. Todas las entrevistas contaron con el consentimiento de los entrevistados y en todos los casos se protegió la identidad de los mismos con el uso de pseudónimos y evitando realizar referencia a datos personales que puedan develar su identidad.

Esta reflexión comprende un análisis cualitativo de las representaciones sobre la práctica docente y busca encontrar ciertos ejes de problematización de uso de recursos multimodales para pensar críticamente el hacer docente en la clase de LE.

Desarrollo

Del análisis de las entrevistas en relación con las expresiones orientadas a la inclusión o no de herramientas, recursos o elementos multimodales a la clase de FLE, pudimos verificar al menos tres ejes centrales que nos permiten organizar la experiencia y el hacer declarado por los docentes.

Por un lado, encontramos razones que tienen que ver con el estudiantado. Esto refiere a expresiones de los docentes que tienen que ver con la inclusión o no de lo multimodal basada en características del grupo al que se le da clase. Aquí encontramos que los docentes tienen como impedimento para el uso de herramientas o recursos multimodales la falta de conocimiento de los estudiantes del uso de herramientas digitales. En este sentido se desestiman ciertos recursos ya sea porque el grupo de aprendientes no sabe cómo usarlos,

lo que se pueden considerar un problema de alfabetización digital y que en la clase redundan en una extensión excesiva de los tiempos de las mismas, o bien porque hay una subestimación de la herramienta, que es algo que tiene que ver con el perfil del estudiante al que se enseña.

Por ejemplo, la Docente 1 afirma:

“Por ejemplo hay una entrevista a Lévi-Strauss y tienen que escuchar un minutito y decir que definición dio de mito, ¿no? Ese es un material que preparó M., en un texto que escribió Lévi-Strauss. Y te dicen “Ay, pero habla rápido”, “no -le digo-, pero ustedes en Youtube pueden cambiar la velocidad para escuchar un fragmento, lo pueden ir parando... y “ajá, y ¿cómo se cambia la velocidad?” (Docente 1).

En esta anécdota docente, que es similar a otras expresadas por otros docentes, vemos que el desconocimiento sobre cómo usar determinadas herramientas termina siendo desmotivador para el uso de recursos como el video, porque el docente debe explicar cómo usar el dispositivo para que se pueda resolver la tarea. El problema parece residir en la expectativa docente de que los estudiantes tengan una determinada competencia digital que no se verifica en la realidad.

Sin embargo, un aspecto positivo surge cuando los estudiantes usan de manera intuitiva herramientas multimodales para generar dinámicas de clase colaborativas. La Docente 1 también afirma que en ocasiones, al hacer un seguimiento del trabajo de los estudiantes, se da cuenta de que usan motores de búsqueda y documentos colaborativos para ir resolviendo las consignas planteadas en la clase. Recuerda la docente que “todos arman un Google Docs para ir respondiendo por escrito y van trabajando juntos” (Docente 1). De este modo, parece que cada grupo tiene una competencia digital específica y que el uso de determinadas herramientas se encuentra favorecido o desfavorecido por este saber que está presente o no en una clase.

Por otro lado, otra docente hace una reflexión sobre el perfil del estudiantado:

“Me ha pasado que hay chicos de Filo que me decían ‘no, pero yo a YouTube no entro...’ como poco... ‘no, yo estas cosas, a mí dame un texto para leer’ están tan atravesados por las características de Filo y por la disciplina que, muchas veces, lo otro, digamos, le dan una categoría hasta menor y entonces los que sí les gusta mucho y piensan seguir estudiando Francés le dan mucha bolilla, esos sí. Pero me acuerdo que tenía dos futuros Licenciados en Historia que lo consideraban algo

menor, yo lo veía en el trato que hacían “a ese video”, “ese videíto”. Era una cosa así”. (Docente 6)

Esta verbalización muestra como también la selección de recursos encuentra un escollo en el preconceito que el estudiante tiene de ese recursos y su validez académica. En ese sentido, usar o no un determinado recurso multimodal que se aleja de una versión más tradicional o academicista de la noción de texto y de su proceso de enseñanza, puede obturar la puesta en marcha de algunas propuestas de clase. Esta valorización no está orientada sólo a los materiales de clase sino también a la clase en sí. Otra docente comenta que tuvo que convencer a una estudiante para que siguiera las clases virtuales sincrónicas ya que la última tenía una visión suplementaria de las mismas. Menciona la Docente 3 que “ella me respondió que ella consideraba que no era necesario porque en alemán, con una sola clase ella había aprobado” (Docente 3).

Otro elemento recurrente centrado en el estudiante tiene que ver con el acceso y uso que se da de ciertas herramientas digitales. Sobre esto se mencionan temas relacionados con el acceso, o la falta de acceso, a dispositivos y aplicaciones. Un comentario recurrente de varios docentes tiene que ver con la imposibilidad de los estudiantes de usar audio o cámara durante los encuentros sincrónicos:

“El hecho de llamar: "Hola, Daniel, bueno, ¿qué te parece? ¿Preparaste la consigna? Respondé", y Daniel no está. Entonces, al rato "Hola Daniel ¿te fuiste a tomar un café? ¿Volviste? Hola", Daniel no está. Y así pasaba con Daniel, pasaba con Sofía. Bueno, ¿no? Un estrés, porque eso te hace retrasar”. (Docente 3)

La consecuencia mencionada de este problema tiene que ver con la dilatación de los tiempos de clase y un impacto en la dinámica de la misma. Esto redundando también, expresan los docentes, en la cantidad de contenidos que se pueden abordar en un curso. Usar recursos virtuales y multimodales hace que los tiempos de la clase presencial sean otros que los de la clase virtual.

Por otro lado, encontramos razones para la inclusión de recursos multimodales que se centran en lo que el recurso o dispositivo permite en la clase. El motivo, en este caso, está centrado en la herramienta en sí y está basado en opiniones y percepciones sobre lo que una dispositivo permite en función de la dinámica de clase.

Dentro de este eje encontramos observaciones de los docentes que van en dos direcciones. Por un lado, lo que el dispositivo permite en la clase. Por otro lado, los problemas que el dispositivo ayuda a morigerar en el contexto de virtualidad.

Respecto de la selección recursos en base a lo que permite en términos de dinámica de clase, los docentes valoran plataformas que incluyan características del tipo pizarra o trabajo en grupo, al tiempo que valoran la posibilidad de que se puedan compartir contenidos en sincronía:

“Entre las plataformas estas para la conexión elegí Zoom porque también estuve viendo un poco las otras plataformas, pero elegí Zoom. Me parece que es lo mejor como para tener algunas cosas que me parecen fundamentales en la clase que es la pizarra, por ejemplo, para el inicio, ¿no? Pensá que esto es Elemental, entonces las primeras clases están muy relacionadas con algo de lo escrito, que vean, para que no sea avasallante porque si no salen corriendo. Entonces lo de la pizarra, bueno, el pizarrón era algo que en la presencialidad se usaba mucho también las primeras clases, entonces ahí hay algo. Pero la ventaja en Zoom es que vos tenés una pizarra que podés compartir y todos pueden escribir, por ejemplo”. (Docente 1)

Así, la elección de una plataforma está mediada por aquello que permite recuperar la dinámica de la clase presencial pero también porque sirve para fomentar la posibilidad de compartir recursos y materiales. Esta reflexión también se hace en torno al uso de plataformas de documentos compartidos en línea:

“Los documentos de google me gustan porque como que vos lo vas agrandando, pero a veces la lectura, por un lado, “deslinearizás”, la lectura no es lineal, porque vas saltando de un documento al otro y a veces, bueno, lo que hablamos, puede ser que se pierdan algo en el recorrido. Pero, bueno, eso también lo uso. Uso una planilla de Excel, ahí es dónde vamos haciendo también todo lo que serían los trabajos en grupos. Hago un texto, los divido en grupos y en cada una de las pestañas del Excel van trabajando los grupos. Yo los voy viendo y vamos comentando. Y después hacemos la corrección. Y ese es un documento que les queda a ellos con todo lo que hicimos. Y con enlaces, ponele de ahí ponés enlaces a cosas referidas, o a algo que falta, y bueno también pueden colaborar ellos. Después en el campus hacemos foro, foro así como de discusión sobre todo al principio”. (Docente 1)

Entonces, el uso de documentos compartidos habilitan dinámicas de clase orientadas al trabajo en colectivo, a propiciar la lectura no lineal, y a generar un recurso de archivo o

documento de consulta generado de manera colaborativa y que puede ser enriquecido y complejizado.

También encontramos opiniones docentes sobre que la selección de materiales multimodales revisten un carácter de complementariedad. Si en la clase de lecto-comprensión existe un objetivo base, que es la lectura de textos en sentido tradicional y en francés, el recurso puede funcionar de acompañamiento o de refuerzo:

“Justamente lo que me gusta es a partir de los textos que los voy eligiendo auténticos, de las diferentes fuentes: los libros, los manuales, los papers, internet, la prensa... trato de vincular alguno de los textos con algún video con esa temática. Que haya redundancia o que toque de alguna manera el tema de una manera tangencial pero que aborde por ahí una arista distinta, en la medida de lo posible. Con esos videos subtitulados en originales o, como les decía, con escrito en pantalla”. (Docente 6)

Así, un material multimodal funciona en yuxtaposición para andamiar el proceso de lectura. Se relaciona con un texto o tema central, funciona desde la producción de redundancia del estímulo, pero se vincula con otra dimensión del tema tratado en el texto original. Es decir, conecta con lo conocido pero envía hacia lo nuevo, hacia otros documentos, textos o producciones disponibles en línea.

Finalmente encontramos que hay selección de recursos en base a lo que éstos ayudan a compensar en el contexto de virtualidad. Por ejemplo, una docente afirma:

“Yo trabajo con Power Points, o no sé ... dispositivos visuales porque me parece que, que me estén viendo la carita en el cuadrado tantas horas es horrible entonces que haya algún distractor ahí que no sea sólo verme la cara y escuchar mi voz hablando, entonces siempre uso o un power point o algo que sostenga”. (Docente 4)

Aquí, entonces, el recurso visual está en función de recomponer una situación que se considera negativa dentro de la clase. Lo visual funciona como elemento que distraiga de una característica de la virtualidad o del uso de una plataforma específica que es vista como contraproducente.

Conclusiones

En este trabajo hemos intentado realizar un recorrido por las representaciones docentes en torno a la multimodalidad, en particular sobre las razones para incluir o no recursos, herramientas o materiales multimodales en clase de FLE. A partir de las verbalizaciones docentes sobre la propia experiencia y prácticas declaradas, hemos podido relevar una serie

de representaciones que hemos sugerido que pivotan sobre dos ejes: los motivos relacionados con los estudiantes y que refieren tanto a evaluaciones sobre su competencia digital como a su perfil como aprendiente, y los motivos referidos a la valoración de los dispositivos en sí, y que dan cuenta de cuestiones de lo que el recurso habilita a hacer en una clase y de aquello que el recurso permite enmendar en el contexto de virtualidad.

Este análisis pretende ser un aporte y servir de insumo para pensar críticamente las clases de LE en contexto virtual. En este sentido, de este diagnóstico surgen algunas preguntas para futuros trabajos. ¿Qué acciones concretas de clase que involucren herramientas multimodales se pueden perfilar para trabajar sobre la cuestión de la competencia digital de los estudiantes y la posibilidad de acceso a dispositivos tecnológicos? ¿Cómo didactizar las herramientas multimodales a partir de las dificultades encontradas por los docentes a través de decisiones concretas de clase? ¿Cómo capitalizar la experiencia docente para repensar el género clase virtual en tiempos en los que la hibridez presencial-virtual se hace cada vez más común? Estas preguntas buscan aportar a la ya rica discusión sobre el hacer docente en la clase virtual y multimodal apuntando a los nuevos modos de producción y circulación de sentidos que también implican aprender y saber una lengua extranjera.

Referencias bibliográficas

Alliaud, A. (2021). "Enseñar hoy es una tarea artesanal". Entrevista: Agenda educativa: Disponible en :

<https://agendaeducativa.org/andrea-alliaud-un-docente-profesional-es-un-artesano/>

Dagenais, D. (2012). « Littératies multimodales et perspectives critiques ». En Recherches en didactique des langues et des cultures, 9-2. Disponible en:

<https://journals.openedition.org/rdlc/2338>

Kress, G. (2000). « Multimodality ». In Cope B. & Kalantzis M. (dir.). *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*. London : Routledge.

Kress, G. (2003). *Literacy in the new Media Age*. London: Routledge.

Lebrun, M., Lacelle, N. et Boutin, J.-F. (2012). La Littéracie médiatique multimodale. De nouvelles approches en lecture-écriture à l'école et hors de l'école. Québec : Presses de l'Université du Québec.