

Análisis de aulas virtuales. Modelo y resultados
de un estudio en caso

*Analysis of virtual classrooms. Model and results
of a case study*

Diego A. Moreiras¹

 Moreira A. Diego

diegoamoreiras@unc.edu.ar

Facultad de Ciencias de la Comunicación,
Universidad Nacional de Córdoba (FCC,
UNC) / Instituto Superior del Profesorado
Tecnológico, Ministerio de Educación
de la Provincia de Córdoba (ISPT)

Itinerarios educativos

Universidad Nacional del Litoral, Argentina

ISSN-e: 2362-5554

Periodicidad: Semestral

núm. 20, e0063, 2024

revistadelindi@fhuc.unl.edu.ar

Recepción: 08 de agosto de 2023

Aceptación: 21 de noviembre de 2023

DOI: <https://doi.org/10.14409/ie.2024.20.e0063>



Esta obra está bajo una [Licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0
Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)

Resumen. Este artículo presenta una parte de los resultados de un proyecto de investigación ya

finalizado, financiado con fondos del Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD) en la Convocatoria 2021 para Institutos de Formación Docente de todo el país. En ese proyecto nos propusimos analizar las clases escritas y publicadas en las aulas virtuales de un instituto de formación docente (IFD) de la ciudad de Córdoba, así como el proceso de escritura de estas por parte de las/os docentes y su recepción por parte de las/os estudiantes durante 2020 y 2021. En este artículo buscamos socializar los resultados de la primera fase de esa investigación, la que aborda el análisis de discurso de las aulas virtuales: en primer lugar, presentamos el modelo de análisis de discurso construido para dar respuesta a esta fase y luego compartimos algunos resultados de ese análisis bajo la forma de una clasificación surgida del trabajo interpretativo. Consideramos que el modelo de análisis en sí puede resultar una herramienta útil para otras investigaciones, pero también puede orientar en la producción docente de nuevas clases en aulas virtuales.

Palabras clave: análisis de discurso, educación en línea, producción discursiva, escritura de clases

Abstract. *This article presents part of the results of a completed research project, financed with funds from the National Institute for Teacher*

¹ Prof. en Primer y Segundo Ciclo de la EGB, Escuela Normal Superior Dr. Agustín Garzón Agulla (ENSAGA); Lic. en Comunicación Social (Facultad de Ciencias de la Comunicación, UNC) y Doctor en semiótica (en el Centro de Estudios Avanzados, Facultad de Ciencias Sociales, UNC). Docente en el Profesorado Universitario en Comunicación Social, FCC, UNC. Docente en el ISPT. Las líneas de investigación que lleva adelante tienen que ver con el uso de imágenes y tecnologías en y para la enseñanza, en el campo de comunicación / educación.

Training (INFoD) in the 2021 Call for Teacher Training Institutes throughout the country. In this project we proposed to analyze the classes written and published in the virtual classrooms of a teacher training institute (IFD) in the city of Córdoba, as well as its writing process by teachers and their reception by the students during 2020 and 2021. In this article we seek to socialize the results of the first phase of this research, which deals with the discourse analysis of virtual classrooms: first, we present the discourse analysis model built to respond to this phase and then we share some results of this analysis in the form of a classification arising from the interpretive work. We believe that the analysis model itself can be a useful tool for other investigations, but it can also guide the teaching production of new classes in virtual classrooms.

Keywords: *discourse analysis, online education, discursive production, class writing*

1. PRESENTACION DE LA INVESTIGACION

Este artículo presenta resultados de un proyecto de investigación ya finalizado, financiado con fondos del Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD) en la Convocatoria 2021 para Institutos de Formación Docente de todo el país. Como equipo² nos propusimos analizar las clases escritas y publicadas en las aulas virtuales de un instituto de formación docente (IFD) de la ciudad de Córdoba, así como el proceso de escritura de estas por parte de las/os docentes y su recepción por parte de las/os estudiantes durante 2020 y 2021 a partir de la suspensión de la presencialidad por la pandemia de SARS–COV–2.

Planteamos como supuesto específico de esta investigación que uno de los desafíos para las/os docentes en 2020 fue la necesidad de «escribir» sus clases, para hacerlas llegar a las/os estudiantes, con las consiguientes complejidades y desafíos de esa tarea: las/os docentes nos vimos forzados a escribir mucho, diverso, para diferentes destinatarias/os y en el IFD en el que realizamos esta investigación, principalmente a través de *E–ducativa*.

Con ese escenario como marco, el objeto de esta investigación fue el proceso de escritura de las clases en las AV, su recepción entre estudiantes y el resultado de ese trabajo, las clases escritas y publicadas en esta plataforma. Nos interesó indagar y analizar estas clases *desde tres dimensiones*, distinguibles analíticamente aunque imbricadas: *A)* la dimensión de la(s) presencia(s) y la construcción de entramados de voces en la escritura, que hemos denominado comunicacional; *B)* la dimensión pedagógico–didáctica de la escritura de las clases; *C)* la dimensión multimodal de la escritura³.

La metodología fue cualitativa y desplegó una fase de análisis de discurso de las aulas virtuales creadas por docentes, seguida de sendas fases de entrevistas semiestructuradas individuales a docentes y entrevistas semiestructuradas grupales a estudiantes.

En este artículo buscamos socializar los resultados de esa primera fase de análisis de discurso de las aulas virtuales: en primer lugar, el modelo de análisis de discurso construido para dar respuesta a esta primera fase de la investigación, y luego algunas reflexiones de ese análisis hecho sobre las aulas del Instituto. Por lo tanto, entre las preguntas del mencionado proyecto, en este artículo presentamos respuestas a los siguientes interrogantes: ¿qué características pueden destacarse de las clases en las AV del ISPT en 2020/21? ¿Qué particularidades se pueden reconocer en esas clases en *E–ducativa* en relación con los recursos, los lenguajes y la(s) presencia(s) de voces? Finalmente, y pensando hacia adelante: ¿qué saberes pudimos construir a partir de lo hecho en ese período en relación con la escritura de clases en AV y qué utilidad pueden tener hoy (y de aquí en adelante)?

2. ANTECEDENTES

Entre los antecedentes relevantes para este artículo, recuperamos aquí los vinculados con la enseñanza con y a través de aulas virtuales. Desde hace un tiempo la educación en línea, como heredera de la educación a distancia (Odetti, 2016), se ha establecido en un campo específico de producción de saberes

² El título del Proyecto fue «Escribir las clases (en aulas virtuales). Lo que hicimos y lo que aprendimos en tiempos de docencia no presencial de emergencia a partir del SARS–COV–2. Estudio en caso: Instituto Superior del Profesorado Tecnológico». El equipo estuvo dirigido por el docente Diego A. Moreiras e integrado por las docentes Mariela Prado, Sofía López y Claudia Cerino, por la estudiante María Eugenia Rosa, el estudiante Nicolás Dubois y la graduada Silvia Rojas. Fue aprobado y financiado para su ejecución durante 2022, según [Resol. 4085/2021](#) del Ministerio de Educación de la Nación. Agradecemos especialmente esta política pública del INFoD que nos permitió llevar adelante esta tarea.

³ Debido a la extensión de este artículo no podemos detenernos en un desarrollo específico de cada una de estas dimensiones. El lector encontrará debajo una definición «operativa» utilizada en el modelo de análisis de las aulas virtuales, objetivo primordial de este escrito.

sobre la enseñanza (y el aprendizaje) en entornos virtuales. Así, resultan frecuentes en la última década las publicaciones dedicadas a los entornos virtuales de enseñanza (y de aprendizaje), y dentro de estos últimos, en particular, las aulas virtuales. En este campo amplio, nos interesan las producciones que se reconocen en el cruce entre perspectivas sociodiscursivas, constructivistas, elaboradas desde el campo de la comunicación y en diálogo con los estudios culturales (Da Porta *et al*, 2020).

En este sentido, destacamos particularmente la propuesta de Eva Da Porta y Verónica Plaza Schaefer (2021), que busca acompañar la construcción de propuestas didácticas en aulas virtuales. Como resultado de años de investigación en estas temáticas, las autoras producen un escrito analítico y reflexivo, con orientaciones didácticas y con perspectiva comunicacional, que ofrece al mismo tiempo pautas concretas para la construcción de propuestas de enseñanza en entornos virtuales. Esta obra no presenta una propuesta de análisis de aulas, y sin embargo, se la ha recuperado en los apartados de análisis, particularmente a partir de la categoría de recorrido didáctico que propone: en tanto enfatiza la idea de tránsito, de movimiento e incluso de relato y narración, nos permite considerar de manera global y específica el objeto de estudio de nuestra investigación.

Nos interesaron también los estudios sobre el análisis de aulas virtuales desde una perspectiva discursiva. Entre los trabajos que se proponen específicamente el análisis de aulas virtuales, podemos identificar, para nuestros fines, dos grandes conjuntos de estudios, cuando los consideramos en términos teórico–metodológicos: los que se enfocan en aspectos pedagógicos y los que adoptan una perspectiva semiótico discursiva (Porro, 2017).

Entre los primeros, podemos recuperar a modo de caso, la propuesta de Manuel Area y Jordi Adell (2009), quienes tempranamente generan un modelo de análisis enfocado en lo pedagógico, que es utilizado luego en diferentes investigaciones en el campo. Este modelo es complementario de otras propuestas, que toman como objeto empírico de análisis algunos roles dentro de las aulas (por ejemplo, la función tutorial) (cfr. Martínez y Briones, 2007; Collebechi e Imperatore, 2010) o algunas actividades o herramientas dentro de ellas (por ejemplo, el trabajo en Foros o con Wikis) (Pinque, 2020; Lorier, 2018; Chiecher y Donolo, 2011). Esta perspectiva de análisis fue recuperada en parte para nuestro trabajo de investigación, particularmente para la *dimensión B* de nuestro objeto de estudio. No obstante, no nos permitía el análisis de otros aspectos fundamentales para nuestro proyecto, correspondientes a las *dimensiones A* y *C*. Por este motivo, recurrimos a otros trabajos que nos permitieran indagar en las aulas virtuales entendidas como producción discursiva.

Entre los estudios desde perspectivas discursivas podemos mencionar, a modo de caso, las investigaciones de Corina Svensson (2018 y 2019), desde la Universidad Nacional del Comahue. Esos trabajos, particularmente 2019, ofrecen una propuesta de análisis erudita, que recupera diferentes tradiciones dentro del campo de la semiótica multimodal y que demanda del analista un manejo amplio de estos antecedentes para apropiarse de manera productiva de su propuesta. En nuestro trabajo nos hemos encontrado con dificultades a tal fin: la utilización de categorías relativamente complejas no siempre justificadamente, ya que los resultados finales aparecían como descriptivos y podía arribarse a conclusiones similares a partir de una «lectura superficial» de las aulas; y por otro lado, la dificultad de utilizar propuestas semejantes con investigadoras que no provenían del campo del análisis del discurso⁴.

Frente a la ausencia de modelos de análisis pertinentes, optamos por construir un modelo propio, desde el análisis del discurso, para la investigación de aulas virtuales que nos permitiera analizar las tres dimensiones propuestas. Lo construimos a partir de categorías relativamente sencillas, que permiten un trabajo descriptivo y también interpretativo, y que pudo ser conversado, construido y utilizado por todo

⁴ Podemos agregar a estas condiciones, la falta de tiempo, en el cronograma de trabajo breve propuesto por esta convocatoria del INFoD, para detenernos en un trabajo de lecturas iniciales como las demandadas por el trabajo de Svensson, en un campo ajeno para gran parte del equipo, que permitiera apropiarse de ellas de manera significativa. Por lo tanto, debimos tomar otras decisiones.

el equipo, desde docentes a estudiantes, sin importar la formación de base. Ese modelo, como parte de los resultados de esta investigación, se presenta más adelante y tiene como característica, creemos, que puede ser utilizado como una guía más para la escritura de aulas virtuales, además de su análisis.

3. MARCO TEORICO Y METODOLOGICO

La situación excepcional vivida en 2020 generó respuestas de emergencia (Xarles i Jubany y Martínez Samper, 2020), sin posibilidad de anticipación y que demandaron la adopción de soluciones «tecnológicas» así como la adaptación de las construcciones metodológicas y didácticas (Edelstein, 2021) de nuestras clases. Asimismo, entendemos que la suspensión de la presencialidad tuvo la capacidad para interpelar nuestros «saberes pedagógicos por defecto» (Terigi, 2010:99), que son aquellos que hacen que, en su iteración naturalizada, «nos reconocemos menos capaces de movernos en marcos poco usuales, menos conocidos o directamente nuevos» (Terigi, 2013:29)⁵.

De acuerdo con Nehuén González (2022), desde el punto de vista de la infraestructura, existen tres servicios básicos que deben garantizarse para llevar adelante clases virtuales: «un sistema de gestión de aprendizaje (LMS, por sus siglas en inglés), una plataforma para comunicación sincrónica (teleconferencias) y una plataforma de comunicación institucional» (185). En el caso analizado, solo algunos de estos servicios estuvieron disponibles y fueron utilizados. El sistema de gestión del aprendizaje fue la plataforma *E-ducativa* provista por el INFoD y compartida por lo tanto con otros Institutos de Formación Docente (IFD) del país; la comunicación sincrónica, cuando la hubo, fue llevada adelante a través de entornos para videollamadas (en general Meet de Google) y la plataforma de comunicación institucional fue en primer lugar la página web del IFD, el servicio de mensajería de la propia plataforma *E-ducativa*, el envío de correos electrónicos y la creación de redes sociales del instituto. En este artículo nos enfocamos en el análisis de la escritura de clases en el campus virtual de *E-ducativa*.

Debido a que centramos nuestra atención en la idea de «escribir las clases», nos detuvimos específicamente en el análisis de la categoría de escritura. Con Lucía Godoy (2020) reconocemos estudios que abordan específicamente la escritura digital en entornos virtuales en torno a tres ejes: la escritura como proceso, como producto y como práctica social (19). En este artículo nos detenemos en el análisis de la escritura como producto.

Entendemos a la noción de escritura, además, en un sentido amplio: como actividad humana que emplea sistemas de signos de manera sistemática, y que utiliza además múltiples materialidades significantes/lenguajes, realizada en el marco de semiosis social y en contextos de mediatización (Verón, 1993 y 2014; Moreiras, 2019). Una y otra vez durante el proyecto debimos volver a esta idea inicial global de escritura, ya que nos encontramos en las aulas virtuales con diferentes formas de producción discursiva digital. Frente a ellas, nos preguntamos: ¿se trata de escritura? En un sentido amplio, como este que planteamos aquí, la respuesta es sí. De aquí en adelante, entonces, cuando utilizemos la categoría de «producción discursiva» estaremos haciendo referencia a esta noción de escritura en sentido amplio. Estas ideas fueron recuperadas en la *dimensión A* y especialmente en la *dimensión C*, mencionadas más arriba.

Además, asumimos una clase como una propuesta de enseñanza con una serie de aspectos a considerar, como el diseño de la propuesta, selección de materiales y recursos, espacios de intercambio, entre otros (Abrate *et al*, 2020). De modo general, pensar una clase «en términos didácticos, (...) supone definirla como una estructura global de actividad, en donde es posible reconocer (...) acciones, sucesos, incidentes, ocurrencias (...) [que] tienen una estructura episódica, secuencial y articulada» (Edelstein, 2021:6). Específicamente recuperamos estas categorías para el análisis de la *dimensión B* presentada anteriormente.

⁵ Agradecemos estas referencias a la Prof. Mariela Prado.

Finalmente, debido a que las clases fueron pensadas y compartidas a través de la plataforma *E-educativa*, definimos aula virtual como «un espacio o entorno creado virtualmente con la intencionalidad de que un estudiante obtenga experiencias de aprendizaje a través de recursos/materiales formativos bajo la supervisión e interacción con un profesor» (Área y Adell, en De Luca, 2021:149). Y esto nos invitó a atender, como señala Ana Piretro (2020), «a aspectos que se vinculan con los procesos, prácticas y tareas de lectura y escritura (recorridos, géneros, lenguajes, situaciones, entre otros) para analizar qué potencialidades y/o limitaciones presentan estos espacios» (66). Nos interesaron los rasgos cognitivos y las lógicas presentes (Litwin, 2008) en estas escrituras, así como los «nuevos modos de hacer y de pensar sobre la información y el conocimiento» que estas conllevan (Schneider et al, en De Luca, 2021:154) para no darlas por sentadas.

En términos metodológicos, el presente proyecto propuso una indagación cualitativa, de tipo exploratoria, a partir de tres fases de trabajo sucesivas que favorecieron una triangulación metodológica. Se trató de un estudio *en caso* (Geertz, 1987), del modo en que Clifford Geertz propone el estudio *en aldeas*: al tomar para su análisis las clases del IFD, no pretendimos solo construir una memoria de lo hecho por un grupo específico de individuos, sino que buscamos también inscribir (31) interpretaciones plausibles sobre los «eventos» en los que se vieron envueltos, las formas en que resolvieron las situaciones que se les presentaron y las maneras en que estas cuestiones puntuales «alumbran», permiten vislumbrar, interpretaciones dadas por estos sujetos para fenómenos que van más allá de ellas/os. Encuadramos nuestra investigación sobre la escritura de clases en aulas virtuales en tiempos de pandemia en la posibilidad de asentar las respuestas dadas para construir ese «registro consultable» (1987:40) que menciona Geertz, con el que mirar hacia adelante.

Decíamos que el proyecto constó de tres fases sucesivas, de modo que el análisis de las aulas virtuales permitió organizar y construir las preguntas para las entrevistas a docentes y a también a estudiantes (solo entrevistamos a docentes cuyas aulas virtuales habían sido analizadas previamente); las entrevistas a docentes permitieron precisar algunas indagaciones para con las/os estudiantes que habían utilizado las mencionadas aulas.

La Fase 1 se organizó en torno al objetivo que consistía en la descripción y el análisis de aulas virtuales y de las clases allí presentes en 2020 y en 2021. A tal fin, establecimos una selección de aulas virtuales a partir del universo que teníamos disponible. En primer y segundo año hay en total 20 unidades curriculares en cada uno de los dos turnos de cursado, eso hace un total de 40 aulas virtuales como universo potencial de análisis. No obstante, en los hechos, el universo de aulas fue menor, debido a varios motivos. En primer lugar, debido a que en algunos casos ambos turnos estaban a cargo de lxs mismxs docentes y por lo tanto, replicaron / clonaron aulas virtuales o incluso en 2020 compartieron una única aula para ambos turnos. Segundo, porque algunas unidades curriculares no desarrollaron aulas virtuales ese año. Algunas pocas no estaban disponibles en la plataforma por algún motivo. Y finalmente, en tres casos docentes a cargo de aulas del 2020 habían renunciado o terminado en sus funciones al momento de la selección (no íbamos a poder entrevistarlos, motivo por el cual no las tuvimos en cuenta desde el inicio). Así, del total de aulas restantes, aplicamos criterios de diversidad y variedad, considerando los campos de la formación (general, de la práctica docente y específica) del plan de estudios y los turnos de cursado. Definimos finalmente 12 aulas para analizar atendiendo a estos criterios de diversidad y variedad.

Como decíamos antes, esta Fase demandó un trabajo intenso de rastreo de antecedentes que nos permitió identificar y precisar el tipo de análisis que necesitábamos realizar, de acuerdo a nuestros objetivos. Como los modelos o propuestas de análisis que encontramos disponibles no atendían todos los aspectos a considerar, decidimos crear nuestro propio modelo de análisis, con las características señaladas antes: de relativa fácil comprensión y uso, que favoreciera la descripción de las aulas y también su interpretación y que nos permitiera dar cuenta de las tres dimensiones de nuestro objeto. El resultado se encuadra en una propuesta de análisis de discurso desde el marco que provee Eliseo Verón

(1993), complementado con aportes de: Svensson (2019), Colussi Ribeiro (2013), De León Vazquez ([2022] 2023) y Kaufman y Rodríguez (2014).

A continuación presentamos el modelo de análisis de aulas virtuales. Luego, presentamos algunos resultados derivados de la aplicación de ese modelo, bajo la forma de una clasificación de las aulas encontradas.

4. MODELO DE ANALISIS Y UNA CLASIFICACION RESULTANTE DEL MISMO

Como parte de la Fase 1, tal y como mencionamos antes, construimos un modelo de análisis propio que nos permitió la indagación en las aulas virtuales seleccionadas. Este modelo que propusimos contempló algunas categorías que nos han permitido una primera descripción general de las secciones de cada aula.

Si bien hay algunos aspectos que son definidos por la propia plataforma *E-educativa*, nos interesó dar cuenta del modo en que cada sección era utilizada por cada docente en su proceso de «escritura» del aula. Propusimos una clasificación para analizar qué se invitó a hacer a las/os estudiantes en cada sección dentro de cada aula, en función de lo establecido por el docente: *hacer conocer* (incluía orientaciones generales para el recorrido por el aula; pautas generales para organizar el trabajo; indicaciones organizativas para encuentros sincrónicos; sugerencias de espacios para sostener la interacción, entre otras); *hacer saber* (hacia referencia al trabajo con los saberes y contenidos disciplinares propios de la unidad curricular, en sus múltiples formatos, soportes y lenguajes); *hacer hablar* (dentro de las múltiples actividades posibles que podían proponerse para realizar dentro del aula virtual y fuera de ella, aquí concentramos aquellas que tenían como objetivo la expresión y la participación escrita por parte de estudiantes); *hacer hacer* (en esta última categoría incluimos todas aquellas otras actividades que suponían otro tipo de tareas, más allá de las vinculadas con la escritura en un sentido restringido, es decir, otras formas de producción discursiva).

En segundo lugar, nos abocamos al análisis a partir de las tres dimensiones de la escritura de estas clases (lo comunicacional, lo pedagógico–didáctico y lo multimodal) mencionadas antes y, dentro de cada una de ellas, de algunos aspectos específicos.

En la *dimensión A «Comunicacional»*, identificamos en primer lugar si el texto estaba escrito en 3ra persona; si utilizaba la 2da de alguna manera y si aparecía la 1ra (frecuente o muy ocasionalmente) y por lo tanto, si se explicitaba un/a autor/a o no; también identificamos subjetivemas (Kerbrat–Orecchioni, 1986) en términos de marcas de emociones, sentimientos, a través de adjetivación (adjetivos calificativos, por ejemplo), a través de uso frecuente de signos de puntuación, de exageraciones, humor, ironía, marcas de dudas en la primera persona, etc; dimos cuenta de la presencia de orientaciones (de bienvenida, de descripción de cada espacio, para transitar el aula tipo pistas, guías, sugerencias, etc) del estilo «hacer conocer»; y finalmente, quiénes eran las personas nombradas en el texto, qué voces se incorporaban, cómo se lo hacía (por ejemplo, citas directas o paráfrasis) y con qué finalidad.

En la *Dimensión B «Pedagógico–didáctica»* identificamos la forma en que se construyó el contrato didáctico: de manera «objetiva» (centrada en 3era persona, por ejemplo); de manera «directiva» (centrada en 2da); de manera «reflexiva» (centrada en 1era persona) así como los «atributos» que se asignaban cada una de esas personas: sabe, duda, invita, pregunta, obliga, es amable/tosca/cálida, es empática; etc.; rastreamos la presencia explícita y la explicación de anticipaciones sobre el recorrido didáctico general propuesto para todo el año, dentro y fuera de *E-educativa*; nos preguntamos sobre cómo se ofrecía/acercaba el contenido de trabajo del espacio: escrito por el/la docente, a través de textos ajenos, con presentaciones u orientaciones para su lectura, con alguna «traducción» que permita una «mediación» en la interpretación y/o en la lectura, etc.; finalmente, qué tipo de actividades propone hacer (qué se espera de las/os estudiantes) y además, si eran obligatorias, en su totalidad o no, si se brindaba información necesaria como fecha de inicio, de cierre, espacio para la resolución de la misma, etc.

En la *dimensión C «Multimodal»* nos propusimos dar cuenta de «cómo era lo que estaba en las aulas»: construimos una clasificación a partir de una reorganización de la propuesta de Colussi Ribeiro (2013), que organizó las producciones discursivas en: 1. textuales; 2. visuales/fotográficas; 3. hipertextuales; 4. multimodales; 5. hipermodales. En las primeras, ubicamos publicaciones que utilizaban preponderantemente la materia lingüística (texto escrito); en las segundas, junto a la escritura convencional, se utilizaban fotografías y/o archivos visuales y/o elementos de diseño como tablas o íconos. En las hipertextuales, además de la escritura tradicional se incluían enlaces que permitían continuar la lectura en otros espacios virtuales. En las multimodales se incorporaban recursos en lenguajes sonoros o audiovisuales (se podía escuchar o ver un video dentro de la propia clase) articulados con texto escrito o publicados de manera autónoma. Finalmente, las producciones hipermodales eran aquellas que articulaban dos o más de los lenguajes/recursos de los anteriores (foto + enlaces + texto escrito, por ejemplo). Sumado a esto, nos interesó dar cuenta de las formas en que se incorporaban recursos y materiales al aula: podían estar «linkeados» o incrustados/embebidos; podían utilizarse plantillas de las ofrecidas por el aula o no, etc.

El modelo fue pensado para favorecer el recorrido analítico por las aulas y fue construido bajo la forma de una tabla en la que pudimos recoger ejemplos concretos de lo visto en ellas. En términos de su uso, interesaba utilizarlo como orientador en la descripción y posterior análisis de las aulas (y no tanto «rellenar» cada categoría de cada dimensión). A partir de estas tablas, elaboradas una para cada aula, se generó un texto descriptivo extenso y hacia el final un resumen para socializar con las/os restantes integrantes del equipo.

A partir del modelo inicial, y luego del trabajo de análisis, fue necesario contemplar además algunas especificidades surgidas desde las propias aulas virtuales. Recuperamos una propuesta clásica de organización de los textos con los que se trabaja en la escuela, de A. M. Kaufman y M. E. Rodríguez (2014), que nos permitió complementar el análisis según las tramas discursivas que predominaban en las secciones más relevantes de cada aula (conversacional, descriptiva, argumentativa o narrativa), así como según las funciones textuales o las intencionalidades con que se comparten y socializan producciones discursivas (informativas, literarias, apelativas, expresivas). Mientras que las tramas nos permitieron identificar aulas predominantemente descriptivas/expositivas (que era nuestra expectativa al inicio), también nos dimos con aulas cuya «forma» explícitamente emulaba una conversación e incluso un relato/narración.

Algo similar ocurrió con las intenciones que pudimos reconocer en los escritos de las aulas: era esperable encontrar funciones informativas e incluso apelativas (sobre todo en las actividades); nos sorprendió encontrar funciones literarias en algunas aulas, así como expresivas (tanto por parte de docentes como de estudiantes). Otro criterio que se impuso como relevante fue la identificación de las aulas según la organización lógica de las mismas (ritualizadas o redundantes, aquellas en las que era posible encontrar la misma información en diferentes espacios de la misma o acceder a los mismos recursos desde diferentes secciones o hiperenlaces; imprevisibles o disímiles, aquellas en las que era más difícil identificar, desde el análisis, el criterio a partir del cual se las había construido y lineales, aquellas en las que había un único recorrido posible, relativamente claro) y finalmente según la autoría de los materiales compartidos (del/a docente; de académicos; de otras fuentes que pueden ser artísticas, culturales u otras)⁶.

⁶ En esta dimensión del modelo presentada en este párrafo fue especialmente relevante el debate llevado adelante en el equipo de esta investigación.

El modelo adoptó esta forma que presentamos a continuación:

TABLA I.

Modelo inicial para análisis de AV

Hacer un listado de las secciones presentes en cada aula. Dar cuenta qué nos invita a hacer cada sección: – hacer conocer; – hacer saber – hacer hablar; – hacer hacer		
Dimensiones	Las «marcas» a mirar	Ejemplos
Lo comunicacional	Uso de 3era, 2da o 1era persona.	
	Uso de subjetivemas	
	¿Hay orientaciones?	
	Enunciadores / voces	
Lo pedagógico – didáctico	Mirar contrato didáctico	
	Información sobre trabajo dentro y fuera de <i>E-ducativa</i>	
	Cómo aparece el «contenido»	
	Tipo de actividades	
Lo multimodal	Predomina lo: – textual – visual – hipertextual – multimodal – hipermodal	
	La forma de su presencia	
Tramas discursivas: descriptiva / expositiva; conversacional y narrativa. Funciones del lenguaje: apelativas, literarias, expresivas. (Kaufman y Rodríguez, 2014)		
Organización lógica de las aulas: ritualizada o redundante; imprevisible o disímil y lineal.		
Autoría de los materiales compartidos: del/a docente a cargo del aula; de otros académicos / investigadores; de otras fuentes que pueden ser artísticas, culturales u otras.		

Fuente, elaboración propia.

Todo lo anterior nos permitió generar una propuesta de clasificación de aulas que busca responder a la pregunta por sus características principales y que compartimos a continuación. La misma tiene la

finalidad de favorecer el estudio de aulas virtuales, pero también, como decíamos antes, eventualmente puede orientar la construcción de propuestas de enseñanza en estos entornos.

La clasificación incorpora tres categorías de aulas virtuales que no suponen tipos puros sino perfiles, posibilidades u orientaciones en la escritura de las mismas: 1. *las aulas silentes* (incluye las «tipo cajón» o repositorio), 2. *las aulas habladas* y 3. *las aulas narradas*. Esta clasificación tiene como punto de partida el objeto de esta investigación: la noción de escritura entendida en sentido amplio (producción discursiva).

Las primeras ofrecen pocas orientaciones e indicaciones para su recorrido y pueden tener un predominio del hacer saber (en tanto algunas solo ponen a disposición materiales de lectura para lxs estudiantes, aunque sin orientaciones del tipo hacer conocer); en general no hay presencia de las voces docentes en ellas aunque en algunos casos se ofrecen materiales para su descarga que han sido producidos por lxs docentes y concentran sus voces (pero no en las aulas en sí); en general no hay otras formas de la presencia de docentes (ni subjetivemas, ni indicaciones, ni otros enunciadores y voces). En relación con la dimensión didáctica, en general no invitan a la realización de actividades en el espacio del aula, es decir, no utilizan sus herramientas para trabajo asincrónico (Foros, Mensajería, Actividades) ni sincrónico (Chat), por lo tanto, no hay invitaciones a hacer hacer ni hacer hablar. Las escasas producciones discursivas presentes en el aula son de lxs docentes y utilizan lo textual, de manera próxima a lo monomodal. Pueden encontrarse algunos archivos dispuestos para su descarga, en general de investigadores y/o académicos reconocidos en el campo, sobre todo a partir de la herramienta Material de estudio. La organización lógica del aula suele ser imprevisible o eventualmente lineal.

Las segundas toman su nombre del predominio de las marcas de la oralidad, sea en sus producciones textuales, como multimodales. En general, tienen un uso más intensivo de alguna sección del aula que de otras (específicamente Clases), y en ella proponen una organización del contenido con una misma estructura (reconocible desde el análisis), en la que es primordial la puesta a disposición de materiales (textuales pero sobre todo sonoros y audiovisuales), en muchos casos producidos por lxs docentes. El caso paradigmático de este tipo de aulas es el del docente que resolvió todo el trabajo durante la pandemia a partir de la construcción de un canal de YouTube, para que el que produjo videos de desarrollo conceptual y explicaciones, con fuerte acento en la oralidad y apoyo de materiales escritos en hojas y pizarra para sus explicaciones (resuelve así el hacer saber). Estos videos luego fueron incrustados o embebidos dentro del aula virtual, para poder ser visionados desde ese mismo entorno (sin necesidad de «ir a YouTube»). Antes y/o después de estos materiales incrustados se ofrecen orientaciones sobre qué aspectos son más relevantes y en muchos casos actividades para realizar antes, durante o después de la lectura, escucha o visionado: tienen por lo tanto una voluntad explícita de hacer conocer pistas para el trabajo y de hacer hacer a partir de lo puesto a disposición. Esto resulta válido también en otras aulas para otros materiales, incluso en formato pdf, pero con un registro conversacional de la escritura. Un caso ejemplar en este sentido son las clases de una docente escritas a modo de carta formal. En todos los casos, pueden reconocerse esfuerzos por generar una «conversación» asincrónica y con apoyo en la producción escrita, hablada y/o audiovisual. La organización lógica de estos espacios, en general, es lineal.

El tercer conjunto de aulas suelen ser propuestas que contemplan el uso de varias secciones del aula virtual y cada una con una finalidad específica. Se propone, en un sentido genérico, un camino a recorrer, análogo al de un personaje en una narración (de allí toma su nombre este conjunto). En general, presentan desde el inicio orientaciones explícitas sobre los modos en que se espera que el aula sea recorrida, y desde las diferentes secciones se ofrecen indicaciones sobre cómo continuar el recorrido, en una construcción que es explícitamente hipermodal (articula diferentes lenguajes + hiperenlaces) y que hemos categorizado además como redundante: antes que un recorrido lineal, podemos entender esta propuesta como una red que nos permite ir de cualquiera de sus secciones a las otras (desde las Clases a los Foros; desde las Noticias a los Materiales de estudio; desde Mensajería Interna a Actividades, para realizar entregas), a partir del uso sistemático de hiperenlaces por parte de sus docentes—autorxs para

favorecer estos múltiples recorridos y puntos de acceso a cada sección. El aula invita a participar en las herramientas que la misma tiene disponibles (Foros) (hace hablar) y a su vez enlaza a otros entornos (por ejemplo, muros de Padlet o archivos y carpetas de Drive) en los que propone desarrollar otras actividades (hace hacer). Lo disciplinar propio de la unidad curricular tiene su lugar en diferentes momentos y herramientas, en diferentes lenguajes y aparece tanto hiperenlazado como incrustado. Lo que resulta primordial en este tipo de aulas es la generación de un recorrido explícito (aunque no único), que tiene secuencias temporales marcadas, espacios para su desarrollo y propone actividades específicas y a veces diferenciadas para destinatarios estudiantes.

5. A MODO DE REFLEXIONES FINALES

Hemos presentado una propuesta de análisis de aulas virtuales desde un enfoque discursivo, construida a partir de un trabajo de investigación realizado desde un IFD de la ciudad de Córdoba. Hemos compartido la propuesta en sí, las fuentes que nos han permitido darle forma y la manera en que nos permitió dar respuesta a nuestras preguntas iniciales. La clasificación de aulas virtuales que surge del análisis puede brindar posibles orientaciones para la construcción de estos entornos, ya que algunas de sus categorías pueden ser interpretadas en clave axiológica: por ejemplo, es posible que las aulas habladas y narradas sean preferibles a las silentes si la propuesta pedagógica apunta a un uso significativo de las mismas; es probable que las organizaciones lógicas lineales o ritualizadas sean preferibles a las imprevisibles; y así con otras categorías. El objetivo que dio origen a esta producción fue cumplido, si consideramos que todas las integrantes del equipo pudieron apropiarse del modelo y utilizarlo para el análisis de las aulas seleccionadas. Y que este análisis nos permitió la organización de las siguientes fases de la investigación.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Abrate, L.; Silva, M.; Ferranti, E.; Cecotti, P.; Copquin, A.; Gerbaudo, V.; López Rivilli, M.; Marsilli, D.; Montero, W. y Rubiano, A. (2020). Diseñar clases en entornos virtuales para los Seminarios de Práctica Docente. Dirección General de Educación Superior. Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.
- Chiecher, A. C. y Donolo, D. S. (2011). Interacciones entre alumnos en aulas virtuales. Incidencia de distintos diseños instructivos. *Pixel–Bit. Revista de Medios y Educación* (39), 127–140.
- Collebechi, M. E. e Imperatore, A. (2010). Modos de intervención docente en relación con las prácticas de lectura y escritura en entornos virtuales de educación superior. *Educación, Lenguaje y Sociedad* 7(7), 15–26.
- Colussi Ribeiro, J. (2013). Propuesta metodológica para el análisis de blogs periodísticos. *Intercom – RBCC* 36(2), 197–218.
- Da Porta, E.; Llimós, G.; Palmero, P. M. y Plaza Schaefer, V. (2020). *Aproximación a los entornos virtuales para la enseñanza. Módulos 1 a 3*. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Córdoba.
- Da Porta, E. y Plaza Schaefer, V. (2021). Recorridos didácticos en entornos virtuales: Aportes para repensar las propuestas de enseñanza en la educación universitaria. ADIUC. <https://adiuc.org.ar/wp-content/uploads/2022/03/Recorridos-didacticos-en-entornos-virtuales-febrero-2022-version-final-1.pdf>
- De León Vazquez, S. (2023). Metodología para estudiar los espacios públicos digitales producidos por las instituciones. *Cuadernos.info* 54, 45–66.
- De Luca, M. P. (2021). Las aulas virtuales en la formación docente como estrategia de continuidad pedagógica en tiempos de pandemia. Usos y paradojas. En Bas Vilizzio, M.; Camacho, H.; Carabantes Alarcón, D.; De Luca, M. P.; Dussel, I. et al. (eds). *Educación superior en Iberoamérica en tiempos de pandemia. Impacto y respuestas docentes* (pp. 147–157). Fundación Carolina.

- Edelstein, G. (2021). *Documento 4. Aula y Clase: aproximaciones para su comprensión desde un enfoque multirreferencial*. Taller de Análisis Didáctico de las Prácticas de la Enseñanza. Especialización en la Enseñanza de las Ciencias Sociales. FFyH, UNC.
- Geertz, C. (1987). Descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura. En *La interpretación de las culturas* (pp. 19–40). Gedisa.
- Godoy, L. (2020). Escritura digital y colaborativa: una práctica discursiva multifacética. Estado del arte y perspectivas para el futuro. *Quintú Quimün*(4), 1–30. 11.
- González, N. (2022). Aspectos tecnológicos de la educación virtual en la universidad pública. Desde la pandemia pensando en la pospandemia. En Meirovich, V. y Pujol, A. (coords) *El trabajo docente en creación* (181–196.). ADIUC. <https://adiuc.org.ar/wp-content/uploads/2022/11/ADIUC-El-trabajo-docente-en-creacion-DIGITAL.pdf>
- Kaufman, A. M. y Rodríguez, M. E. (2014). *La escuela y los textos*. Aique educación.
- Kerbrat–Orecchioni, C. (1986). *La enunciación. De la subjetividad en el lenguaje*. Buenos Aires: EDICIAL (Hachette).
- Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós.
- Lorier, L. (2018). Usos de los foros virtuales en un curso universitario: las interacciones entre docentes y estudiantes. En Bertolotti, Virginia (comp). *Lengua, comunicación e información. Facultad de Información y Comunicación (FIC)* (123–141). Uruguay: Universidad de la República (UDELAR).
- Martínez, M. T. y Briones, S. M. (2007). Contigo en la distancia: la práctica tutorial en entornos formativos virtuales. *Pixel–Bit. Revista de Medios y Educación* 29, 81–86.
- Moreiras, D. (2019). Qué definiciones de lenguaje para qué procesos de comunicación. *Revista EFI DGES*, 5(9), 60–67.
- Odetti, V. (2016). Materiales didácticos hipermediales: lecciones aprendidas y desafíos pendientes. En J. M. García y M. Báez Sus (comps). *Educación y tecnologías en perspectiva* (pp.29–42). Uruguay: FLACSO.
- Pinque, G. (2020). La escritura colaborativa en la virtualidad: nociones y estrategias para pensar su inclusión en propuestas de enseñanza. *Revista EFI DGES* 6(10), 95–103.
- Piretro, A.P. (2020). De umbrales y pasajes: escrituras, medios y tecnologías digitales en Educación Superior. En C. Rodríguez; M.L. Galante; A.P. Piretro y O. Matarozzo. *Escritura(s). Borde(s). Arte(s)* (pp.51–79). Córdoba: Facultad de Artes, UNC.
- Porro, J. N. (2017). El aula virtual y sus dimensiones: un análisis de la propia práctica. *Revista EFI* 3(5), 136–157.
- Svensson, V. C. (2018). Análisis de portadas de aulas virtuales. *Ciencia, Docencia y Tecnología* 29(56), 156–185.
- Svensson, V. C. (2019). Análisis de aulas virtuales desde la multimodalidad. *Edutec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa* 69, 53–74.
- Terigi, F. (2010). El saber pedagógico frente a la crisis de la monocronía. En Diker, G. y Frigerio, G. (eds.) *Educación, saberes alterados* (pp.99–110). CABA: Del Estante Editorial.
- Terigi, F. (2013). Saberes docentes: Qué debe saber un docente y por qué. *VIII Foro Latinoamericano de Educación*. Santillana.
- Verón, E. (1993). *La Semiosis Social. Fragmentos de una teoría de la discursividad*. Barcelona: Gedisa.
- Verón, E. (2014). Teoria da midiatização: uma perspectiva semioantropológica e algumas de suas consequências. *MATRIZES*, 8(1), 13–19.
- Xarles i Jubany, G. y Martínez Samper, P. (2020). Docencia no presencial de emergencia: un programa de ayuda de emergencia en el ámbito de la educación superior en tiempos de la covid–19. *Análisis Carolina* 32, 1–12.