

El Uso De La Voz Propia Y De La Voz Ajena En La Escritura De Contenidos Educativos Virtuales: Un Análisis Basado En Corpus

María José Mercado Castrillón^{1*}

¹Bibliotecóloga y magíster en Lectura y Escritura con énfasis en géneros académicos
Universidad de Antioquia

Resumen Este artículo examina, desde el principio dialógico, el uso de las voces propias y ajenas presentes en tres tipos de contenidos educativos virtuales —textuales, sonoros y audiovisuales— que hacen parte del curso “Ciencia, Tecnología y Sociedad” de la Maestría Virtual en Ciencia, Tecnología e Innovación de la Universidad de Antioquia, Colombia. La metodología utilizada fue el análisis basado en corpus, teniendo en cuenta dos categorías predeterminadas: las citas y las marcas de posicionamiento. Se concluye que el corpus posee una polifonía que se evidencia, en su mayoría, a través de citas de reformulación y de apoyo, y un énfasis de subjetividad donde predomina la primera persona en plural, hallazgos que pueden correlacionarse con la configuración de conductas discursivas influenciadas por el formato multimodal de los contenidos virtuales y su intencionalidad pedagógica, y que refuerzan la importancia de la intertextualidad como característica fundamental para el desarrollo de recursos educativos dialógicos.

Palabras claves: contenidos educativos virtuales; intertextualidad; dialogismo; análisis basado en corpus; escritura académica.

Recibido: 14 de julio de 2023. Aceptado: 10 de noviembre de 2023
Received: July 14th, 2023. Accepted: November 10th, 2023

The Use Of One’s Own Voice And Other’s Voice In Virtual Learning Objects Writing: A Corpus-Based analysis

Abstract This paper examines, from the dialogism perspective, the use of one’s own and others’ voices present in three types of virtual learning objects —textual, sonorous, and audiovisual— that are part of the “Science, Technology and Society” course of the virtual master’s degree in Science, Technology and Innovation of the University of Antioquia, Colombia. The methodology used was corpus-based analysis following two predetermined categories: citations, and positioning marks. It is concluded that the corpus has a polyphony evidenced, for the most part, through reformulation and support citations, and an emphasis on subjectivity where the first person plural predominates, findings that can be correlated with the configuration of discursive behaviors influenced by the multimodal format of virtual objects and its pedagogical intentionality, and that reinforce the importance of intertextuality as a fundamental characteristic for the development of virtual and dialogical educational resources.

Keywords: virtual learning objects; intertextuality; dialogism; corpus based analysis; academic writing.

1. INTRODUCCIÓN

Desde la teoría de Mijaíl Bajtín (1982) el concepto de intertextualidad ha estado sumamente implicado en el análisis de textos literarios bajo el término de “dialogismo”. No obstante, las interpretaciones, reelaboraciones y desarrollos del principio dialógico —o principio intertextual, como lo propuso Julia Kristeva (1984, citado en Bubnova, 2009)—, desde las perspectivas de diferentes autores, siguen otorgándole una merecida importancia a la relación que cada enunciado propio mantiene con otros; por lo tanto, cuando se insiste en la naturaleza dialógica del pensamiento humano, el establecimiento de relaciones discursivas durante el proceso de escritura se hace más evidente y la necesidad de percibir los discursos —tanto propios como ajenos— a partir de su lectura, imprescindible.

Si bien las dinámicas de los procesos de lectura y de escritura en los contextos de educación virtual son complejas —puesto que han obligado a plantear nuevas formas de leer y de escribir—, en el caso de los contenidos educativos virtuales, definidos por Salazar Estrada (2021) como aquellos recursos que facilitan el aprendizaje en entornos virtuales mediante diversos formatos, la articulación de voces propias y ajenas ha estado ampliamente abordada desde la inclusión o mención sistemática de citas y de referencias bibliográficas (Angulo Marcial, 2013) y como una característica esencial del ejercicio de escritura académica multimodal (Sánchez Upegui, 2016; et al. 2011) que da cuenta de la construcción de saberes a partir de otras fuentes.

Desde luego, el uso de la propia y de la voz ajena en los procesos de escritura de recursos educativos virtuales no debe basarse en la atribución del discurso ajeno como una simple obligación; por el contrario, debería concebirse como una interacción con el otro, la cual no favorece una única forma de presentar las referencias explícitas o implícitas de otras voces, puesto que estas pueden evidenciarse de diversas maneras, según el formato, la estructura y la intencionalidad. Por consiguiente, los contenidos educativos virtuales han de entenderse como una actividad intelectual —en tanto es creativa— cuyo fin último es, además de comunicar, posibilitar la interacción de diferentes formas de pensar y de existir en el mundo, pues el contenido educativo no debe ser un significado cerrado o interno que carece de autonomía, sino una apertura del mismo a otros textos, códigos, signos y posibilidades de interpretación (Bolívar, 2005; Beke y Bolívar, 2011).

En consecuencia, se admite entonces la génesis de una discusión que gira en torno a la repercusión que tiene la adecuada escritura de los contenidos en los contextos educativos virtuales, y el papel que juega el manejo de los discursos propios y ajenos en ellos, puesto que implican lógicas retóricas que refuerzan la idea de que los recursos educativos virtuales no deben ser, bajo ningún concepto, recursos aislados desde lo lingüístico ni simples compilaciones de materiales previamente redactados para poner a disposición en plataformas educativas.

De acuerdo con lo anterior, el presente artículo busca analizar críticamente los

principales usos que se le otorgan a las voces propias y ajenas en la escritura de contenidos educativos virtuales, con el fin de alentar las discusiones respecto a las prácticas de escritura de los docentes, expertos temáticos y demás profesionales involucrados en los procesos de redacción de los contenidos, en tanto estos últimos presentan fenómenos particulares en la articulación de discursos propios y ajenos, los cuales se acentúan, incluso, cuando las formas de representación de los contenidos no corresponden con las tradicionales.

Para ello, se esboza en un primer momento un contexto teórico que enmarca este estudio desde los conceptos más importantes como son recursos educativos virtuales e intertextualidad; luego, se presenta la descripción de los materiales seleccionados y su análisis correspondiente mediante la metodología de análisis basado en corpus, el cual está compuesto por veinte (20) contenidos educativos virtuales pertenecientes al curso Ciencia, Tecnología y Sociedad de la maestría virtual en Ciencia, Tecnología e Innovación de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad de Antioquia (Colombia). Entre los contenidos se encuentran materiales dispuestos en tres (3) formatos: textuales, que comprenden introducciones a los módulos y documentos de estudio; sonoros, que comprenden las transcripciones de guiones de audios; y audiovisuales, que corresponden a las transcripciones de guiones de videos.

El análisis de los datos se hace mediante la herramienta AntConc, con el fin de desentrañar algunos patrones lingüísticos, como son las marcas de posicionamiento,

teniendo en cuenta la forma de presentación de las citas —directas e indirectas— expuestas en los materiales seleccionados, a fin de explicar e interpretar el grado de compromiso que tiene el autor respecto a los discursos ajenos y propios, y la presencia de verbos que reporten dichas voces. Finalmente, se exponen las respectivas conclusiones derivadas del análisis y algunas consideraciones generales.

2. MARCO TEÓRICO

De acuerdo con Salazar Estrada (2021) los contenidos educativos virtuales son herramientas que se encuentran sumadas a una acción pedagógica y facilitan la labor docente en ambientes virtuales de aprendizaje, ya que fomentan el interés de los estudiantes y proporcionan el conocimiento necesario para llevar a cabo el proceso formativo esquemáticamente, con el fin de procurar el desarrollo de competencias que les impulse su motivación y creatividad. Por lo tanto, deben responder a ideas claras y precisas sobre lo que se quiere enseñar y, por ende, contar con una intencionalidad definida. La planeación de contenidos educativos virtuales no es entonces un asunto fortuito o aleatorio; durante este proceso, los profesionales involucrados deben tener en cuenta las necesidades y características de la comunidad educativa, los temas que se abordarán, el tiempo, el espacio, el proceso de evaluación, las condiciones técnicas y tecnológicas, y los formatos que se utilizarán.

Así, los recursos educativos pueden ser representados de diversas formas. Las más comunes son las textuales, caracterizadas por contar con información

enmarcada en párrafos, esquemas o gráficos; las sonoras, que incluyen elementos acústicos; las audiovisuales, que cuentan con elementos secuenciados sincrónicamente, los cuales integran lo sonoro, lo textual y lo visual; y las multimodales, cuyos elementos se articulan, en su mayoría, de forma asincrónica e integrando otros formatos (Salazar Estrada, 2021). Los contenidos son, entonces, discursos que establecen un puente comunicativo entre el docente y el estudiante, siendo un elemento extremadamente relevante en los procesos formativos, dado que es la verdadera causa de la conformación del pensamiento crítico y reflexivo, al ofrecer y facilitar una cantidad de posibilidades para la interacción.

El proceso de construcción de contenidos educativos virtuales también implica competencias específicas por parte de los profesionales involucrados; una de ellas, tal vez la más importante, es la escritura académica. Contar con buenas prácticas y habilidades de escritura garantiza contenidos educativos legibles, comprensibles y pertinentes, pues en los ambientes virtuales de aprendizaje, la planeación y el diseño de dichos materiales implica una redacción que, de acuerdo con Upegui Sánchez et al. (2011), debe atender a las características de las diversas tipologías textuales, poseer un lenguaje adecuado y tener en cuenta criterios de textualidad e hipertextualidad.

Estas características introducen la importancia de la intertextualidad en el diseño de los contenidos, puesto que el proceso puede presentar fallas constantes en el discurso escrito, ya sea desde la forma —presentación de las citas y

referencias— o desde el texto en sí mismo —pertinencia en la articulación de voces propias y ajenas—. La intertextualidad es la evocación del discurso del otro —de la palabra ajena, como bien lo menciona Bubnova (2009)— y es también reconocida por otros autores como dialogismo o polifonía. Dichos términos, desde la teoría de Bajtín (1982) —donde precisamente se reconoce el origen del concepto y se enmarca la presente investigación— y atendiendo a los postulados de Kristeva (1984, citados en Gutiérrez Estupiñán, s. f., párr. 7) refieren “al don de ver el mundo en la interacción y la coexistencia”, es decir, a la acción de poner un texto o discurso, sin importar su representación, en relación explícita o implícita con otros.

No obstante, no se trata solamente del simple hecho de citar. Si bien la correcta citación y posterior referenciación de las fuentes que se utilizan para la construcción de un ejercicio intelectual es un asunto relevante que se ha tratado ampliamente en el contexto académico, la sola atribución de otras voces —sin el tener en cuenta el ejercicio dialógico— puede resultar confusa. Dialogar hace referencia al intercambio de posiciones entre dos o más interlocutores; entre diversos discursos que tratan de convenir, concertar o discrepar frente a un tema o una idea. La interacción es un elemento integral en dicho diálogo, sobre todo en el proceso de escritura de contenidos virtuales, pues es el profesional encargado quien debe propender porque el estudiante pueda tener una reacción dialógica con el contenido, esto es, que pueda tomar una posición determinada a partir de aquello con lo que interactúa.

En el contexto virtual, esta tarea puede resultar un poco ardua si se tienen en

cuenta los formatos a los que se encuentran adscritos los contenidos. Evidentemente, no será lo mismo introducir una alusión a un discurso ajeno si el contenido es de naturaleza sonora o audiovisual, que hacer lo mismo en otro cuyo formato sea netamente textual. El modo en que se presenta el contenido, y, por ende, su intencionalidad, incide en la manera en que se representa la intertextualidad en la situación escrita, ya sea como citas directas o indirectas, o a través de marcas de posicionamiento.

Lo anterior no significa, bajo ningún pretexto, que la inclusión del discurso ajeno se deba obviar por razones prácticas —es decir, cuando no se halla una solución desde lo retórico que permita su evocación— o estéticas —esto es, cuando el formato supuestamente no lo facilita—. Según Hernández Zamora (2009, citado en Angulo Marcial, 2013, p. 97) la escritura tiene que constituirse en todo caso “como un diálogo entre quien produce el discurso y las voces que utiliza para sustentar sus posturas”. En este sentido, la escritura de contenidos educativos virtuales también es un ejercicio de interpretación y de articulación de posicionamientos interiores y exteriores que permiten la comunicación de algo concreto. Con esto se entiende entonces que los contenidos no deben ser materiales monológicos (Macedo Rodríguez, 2008), sino dialógicos, dinámicos y abiertos a su constante renovación. Aunque las formas de redactar los contenidos siguen respondiendo a lógicas de la escritura académica con sus características tan reconocidas —inscripción en contextos de educación superior, precisión, concisión, léxico determinado, y atributos de pertinencia y validez— la intertextualidad, en este caso, tampoco debe enmarcarse

exclusivamente en la invisibilización del discurso ajeno.

Podría decirse que el plagio —es decir, la apropiación indebida del discurso del otro— es una de las fallas retóricas más evidentes que surge durante los procesos de escritura de contenidos. Los materiales educativos, además de ser planeados con cuidado, también deben contar con un balance adecuado que permita la identificación de aquellas ideas —sin importar el formato— que no han sido producidas por el profesional encargado, con el fin de reconocer las fuentes que ha utilizado para enriquecer su ejercicio intelectual. Imitar o reproducir el discurso de otros sin el debido crédito es tan insuficiente como citar arbitariamente.

La intertextualidad es entonces una de las características que debe cumplir un recurso —entendido como un texto, es decir, la unidad superior de comunicación en el nivel del discurso (Bolívar, 2005)— para ser considerado como tal, pues determina en gran medida la manera en que la comprensión y el uso de ciertos contenidos dependen del conocimiento de otros. Por lo tanto, sigue refiriendo a “la relación de dependencia que se establece entre, por un lado, los procesos de producción y recepción de un texto determinado y, por otro, el conocimiento que tengan los participantes en la interacción comunicativa de otros textos anteriores relacionados con él” (De Beaugrande y Dressler, 1981, citados en Marinkovich, 1998, p. 731).

Cada contenido constituye un sistema de conocimientos y de creencias, pues son elementos mediadores de gran relevancia

entre el lenguaje y el contexto social, es decir, son visiones particulares del mundo. En consecuencia, los profesionales que se encuentran involucrados en los procesos de redacción de contenidos educativos virtuales deben desarrollar o reforzar sus competencias profesionales que les permitan comprometer una visión, además de pedagógica, lingüística y comunicativa, para proponer y asegurar el desarrollo de procesos de construcción de contenidos en ambientes virtuales de aprendizaje que deriven recursos comprensibles, legibles, éticos y de calidad. El siguiente apartado expone la metodología que enmarca el presente análisis.

3. MARCO METODOLÓGICO

El análisis intertextual se ha visto ampliamente abordado en estudios relacionados con la escritura académica en diferentes niveles formativos —y desde casi todos los géneros discursivos—, pero los conceptos de voz propia y voz ajena, hasta el momento, no se han trabajado en la escritura de contenidos educativos virtuales. Asimismo, se puede constatar que varias de las problemáticas explicadas en algunos de los trabajos mencionados previamente, aunque tienen su foco en el contexto virtual y relacionan la intertextualidad como un problema académico que se debe reforzar desde los procesos educativos relativos a la lectura y la escritura, sobre todo en los ámbitos universitarios, generalmente, han sido enfocados en la población estudiantil como principal protagonista, dejando de lado el papel y la responsabilidad que tienen los docentes y demás profesionales —pedagogos, expertos temáticos, diseñadores, profesionales del lenguaje, entre otros— como actores principales

que también contribuyen al desarrollo de los procesos de escritura académica en el contexto educativo virtual.

Lo anterior suscita un interrogante bastante pertinente: ¿cuáles son entonces los principales usos que se les otorga a la voz propia y a la voz ajena en la escritura de contenidos educativos virtuales?, puesto que examinar críticamente cuál es la importancia que tiene el uso de dichos conceptos lingüísticos en el marco de la creación de contenidos educativos virtuales podría enriquecer las perspectivas y las prácticas de escritura académica por parte de docentes, expertos temáticos y demás profesionales que desarrollan estos recursos, y contribuir al proceso de planeación de contenidos comprensibles que puedan responder a las necesidades particulares de los estudiantes y de los públicos externos, teniendo en cuenta el contexto académico actual.

En este sentido, la presente investigación adopta la metodología de análisis basado en corpus —*corpus based*—, la cual tiene en cuenta el corpus seleccionado para exponer y explicar las categorías de análisis predeterminadas (Beke, 2008) que, en este caso, son las citas directas e indirectas, y las marcas de posicionamiento que se presentan en los contenidos educativos virtuales, a fin de vincular la tendencia de uso de las voces propias y ajenas, y exponerla mediante interpretaciones propias que explican la funcionalidad de los patrones evidenciados. Asimismo, se utiliza la herramienta AntConc, un software libre y multiplataforma que permite el análisis lingüístico de textos.

Los contenidos utilizados para llevar a cabo el análisis hacen parte del curso Ciencia, Tecnología y Sociedad ofrecido en la maestría virtual en Ciencia, Tecnología e Innovación de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad de Antioquia (Colombia). Dichos contenidos pertenecen a diversos materiales dispuestos en formatos textuales, sonoros y audiovisuales, los cuales comprenden introducciones temáticas a módulos (6), documentos de estudio (4) y transcripciones de audios pertenecientes a videos (3) y pódcast (7), para un total de veinte (20) contenidos utilizados. Igualmente, las categorías que se analizan en los contenidos anteriormente descritos son dos: las citas y las marcas de posicionamiento. De acuerdo con Beke (2008), una cita o referencia es un recurso lingüístico que un autor utiliza con el fin de apoyar sus planteamientos sobre un tema, lo cual evidencia su grado de compromiso respecto a las voces ajenas que está articulando, ya sea por medio de una mención literal, una paráfrasis o una alusión; por lo tanto, en este análisis se tienen en cuenta los usos de las voces ajenas que se presentan desde la ausencia o presencia de citas tanto directas como indirectas.

Por su parte, las marcas de posicionamiento perfilan las perspectivas que toma el autor frente a la temática que desarrolla en los contenidos, y le otorgan al lector una idea de subjetividad (Bolívar, Beke y Shiro, 2010); así, la presente investigación también considera la presencia o ausencia de verbos de reporte, puesto que son mecanismos que permiten identificar las marcas subjetivas de compromiso y actitud hacia la información reportada (Beke, 2008), esto es, la voz propia. A continuación, se presenta el

análisis de estos conceptos y los hallazgos correspondientes.

4. ANÁLISIS Y HALLAZGOS

Para efectos de esta investigación se tienen en cuenta dos parámetros establecidos por Beke (2008) de acuerdo con las características del discurso escrito: desde el plano textual, se presta especial atención al uso de citas directas e indirectas, y a las estrategias discursivas que el autor de los contenidos utilizó para hacerlas visibles; y desde el plano interactivo, se consideran tres tipos de verbos de reporte —de discurso, cognición o investigación— y su potencial evaluativo. Así, en el contexto de los contenidos educativos virtuales seleccionados y su formato, el plano textual es la parte superficial del texto, y el plano interactivo se relaciona con la argumentación y la posición del autor frente a las diversas voces que articula. La Tabla 1 evidencia la presencia y la ausencia de las categorías de análisis en el corpus seleccionado.

Tabla 1. Presencia y ausencia de las categorías de análisis en el corpus

Formato del contenido	Tipos de contenido	Planos				
		Textual (Tipo de citas)		Interactivo (Tipo de verbo de reporte)		
		Directa	Indirecta	Discurso	Cognición	Investigación
Textual	Introducciones	No	Sí	No	No	No
	Documentos de estudio	No	Sí	No	No	No
Sonoro	Pódcast	Sí	Sí	Sí	Sí	No
Audiovisual	Videos	Sí	Sí	Sí	No	No

La relación entre las categorías y los datos encontrados que se exponen en la anterior tabla permite identificar claras diferencias en el uso de las voces propias y ajenas de acuerdo con el formato y el tipo de contenido. En el caso del formato textual, se evidencia la ausencia de citas directas y de marcas de posicionamiento mediante los verbos de reporte, aunque prevalece la presencia de citas indirectas tanto en las introducciones como en los documentos de estudio; caso contrario sucede con los materiales en formato sonoro y audiovisual, pues estos sí presentan datos que concuerdan con los fenómenos determinados en ambas categorías de análisis, donde los pódcast cuentan con marcas de posicionamiento de dos tipos y los videos, particularmente, son los únicos materiales que contienen citas directas. En este sentido, son varios los autores que advierten que la mayor diferencia entre el discurso escrito y el discurso oral radica, entre otros aspectos, en las formas de aplicación de las citas (Angulo Marcial, 2013; Sánchez Upegui, 2011; Beke y Bolívar, 2011; Bolívar, Beke y Shiro, 2010; López Yépes, 2003), ya que, básicamente, se trata de un recurso lingüístico que sirve como puente para evidenciar la articulación de voces propias y ajenas, ya sea para reafirmar posturas, exponer

nuevo conocimiento o para servir como hilo conductor.

Debido a la particularidad con la que se muestran las citas y las marcas de posicionamiento en el corpus seleccionado, los datos arrojados por AntConc, en un principio, fueron nulos a nivel de concordancia; no obstante, las categorías de análisis pudieron observarse en el contexto mismo del contenidos a través de la opción *File View*. En consecuencia, de las seis (6) introducciones analizadas, cinco (5) de ellas evidencian citas indirectas que, según sus funciones en el plano textual, se presentan como alusiones a corrientes de pensamiento, hechos o ideas que el autor de los contenidos retoma para generar expectativas frente a las temáticas que se van a tratar en el curso. Estos son algunos ejemplos:

- a. Desde este contexto, nos aproximaremos a las coordenadas sociales, económicas e históricas que alientan el tránsito hacia una segunda etapa (en concreto, tras la Segunda Guerra Mundial) que deja atrás la Small Science tradicional y favorece la Big Science (Alvin M. Weinberg y Derek J. De Solla Price)

[...] Como corolario de lo anterior, también abordaremos la emergencia de la “tecnociencia” contemporánea (G. Bachelard, G. Hotois, B. Latour, D. Ihde, J. Echevarria y K. Barad), en la medida en que las transformaciones experimentadas en los últimos años (desde los años 80 del siglo XX) posibilitan la apertura de espacios de convergencia entre la ciencia, la tecnología y la innovación.

- b. [...] se analizarán los estrechos vínculos entre el fenómeno tecnológico y la organización de las lógicas postmodernas del poder político o económico (Langdon Winner), en tanto manifiestan, bajo una perspectiva foucaultiana, una tecnología de subjetivación y de organización del ser humano en el espacio y tiempo (Gunther Anders).
- c. En esta unidad se presentarán algunos trazos históricos, focalizados desde el siglo XIX en adelante, que tienen que ver con el nacimiento de la “ciencia pública” (Camille Flammarion, Thomas Alva Edison, François Arago, Emil Heinrich du Bois-Reymond, etc.). [...] Al mismo tiempo, en términos de aprendizaje, se explorarán con detenimiento los principios básicos de los diversos modelos de comunicación científica (déficit cognitivo, de validación, cultural y modelo participativo) y, a su vez, el fenómeno del cientificismo (Pierre Thuillier) como una característica esencial sobre la atribución valorativa del papel de la tecnociencia en nuestras sociedades modernas.

Nótese que la estrategia de articulación de la voz ajena, a pesar de no tener la

estructura formal de una cita indirecta, es la misma: en todos los casos, la referencia dispuesta entre paréntesis indica una manera de señalar a quién el docente se refiere cuando menciona las ideas o los conceptos que se asocian a los demás autores en cuestión. Por su parte, y teniendo en cuenta los datos arrojados por AntConc, en el caso de los documentos de estudio se corrobora que sólo uno de ellos —de los cuatro (4) analizados— presenta una cita, también indirecta, que identifica el principal personaje del círculo intelectual mencionado:

- a. El Círculo de Viena (Wiener Kreis) fue una asociación informal de científicos y filósofos vinculados a la Universidad de Viena, fundada por Moritz Schlick en 1922 y disuelta debido al contexto político y al ascenso del nazismo en Austria, en 1935.

Para el caso de estos contenidos educativos en formato textual, llama la atención que la articulación de las voces ajenas esté más presente en las introducciones a los módulos que en los mismos materiales de estudio, quizá porque la virtualidad exige, a menudo, cambios en las estructuras de los mismos; ya no hablamos de contenidos genéricos y lineales, estrictamente organizados con una introducción, un desarrollo y un cierre, sino que se abren las posibilidades a la presuposición y a los cambios en la presentación de la información, ya sea a través de omisiones intencionales de información, o del uso de hipervínculos u otros elementos que la complementen para enganchar o generar un interés en los estudiantes.

No obstante, si tenemos en cuenta el plano interactivo, las marcas de posicionamiento son inexistentes, pues ambos tipos de contenido atienden a una

función descriptiva donde el autor busca ajustar su discurso a lo que ya se conoce mediante generalizaciones o identificaciones muy concretas; en consecuencia, no se evidencia un compromiso explícito o implícito del autor frente a dichas referencias. Caso contrario ocurre con los pódcast y los videos, donde las citas directas y las marcas de posicionamiento son manifiestas. El siguiente es un fragmento extraído de un guion para pódcast:

- a. Otro de los autores que participó con la obra fundamental “Filosofía de la técnica. El problema de la realización”, publicada en 1933, fue Friedrich Dessauer. Dessauer afirmaba que la filosofía de la ciencia se muestra equivocada y limitada a la hora de calibrar el poder del conocimiento científico-técnico. En la actualidad, este se ha transformado, por medio de la ingeniería, en un novedoso modo de existencia de los seres humanos en el mundo. Ahora bien, en su análisis de la tecnología, Dessauer indicaba que la esencia de esta no se encuentra en los procesos de manufactura industrial o en los productos acabados, sino en el propio acto de creación técnica.

Dicho contenido presenta un parafraseo explícito donde los verbos de reporte señalados son de tipo discursivo, en tanto introducen el discurso reproducido de Dessauer y por medio de los cuales el docente quiere enfatizar la postura de dicho autor. Sin embargo, también se presentan citas directas y verbos de cognición, tal como se puede corroborar en el siguiente ejemplo extraído de otro contenido sonoro:

- b. Este espacio emergente se encuentra lleno de controversias y conflictos de valores que nos sitúan ante la necesidad, no solo de fortalecer la bioética, sino también de acoger lo que Carl Mitcham denomina como “tecnoética”, que cuestione de manera profunda la regla de Gabor que enuncia: “Si hay algo que sea tecnológicamente factible, debe realizarse independientemente de que dicha realización sea juzgada como beneficiosa o perjudicial”.

En este contexto, el verbo acoger podría reemplazarse por admitir o aceptar; por lo tanto, representa un acto de cognición que el autor del contenido invita a realizar en aras de evitar o rechazar la regla que se formula. Aquí la marca de posicionamiento que el autor deja frente “a la cercanía, alejamiento, compromiso o no frente a lo que enuncia” (Bolívar et al. 2010 citada en López Franco, 2021, p. 99) es bastante clara, pues es una estrategia sutil para dar a entender que está de acuerdo con el postulado de Carl Mitcham. En el caso de los contenidos audiovisuales, la presencia de las categorías de análisis se da de forma similar:

- a. El sentido moderno del concepto transhumanismo fue elaborado por Fereidoun Esfandiary en la década de 1960, y tenía por objeto catalogar a ciertos sectores sociales cuyo estilo de vida pasaba por una adopción intensa de las tecnologías. [...] La singularidad tecnológica, de acuerdo con lo dicho por Raymond Kurzweil, constituye el escenario de automejora recursiva de la inteligencia artificial, de tal modo que podrá superar la capacidad de la inteligencia humana.

- b. Para explicar el funcionamiento del modelo actor-red, Bruno Latour y Michel Callon brindan el ejemplo del coche eléctrico. Se trata de un sistema en red cuyos múltiples nodos y actantes marcan históricamente, a través de continuas negociaciones sobre el sentido otorgado a la tecnología del automóvil, diversas trayectorias que condicionan la dirección de su desarrollo.
- c. Finalmente, había aspectos que tenían que ver con la mentalidad de la época, de acuerdo con lo afirmado por el historiador francés Mathieu Flonneau: “Para ciertos sectores de la población, el coche eléctrico carecía de virilidad. No era lo suficientemente potente, era demasiado silencioso y por encima de todo, era muy apreciado por las mujeres”.

Obsérvese que en los fragmentos a y b la cita indirecta también cumple la función de identificar a los autores principales del

concepto o idea que se parafrasea, y que los verbos de reporte de tipo discursivo que se utilizan —dicho y explicar— acuden como una forma de énfasis. Igualmente, es preciso mencionar que estos verbos adquieren una particular importancia desde el punto de vista comunicativo de los contenidos, pues funcionan como marcas cuyo objetivo es alentar, continuar o cerrar una discusión o polémica. Finalmente, el fragmento c presenta un caso de cita textual directa con el uso de un verbo de reporte del mismo tipo.

En total, el corpus evidencia, en el plano textual, dieciocho citas (18), de las cuales dieciséis (16) son indirectas y las dos restantes (2) son directas; en el plano interactivo, se presentan cinco (5) marcas de posicionamiento que corresponden a la presencia de verbos de reporte de tipo discursivo (4) y cognitivo (1), tal como se muestra en la Tabla 2:

Tabla 2. Número de citas y de marcas de posicionamiento presentes en el corpus

Formato del contenido	Tipos de contenido	Planos				
		Textual (Tipo de citas)		Interactivo (Tipo de verbo de reporte)		
		Directa	Indirecta	Discurso	Cognición	Investigación
Textual	Introducciones	0	9	0	0	0
	Documentos de estudio	0	1	0	0	0
Sonoro	Pódcast	1	4	1	1	0
Audiovisual	Videos	1	2	3	0	0

Como se puede constatar, el aspecto dialógico es más concurrente en los formatos sonoro y audiovisual debido al nivel de interacción que dichos contenidos exigen en el contexto educativo virtual; por

lo tanto, las marcas de posicionamiento tienen una fuerte relación con los materiales menos tradicionales y se hacen más evidentes cuando la estructura es narrativa, pues allí el responsable de los

contenidos opta por hacer explícito, de acuerdo con su estilo de escritura, los modos de articulación de su propia voz con la de los otros. Asimismo, el análisis muestra cierta flexibilidad en el ejercicio de escritura académica que incorpora propuestas particulares para evidenciar el diálogo con otras fuentes, sin llegar a comprometer éticamente la información que se incorpora. De esta forma, las decisiones que toma el docente respecto a cómo reproducir los discursos ajenos y qué tipo de énfasis le otorga a las voces citadas se ven acentuadas, frecuentemente, por estrategias de resumen y parafraseo que hacen más efectiva su narración, y que buscan demostrarle a sus lectores —en este caso, estudiantes— que está actualizado y que tiene gran dominio del tema que enseña, por lo que puede considerarse como una forma de inserción de discurso en función de citas de apoyo.

Es claro que las marcas de posicionamiento permiten evaluar las voces ajenas referidas, ya que los verbos escogidos para reportarlos son, en palabras de Beke (2008, p. 159), “un indicador no solo de la relación que puede haber o no entre la fuente reportada y el planteamiento expresado, sino también la posición del escritor en cuanto a la verdad del planteamiento”. En el contexto del corpus analizado, dicho verbos aparecen muy próximos a formas pronominales de tipo personal —nos acercaremos— e impersonal —se analizarán— que, de acuerdo con los modos de organización sintáctica de los contenidos —descriptiva y narrativa—, atienden a la manera en que el autor relaciona a los participantes o destinatarios del discurso (Bolívar, Cruz Martínez y López Franco, 2018), y toma responsabilidad frente de las temáticas a

las que se enfrentarán, según su intención comunicativa y pedagógica. Podría decirse, entonces, que la voz propia es siempre la voz del otro porque aquel que escribe se encuentra en una búsqueda constante de mostrar la red de relaciones, directas o indirectas, implícitas o explícitas, que lo acercan a otros discursos, ya sea desde el acuerdo o la confrontación; por consiguiente, el uso de los discursos propios y ajenos en la escritura de contenidos educativos virtuales no es un hecho aislado, improvisado o inconsciente, puesto que da cuenta de los diálogos que han servido como referentes para la construcción de los recursos, a partir de los cuales se descubren y se construyen nuevas ideas según el conocimiento que se pone a disposición en un formato o tipo determinado de contenido.

Actualmente, en los ambientes virtuales de aprendizaje, la lectura tradicional —aquella que es mayormente lineal y secuencial— se ha ido transformando gracias a la exploración del hipertexto y a la infinidad de posibilidades que este brinda, lo cual obliga a reconocer la naturaleza multimodal que puede tener el discurso, y, a partir de ello, reconfigurar y adaptar los procesos de escritura académica para crear materiales de toda índole. En consecuencia, es necesario comprender que los contenidos educativos son también conjuntos organizados —coherentes y cohesivos— que deben significar y dar sentido, pues no solo construyen significados a partir del sistema escrito, sino también de los recursos provenientes de otros sistemas.

La intertextualidad, vista desde la convergencia de los discursos propios y ajenos, también se presenta como una tensión entre lo que el docente escribe y lo que el estudiante lee e interpreta; una

situación dialógica que representa la valoración de la percepciones propias frente a las ajenas, las cuales están a merced de un cambio —reinterpretaciones justas o forzadas— como producto de las evoluciones del contexto educativo virtual en el que se inscribe (Marinkovich, 1998; Bolívar, 2004; 2005; Beke, 2008; García Negrón, 2008; Bubnova, 2009; Beke y Bolívar, 2011; Castelló et al., 2011; Polo Figueroa, 2012; Casalmiglia Blancafort y Tusón Valls, 2015; Bolívar, Cruz Martínez y López Franco, 2018). No obstante, la intertextualidad no depende únicamente del contenido educativo y de su autor, sino también de quien lo utiliza.

En este sentido, el uso de las voces propias y ajenas en la escritura de contenidos educativos virtuales no debe limitarse, exclusivamente, a la exposición de una bibliografía estrictamente curada; más bien, debe incentivar en el estudiante una postura que le permita aplicar sus experiencias previas de lectura y escritura en el abordaje de otros recursos educativos. Por lo tanto, el planteamiento de la racionalidad del uso de la cita y de las marcas de posicionamiento en el proceso dialógico de la escritura —y su importancia en los procesos de construcción de conocimiento en el contexto virtual— arroja una conclusión determinante: la intertextualidad es, necesariamente, distintiva de todo material académico independiente del formato en el que se presente.

Como nota de interés —y aunque no sea el caso del corpus previamente analizado— se reconoce que la articulación de discursos ajenos en el contexto virtual se ve constantemente favorecida por el hipertexto al promover la conexión de diferentes fuentes mediante la presentación de hipervínculos, lo cual

brinda una disposición inmediata para la validación la voz ajena —ya sea una bibliografía, una imagen, una infografía, un video o cualquier otro recurso externo— que se incorpora dentro del contenido, pues su función se antoja similar al de la cita tradicional cuando el autor prioriza el enlace con un término clave que pueda orientar al estudiante en su proceso de consulta (Cassany, 2003).

Igualmente, es menester recordar que todos los contenidos educativos virtuales se incluyen dentro de comunidades discursivas que se encargan de determinar sus propósitos lingüísticos y comunicativos, afectando, de una u otra forma, la manera en que se configuran y se presentan las voces dentro de los mismos (Bolívar, Beke y Shiro, 2010). Por lo tanto, la inclusión u omisión de citas —estandarizadas o hipervinculadas— es un mecanismo activo que también contribuye a la generación de significados dentro del contenido y puede depender de las dinámicas discursivas de la disciplina en la cual se inscriben los materiales, pues, evidentemente, el uso de las voces no será igual si se analiza, por ejemplo, un corpus de recursos educativos virtuales pertenecientes al área de ciencias naturales.

En definitiva, las citas y las marcas de posicionamiento contextualizan las conexiones simples o complejas que un autor realiza con los discursos que decide vincular de manera implícita o explícita, siguiendo las lógicas de su propia área de conocimiento. Es así como el uso de discurso propios y ajenos puede orientar al estudiante en la lectura y reconfiguración de los contenidos que estudia; por ende, los profesionales involucrados en su construcción deben elegir las fuentes más apropiadas de

acuerdo con los diferentes componentes multimodales y las características de la disciplina, en tanto los contenidos educativos virtuales deben construirse hacia fines coherentes, no solo desde lo estético sino también desde lo lingüístico.

Teniendo en cuenta el análisis presentado, se admite entonces que la importancia de la intertextualidad en los procesos de redacción de contenidos virtuales radica en tres pilares específicos: primero, mostrar cómo las diversas voces pueden converger y ajustarse a lo que el docente, experto temático o profesional quiere exponer sobre un tema o idea, lo cual implica reconocer y evidenciar los acercamientos que se han tenido con otras fuentes; segundo, contribuir con la articulación dialógica que permita adquirir, intercambiar y fortalecer conocimientos; y, tercero, promover un comportamiento ético y responsable frente al uso correcto de los diferentes discursos en el contexto de la educación virtual.

Así pues, es necesario enfatizar que todo discurso reformula voces ajenas y es precisamente el establecimiento de estos vasos comunicantes lo que permite el intercambio de saberes. La perspectiva intertextual en el campo de la educación virtual plantea la necesidad de conectar el lenguaje con el contexto social, cultural y, por supuesto, educativo, pues considera la práctica discursiva —desde la redacción, la articulación y la lectura de contenidos— como un acto comunicativo que integra tanto lo verbal como lo no verbal en situaciones de producción e interpretación de conocimientos.

5. CONCLUSIONES

Si bien, hasta la fecha se siguen publicando diversas indagaciones que abarcan las características, problemáticas y ventajas de las buenas prácticas de escritura en el contexto académico, los análisis intertextuales en diferentes niveles y ámbitos, con apoyo de diversas herramientas —los cuales incluyen directa o indirectamente aspectos referidos al análisis del discurso—, y trabajos que abordan la creación y diseño de contenidos educativos virtuales desde las funcionalidades de las plataformas educativas, no hay investigaciones cuyo tema principal esté relacionado con el análisis de las voces en la escritura de contenidos educativos virtuales, específicamente. Además, se destacan los desafíos que presentó el uso del software AntConc en la detección de concordancias de citas y marcas de posicionamiento no parametrizadas, pues inicialmente no arrojó resultados en la búsqueda para la identificación de los patrones, lo cual obligó a realizar un análisis *in situ* en el texto mediante la opción *File View* que permitió revisar las categorías en el contexto mismo del párrafo.

Respecto a los hallazgos, se concluye que los contenidos educativos analizados evidencian diversos modos de uso de los discursos ajenos que, a grandes rasgos, se pueden tipificar de la siguiente manera: la reformulación, que señala lo que el docente, en sus propias palabras, destaca de las fuentes referidas sin apelar a la literalidad, esto es, el ejercicio de paráfrasis o resumen ligados a las citas indirectas; la cita de apoyo, que aunque también reformula el discurso ajeno

original, su función difiere en que le sirve al docente para indicar los referentes específicos que le han aportado a desarrollar el conocimiento que tiene sobre el tema, y, que según las características de los contenidos, suele aparecer como nombres completos o apellidos dispuestos entre paréntesis; y, finalmente, la mención textual, que se evidencia como la reposición, palabra por palabra, del discurso ajeno.

Por su parte, las marcas de posicionamiento también se expresan de dos formas específicas: la primera persona del plural 'nos', predominante en los contenidos en formatos sonoro y audiovisual; y el pronombre 'se', manifiesto en los formatos textuales. Este patrón gramatical se vincula con las intenciones constantes que se erigen en los ambientes virtuales de aprendizaje, los cuales buscan reconocer al estudiante durante el curso, comprender sus estilos y ritmos de aprendizaje, y sus diversas maneras de acercarse a los contenidos, en tanto pueden apropiarse de ellos, compartirlos y construir otros a partir de estos, y en los intentos por presentar un lenguaje más cercano o amigable para la lectura de los recursos.

La correcta incorporación de los discursos propios y ajenos permite que los contenidos educativos virtuales, en su dimensión lingüística, sean multifuncionales desde varios aspectos, como son: los ideacionales, a partir de la representación de la experiencia y del mundo; interpersonales, en tanto deben permitir la interacción entre los participantes del discurso —como formas de identidad o posicionamiento de las voces dentro del discurso—; y textuales,

puesto que deben seguir formulando coherentemente las partes de un texto. Por consiguiente, estos materiales constituyen un sistema de conocimientos y de creencias que exponen las relaciones sociales entre sujetos y promueven la creación constante de vínculos entre estos y los objetos de conocimiento que abordan.

El análisis expuesto en esta investigación también deja en evidencia algo muy importante: un proceso de redacción de contenidos educativos inadecuado, desde la articulación de las voces propias y ajenas, puede derivar fallas pedagógicas en tanto limita las intencionalidades y funcionalidades de los materiales, afectando así el desarrollo de las habilidades y de los procesos de interacción de los estudiante. En el contexto educativo virtual, estos tienen un rol mucho más activo durante su formación; por eso, los recursos deben ser autónomos sin importar el formato en el que se presentan y, además, propiciar el desarrollo de un pensamiento reflexivo y crítico, incluso cuando no se cuente con la figura de un tutor.

Por consiguiente, los contenidos educativos virtuales, en el contexto de los ambientes virtuales de aprendizaje, e independientemente del formato en que se presenten —textual, sonoro, audiovisual, interactivo, etc.—, deben concebirse como recursos autosuficientes que propendan por la conservación de un diálogo comprensible entre las distintas fuentes que los componen (García Negroni, 2008), y por la distinción de un ejercicio intelectual honesto de una mera reproducción de discursos aislados, o, en su defecto, indeterminados que invisibilicen, por una parte, los aportes del

docente, experto temático o profesional involucrado, y, por otra, el objetivo principal de dicho contenido con base en sus características e intencionalidad pedagógica.

Asimismo, la incorporación de voces propias y ajenas se concibe como una actividad creativa que permite el establecimiento de un diálogo entre el autor, el contenido y el estudiante para el intercambio de saberes en el marco de una disciplina específica; por lo tanto, es pertinente tener presente que, más allá de las competencias en escritura académica, los profesionales involucrados en la construcción de recursos educativos virtuales también deberían tener conocimientos básicos sobre derechos de autor que les permita tomar buenas decisiones sobre qué tipo de información pueden vincular en los contenidos y cómo deben hacerlo, pues, como se ha mencionado, son tantos los discursos como los tipos de formato en los que se enmarcan.

Lo anterior, a la larga, puede contribuir al mejoramiento de los procesos de virtualización de diversas instituciones y propender por el reconocimiento de la importancia que tiene la correcta articulación de voces en el diseño de mediaciones pedagógicas. De ahí la mirada lingüística y comunicativa tan necesaria en diversos escenarios educativos para la promoción de una enseñanza y de un aprendizaje acordes con las exigencias de los contextos actuales; un desafío que asumen los creadores de contenidos educativos virtuales en medio de una sociedad con tendencias a la infoxicación y claras vías al libre acceso de todo tipo de recursos y

fuentes de información —o de conocimiento— disponibles en la Web.

6. REFERENCIAS

- Angulo Marcial, N. (2013). La cita en la escritura académica. *Innovación educativa*, 13(63), 95-116. <http://www.scielo.org.mx/pdf/ie/v13n63/v13n63a7.pdf>
- Bajtín, M. (1982). *Estética de la creación verbal*. Siglo XXI.
- Beke, R. (2008). *Las voces de los otros en el discurso académico de los investigadores de la educación* [Tesis de doctorado]. Universidad Central de Venezuela. <http://rb.gy/ec8v2>
- Beke, R. y Bolívar, A. (2011). El conocimiento ajeno en las disciplinas. Referencias y citas. *Lectura y escritura para la investigación*, 131-162. <http://rb.gy/3niir>
- Bolívar, A., Cruz Martínez, A. y López Franco, S. (2018). El compromiso autoral explícito, implícito y oculto en introducciones y conclusiones de tesis doctorales. *Boletín de Lingüística*, 30(49/50), 8-28. <http://rb.gy/fr0e3>
- Bolívar, A. (2005). *Discurso e interacción en el texto escrito*. Universidad Central de Venezuela.
- Bolívar, A. (2004). Análisis crítico del discurso de los académicos. *Revista signos*, 37(55), 7-18. <https://www.redalyc.org/pdf/1570/157013765001.pdf>

- Bolívar, A., Beke, R. y Shiro, M. (2010). Las marcas lingüísticas del posicionamiento en las disciplinas: Estructuras, voces y perspectivas discursivas. *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI: Leer y escribir desde las disciplinas*, 95-125.
- Bolívar, A., Cruz Martínez, A. G. y López Franco, S. (2018). *El compromiso autoral explícito, implícito y oculto en introducciones y conclusiones de tesis doctorales* [En línea]. <http://bdigital2.ula.ve:8080/xmlui/handle/654321/9437>
- Bubnova, T. (2009). Palabra propia, palabra ajena. *Enunciación*, 14(1), 135-144. <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/enunc/article/view/3279/4792>
- Casalmiglia Blancafort, H. y Tusón Valls, A. (2015). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona.
- Cassany, D. (2003). La escritura electrónica. *Cultura y educación*, 15(3), 239-251.
- Castelló, M., Corcelles, M., Iñesta, A., Vega, N. y Bañales, G. (2011). La voz del autor en la escritura académica: Una propuesta para su análisis. *Revista Signos*, 44(76), 105-117. <http://rb.gy/6ytftr>
- De Beaugrande, E. y Dressler, W. (1981). Introduction to Textlinguistics. Londres, Longman. En Marinkovich, J. (1998). *El análisis del discurso y la intertextualidad. Boletín de filología*, 37(2), 729-742. <http://rb.gy/iwk97>
- García Negroni, M. M. (2008). Subjetividad y discurso científico-académico: Acerca de algunas manifestaciones de la subjetividad en el artículo de investigación en español. *Revista Signos*, 41(66), 9-31. <http://rb.gy/7a9ib>
- Gutiérrez Estupiñán, R. (s. f.). *Intertextualidad: teoría, desarrollos, funcionamiento*. Universidad Autónoma de México. <http://rb.gy/9mrwk>
- Hernández Zamora, G. (2009). Escritura académica y formación de maestros ¿por qué no acaban la tesis?. *Tiempo de Educar*, 10(19), 11-40.
- Kristeva, J. (1998). Dialogisme, carnavalesque et psychanalyse: entretien avec Julia Kristeva sur la réception de l'oeuvre de Makhail Bakhtine en France. *Recherches sémiotique/Semiotic Inquiry*, 18(1-2), 15-30.
- López Yépes, J. (2003). El análisis cualitativo de citas como instrumento para el estudio de la creación y transmisión de las ideas científicas. *Documentación de las Ciencias de la Información*, 26, 41-70.
- Polo Figueroa, N. (2012). La voz en el discurso académico. *Forma y Función*, 25(2), 323-333. <http://rb.gy/rk993>
- Macedo Rodríguez, A. (2008). *La intertextualidad: cruce de disciplinas humanísticas* [En línea]. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4953777.pdf>
- Marinkovich, J. (1998). El análisis del discurso y la intertextualidad. *Boletín de filología*, 37(2), 729-742. <https://boletinfilologia.uchile.cl/index.php/BDF/article/view/21478n>

Salazar Estrada, M. (2021). Recursos educativos digitales. Intencionalidad didáctica, pedagógica y diseño. *Luciérnaga Comunicación*, 13(25), 87-98. <https://revistas.elpoli.edu.co/index.php/luc/article/view/1992>

Sánchez Upegui, A. A. (2016). *El género artículo científico: escritura y análisis desde la alfabetización académica y la retórica funcional*. Católica del Norte Fundación Universitaria

Sánchez Upegui, A. A. et al. (2011). *Manual de redacción académica e investigativa: cómo escribir, evaluar y publicar artículos*. Católica del Norte Fundación Universitaria