TEXTOS MULTIMODALES Y ENSEÑANZA DE ELE EN EL ÁMBITO ACADÉMICO UNIVERSITARIO

Patricia Guillén Solano
Universidad de Costa Rica, Costa Rica

INTRODUCCIÓN

En un mundo globalizado en donde la comunicación a través de medios digitales gana más y más terreno cada día, surge la necesidad de que los estudiantes de español LE/L2 conozcan y utilicen estrategias de análisis y producción de textos multimodales. En el ámbito educativo en general, la noción de competencia multimodal se ha relacionado, en años recientes, con la de alfabetización académica (Carlino, 2005; Parodi, 2008), en el sentido de que esta última hace referencia al conocimiento y al manejo de diversos tipos de textos, tomando en cuenta las relaciones que se establecen entre ellos y las destrezas involucradas: lectura, escritura, habla y escucha. El hecho de que un enfoque multimodal parta del estudio de los distintos y variados recursos semióticos que usamos para crear significado (Kress, 2010) conduce, necesariamente, a la integración e interacción entre destrezas, así como a la presencia de distintos géneros y tipologías textuales. Esto hace que este enfoque resulte particularmente útil en el ámbito universitario, en donde los estudiantes deben demostrar su capacidad para analizar y producir géneros discursivos propios del español académico: conferencias, debates, entrevistas, clases magistrales, seminarios, presentaciones orales, exámenes, entre otros. Considerando el aumento de los programas de movilidad internacional en las universidades, que exige una competencia multimodal por parte de los estudiantes que tienen el español como L2/LE, las clases deben involucrar el planteamiento de nuevos modelos que se ajusten a nuevas formas de interactuar con los textos (Lozano y Giralt, 2014). Respondiendo a esta coyuntura, y considerando que la estructura de los géneros orales en el ámbito académico ha sido menos estudiada que la de los géneros escritos (Cestero, 2001; Vázquez, 2004; Bellés y Fortanet, 2005), en este artículo se ofrece un modelo para el estudio y la práctica del discurso oral en el ámbito académico de estudiantes de español L2 a partir de un enfoque multimodal. En primer lugar, se exponen las nociones teóricas que

sustentan la propuesta. En segundo lugar, se detalla la metodología utilizada y se presentan las actividades mediante las cuales se obtienen las muestras de discurso oral, en este caso, el que comparten los estudiantes universitarios de diferentes titulaciones, independientemente de la especialidad que estén cursando y del perfil profesional con la que esta se relaciona. Posteriormente, se analiza el discurso oral registrado y se exponen los resultados. Por último, se presentan las conclusiones más relevantes y se valora el modelo planteado.

1. MULTIMODALIDAD Y COMPETENCIA MULTIMODAL

No está de más señalar que hablar de textos multimodales como tipos de textos muy particulares, de un alto grado de especialización, resulta inadecuado por cuanto la comunicación contempla, por definición, distintos modos, es decir, distintos recursos semióticos que usamos, precisamente, para significar: la imagen, el signo verbal, la disposición de la información, la música, los gestos, etc. (Kress, 2010). No obstante, también es cierto que los espacios digitales se han convertido en el medio más evidente de mostrar la interrelación entre los distintos modos (Pujolà y Montmany, 2010) y, por esta razón, los textos digitales se suelen asociar más con la multimodalidad.

En los últimos años, la enseñanza de lenguas extranjeras se ha constituido en una amplia y variada fuente de textos multimodales, particularmente debido al aprendizaje de idiomas asistido por computadora y a la gran cantidad de materiales para la enseñanza y aprendizaje que se encuentran en los medios digitales, hecho que obliga a extender el concepto de competencia comunicativa tradicional, es decir, centrado en una perspectiva verbal[1], a uno que incluya la perspectiva multimodal (Royce, 2007). Aun cuando las habilidades comunicativas se han relacionado con signos verbales y los programas de enseñanza reflejan este énfasis, los cambios en los modos comunicativos en los últimos años han provocado que los profesores se hayan visto obligados a desarrollar en el aula, sea de forma explícita o implícita, la competencia comunicativa multimodal.

1 El autor utiliza el término *linguistic view*, el cual traduzco como *perspectiva verbal*, dado que considero que una perspectiva lingüística incluiría necesariamente, en el marco de los estudios más actuales, el componente visual.

Los significados que se generan e intercambian tanto dentro como fuera del aula están motivados por su contexto social y cultural específico y pueden analizarse, según Royce (2007), desde las tres funciones planteadas por la gramática sistémica funcional (Halliday, 1994): la ideacional, la interpersonal y la textual. En este trabajo partimos de estas funciones para construir un modelo de análisis y llevarlo a la práctica en el aula de español L2/LE. Para ello, se ha elegido un aspecto particular relacionado con cada función, tal como se detalla seguidamente.

La metafunción ideacional representa los acontecimientos. Desde una perspectiva meramente visual, se trata de identificar todos los elementos o entidades que se presentan, así como los procesos en los cuales están comprometidos y las circunstancias en las que se encuentran. Para lograr esta identificación, en este trabajo se utilizará la propuesta de Pauwels (2012), la cual se expone en el apartado de metodología. Por su parte, la metafunción interpersonal representa los roles y estados que sostienen los participantes en cualquier forma de interacción. Da cuenta, así, de las relaciones entre el observador y lo visual. En este caso, esta función será analizada a partir del concepto de *intervención*: un enunciado o conjunto de enunciados emitidos por un interlocutor, que están vinculados por una estrategia única de acción e intención (Briz, 2000) y que se clasifican como sigue:

- Iniciativas: provocan directa o indirectamente una reacción.
- Reactivas: constituyen propiamente reacciones ante lo dicho.
- Reactivo-iniciativas: implican reacciones e inicios a la vez.
- Colaborativas: actúan como fáticas señalando que el contacto continúa. Aunque tradicionalmente estas últimas se han considerado de tipo reactivo porque responden a una intervención anterior, en realidad cumplen una función más específica: ratificar el mensaje.

La tercera metafunción que se tomará en cuenta, la textual, se relaciona con aspectos como la composición y el diseño, que permiten combinar e integrar los elementos del texto de acuerdo con propósitos específicos. Considerando que se analizará un discurso generado a partir de un punto de discusión que se

plantea después de la visualización de un vídeo corto, y que, por tanto, posee un propósito argumentativo, nos centraremos en las estrategias mediante las cuales los hablantes construyen sus argumentos. Al respecto, valga señalar que el discurso académico, precisamente, tiende al uso de secuencias argumentativas con un propósito divulgativo, didáctico y formativo (Parodi, 2007).

2. ESPAÑOL EN EL ÁMBITO ACADÉMICO

El modelo que se ofrece para el estudio del discurso oral en español L2/LE a partir de un enfoque multimodal será puesto en práctica en el ámbito del discurso académico universitario, mediante el cual, de acuerdo con Hyland (2000, p. 17), se codifica "[…] an authorized understanding of the world (and how it can be perceived and reported) which acts to reinforce the theoretical convictions of the discipline and its right to validate knowledge".

En el marco de las variedades que puede incluir este discurso, en esta investigación se estudia el español académico de acuerdo con la definición propuesta por Gil del Moral (2017): variedad (modalidad según la autora) de la lengua utilizada en el sistema académico superior, que abarca tanto la lengua formal usada por los docentes para transmitir el conocimiento y para interactuar con los estudiantes, como la lengua usada por los estudiantes para demostrar su aprendizaje e interactuar entre sí y con el profesor. El español académico es, entonces, común a las diferentes áreas del conocimiento, ya que todas comparten las clases magistrales como método para presentar la información (Bellés y Fortanet, 2005). Desde un punto de vista didáctico, se parte de que la explicitación de las características de este género y de los tipos discursivos que involucra puede facilitarles a los estudiantes identificar y hacer uso de mecanismos lingüísticos variados en diferentes textos multimodales.

3. METODOLOGÍA

Con el fin de obtener muestras de discurso oral para desarrollar el modelo para el estudio y la práctica del discurso oral en el ámbito académico a partir de un enfoque multimodal, se llevó a cabo una actividad en una clase de cuarenta minutos de español L2/LE en el ámbito académico universitario, puntualmente, en la Universidad de Costa Rica. La clase formó parte de un curso de expresión oral de cuarenta horas, de nivel B2, y estuvo conformada por cuatro estudiantes, todos estadounidenses con inglés como L1, cuya edad oscilaba entre los veintiuno y los veinticuatro años, y que se encontraban en un programa de inmersión en lengua española en Costa Rica.

La actividad desarrollada se basó en el vídeo *Essential Costa Rica-Nature Happiness* (PGA Tour, 2017). El vídeo, de aproximadamente un minuto de duración, consiste en una serie de imágenes de la naturaleza costarricense (flora y fauna) y de varias personas practicando deportes de aventura. Está musicalizado, pero no contiene lenguaje verbal, ya que se eligió con el objetivo de propiciar la inclusión e integración de distintos modos semióticos durante un ejercicio de expresión oral que se plantea posteriormente.

A continuación, se detalla la actividad completa. Antes de proyectar el vídeo, siguiendo la propuesta de análisis visual de Pauwels (2012), se les solicita a los estudiantes que sigan los siguientes pasos:

- Anotar las primeras reacciones surgidas al ver vídeo.
- Hacer un inventario de tópicos (enlistar los elementos o secciones presentes o ausentes).
- Buscar un punto de vista incrustado y propósitos implícitos.
- Tratar de plantear un contexto a partir de inferencias.

En esta actividad resulta fundamental que el docente guíe a los estudiantes para que tomen en cuenta los múltiples puntos de partida que están presentes en los textos digitales multimedia, en contraste con los textos escritos estáticos donde la lectura es lineal y está preestablecida.

Una vez que ven el vídeo, la clase se divide en dos parejas. Cada pareja cuenta con diez minutos para plantear un punto de discusión relacionado con el vídeo. Con el fin de realizar esta tarea, se requiere que todos los estudiantes cuenten con un dispositivo electrónico con conexión a internet (móvil, ordenador, tableta), para que puedan buscar información y ampliarla, si lo necesitan. Se trata de que interactúen con textos escritos, imágenes y audio. Posteriormente, cada pareja presenta su punto de discusión (Ver tabla 1) y se inicia la interacción oral guiada por el profesor. En vista de que se persigue analizar el discurso producido, este se registra en formato de audio, para poder realizar luego la transcripción correspondiente siguiendo el modelo propuesto por el Grupo Val.Es.Co., dirigido por Briz (2000).

Una vez transcrito el discurso producido por los estudiantes, se desarrolla y aplica el modelo para el estudio y la práctica del discurso oral en el ámbito académico a partir de un enfoque multimodal. Para ello, se retoman las metafunciones propuestas por Halliday (1994), en vista de que están presentes cada vez que interactuamos con un texto, partiendo de que este consiste en una unidad comunicativa, intencional y dinámica, que se enmarca en coordenadas socioculturales y espacios temporales particulares (Calsamiglia y Tusón, 2012).

Así, la metafunción ideacional, relacionada con la representación de los acontecimientos, se incluye mediante los cuatro pasos al inicio de la actividad, siguiendo el modelo de Pauwels (2012). Incluir esta función permite identificar la organización del discurso que producirán los estudiantes a partir del punto de discusión que se les solicita plantear. Por su parte, la metafunción interpersonal, enfocada, en este caso particular, en los roles que asumen los participantes en la interacción que se produce a partir del planteamiento del punto de discusión basado en el vídeo, se sistematiza a partir de los tipos de *intervenciones*: iniciativas, reactivas, reactivo-iniciativas y colaborativas. Por último, la metafunción textual se utiliza en esta investigación para dar cuenta de cómo se integran diferentes estrategias argumentativas, en tanto se trata de un discurso desarrollado a partir de un punto de discusión propuesto después de la visualización de un vídeo. Se trabaja específicamente con la argumentación considerando que es un tipo de discurso que engloba a los demás: se describe, se explica, se dan instrucciones, se narra, todo con el fin de argumentar desde un punto de vista determinado (Castellà y Vilà, 2014).

4. RESULTADOS

La metafunción ideacional se manifestó en la representación de las imágenes y eventos incluidos en el vídeo a partir de dos tópicos, cada uno asociado a un punto de discusión:

Tópicos	Punto de discusión
Geografía y cambio climático	La posición geográfica de Costa Rica la hace ser una región más verde, pero igualmente está expuesta a las consecuencias del cambio climático.
Manejo de parques naturales en Estados Unidos y Costa Rica	Mientras que Costa Rica posee un modelo basado en la conservación y en la educación ambiental, Estados Unidos trata de conservar sus parques naturales por el dinero que generan.

Tabla 1 - Tópicos y puntos de discusión

El análisis de los tipos de intervenciones, enmarcadas en la función interpersonal, arroja los siguientes resultados:

Tipo de intervención	Clase 1	Clase 2	Clase 3	Clase 4	Clase 5	Total
Iniciativas	1	1	1	1	1	5
Iniciativas- reactivas	8	4	6	5	5	28
Reactivas	3	1	1	5	5	15
Colaborativas	4	0	0	1	2	7

Tabla 2 - Tipos de intervenciones

Como se registra en la tabla 2, predominan las intervenciones iniciativas-reactivas, es decir, las que implican un inicio y una reacción ante lo dicho. Las propiamente reactivas se ubican en segundo lugar. Ambos tipos de intervenciones dan cuenta de un discurso dialógico en el que se realizan numerosas interacciones verbales entre los participantes. No obstante, se debe señalar que las intervenciones colaborativas son mucho más escasas, lo que implica un uso limitado de estrategias de ratificación del mensaje del interlocutor.

En cuanto a las intervenciones iniciativas, es necesario mencionar que hemos considerado como tales las primeras reacciones ante el vídeo, dado que con ellas se inicia la actividad de discusión, sin previo estímulo verbal ni intercambio entre los interlocutores. Desde un punto de vista estricto, sin embargo, se trata de una reacción, únicamente que en este caso se produce ante un estímulo visual. Clasificarlas como iniciativas obedece al fin práctico de distinguirlas de las intervenciones reactivas que sí poseen un estímulo verbal, y que, por lo tanto, implican la interacción verbal entre, al menos, dos hablantes.

Durante el desarrollo de los puntos de discusión, también pudieron identificarse algunos rasgos de la variedad coloquial, tales como fórmulas de cierre poco elaboradas ("sí, y eso es todo"), uso de proformas en lugar de términos especializados ("el calentamiento global es una cosa preocupante") e inserción de relatos en estilo directo ("y yo le dije: 'usted no cuida la naturaleza', y él me dijo: 'si ya no hay nada que usted pueda hacer'").

Por último, en cuanto a las estrategias argumentativas, que hemos incluido en la función textual, predomina la estrategia de comparación y contraste, basada en opiniones y experiencias personales, tal como se muestra en la tabla 3.

	Clase 1	Clase 2	Clase 3	Clase 4	Clase 5
Estrategias argumentativas utilizadas	Comparación y contraste (con base en opiniones o experiencias personales)	Datos y hechos	Comparación y contraste (con base en opiniones o experiencias personales)	Comparación y contraste (con base en opiniones o experiencias personales)	Descripción y ejemplos (con base en opiniones o experiencias personales)

Tabla 3 - Estrategias argumentativas

CONCLUSIONES

La actividad planteada a partir de la visualización de un vídeo corto sin soporte de lenguaje verbal permitió registrar en formato de audio muestras de discurso oral. Con base en estas muestras, se desarrolló un modelo para el estudio y la práctica del discurso oral en el ámbito académico de estudiantes de español L2 a partir de un enfoque multimodal. La aplicación de este modelo favoreció la integración de destrezas, así como la identificación de estrategias de interacción y de argumentación propias del género de la clase universitaria.

Con base en las macrofunciones ideacional, interpersonal y textual, enfocadas en la representación, la interacción y la estructura del discurso, respectivamente, se identificaron y mostraron las relaciones entre el lenguaje visual y el lenguaje verbal a partir de una perspectiva multimodal. La aplicación del modelo desarrollado permitió también confirmar los resultados obtenidos por Villar (2014), Vergara (2017) y Guillén (2018) en cuanto a que el registro utilizado no siempre está acorde con las características del género. Así, por momentos, la interacción entre los participantes se caracterizó por la presencia de rasgos más propios de la conversación coloquial. Además, los estudiantes tendieron a argumentar sus posiciones con respecto a los puntos de discusión a partir de opiniones y experiencias personales, lo cual iría en contra de lo esperado para un discurso propio del ámbito universitario, donde se recomienda, de forma general, mayor objetividad y uso de datos validados, pues es [...] un tipo de discurso que expresa credibilidad y prestigio, es decir, un discurso autorizado acerca del tema que trata (Parodi, 2007).

En cuanto a los tipos de intervenciones que se manifestaron, la menor presencia de intervenciones colaborativas podría estar relacionada con la carencia de mecanismos pragmáticos para mostrar acuerdo con las intervenciones del interlocutor, lo que evidenciaría la necesidad de estudiar estos mecanismos de forma explícita y con ejercicios dirigidos.

En cuanto a la valoración del modelo utilizado, vale la pena señalar cuatro ventajas de incorporar un enfoque multimodal, las cuales se evidenciaron claramente durante la clase:

- Se favoreció, en relación con otros estudios (Villar, 2014; Vergara, 2017) el desarrollo de un discurso dialógico en español LE/L2 en el ámbito académico. El hecho de partir de un estímulo de tipo visual, sin presencia de lenguaje verbal, hizo que los estudiantes se vieran obligados a crear soporte verbal para sus intervenciones.
- Se promovió la competencia léxica en la elección de palabras clave en los buscadores.
- Se puso en práctica la citación de fuentes en otro discurso.
- Se ejercitó la paráfrasis, pues se debió reproducir el discurso en otro contexto y con un código distinto (de la imagen y el texto escrito a la oralidad).

Considerando que los géneros propios del ámbito académico (clases, exposiciones, conferencias, defensas de tesis, exámenes escritos y orales, entre otros) requieren de una competencia multimodal, es decir, de la identificación y del uso simultáneo de distintos sistemas para crear significado de acuerdo con distintos propósitos y según determinados contextos y situaciones, el modelo puede resultar de gran utilidad en este sentido. Por otra parte, el modelo brinda una serie de parámetros para analizar la representación del discurso, la interacción entre sus participantes y las estrategias discursivas con base en las cuales se construye. Esta información, de acuerdo con diversos autores (Villar, 2014; Gil del Moral, 2017; Vergara, 2017), puede favorecer un buen desempeño de los hablantes de español L2/LE en actividades discursivas de diversa índole.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bellés, B. y Fortanet, I. (2005). Spoken Academic Discourse: An approach to research on lectures. *Revista española de lingüística aplicada, 1*, 161-178.

Briz, A. (2000). *¿Cómo se comenta un texto coloquial?* Barcelona: Ariel.

Calsamiglia, H. y Tusón, A. (2012). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.

Carlino, P. (2005). *Escribir, leer, y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Castellà, J. M. y Vilà, M. (2014). *Enseñar la competencia oral en clase. Aprender a hablar en público*. Barcelona: Graó.

Cestero, A. M.ª (2001). Estrategias discursivas. En G. Vázquez (Coord.), *El discurso académico oral* (pp. 43-56). Madrid: Edinumen.

Gil del Moral, A. M.ª (2017). *Aprendizaje de español académico por alumnado de movilidad internacional en la Universidad de Alicante* [Tesis doctoral]. Universitat d'Alacant, Alicante.

Guillén, P. (2018). *Análisis cualitativo del discurso oral formal de hablantes de ELE en un aula universitaria: Nuevas propuestas para el desarrollo de la argumentación oral* [Tesis doctoral]. Universitat de Barcelona, Barcelona.

Halliday, M. A. K. (1994). *An introduction to functional grammar.* Londres: Edward Arnold.

Hyland, K. (2000). *Disciplinary discourses: Social interactions in academic writing.* Londres: Longman.

Kress, G. (2010). *Multimodality. A social semiotic approach to contemporary communication*. Oxon: Routledge.

Lozano, R. y Giralt, M. (2014). Comunicación multimodal y aprendizaje de la lengua oral en E/LE. *CAUCE. Revista Internacional de Filología, Comunicación y sus Didácticas* (37), 117-133.

Parodi, G. (2007). El discurso especializado escrito en el ámbito universitario y profesional: constitución de un corpus de estudio. *Revista Signos, 40*(63), 147-178.

Parodi, G. (2008). Géneros académicos universitarios: Develando un discurso de naturaleza mixta. En G. Parodi (Ed.), *Géneros Académicos y géneros Profesionales. Accesos discursivos para Saber y Hacer* (pp. 97-116). Chile: Ediciones Universitarias de Valparaíso.

Pauwels, L. (2012). A Multimodal Framework of Analyzing Websites as Cultural Expressions. *Journal of Computer- Mediated Communication, 17*, 247-265.

PGA Tour [PGA Tour Latinoamérica]. (2017/03/10). Essential Costa Rica-Nature Happiness [Archivo de vídeo]. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=fJCbilEqIzE

Pujolà, J. T. y Montmany, B. (2010). Más allá de lo escrito: la hipertextualidad y la multimodalidad en los blogs como estrategias discursivas de la comunicación digital. En J. M. Pérez, J. Cabero y L. Vilches (Coords.), *Alfabetización Mediática y Culturas Digitales* (pp. 1642-1657). Sevilla: Universidad de Sevilla.

Royce, T. D. (2007). Multimodal Communicative Competence in Second Language Contexts. En T. D. Royce y W. L. Bowcher (Eds.), *New directions in the analysis of multimodal discourse* (pp. 361-390). Nueva Jersey: Routledge.

Vázquez, G. (2004). La enseñanza del español con fines académicos. En J. Sánchez e I. Santos (Eds.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/Lengua extranjera (LE)* (pp. 1129-1147). Madrid: SGEL.

Vergara, M.ª Á. (2017). *La influencia de las tipologías textuales en la fluidez. Las presentaciones académicas orales de aprendientes estadounidenses de español como lengua extranjera* [Tesis doctoral]. Madrid: Universidad Antonio de Nebrija.

Villar, C. (2014). *Las presentaciones académicas orales en ELE de estudiantes alemanes. Un análisis macrotextual, discursivo y contextual del género en nativos y no nativos*. Frankfurt am Main: Peter Lang.