

# El discurso docente universitario con *PowerPoint*<sup>1</sup>

Josep M. Castellà Lidon y Helena Aparicio-Terrasa

Universitat Pompeu Fabra, Departamento de Humanidades / Departamento de Traducción y Filología.

Ramon Trias Fargas 25-27, 08005, Barcelona / La Rambla 30-32, 08002, Barcelona.

josep.castella@upf.edu / helena.aparicio@upf.edu.

## **Resumen:**

---

Esta comunicación explora las transformaciones que genera en el discurso docente universitario la introducción de la herramienta multimodal *PowerPoint*, a partir de un estudio descriptivo de su utilización en una asignatura de una carrera de letras. Para ello se han analizado las características de las presentaciones en *PowerPoint* construidas por la docente (nominalidad, multimodalidad, recursos retóricos visuales y estructura general de las presentaciones), el uso que hace la profesora de los *PowerPoint* durante sus clases magistrales, así como sus percepciones acerca de la función de las diapositivas a lo largo de las explicaciones orales. Los resultados muestran que los textos escritos de las diez presentaciones estudiadas tienen un marcado sesgo hacia la nominalidad. Los recursos multimodales se explotan de forma escueta y los recursos retóricos visuales de forma poco sistemática. En cuanto a su uso en el aula, el *PowerPoint* influye en el ritmo de la clase y en la estructura el discurso oral de la docente, que adopta formatos diferentes según la modalidad predominante en la diapositiva.

**Palabras clave:** *PowerPoint*, multimodalidad, análisis del discurso académico.

## **Abstract:**

---

This paper seeks to explore the transformations in the academic college discourse generated by the introduction of the multimodal tool *PowerPoint*, through a descriptive study of its use in a course of an Arts degree. In order to do so, several aspects have been analysed: the features of the *PowerPoint* presentations designed by the professor (nominal style, multimodality, rhetoric visual resources and general structure); the use of the presentations during the professor's lectures, as well as her perceptions about the slides' function during the oral explanations. The results show that the written texts of the ten analysed presentations present a strong bias toward to the nominal style. The multimodal resources are scarcely used and the rhetoric visual ones are exploited in an unsystematic way. Regarding its use in the classroom, the *PowerPoint* presentation has an influence over the pace of the class and the structure of the professor's oral discourse, which adopts different formats depending on the predominant modality of the slide.

**Key words:** *PowerPoint*, multimodality, academic discourse analysis.

## **Résumé:**

---

Cette communication explore les transformations qu'a produit dans le discours académique universitaire l'introduction de l'outil multimodale *PowerPoint*, à partir d'un étude descriptive de sa utilisation dans un cours d'une maîtrise de lettres. Pour cela on a analysé les caractéristiques des présentations *PowerPoint* construites par la professeure (nominalité, multimodalité, ressources rhétoriciennes visuelles et la structure générale de ces

---

<sup>1</sup> Este artículo forma parte del simposio *Prácticas letradas contemporáneas: análisis y aplicaciones*, resultados del proyecto de investigación titulado *La competencia receptiva crítica: análisis y propuesta didáctica*, (HUM2004-03772/FILO), que lleva a cabo el grupo *Literacitat crítica*, (Literacidad crítica), de la Universitat Pompeu Fabra de Barcelona, que coordina Daniel Cassany. Web del proyecto: <http://www.upf.edu/dtf/recerca/grups/grael/LC/index.html>

présentations), l'usage que la professeure fait du *PowerPoint* pendant les classes magistrales, ainsi que de ses perceptions sur la fonction des diapositives pendant les explications orales. Les résultats ont montré que les textes écrits des dix présentations analysées ont une forte tendance a la nominalité. Les ressources multimodales s'exploitent d'une façon dégagee et les ressources rhétoriciennes visuelles d'une façon peu systématique. Quant à son usage dans la classe, le *PowerPoint* a une influence dans son rythme et dans la structure du discours oral de la professeure, qui adopte des formats différents selon la modalité de la diapositive.

**Mots clé:** *PowerPoint*, multimodalité, analyse du discours académique.

## Tabla de contenidos

1. Presentación y marco teórico
2. Metodología y corpus
  - 2.1 Objetivos de la investigación
  - 2.2 Procedimiento de obtención de datos y descripción de la muestra
    - 2.2.1 Datos para el análisis
    - 2.2.2 Selección y descripción de la informante
    - 2.2.3 Selección de la submuestra de texto escrito de las diapositivas
3. Resultados y análisis
  - 3.1 Análisis de las diapositivas
    - 3.1.1 Análisis lingüístico
      - 3.1.1.1 Las categorías gramaticales
      - 3.1.1.2 Los conectores
      - 3.1.1.3 Análisis cualitativo de una diapositiva
    - 3.1.2 La multimodalidad
    - 3.1.3 Los recursos retóricos visuales: animación, tipografía y colores
    - 3.1.4 La estructura global del *PowerPoint*
  - 3.2 La clase con *PowerPoint*
    - 3.2.1 La expansión de la multimodalidad tradicional
    - 3.2.2 Los formatos del discurso docente: integración y autonomía
    - 3.2.3 La estructura de la clase: el predominio del *PowerPoint*
4. Conclusiones
5. Referencias bibliográficas

## 1. Presentación y marco teórico

El discurso docente oral ha implicado siempre varias dimensiones de multimodalidad. De hecho, ya el género primigenio del lenguaje humano, la conversación cara a cara, es multimodal de forma constitutiva, porque incorpora junto a lo verbal los elementos paraverbales de la comunicación facial, gestual, cinésica y proxémica, añadidos al timbre y estilo entonativo propios de cada hablante. En clase, este discurso oral incorpora las características de la formalidad y del monólogo, y es tradicional que incluya el soporte de la pizarra, de textos impresos o fotocopiados, de transparencias o de diapositivas retroproyectadas y, en los últimos años, de herramientas multimodales como las páginas web, los *weblogs* o los audiovisuales. De entre este último grupo, aquí analizamos el caso del *PowerPoint*, un programa de presentación diseñado para actuar como apoyo del discurso oral.<sup>2</sup> Su generalización en las aulas universitarias está modificando la estructura, la producción y la recepción de varios géneros académicos y, en el caso que nos interesa, de la

---

<sup>2</sup> Aunque sin duda es el más conocido, el *PowerPoint* no es el único en su género, existen otros programas de soporte a las presentaciones orales como *Impress Open Office*, *Corel Presentation X3* o *Harvard Graphics*.

clase magistral. A continuación, presentamos los primeros resultados de un estudio de más largo recorrido, que tiene por objetivo explorar las transformaciones mencionadas.

Las investigaciones acerca de este nuevo fenómeno son relativamente recientes. A día de hoy, las referencias más numerosas son sin dudas las publicaciones de tipo prescriptivo, en las que se pretende dar a conocer estrategias y procedimientos para llevar a cabo un uso efectivo del programa. Un segundo grupo de publicaciones son los artículos de opinión, que, desde aproximadamente el año 2000, empezaron a aparecer en periódicos estadounidenses de gran difusión. En este segundo grupo, destaca claramente Edward Tufte, quien lleva a cabo un vituperio del *PowerPoint* utilizando títulos ingeniosos y mordaces, hoy citados por cualquiera que escriba sobre el asunto, como “PowerPoint is Evil. PowerPoint Corrupts Absolutely” (2003b) o *The Cognitive Style of PowerPoint* (2003a).

Las críticas de Tufte pueden resumirse en los siguientes cinco puntos: 1) el excesivo esquematismo del *PowerPoint* simplifica o dificulta transmitir la complejidad de determinadas ideas; 2) el uso indiscriminado del color, animación y sonido impide la comprensión directa de los contenidos; 3) el *PowerPoint* supone una ayuda para el orador, pero no para la audiencia; 4) debido a su baja resolución, es una herramienta ineficiente para representar recursos como tablas o gráficos; 5) su configuración impone un orden de lectura rígido y lineal basado en los *bullet points*.

Posteriormente, aparecieron una serie de estudios teóricos que, a diferencia de autores como Tufte, consideraban que la herramienta no era en sí misma negativa, sino que más bien existen usuarios ineficientes de la misma. El *PowerPoint*, como cualquier otro sistema de codificación de significados presenta características que afectan a la producción y recepción del resultado final, y a la estructura de los contenidos (Farkas 2006: 165; Stoner 2007: 357). En este sentido, Neville (2004) identificó tres usos del *PowerPoint*: a) como guía para el orador; b) como guía para el oyente/lector y c) como texto para ser exclusivamente leído independientemente del discurso oral. Para este autor, la única función que el *PowerPoint* puede llevar a cabo con efectividad es la segunda. Según él, si una misma presentación se utiliza para objetivos comunicativos, contextos y agentes implicados tan diferentes, con toda probabilidad resultará ambigua y equívoca.

Empezamos a contar con estudios empíricos que buscan determinar el impacto que el *PowerPoint* ha tenido en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en lo referente a las percepciones que profesores y estudiantes tienen del programa (véase Mackiewicz *et al.* 2006, entre otros). Un segundo foco de interés ha sido intentar determinar experimentalmente si recibir clases con *PowerPoint* afecta positivamente el rendimiento académico del alumnado (Blokzijl y Andeweg 2005; Amare 2006; Susskind 2007). Sin embargo, estos estudios son a menudo metodológicamente cuestionables y llegan en muchos casos a conclusiones contradictorias entre sí.

Para finalizar, en los últimos años, la semiótica social ha realizado aportaciones al estudio de la literacidad multimodal. Los textos multimodales presentan especificidades como que el código verbal escrito pierde centralidad, dejando de ser la forma privilegiada de transmisión de conocimiento, a favor de los modos visuales basados en la imagen (Jewitt & Kress 2003; Jewitt 2006: 108-110). Además, las relaciones entre los modos constituyen una nueva dimensión a partir de la que también se construye el sentido del texto (Kress *et al.* 2001: 43). El hacedor de significados puede escoger, según la naturaleza del mensaje, el modo que de forma más eficiente puede representarlo (Jewitt & Kress 2003: 185), lo que conlleva que estos géneros y prácticas letradas multimodales, como las presentaciones *PowerPoint*, sean enormemente dependientes de la comunidad discursiva a la que se adscriben (Rowley-Jolivet 2004).

## **2. Metodología y corpus**

### **2.1 Objetivos de la investigación**

El objetivo general de la investigación emprendida es describir y analizar el discurso docente en las clases con *PowerPoint*. Para la presente comunicación, se han establecido los siguientes objetivos específicos:

1. Analizar la nominalidad y la conexión en la prosa de las presentaciones *PowerPoint*.
2. Analizar el uso que se realiza de los *recursos retóricos multimodales* (animación, tipografía y colores), en las diez presentaciones *PowerPoint* de nuestro corpus.
3. Explorar las características estructurales del conjunto de cada presentación.
4. Analizar el uso del *PowerPoint* y sus consecuencias en el discurso docente oral en dos clases magistrales.

Para abordar los objetivos específicos anteriores, se definieron los siguientes objetivos operativos:

1. Categorizar una muestra de texto a partir de los indicadores lingüísticos de la nominalidad y de la conexión.
2. Categorizar y cuantificar las modalidades presentes en los *PowerPoint* de nuestro corpus.
3. Clasificar los recursos retóricos y rasgos estructurales de las presentaciones.
4. Describir algunas características lingüísticas y pragmáticas del discurso docente oral adaptado al uso del *PowerPoint*.

### **2.2 Procedimiento de obtención de datos y descripción de la muestra**

#### **2.2.1 Datos para el análisis**

La recogida de datos se realizó durante el segundo trimestre de 2008. Los materiales de los que disponemos son de distinta naturaleza:

1. Dos clases magistrales de 55 minutos (grabación y transcripción: 25.684 palabras).
2. Una entrevista semiestructurada a la docente, sobre sus percepciones, uso del programa y objetivos didácticos al construir las presentaciones (grabación y transcripción: 10.859 palabras).
3. Diez presentaciones *PowerPoint* elaboradas por la docente para ser utilizadas en sus clases magistrales de toda la asignatura (total diapositivas: 804).
4. Una entrevista semiestructurada a un grupo de 5 estudiantes sobre sus percepciones en las clases con *PowerPoint* (grabación y transcripción: 25.673 palabras).

#### **2.2.2 Selección y descripción de la informante**

En un principio, se propuso participar en esta investigación a varios de los docentes de la Facultad de Humanidades de la Universitat Pompeu Fabra que impartían clases a lo largo del tercer trimestre del curso académico 2006/07. Los requisitos que debían cumplir eran: a)

acceder a que se grabaran dos de sus clases; b) facilitar los *PowerPoint* utilizados en su asignatura; c) permitir encuestar a sus estudiantes y d) conceder una entrevista.

La única docente que cumplió con estas condiciones fue la que imparte la asignatura de primer curso *Història de l'Extrem Orient* [Historia del Extremo Oriente] quien, finalmente, ha sido la informante. Esta profesora cuenta con una amplia experiencia en clases con *PowerPoint*. De hecho, las presentaciones que utiliza en la asignatura que analizamos han sido objeto de reelaboración a lo largo de más diez años.

### 2.2.3 Selección de la submuestra de texto escrito de las diapositivas

El análisis del estilo nominal y de la conexión en la escritura se llevó a cabo sobre una submuestra de 45 diapositivas. El proceso para su delimitación fue el siguiente: 1) se identificaron y cuantificaron las diapositivas conformadas *exclusivamente* por texto redactado por la docente; 2) para asegurar la representatividad, se seleccionó el 50% de las diapositivas de texto de cada una de las presentaciones; 3) la selección se realizó por números alternos a partir de la primera diapositiva de texto.

## 3. Resultados y análisis

### 3.1 Análisis de las diapositivas

#### 3.1.1 Análisis lingüístico

Los textos escritos que aparecen en las presentaciones *PowerPoint* de nuestro corpus pueden ser considerados escritura académica, puesto que forman parte del contexto pedagógico y discursivo del aula universitaria. Sin embargo, en el caso de los textos del *PowerPoint*, debe tenerse en cuenta que no son textos independientes, sino redactados con el objetivo de acompañar al discurso oral del/la docente, y que están sujetos a las constricciones de espacio propias de la herramienta. A continuación ofrecemos en la tabla I los valores generales de la muestra:

Número total de diapositivas de la muestra: 45
Número total de palabras: 2.502 Media por diapositiva: 55'6
Número total de párrafos: 298 Media por diapositiva: 6'63
Número total de líneas: 427 Media por diapositiva: 9'49

Tabla I. Características de las diapositivas de texto

La media de palabras por diapositiva es considerablemente alta (55'6). Esto nos indica que las diapositivas de texto hacen algo más que guiar las explicaciones de la profesora y que, por lo tanto, transmiten información *per se*. La media de párrafos por diapositiva (6'63) es igualmente muy alta, lo que revela que el contenido textual de una diapositiva suele estar muy atomizado. Y, complementariamente, la media de líneas de texto por diapositiva (9'49), en relación con la media de párrafos por diapositiva (6'63), indica que necesariamente al menos un 50% de los párrafos está formado por una sola línea de texto. Estos datos dan medida del carácter esquemático del texto escrito del *PowerPoint*, rasgo que se abordará más extensamente en las siguientes secciones.

### 3.1.1.1 Las categorías gramaticales

A continuación se presentan los resultados de nuestra categorización y se comparan con los obtenidos por Castellà (2002; 2004) en el género que más se aproxima a los nuestros textos, la prosa académica, caracterizada por una fuerte tendencia a la nominalidad (tabla II):

<b>Categorías gramaticales</b>	<b>PowerPoint valores absolutos (2.502 palabras)</b>	<b>PowerPoint porcentajes (2.502 palabras)</b>	<b>Prosa académica (Castellà 2004) (26.468 palabras)</b>
<b>Nombre</b>	894	35'7 %	24'5 %
<b>Adjetivo atributivo</b>	232	9'3 %	9'2 %
<b>Adjetivo predicativo</b>	8	0'3 %	0'9 %
<b>Verbo</b>	159	6'3 %	9'4 %
<b>Adverbio</b>	9	0'4 %	1 %
<b>Preposición <i>de</i></b>	250	10%	9'5 %

Tabla II Las categorías gramaticales en el *PowerPoint* y en la prosa académica

En valores absolutos, predominan claramente los nombres (que casi cuadruplican el número de la segunda categoría más numerosa) y su categoría dependiente, el adjetivo atributivo. Llama la atención el bajo número de verbos. Respecto de los resultados de la prosa académica, nuestras cifras presentan una tendencia a la nominalidad más acentuada.<sup>3</sup> Finalmente, vemos que el porcentaje de ocurrencias de la preposición *de* es también ligeramente superior.

Para completar la visión del sintagma nominal, la suma de las ocurrencias de nombres, adjetivos atributivos y de la preposición *de*, señala que un 55% de las palabras de la muestra se encuentran integradas dentro del sintagma nominal.<sup>4</sup> Por el contrario, el verbo y todos sus elementos dependientes (adverbio y adjetivo predicativo) no representan más que el 7% del total de palabras de nuestra muestra, muy por debajo del 11'3% que presenta Castellà (2004). Esto significa que la elipsis verbal es un fenómeno común en la escritura del *PowerPoint*. Vistos en conjunto, nuestros resultados apuntan claramente en una misma

<sup>3</sup> En lo referente a la densidad de nombres, existe tanta distancia entre el *PowerPoint* y la prosa académica (el 11'2%) como entre la prosa académica y la conversación informal (el 11'1%), que presenta un 13'4% de nombres (Castellà, 2004: 59).

<sup>4</sup> Debe tenerse en cuenta que si se incluyeran las oraciones de relativo se incrementaría significativamente este porcentaje.

dirección: en nuestra muestra, el sintagma nominal tiene mucho más peso que el sintagma verbal, y lo tiene en una medida significativamente superior a la prosa académica –que ya es de por sí uno de los estilos más nominales.

### 3.1.1.2 Los conectores

En la tabla III se presentan los valores para los tres conectores principales, la conjunción *i* [y], la conjunción *que* y su homófono, el pronombre relativo *que*. La conjunción *i* coordina más a menudo sintagmas que oraciones, como corresponde a una prosa académica. En lo referente a *que*, se observa que en el *PowerPoint* se tiende a redactar menos oraciones completas y a subordinarlas menos entre sí. Esta falta de conectores textuales indica que la prosa de los *PowerPoint* no siempre explicita las relaciones lógicas entre las diferentes ideas que contiene y que, por tanto, es tarea del orador indicarlas a través del discurso oral. Nuestros resultados refuerzan la posición de autores como Neville, quien desconfía de la solvencia de los textos de estas presentaciones para funcionar de forma independiente, como documentos para ser exclusivamente leídos.

Conjunciones		<i>PowerPoint</i> valores absolutos (2.502 palabras)		<i>PowerPoint</i> porcentajes (2.502 palabras)		Prosa académica (Castellà 2002) (26.468 palabras)	
'i' [y]	Coordinación sintagmática	59	Total 75	2'4 %		2'1 % <sup>5</sup>	
	Coordinación oracional	16		0'6 %		0'7 % <sup>6</sup>	
'que' [que]	Conjunción	9	Total 32	0'4 %	Total 1'3 %	0'7 %	Total 2'5 %
	Pronombre relativo	23		0'9 %		1'8 %	

Tabla III Los conectores *i* y *que* en el *PowerPoint* y en la prosa académica

Sin embargo, puede considerarse que el *PowerPoint* se sirve de recursos no lingüísticos para indicar relaciones lógicas muy básicas entre ideas, principalmente de pertenencia, a través de la disposición espacial del material textual en la diapositiva. El *PowerPoint* permite, a través de la organización jerárquica, subsumir ideas como en un juego de muñecas rusas hasta cinco niveles de jerarquía (aunque en nuestro corpus se utilizan un máximo de tres). Pero éste es un elemento que sólo funciona en el nivel macrotextual y que, por tanto, no resuelve la cuestión de las relaciones lógicas entre las oraciones o sintagmas que principalmente deben ser expresadas por conectores. Su práctica ausencia tiene, como mínimo, dos consecuencias: a) confiere ambigüedad al mensaje, puesto que las relaciones lógicas entre las proposiciones son en muchos casos equívocas; b) acentúa el carácter fragmentario del texto, ya que las ideas no quedan interrelacionadas dentro de un tejido textual, sino que funcionan de forma aislada.

<sup>5</sup> El porcentaje incluye 'o' [o] y 'ni' [ni].

<sup>6</sup> Ídem.

### 3.1.1.3 Análisis cualitativo de una diapositiva

*Shijing*

---

Característiques

- ⌘ Recull de 305 cançons recopilades cap el 600 aC (peces que es remunten, però, a l'any 1000)
- ⌘ Recopilació feta per funcionaris dels reis Zhou (pulsar estat d'ànim dels súbdits)
- ⌘ Edició final fou obra de Confuci

En esta diapositiva de muestra se observan los rasgos de nominalidad comentados hasta el momento, a saber, el predominio del sintagma nominal, el uso de nominalizaciones (*'recull', 'recopilació', 'edició'* [colección, recopilación, edición]), la elipsis del verbo principal (*les característiques "són"*) y la falta de conectores. Podemos ver, también una oración subordinada dentro del paréntesis del primer punto de la diapositiva (*'que es remunten, però, a l'any 1000'* [que se remontan, sin embargo, al año 1000]), que forma parte del sintagma nominal que tiene como núcleo el nombre *peces* [piezas], el cual ya no depende de ningún verbo, sino que mantiene una relación apositiva con el nombre *cançons* [canciones], extendiendo así el número de palabras que están exclusivamente bajo el paraguas del sintagma nominal.

Por otra parte, en lo referente a la carencia de conectores, en un análisis contrastivo entre los dos paréntesis que aparecen en la diapositiva se observa que mientras en el primero la relación semántica se encuentra explicitada a través del conector *però* [sin embargo], esto no se repite en el caso del segundo paréntesis (*'pulsar estat d'ànim dels súbdits'* [pulsar el estado de ánimo de los súbditos]), donde encontramos una total ausencia de relaciones lógicas explícitas. Esto conlleva que debe ser el lector quien infiera la relación de finalidad en el caso de que el orador no lo haga, y que, por lo tanto, la lectura de la diapositiva sea más costosa.

Finalmente, en cuanto al estilo fragmentario de la prosa, la diapositiva presenta otro rasgo interesante. Si se observa el último punto (*'Edició final fou obra de Confuci'* [Edición final fue obra de Confucio]), veremos que en esta construcción destaca la caída del artículo, lo que fuerza notablemente la sintaxis hasta el extremo de que la gramaticalidad de la oración es dudosa. Este ejemplo da buena idea de hasta qué punto la preferencia por las expresiones esquemáticas y sintéticas (debido, en principio a las constricciones espaciales del medio y al estilo que propicia) tienen prioridad respecto de la corrección lingüística.

### 3.1.2 La multimodalidad

Las categorías definidas en este apartado son el resultado de una exploración del corpus y de una adaptación de algunas de las propuestas por diversos autores (Farkas 2005; 314-317; Stoner 2007: 364-365) sobre los tipos de diapositivas y contenidos del *PowerPoint*.

Las diapositivas se dividieron en dos grandes grupos que denominamos diapositivas simples (unimodales) y diapositivas compuestas (multimodales), categorizados en dos tablas: a/ diapositivas simples, formadas exclusivamente por una de las subcategorías especificadas en la tabla IV (ver página siguiente), y b/ diapositivas compuestas, que se clasificaron a partir de una selección previa de las combinaciones de modos más frecuentes observadas en nuestro corpus (tabla V). La combinación de los dos tipos da lugar a la tabla VI, en la que se indica el



número total de diapositivas en las que aparece cada uno de los principales grupos de categorías, independientemente de que hayan aparecido en una diapositiva simple o compuesta.

	Categorías	Descripción	Diaposi- tivas
Rótulos	<b>1. Título</b>	Diapositiva inicial de cada uno de los <i>PowerPoint</i> . Contiene el título de cada uno de los temas rotulado sobre un fondo de diapositiva predeterminado.	10
	<b>2. Subtítulo</b>	Diapositiva que contiene el subtítulo de un subapartado rotulado sobre el fondo predeterminado para subtítulos.	73
Recursos visuales	<b>3. Mapa/ Plano</b>	Mapas de China y planos de tumbas o yacimientos.	131
	<b>4. Fotografía</b>	Fotografías de cerámicas y otros restos arqueológicos.	223
	<b>5. Dibujo, pintura, etc.</b>	Imágenes de pinturas y dibujos de época.	73
Recursos esquemáticos	<b>6. Tabla</b>	Tabla formada por dos ejes (vertical y horizontal).	41
	<b>7. Gráfico</b>	Recursos gráficos en general: gráficos de barras, columnas, líneas, círculos, etc.	5
	<b>8. Organigrama</b>	Recurso gráfico con más de dos niveles de jerarquización en el que se indican las relaciones entre los elementos.	3
	<b>9. Esquema</b>	Recurso esquemático que presenta una distribución horizontal de los elementos.	38
Escritura	<b>10. Escritura china</b>	Caracteres chinos o bien su transcripción alfabética.	10
	<b>11. Texto citado</b>	Citaciones de diferentes obras de los clásicos chinos.	84
	<b>12. Texto de la docente</b>	Texto redactado por la docente de la asignatura.	64
<b>Total</b>			<b>755</b>

Tabla IV Categorías de multimodalidad en las diapositivas simples

<b>1. Mapa + Texto docente</b>	<b>16</b>
<b>2. Fotografía + Texto docente</b>	<b>4</b>
<b>3. Fotografía + Dibujos, pinturas, etc.</b>	<b>9</b>
<b>4. Dibujos + Texto docente</b>	<b>2</b>
<b>5. Texto Docente + Texto citado</b>	<b>1</b>
<b>6. Otras combinaciones</b>	<b>17</b>
<b>Total</b>	<b>49</b>

Tabla V Combinaciones de categorías en las diapositivas compuestas

<b>Imagen (mapa, fotografía, dibujo, pintura):</b>	<b>464</b>
<b>Títulos y subtítulos</b>	<b>83</b>
<b>Texto (texto citado y escritura china)</b>	<b>77</b>
<b>Texto del docente (no contiene títulos ni subtítulos)</b>	<b>118</b>
<b>Recursos esquemáticos (esquemas, tablas, etc.)</b>	<b>59</b>

Tabla VI Categorías principales en toda la muestra

En las diapositivas simples, los recursos visuales (mapas, planos, fotografías, dibujos, etc.) son los que más claramente predominan (131 + 223 + 73 = 427 diapositivas) seguidos a mucha distancia por la modalidad “escritura” (10 + 84 + 64 = 158 diapositivas). Por lo que respecta a las diapositivas compuestas, lo más destacable es su baja frecuencia (49 diapositivas, sólo el 6'1% del total). Las modalidades que más frecuentemente coaparecen en una diapositiva son aquellas que combinan texto del docente con recursos visuales. Del total de diapositivas compuestas, un 71'4% contiene el modo “texto de la docente”. De ello parece deducirse que la multimodalidad, que se da en la presentación en su conjunto, es muy poco habitual como conjunción de recursos simultáneos en una misma diapositiva.

El predominio de los recursos visuales, especialmente de las fotografías, representa en nuestra opinión un cambio en el rol de la imagen respecto del texto. La imagen no tiene una función accesoria o ejemplificadora de los contenidos expresados por escrito, sino que posee entidad y significados propios. De hecho son muchísimo más abundantes las diapositivas formadas tan sólo por una imagen que las diapositivas combinadas de texto e imagen.

En la entrevista, la docente fue interrogada acerca de esta cuestión y respondió que espera de los estudiantes que unan *“aquelles imatges que han vist amb la teoria (...) jo mateixa, quan estudiava, això de les imatges hi veia com un afegit, més aviat per descansar l'estudiant que no pas per fixar l'atenció”*.<sup>7</sup> Esta concepción de la función de la imagen implica que ni siquiera la expresión multimodal más básica, la combinación de texto escrito e imagen, cristaliza en los *PowerPoint* analizados en forma de diapositivas compuestas o propiamente multimodales. Por ello, puede decirse que en todos los aspectos (exceptuando el uso de la animación, véase el próximo apartado) en nuestras presentaciones, se explotan recursos muy equivalentes a los que ofrece la antigua transparencia retroproyectada. Los motivos que condujeron a esta docente a utilizar el *PowerPoint*, posiblemente tienen más que ver con la agilidad que supone: ahorro de tiempo en la clase y al preparar los materiales, fácil transporte, presentación de forma visualmente más clara y ágil, y actualización y perfeccionamiento de materiales cursos anteriores.

### 3.1.3 Los recursos retóricos visuales: animación, tipografía y colores

En este apartado expondremos algunas consideraciones sobre los recursos retóricos más comunes en la construcción de presentaciones *PowerPoint*: el uso de la animación, la tipografía y los colores. Dado que en la exploración general del corpus se observó un uso poco sistemático de la tipografía, se descartó abordar su análisis a través de una categorización. En cuanto a la animación, se distinguieron tres tipos: 1) Movimiento: los elementos se introducen en la diapositiva en movimiento; 2) Cronológica: la información es introducida en la diapositiva de forma secuenciada; 3) Combinada: la información es introducida en la diapositiva en movimiento y de forma secuenciada.

La animación es un recurso poco utilizado en todas las presentaciones (sólo 36 diapositivas, un 4'5% de la muestra) y se aplica principalmente a las categorías “mapas” y “texto del docente”. En ningún caso, se utiliza exclusivamente la animación de “movimiento”, sino que en 27 de los 36 casos se prefiere un tipo de animación mixta que combina la animación cronológica con la de movimiento. Esto nos indica que la animación no se utiliza en ningún caso exclusivamente con propósitos estéticos, sino como mecanismo de estructuración de la presentación, y como forma de mantener el control sobre la progresión temática, secuenciando y dosificando el flujo de la información a lo largo de las explicaciones.

---

<sup>7</sup> Traducción: “aquellas imágenes que han visto con la teoría (...) yo misma, cuando estudiaba, esto de las imágenes lo veía como algo añadido, más bien como algo para descansar al estudiante antes que como algo para fijar la atención”.

En lo referente a la tipografía y los colores, la docente manifestó en la entrevista hacer un uso sistemático tanto de la tipografía y los colores, como de las viñetas, negritas y subrayados. Aunque estas afirmaciones no se confirman en una exploración minuciosa de nuestro corpus, puede decirse que se observan las tendencias siguientes:

- 1) El tipo de letra utilizado en títulos y subtítulos suele ser *Times NewRoman* y el color de la fuente el azul marino o magenta. En los casos minoritarios en que se utiliza letra *Arial*, principalmente en el cuerpo del texto, el color de la fuente suele ser el negro.
- 2) Los títulos aparecen en redonda (menos la inicial), aunque en algunos casos se utiliza la versalita para la totalidad del título.
- 3) Las viñetas se utilizan como recurso estructurador del texto (segmentado en *bullet points*). Su uso suele ser muy sistemático dentro de una presentación, puesto que se trata de uno de los elementos prediseñados por el programa, aunque su uso no se prodiga a lo largo de las 10 presentaciones.
- 4) La negrita, cursiva y subrayado se utilizan para resaltar contenidos, pero no se observan criterios diferenciados en cuanto a las circunstancias de uso.
- 5) Los organigramas presentan también mucha variabilidad: pueden presentar un número de niveles que oscila entre tres y ocho; estos niveles pueden aparecer o no conectados por líneas; la utilización del color parece arbitraria tanto en el fondo (verde, azul o rojo) como en la fuente.

#### 3.1.4 La estructura global del *PowerPoint*

El *PowerPoint*, como hemos visto, cuenta con elementos como la estructuración jerárquica de las ideas o la animación cronológica como recursos principales para organizar la información dentro de una diapositiva. Sin embargo, se ha señalado (Farkas 2005: 313) que en lo referente a la estructura global de la presentación, el *PowerPoint* prácticamente no permite ningún tipo de ilación entre diapositivas o grupos de diapositivas más allá de su mera sucesión.

En este sentido, lo único que, en nuestro corpus, vertebra las presentaciones son las diapositivas de título y subtítulo, que Farkas denomina *section slides* (Farkas, 2005: 315) y que contienen la información básica de la dinastía o cultura que se estudiará, así como el periodo temporal en el que se desarrolló. Además, la diapositiva de título de cada una de las presentaciones suele ir seguida de un número variable (1-3) de diapositivas dedicadas a situar geográficamente aquello que se está estudiando –en palabras de la profesora, a dar la “*ubicació temporal i espacial*” [ubicación temporal y espacial]. Sin embargo, aunque todas las presentaciones poseen una diapositiva de título, el uso de las diapositivas de subtítulo no es uniforme a lo largo de todas las presentaciones (el tema 8 contiene 15 diapositivas de subtítulo –un 10’7% del total [140 diapositivas]–, mientras que el tema 7 tan sólo consta de una sola diapositiva de subtítulo –un 1’8% del total de las diapositivas de este tema [54 diapositivas]).

Ninguno de los *PowerPoint* analizados presenta lo que Farkas denomina las *preview slides* (Farkas, 2005: 315), diapositivas en las que se resumen los apartados o puntos que se desarrollarán a lo largo de la presentación. Tampoco hemos observado en nuestro corpus los *location elements* de Farkas, es decir, aquellos elementos como números, encabezamientos o marcadores en general que indican a qué sección de la presentación pertenece cada una de las diapositivas. Para finalizar, diremos que las presentaciones tampoco constan de diapositivas finales a modo de conclusión, sino que finalizan de forma abrupta. Otros recursos que podrían

utilizarse para interrelacionar las diapositivas serían los *hiperlinks*, también inexistentes en nuestro corpus.

Más allá de los rasgos generales comentados, no se observa ningún tipo de secuencia prototípica. Cualquiera de los elementos (exceptuando las diapositivas iniciales que sientan el *cronotopos* de tema a estudiar) puede aparecer en cualquier orden. En lo referente a la extensión de cada uno de los subapartados, tampoco parece utilizarse una medida estandarizada (de una a dos diapositivas hasta una veintena), ni de las presentaciones en general. Los únicos recursos utilizados para estructurar son las diapositivas de título y subtítulo, que tampoco se utilizan de forma homogénea en las diez presentaciones. En conclusión, podría decirse que las presentaciones están concebidas para ser expuestas unidireccionalmente de forma lineal y que, más que una estructura jerárquica y vertical de los contenidos, en la estructura global las presentaciones tienen un formato aditivo.

### 3.2 La clase con *PowerPoint*

#### 3.2.1 La expansión de la multimodalidad tradicional

Como hemos dicho en la introducción, la multimodalidad ha sido desde siempre un rasgo inherente del discurso oral formal. A ello, además, se le deben añadir los recursos tradicionales, como la pizarra, y los más recientes, como los audiovisuales, que son en sí mismos también multimodales. Según el tipo de soporte utilizado, los elementos multimodales que entran en juego en una clase, son de distinto tipo. A continuación, agrupamos los modos que pueden hallarse en una clase magistral impartida con *PowerPoint*:

<b><i>I Modos del docente</i></b>	1 Lenguaje verbal oral. 2 Lenguajes paraverbales: facial, gestual, cinésico, etc.
<b><i>II Modos complementarios</i></b>	3 Pizarra: lenguaje verbal escrito, icónico, etc. 4 Libros y fotocopias: lenguaje escrito, imagen, etc.
<b><i>III Modos del PowerPoint</i></b>	5 Lenguaje verbal escrito: párrafo, listado, esquema. 6 Imagen-sonido: fotografía, mapa, vídeo, música, etc.
<b><i>IV Modos del estudiante</i></b>	7 Lenguaje verbal oral: preguntas-respuestas al docente. 8 Apuntes: lenguaje verbal escrito, icónico, etc.

Tabla VII. Modos de la clase magistral con *PowerPoint*

Los grupos I, II y III son los que el docente ofrece al estudiante y deben formar un discurso global que sea comprendido por éste y que generalmente se refleja en los apuntes.<sup>8</sup> De hecho, el conjunto de los modos de 1 a 7 desembocan típicamente en el modo 8, lenguaje verbal escrito que será leído y estudiado por el alumnado para elaborar otro género académico escrito crucial, el examen.

Lógicamente, los modos 1 (lengua oral) y 2 (paralenguajes) se apoyan mutuamente y forman un solo discurso multimodal, que además en clase se complementa cómodamente con

<sup>8</sup> Utilizamos el sentido semiótico amplio del término *discurso*, que incluye todos los elementos verbales y no verbales que conforman el conjunto significativo que llega al receptor y que éste selecciona e interpreta para (re)construir su propio discurso. Cuando nos referimos a su acepción más restringida, relativa sólo a lo verbal, siempre lo adjetivamos: *discurso verbal*, *discurso oral*, *discurso escrito*, etc.

la pizarra. De forma parecida, en el *PowerPoint* hemos observado un acuerdo entre el texto (5) y la imagen (6) cuando coinciden en una misma diapositiva. En cambio, los modos del docente (1 y 2) pueden entrar en competencia con los del *PowerPoint* (5 y 6), especialmente los dos modos verbales: la lengua oral del docente y la lengua escrita de la pantalla. En la clase analizada –como veremos con más detalle en el apartado siguiente– el discurso de la profesora se ha combinado con facilidad con la imagen del *PowerPoint* (modo 6). Pero el texto escrito de las diapositivas, especialmente cuando ha consistido en pequeños párrafos con sintagmas extensos, ha aparecido como un discurso alternativo de síntesis, que no es comentado directamente, que debe ser leído al mismo tiempo que se escucha al docente y del que el estudiante debe decidir qué partes incorpora y qué partes rechaza en una operación distinta a la misma selección respecto del discurso oral del docente. Aunque obviamente los dos discursos tratan sobre el mismo tema, en nuestra opinión la relación que mantienen está en el límite entre un *discurso multimodal* y una *multimodalidad polidiscursiva*.

Esta relativa disociación entre dos discursos se produce en la mayoría de los usos del *PowerPoint*, pero en muchos ámbitos y géneros (conferencia, informe, comunicación en un congreso, etc.) la tarea receptiva del auditorio es más relajada. En la clase universitaria, una de las tareas fundamentales del estudiante consiste en la elaboración de un discurso global y coherente que, trasladado a los apuntes, permita el estudio unas semanas o unos meses más tarde. Si se tiene en cuenta que, además, el *PowerPoint* es efímero, en el sentido de que desaparece de la vista pantalla tras pantalla –a diferencia de las fotocopias–, el resultado para el estudiante es una situación de un cierto estrés, de una cierta sobrecarga cognitiva:

“Estudiante: *Sí, però condiciona molt, el fet que hi hagi PowerPoint a mi m'estressa molt, sí, m'estressa.*

Entrevistadora: *És perquè (...) perquè vos estressa perquè teniu informació per diferents vies?*

Estudiante: *Sí, perquè jo el que no m'agrada és copiar els punts del PowerPoint i, és clar, si vull fer un resum de les principals idees de lo que ella diu i de lo que posa als PowerPoints, no, no pot ser.”<sup>9</sup>*

La sensación de estar tomando apuntes con prisas no desaparece aunque el docente ponga a disposición de los estudiantes el *PowerPoint* una vez terminada la clase. La mayoría de estudiantes entrevistados prefieren tener ya desde la clase unos apuntes completos, con un solo discurso para el estudio, una sola línea de sentido –en palabras de los estudiantes “*una única font [fuente] material*”–, y evitar un trabajo posterior de reelaboración de los apuntes, reelaboración que, curiosamente, dicen aceptar mejor si es efectuada con bibliografía complementaria.

Quizás sea por esta situación de estrés que en la mayoría de trabajos publicados sobre el uso didáctico del *PowerPoint* los estudiantes manifiestan su preferencia por las diapositivas claras y sencillas, sin decoración ni combinaciones cromáticas de fondo y sin animaciones ni otros recursos, que consideran una distracción que aparta del contenido. Estos recursos, en cambio, explicarían en buena parte el éxito del *PowerPoint* en otros entornos, especialmente profesionales, donde la presentación y la imagen son más relevantes porque el objetivo a menudo no es sólo informativo sino también argumentativo y propagandístico.

### 3.2.2 Los formatos del discurso docente: integración y autonomía

En las clases analizadas se ha observado una correspondencia entre los contenidos de las diapositivas y los formatos del discurso oral de la docente.<sup>10</sup> Las diapositivas que

---

<sup>9</sup> Traducción: “Estudiante: Sí, pero condiciona mucho, el hecho de que haya PowerPoint a mí me estresa mucho, sí, me estresa. / Entrevistadora: ¿Es porque (...) porque os estresa porque tenéis información por diferentes vías? / Estudiante: Sí, porque yo lo que no me gusta es copiar los puntos del PowerPoint y claro, si quiero hacer un resumen de las principales ideas de lo que ella dice y de lo que pone en los PowerPoints, no, no puede ser.”

contienen mapas o imágenes dan lugar a un *Formato Integrado* en el que el discurso oral de la docente se integra con la imagen y la diapositiva ilustra el discurso oral y a la vez es comentada por éste. En cambio, cuando en la pantalla aparece texto, el discurso oral de la profesora tiende a adoptar un *Formato Autónomo*, más extenso, más completo y menos dependiente de la diapositiva. Los dos formatos tienen consecuencias en todos los aspectos, verbales y no verbales, de la construcción del discurso:

<b>Formatos</b>	<b>Formato integrado</b>	<b>Formato autónomo</b>
<i>Contenido de la diapositiva</i>	Imágenes o mapas	Texto o esquemas de texto
<i>Tiempo de exposición de la diapositiva</i>	Breve (media: 54 seg./diap.)	Extenso (media: 142 seg./diap.)
<i>Situación de la docente en el aula</i>	Alejada de los estudiantes	Próxima a los estudiantes
<i>Mirada de la docente</i>	Se gira a menudo hacia la pantalla	Mira poco a la pantalla
<i>Movimiento de la docente por el aula</i>	Se desplaza menos	Se pasea con actitud magistral
<i>Interacción (preguntas)</i>	Pregunta a los estudiantes	Responde a los estudiantes
<i>Deícticos (hacia la pantalla)</i>	Usados a menudo	Pocos o ninguno
<i>Construcción del discurso oral</i>	Complementario de la imagen	Autónomo de la diapositiva

Tabla VIII. Los formatos del discurso docente

Como se indica en la tabla, en las clases analizadas, las diapositivas con imágenes o mapas dan lugar a un discurso oral más breve (*Formato Integrado*), durante el cual la profesora mira alternativamente a los estudiantes y a la pantalla, y señala hacia ésta con un puntero para destacar aspectos concretos de una fotografía, un dibujo o las partes de un mapa que le interesan. Se mueve relativamente poco y se coloca cerca del teclado del ordenador para ir accionando las teclas y dar paso a las diapositivas siguientes. Eso la mantiene alejada de los estudiantes, a lo que implica en el discurso con preguntas muy concretas sobre detalles de las imágenes: “*A veure qui sap què és...?*”, “*Qui endevina...?*”, “*Qui hi veu...?*” (“¿A ver

<sup>10</sup> Hay que tener en cuenta que esta correspondencia podría ser debida al estilo docente particular de la profesora estudiada y que sólo trabajos posteriores podrán certificar hasta qué punto la presente observación es generalizable.

*quien sabe qué es...?*”, “¿*Quien adivina...?*”, “¿*Quien ve...?*”). Lógicamente, usa frecuentes expresiones deícticas: “*ja veieu allà dalt a la dreta...*” (“*ya veis allí arriba a la derecha...*”).

Cuando aparecen las diapositivas con texto, la profesora adopta otro tono, más magistral, se extiende más en sus explicaciones y produce un discurso menos dependiente (*Formato Autónomo*). Se desplaza por el aula con amplitud de movimientos, coloca las manos y los brazos cruzados detrás del cuerpo e inicia un discurso completo en sí mismo, del que la diapositiva es un mero reflejo en forma de síntesis o de esquema. La diapositiva se limita a resumir de algún modo el discurso oral –o bien éste consiste en una explicación prolija de la diapositiva. En concreto, en las diapositivas de texto, la función de cada modo depende de la cantidad de texto y de su forma de presentación:

<b>Forma del texto de la diapositiva</b>	<b>Función del texto de la diapositiva</b>	<b>Función del discurso oral (Formato autónomo)</b>
Oraciones en párrafos breves	Síntesis del contenido de un punto (o bien cita textual)	Explicación completa del contenido de un punto (o bien explicación de la cita)
Lista de sintagmas	Enumeración de hechos, fenómenos o conceptos	Explicación completa de los hechos, fenómenos o conceptos
Esquema conceptual	Enumeración de hechos, fenómenos o conceptos y de sus relaciones	Explicación completa de los hechos, fenómenos o conceptos y de sus relaciones

Tabla IX. Las funciones de los modos

Por lo que respecta a la interacción, en el *Formato Autónomo* la mirada se dirige menos hacia la pantalla y más a los estudiantes, y la profesora se aproxima físicamente a ellos hasta entrar en el espacio del anfiteatro del aula donde están dispuestos los pupitres y subir hasta tres peldaños de la escalera central que da acceso a ellos.<sup>11</sup> Esta proximidad y el hecho de que el discurso se centre en los contenidos esenciales del tema –más que cuando las diapositivas contienen imágenes–, provoca la intervención de los estudiantes, formulando preguntas repetidas veces para aclarar sus dudas sobre lo expuesto y buscar los porqués de los fenómenos tratados.

Si durante el monólogo de la profesora, en este *Formato Autónomo*, la diapositiva puede quedar en un segundo plano, cuando se produce el intercambio de preguntas y respuestas, la pantalla y la diapositiva “desaparecen”, sólo existen la proximidad y el discurso entrelazado de los estudiantes y la docente. El espacio de esta interacción es tan potente y tan autosuficiente que una diapositiva llega a estar más de 13 minutos en la pantalla sin que la docente ni los estudiantes se refieran a ella y sin que la profesora le dirija la mirada.

Lógicamente, el tiempo medio de exposición de las diapositivas con imagen (*Formato Integrado*) es menor, de 54 segundos –y se reduce a 18 segundos en el caso de las

<sup>11</sup> El aula es de dimensión mediana-grande, con 126 asientos para los estudiantes, dispuestos en un anfiteatro ascendente con una escalera central. El espacio de la docente se sitúa en el nivel más bajo del aula y en él hay una mesa con un ordenador, dos sillas y una pizarra larga (de unos seis metros), y un tercio de ésta queda cubierto por una pantalla que desciende del techo y en la que se proyectan las diapositivas.

fotografías–, mientras que en las de texto la exposición media es mucho mayor, de 2 minutos –y 3 minutos con 33 segundos en los esquemas conceptuales. Por ejemplo, en una de las clases analizadas el número de diapositivas con imágenes y el de diapositivas con esquemas es el mismo: 6 diapositivas que representan el 19,4 % del total. Pero la igualdad se rompe en el tiempo dedicado a unas y a otras: las 6 diapositivas con imágenes han supuesto el 3,5 % del tiempo de la clase, mientras que las 6 diapositivas con esquemas han ocupado el 41,5 %. La desproporción resulta plenamente significativa.

### 3.2.3 La estructura de la clase: el predominio del *PowerPoint*

Como acabamos de describir, las clases analizadas presentan dos formatos de relación entre el discurso docente oral y el discurso escrito del *PowerPoint*, uno más integrado y otro más autónomo, según se trate de diapositivas de imagen o de texto. Sin embargo, más allá de esta articulación de cada diapositiva, y sea cual sea el formato que más abunde en el conjunto, en la estructura global de la clase se percibe un claro predominio de la línea discursiva del *PowerPoint*.

El docente delega en el *PowerPoint* el guión de la clase, la organización de los apartados –el *PowerPoint* sustituye a sus antiguos apuntes– y la presentación de esta organización a los estudiantes. El discurso oral explica y amplía los contenidos en base a la línea trazada por el esquema escrito en la sucesión de las diapositivas. La construcción de la coherencia o *macroestructura* del texto (van Dijk 1978, Swales 1990, Young 1994), que en la clase tradicional –y en los géneros orales en general– se confía a la palabra, a los conectores y a la textura verbal, aquí se sitúa en la pantalla.

Las fases de la clase con *PowerPoint* –las *transacciones* y los *intercambios* del esquema clásico de Sinclair y Coulthard (1975), así como los niveles bajos de los *conjuntos temáticos* de Mehan (1979)– coinciden con la unidad *diapositiva*, y se manifiestan en elementos formales tipográficos (títulos y subtítulos, numeración, categorías retóricas del *PowerPoint*, etc.) y en los movimientos de la docente en el aula. La profesora termina una unidad entonativa y de contenido y se desplaza hacia la mesa donde está el teclado. Se produce un silencio –a veces muy breve–, se escucha un casi imperceptible *clic* y la diapositiva cambia. Instintivamente, e invariablemente, la profesora dirige su mirada del teclado a la pantalla, en una mirada inicial de comprobación de la diapositiva –para asegurarse de que aparece la que ella espera, o para descubrir lo que aparece si ella no lo recuerda. Este ritual da cada vez inicio a una nueva etapa en la exposición del tema. Si una clase ha constado de  $n$  diapositivas, ha tenido  $n$  apartados –o subapartados si se incluyen en otros apartados mayores.

La confianza –o dependencia– de la docente respecto del *PowerPoint* se hace particularmente patente si se analiza la dirección de su mirada a lo largo de una clase. En otra de las clases, de 41 minutos efectivos de explicación (ha habido unos minutos iniciales dedicados a cuestiones organizativas), con 35 diapositivas, la profesora ha mirado a la pantalla 303 veces, una media de 7,4 veces por minuto y de 8,7 veces por diapositiva, y muy pocas veces ha pasado más de 20 segundos sin mirar a la pantalla, excepto en los pasajes ya mencionados del *Formato Autónomo* y especialmente en los de intercambio de preguntas y respuestas con los estudiantes.

La profesora se gira hacia la pantalla muchas veces de manera espontánea, en una fracción de segundo, sin que esté indicando ni leyendo algo concreto en la diapositiva, en un movimiento automatizado, quizás en busca de un apoyo psicológico en el soporte físico. Incluso, al inicio de una de las clases, se gira dos veces cuando aún no hay ninguna diapositiva proyectada. En una ocasión excepcional alarga su explicación y cuando proyecta la diapositiva siguiente se da cuenta de que contiene un punto ya tratado. Entonces avisa a los



estudiantes de la irregularidad cometida (“*el poder té... tot això us he anat avançant, és a dir, aquí ho teniu tot esquematitzat, però tot això és el que hem anat dient en aquests darrers minuts*”<sup>12</sup>), lo que da cuenta de la excepcionalidad del hecho y de hasta qué punto para ella el discurso oral y el del *PowerPoint* deben ser coincidentes.

De todos modos, tanto la profesora como los estudiantes entrevistados coinciden en que la docente no mira excesivamente la pantalla y ni siquiera consideran que la mire a menudo. De hecho, la mirada de los estudiantes está tan pendiente de las diapositivas y del papel donde toman sus apuntes, que muchas veces no pueden darse cuenta.

En fin, la interrelación descrita entre la estructura de la clase y la sucesión de las diapositivas –y del contenido concreto de cada diapositiva–, confirma el papel del *PowerPoint* como conformador del camino del discurso –y, por ende, del pensamiento–, señalado por los autores críticos que hemos mencionado al inicio de esta comunicación. La estructura lineal del *PowerPoint*, su uso simultáneo como guía del orador y del auditorio, y el magnetismo de la pantalla, lo convierten en una herramienta útil, práctica y rica en recursos visuales, y al mismo tiempo, en polémica y quizás demasiado dominante en esta nueva articulación multimodal del discurso docente.

#### 4. Conclusiones

Nuestros resultados muestran que el uso de elementos multimodales como el *PowerPoint* tienen un impacto sobre las prácticas letradas que desarrollamos en una clase magistral, así como sobre el discurso oral formal monologado del docente. Sin embargo, debido a la relativa novedad del fenómeno, el conocimiento de estos nuevos usos es aún limitado. En esta investigación hemos presentado algunos de los resultados de nuestra investigación sobre las características y utilización de las presentaciones *PowerPoint* por parte de una docente universitaria, que se sintetizan a continuación:

1. Los textos del *PowerPoint* son altamente nominales y fragmentarios (tienen como unidad el sintagma y la elipsis del verbo principal es muy común), y por ello presentan un grado muy bajo de cohesión textual.
2. El modo predominante tanto en las diapositivas simples como compuestas es la imagen.
3. La multimodalidad coexiste en las diapositivas de forma muy discreta y restringida.
4. Existe una relación de dependencia entre el formato del discurso oral de la docente (Formato integrado o autónomo) y el modo predominante en la diapositiva.
5. Si bien las presentaciones analizadas no tienen una estructura común, en las clases analizadas es la presentación en *PowerPoint* la que imprime el ritmo y la estructura al devenir del discurso oral.

Las conclusiones aquí expuestas pertenecen al estudio de un solo caso, y por ello, no podemos saber aún si deben ser atribuidas a rasgos de la herramienta en sí, a preferencias personales de la docente o a convenciones del área de conocimiento de la asignatura que ésta imparte. Sin duda, en próximas investigaciones debemos ampliar nuestro análisis a más casos, comparar distintas áreas de conocimiento, así como clases en las que se utilizan otros recursos multimodales como páginas web o entornos virtuales como *Moodle*. Y, por supuesto, aunque en esta ocasión nos hemos centrado principalmente en la figura docente, es indudable que

---

<sup>12</sup> Traducción: “el poder tiene... todo esto os he ido adelantando, es decir, aquí lo tenéis todo esquematizado, pero todo esto es lo que hemos ido diciendo en estos últimos minutos”.

debemos ampliar nuestro foco integrando al agente clave en todo proceso de enseñanza-aprendizaje: el estudiante.

## 5. Bibliografía

- Amare, Nicole (2006). "To slideware or not to slideware: students' experiences with PowerPoint vs. lecture", *Journal of Technical Writing and Communication* 36(3): 297-308.
- Biber, Douglas (1986). "On the investigation of spoken/written differences", *Studia Linguistica* 40: 1-21.
- Biber, Douglas (1988). *Variation across speech and writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Blokzijl, Wim y Andeweg, Bas (2005). "The effects of text slide format and presentational quality on learning in College lectures", *IEEE International Professional Communication Conference Proceedings*, pp. 288-299. URL: <http://ieeexplore.ieee.org/>.
- Castellà Lidon, Josep M. (2002). *La complexitat lingüística en el discurs oral i escrit : densitat lèxica, composició oracional i connexió textual*. Tesis doctoral, Institut Universitari de Lingüística Aplicada, Universitat Pompeu Fabra. URL: <http://www.thesisenxarxa.net/>.
- Castellà Lidon, Josep M. (2004). *Oralitat i escriptura. Dues cares de la complexitat en el llenguatge*. Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat.
- Dijk, Teun van (1978). *La ciencia del texto*. Barcelona: Paidós, 1983. (Original: *Tekstwetenschap. Een interdisciplinaire inleiding*, Het Spectrum.)
- Farkas, David (2005). "Understanding and Using PowerPoint", *Proceedings of the STC Annual Conference*, pp. 313-320. URL: [http://www.uwtc.washington.edu/nav\\_people](http://www.uwtc.washington.edu/nav_people).
- Farkas, David (2006). "Toward a better understanding of PowerPoint deck design", *Information Design Journal + Document Design* 14(2): 162-171. URL: <http://www.uwtc.washington.edu>.
- James, Karen, Lisa Burke y Holly Hutchins (2006). "Powerful or pointless? Faculty versus student perceptions of PowerPoint use in Business education", *Business Communication Quarterly* 69(4): 374-396.
- Jewitt, Carey (2006). *Technology, Literacy and Learning. A multimodal approach*. London-New York: Routledge.
- Jewitt, Carey y Kress, Gunther (2003). *Multimodal Literacy*. New York: Peter Lang.
- Kress, Gunther y Leeuwen, Theo van (2001). *Multimodal Discourse: The Modes and Media of Contemporary Communication*. London-New York: Arnold-Oxford University Press.
- Kress, Gunther y Leeuwen, Teun van (1996). *Reading Images: The Grammar of Visual Design*. London: Routledge.
- Mackiewicz, Jo, Ginnifer Mastarone y Jo Lee-Kim (2006). "What's Not to Like? Business Student's Opinions about PowerPoint Slide Design", *Proceedings of the 2006 Association for Business Communication Annual Convention*, pp. 1-9.
- Mehan, Hugh (1979). *Learning Lessons: Social Organization in the Classroom*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Neville, Holmes (2004). "In defense of PowerPoint", *Computer* 37(7): 98-99. URL: [http://www.jnd.org/dn.mss/in\\_defense\\_of\\_p.html](http://www.jnd.org/dn.mss/in_defense_of_p.html).
- Rowley-Jolivet, Elisabeth (2004). "Different Visions, Different Visuals: a Social Semiotic Analysis of Field-Specific Visual Composition in Scientific Conference Presentations", *Visual Communication* 3(2): 145-175.

- Sinclair, John y Coulthard, Malcolm (1975). *Towards an Analyses of Discourse: the English Used by Teachers and Pupils*. London: Oxford University Press.
- Stoner, Mark (2007). "PowerPoint in a new key", *Communication Education* 56(3): 354-381.
- Susskind, Joshua (2004). "PowerPoint's power in the classroom: enhancing student's self-efficacy and attitudes", *Computers & Education* 45(2): 203-215.
- Swales, J. M. (1990). *Genre Analysis. English in Academic and Research Settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tufte, Edward (2003a). *The cognitive style of PowerPoint: pitching out corrupts within*. Cheshire, Ct.: Graphics Press.
- Tufte, Edward (2003b). "PowerPoint is Evil. PowerPoint Corrupts. PowerPoint Corrupts Absolutely", *Wired* 11(9): 118-119. URL: <http://www.wired.com/wired/archive/11.09/ppt2.html>.
- Young (1994). "University Lectures - Macrostructures and Micro-features". En John Flowerdew, ed., *Academic Listening*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 159-176.