



Modalidades comunicativo-discursivas de participación en comunidades virtuales de aprendizaje: una propuesta para la evaluación formativa

GUSTAVO DANIEL CONSTANTINO
CIAFIC/CONICET

RESUMEN. Uno de los aspectos más críticos y actualmente menos explorados de los programas y actividades formativas en la Net es la evaluación del aprendizaje de los participantes de las comunidades virtuales –en cuanto comunidades de práctica (Mercer, 2000). Si bien la tecnología permite el registro y cuantificación de los eventos de manera casi exhaustiva, contribuciones en los foros, *chats*, correo electrónico y documentos de trabajo, todo esto no refleja adecuada y cualitativamente los procesos discursivos y los logros concretos de aprendizaje, tanto en relación al diseño didáctico como en cuanto a criterios externos de calidad del aprendizaje (Garrison & Anderson, 2003). En el caso de la evaluación de la participación de los alumnos por parte de los tutores, muchas veces ésta resulta reducida a aspectos meramente formales o cuantitativos por carencia de habilidades interpretativas del discurso electrónico. El propósito concreto de esta indagación, en base a un corpus de foros formativos con participantes latinoamericanos, está centrado en el desarrollo y propuesta de herramientas de análisis e interpretación cualitativa que permita a los planificadores y profesores/tutores *online* incorporarlas de manera parsimoniosa y efectiva en los diferentes diseños instructivos de formación en red.

PALABRAS CLAVE: *comunidad de aprendizaje, discurso didáctico, evaluación, Internet*

RESUMO: Um dos aspectos mais críticos e atualmente menos explorados dos programas e atividades formativas na Web é a avaliação da aprendizagem dos participantes das comunidades virtuais, enquanto comunidades de prática (Mercer, 2000). Se bem que, a tecnologia permite o registro e a quantificação dos eventos de maneira quase exaustiva, contribuições nos foros, chats, correio eletrônico e documentos de trabalho, tudo isso não reflexa adequada e qualitativamente os processos discursivos, nem os ganhos concretos de aprendizagem, tanto em relação ao planejamento didático, como enquanto, a critérios externos de qualidade da aprendizagem (Garrison & Anderson, 2003). No caso da avaliação da participação dos alunos por parte dos tutores, muitas vezes, esta resulta reduzida a aspectos meramente formais, quantitativos, por carência de habilidades interpretativas do discurso eletrônico. O propósito concreto desta investigação, com base num corpus de fóruns formativos com participantes latinoamericanos, está centrado em deduzir e articular os modos e procedimentos específicos de análises discursivas, necessárias para uma avaliação da aprendizagem em ambientes virtuais.

PALAVRAS CHAVE: *comunidades de aprendizagem, discurso didático, avaliação, internet*

ABSTRACT. Evaluation of the virtual communities' participants learning is one of the most critical and less explored aspects of the instructional designs and activities on the Net, understanding the virtual communities as practice communities (Mercer, 2000). Although the technology allows documentation and quantification of the events in an exhaustive manner –the contributions in conferences, chats, e-mails, and work documents–, these do not reflect on an adequate and qualitative way the discursive process and the real learning achievement, in relation with the instructional design as well as the external criteria of the quality of learning (Garrison & Anderson, 2003). When tutors evaluate the pupils' participation, this action is usually reduced only to formal or quantitative aspects, because of the lack of interpretative skills for electronic discourse. The aim of this study, based on a corpus constituted of electronic conferences with Latinamerican participants, is centered on development and proposal of instruments of qualitative analysis and interpretation which allow on line teachers/tutors for incorporate different instructive design of on line formation in an effective and parsimonious manner.

KEY WORDS: *learning community, instructional discourse, evaluation, internet*

1. Introducción

En el inicio del tercer milenio se ha despertado un renovado interés por el discurso didáctico o discurso de clase (*classroom discourse*), impulsado tanto por el reconocimiento de sus efectos en el desarrollo cognitivo cuanto por los desafíos que plantea la aparición de la clase virtual, constituida por foros y *chats* en los programas de formación en la Internet (Collison et al, 2000; Salmon, 2000; Constantino, 2001, Palloff & Pratt, 2001, 2003; Schank, 2002; Clark & Mayer, 2003). Es así que reconocidos especialistas, como Neil Mercer (2000), Courtney Cazden (2001) y Frances Christie (2002), han advertido las demandas emergentes, procediendo a la reconsideración de los resultados del trabajo realizado en las tres últimas décadas y acometiendo nuevos estudios, algunos de éstos incluyendo nuevos enfoques teóricos y metodológicos. En esta línea de renovación el trabajo consiste en desvelar los rasgos comunes y las especificidades del discurso didáctico electrónico en contraste con el discurso de clase presencial, más allá de la diferenciación –no totalmente adecuada– entre modalidades orales y escritas (Constantino, 2002, 2002a).

En efecto, la cualidad de discurso híbrido (Constantino, en prensa) que presenta el discurso electrónico provoca dificultades para su comprensión, análisis e interpretación. Esta cuestión incide directamente en uno de los aspectos más críticos y actualmente menos explorados de los programas y actividades formativas en la Net, que es la evaluación del aprendizaje de los participantes de las comunidades virtuales –incluidas éstas en la conceptualización más abarcativa de comunidades de práctica (Mercer, 2000; Wenger, 2001). Si bien la tecnología permite el registro y cuantificación de los eventos de manera casi exhaustiva, –contribuciones en los foros, interacción en las *chats* y a través del correo electrónico, revisiones en los documentos de traba-

jo, etc.—, todo esto no refleja adecuada y cualitativamente los procesos discursivos y los logros concretos de aprendizaje, tanto en relación al diseño didáctico de la unidad, curso o programa en cuestión, como en cuanto a criterios externos de calidad del aprendizaje —según la diferenciación adoptada por Garrison & Anderson (2003). El análisis de la actuación discursiva de alumnos, profesores y tutores revelaría los modos de participación y la modulación diferencial estratégica del discurso didáctico en la producción de los textos que tales participantes llevan a cabo. En el caso de la evaluación de la participación de los alumnos por parte de los tutores, muchas veces ésta resulta reducida a aspectos meramente formales o cuantitativos por carencia de habilidades interpretativas del discurso electrónico. En otros casos, directamente los foros ocupan un papel secundario con ningún peso tanto en la consideración de instrumento para el aprendizaje individual y colectivo como en la evaluación de dichos aprendizajes. Se reduce a un canal diferente de comunicación similar al correo electrónico. Todo esto permite inferir que desde un punto de vista pragmático existe una necesidad de explorar tanto la naturaleza de este género discursivo (Martin y Veel, 1998; Martin y Rose, 2003) como el brindar herramientas analíticas a formadores e investigadores.

Con el propósito de proveer conceptualizaciones y procedimientos adecuados al género discursivo de foros y chats, hemos encarado una indagación presentada cuya base empírica está constituida por un corpus de foros formativos con participantes latinoamericanos, y con un foco analítico centrado en inferir y articular los modos y procedimientos específicos de análisis discursivos necesarios para una evaluación del aprendizaje en ambientes virtuales. En concreto, el objetivo consiste en el desarrollo y propuesta de herramientas de análisis e interpretación cualitativa que permita a los planificadores y profesores/tutores *online* incorporarlas de manera parsimoniosa y efectiva en los diferentes diseños instructivos de formación en red, en particular teniendo presente las características idiosincrásicas de las interacciones en contextos latinoamericanos.

2. *Naturaleza y ventajas de los foros formativos*

Los foros de discusión o conferencias asincrónicas son una de las herramientas más poderosas y de amplia utilización en la estructura didáctica de la formación online. Por otro lado muestra una relación estrecha, —tal vez solo superada por las chats—, con la situación comunicativa del aula vital o presencial. Esta relación tiene que ver con el despliegue temático entre varios participantes que ofrece como posibilidad el foro y la constitución de un macrodiscurso de clase que permite concentrar todos los aportes, ampliaciones aplicativas y creativas, correcciones y contrastes de perspectivas, etc. De todos modos, esta posibilidad parece no estar demasiado explotada en la utilización actual del *forum* como herramienta didáctica, quizá por las carencias apunta-

das precedentemente. Es interesante notar que el trabajo del tutor resulta más económico en tiempo y más productivo didácticamente si lo comparamos con una interacción mediante correo electrónico, en el que se atiende a un alumno por vez y, si bien es posible armar una lista electrónica o “grupo de noticias” que brinde la posibilidad de intercambiar información de todos a todos, las posibilidades de visualización completa simultánea, agrupamiento y clasificación de las contribuciones según criterios temáticos, temporales, de autoría, de correspondencia, etc., son superiores en los foros.¹

Numerosos sitios de la INTERNET ofrecen foros de discusión de las temáticas más diversas y abiertos a la participación de quien los visite, con reglas de comportamiento explícitas o no. Algunos sitios ofrecen la posibilidad al visitante de iniciar sus propios foros. A veces las características del sitio determinan no solo las temáticas posibles sino también las cualidades de los participantes (por ejemplo, estudiantes y docentes universitarios, fans de un determinado cantante o grupo musical, interesados en alguna actividad artística o amantes de un determinado género, v.g. films, etc.). En general se puede afirmar que el interés temático particular es el aglutinador.

Podemos diferenciar en los foros el grado o nivel de actividad interactiva que en ellos se desarrolla, más allá del número de participantes y las actitudes individuales que van de una gran exposición a un ocultamiento de la propia presencia (*lurckers*). Aun un mismo foro tiene, durante su vigencia, altibajos con picos de gran actividad interactiva y “momentos” de calma o poca actividad, –aunque por esto el número de contribuciones no sea menor. A este respecto creemos que puede resultar útil una propuesta clasificatoria de los modos o estrategias de participación diferenciales encontradas en una investigación con foros de diferente tipo (Constantino, 2002).

3. Oralidad, escritura y fenómenos de hibridización del discurso

Una aproximación esclarecedora para indagar las semejanzas y diferencias entre el discurso de clase y el discurso electrónico es la profundización en los rasgos propios o distintivos de las modalidades oral y escrita y las formas resultantes del intercambio de ambas, encuadradas en el fenómeno denominado “hibridización” de la lengua (Pardo, 1996; Ostria Gonzalez, 2001).

3.1. RASGOS DE LA ORALIDAD

En primer lugar, cuando hablamos de oralidad debemos distinguir con W. Ong (1993) entre una oralidad primaria, desconocedora de la escritura, y una oralidad secundaria, propia de lenguas y culturas en la que la escritura está presente.

El caso de la oralidad primaria es de difícil representación para los que estamos dominados por el alfabeto (Havelock, 1995), pero sumamente importante para entender la evolución humana, las culturas y textos antiguos y

la naturaleza de la cognición. A este respecto, son de relieve los trabajos pioneros de Luria y los desarrollos actuales de la psicolingüística cognitiva (Givón & Gernsbacher, 1995). Parafraseando a Ong, diremos que en la oralidad primaria las palabras son sonidos sin representación visual: no es posible “verlas”, no tienen equivalente figurativo. Son acontecimientos, hechos; los nombres nunca pueden ser etiquetas o rótulos “visualizables”. La fugacidad de la palabra oral obliga a una diversa economía del pensamiento, más volcada a la memoria y reglas de recuperación (mnemotecnia). Con construcciones lingüísticas acumulativas, aditivas y redundantes antes que subordinadas y analíticas, con mayor atención a la pragmática comunicativa que a la corrección sintáctica. Vital, agonística, empática, participante, homeostática y situacional son otras tantas cualidades propias de este tipo de oralidad.

La oralidad secundaria es a la que estamos habituados y que convive indivisa con una escritura que adquiere un rol preeminente y que contagia o contamina con sus peculiaridades a la oralidad.

3.2. CARACTERÍSTICAS DE LA ESCRITURA

David Olson (1998) enumera seis creencias arraigadas y extendidas sobre la cultura escrita:

1. la escritura es la transcripción del habla;
2. la escritura es superior al habla (es más precisa y poderosa);
3. es clara la superioridad tecnológica del sistema alfabético de escritura;
4. la escritura es un instrumento de progreso social (por la alfabetización);
5. la cultura escrita es el instrumento para el desarrollo cultural y científico;
6. la cultura escrita es el instrumento para el desarrollo cognitivo (y principalmente, para el pensamiento abstracto).

Sin embargo, estas creencias padecen de ciertos problemas puestos en evidencia por la investigación y reflexión de los estudiosos, resumidas también por Olson de la siguiente manera:

1. a) el habla no puede ser volcada perfectamente a la escritura, en las transcripciones se pierden rasgos peculiares de entonación e intención; b) los sistemas de escritura son tomados como modelos para analizar/evaluar el habla;
2. no hay fundamento real para sostener la superioridad de la escritura sobre el habla;
3. las lenguas monosilábicas (chino) o culturas no alfabéticas (japonesa) muestran la inadecuada pretensión de superioridad del sistema alfabético;
4. el efecto de la alfabetización como forma de progreso social no es unívoco sino más bien ambivalente, por lo que debe evaluarse contextualmente;

5. sin menospreciar el impacto de la escritura en el desarrollo cultural y científico actuales, la historia muestra culturas florecientes que se han desarrollado sin escritura;
6. Se asume hoy el error de una sobrevaloración de la escritura en el desarrollo cognitivo, que ha menospreciado los saberes previos de los niños y el papel del discurso oral.

La dinámica de la textualidad implica que las palabras se encuentran solas en un texto, generalmente producido en soledad para un lector imaginario –en cuanto me lo represento en el momento del acto de escribir, no lo tengo en presencia real. Limitada espacialmente, asume un carácter estático y permanente.

3.3. EL DISCURSO HÍBRIDO

El fenómeno de hibridización del discurso implica un desfasaje, una anomalía producto de una combinación de elementos diferenciales entre los momentos de producción y realización. Un primer caso se da cuando se fuerza la escritura de la oralidad: por ejemplo, un guión de diálogo dramático. La producción es escrita, pero la realización es oral (actuación teatral o mediática).

Un segundo caso se da a la inversa: el momento de la oralidad es inicial, generativo, pero la realización, o el objetivo perseguido, tiene que ver con la escritura. Por ejemplo, los *transcripts* (transcripciones) de conversaciones o entrevistas.

En ambos casos el origen deja sus marcas, y en la realización podemos descubrir rasgos de su modalidad de producción (Pardo, 1998).

Podríamos afirmar que, hasta cierto punto, nuestra oralidad secundaria, según la denominación de W. Ong (1993), es parcialmente híbrida. Está muchas veces teñida por cualidades que no le son propias, que pertenecen al mundo de la escritura. Hablamos casi como escribimos. Pero la tecnología nos muestra la posibilidad de escribir como se habla y este es el caso: el discurso electrónico, que se da en los foros y las chats.

4. *Modalidades de participación en los foros*

Un aspecto que puede tenerse en cuenta, especialmente para el objetivo apuntado de proveer de estrategias de análisis útiles para la evaluación del aprendizaje electrónico, consiste en diferenciar las modalidades de participación. En efecto, podemos diferenciar en los foros el grado y tipo de actividad interactiva que en ellos se desarrolla, más allá del número de participantes y las actitudes individuales que van de una gran exposición personal a un ocultamiento de la propia presencia en la concatenación de su contribución a los aportes mayoritarios. Aun un mismo foro tiene altibajos con picos de gran actividad interactiva y “momentos” de calma o poca actividad, aunque por

esto el número de contribuciones no sea menor. A este respecto, en relación con los foros formativos y no formativos, he formulado hace un tiempo una propuesta clasificatoria provisional de los modos o estrategias de participación diferenciales encontrados (Constantino, 2002), a saber:

- a) *participación aditiva*: relativa al tópico del foro, contiene una opinión, comentario, información sobre el tópico propuesto. No implica “diálogo” con las otras contribuciones.
- b) *participación interactiva*: relativa al flujo discursivo, la contribución tiene un carácter de respuesta a una contribución anterior o se apoya explícitamente en otra para descargar lo propio.
- c) *participación directiva*: tendiente a fijar o reconducir el flujo discursivo al tópico o a otro tópico o actividad. Se realiza desde una posición de autoridad o poder relativa al foro, al tópico o a los participantes. También implica animación, evaluación, etc.
- d) *participación disruptiva*: relativa a tópicos diversos de los actuales en proceso en el foro, implica un aparente cambio de foco con o sin intencionalidad reconocida y con efecto generalmente perturbador cuando no es ignorado.
- e) *participación anómala o inesperada*: a diferencia de la anterior, este tipo de contribución puede ser adecuada al tópico, pero por otras razones se encuentra fuera de contexto. Por ejemplo, una contribución de una persona ajena a un foro cerrado (en uno de los foros del corpus mexicano analizado, un internauta lo visitó accidentalmente y dejó su contribución en él aduciendo que le interesaba el tema), o una persona que participa en forma insidiosa, molesta o agresiva escudándose en el anonimato en un foro abierto (como en el corpus complementario de poetas).

Posteriormente nuevos análisis me han llevado a postular dos categorías más:

- f) *participación recapitulativa*: a diferencia de la aditiva y de la interactiva, sintetiza o reconsidera tópicos y/o contribuciones previas, presentadas en forma articulada; no necesariamente implica información nueva ni una perspectiva conceptual diferente.
- g) *participación generativa o creativa*: a diferencia de la aditiva, implica la propuesta de amplificaciones temáticas, perspectivas de análisis diferentes, detección de necesidades u obstáculos conceptuales, estimación de resultados, proyección de alternativas, etc. A diferencia de la interactiva, no necesita referenciarse con otras contribuciones, aunque no las rechaza.

La identificación de estas categorías se ha realizado según una metodología cualitativa de análisis de regularidades con sesgos y efectos comunicativos (Brown y Yule, 1993), sin hacer jugar decisivamente ninguna teoría de análisis del discurso determinante. Criterios de diferentes teorías han sido tomados en cuenta: intertextualidad (Fairclough, 1992) y macro-actos de habla (Van Dijk, 1980; García Negroni, 1987), jerarquización de la información (Lavandera, 1984; Pardo, 1986, 2002), teoría de la cortesía verbal (Brown y Levinson, 1987) como primera aproximación a este nuevo género discursivo. El análisis que se muestra en este trabajo hace referencia a varios de estos criterios.

5. Metodología y corpus

5.1. METODOLOGÍA

En este trabajo, propongo analizar los foros del *corpus* de acuerdo con las categorías anteriormente citadas. Para clasificar las participaciones según estas categorías es fundamental realizar un análisis secuencial, teniendo en cuenta las participaciones previas y sucesivas del foro y las correferencias establecidas.

Por ejemplo, creo que una participación aditiva o generativa es en potencia disruptiva. Para determinar sus características es necesario analizar el desarrollo posterior del foro. Así, una participación disruptiva podría ser considerada como generativa si el tutor y el resto de los participantes considerasen que dicha observación es un aporte creativo y la tengan en cuenta (Constantino, 2006).

5.2. CORPUS

El corpus más abundante y contextualmente más rico que consideré está comprendido por un programa de Maestría en modalidad *online* de dos años de duración (2001-2002), fruto de un convenio entre una entidad académica argentina y un consorcio de universidades europeas, con un total de 18 participantes argentinos, en su mayoría profesionales universitarios de diferente formación específica. La estructura modular de la Maestría preveía tópicos y textos preparados por los “profesores” a cargo de casi una veintena de módulos –durante períodos de quince a 20 días promedio– a ser trabajados por el tutor y los alumnos, en particular en los foros o espacios de discusión como las aulas virtuales de trabajo colaborativo.²

Otro corpus proviene de un programa de posgrado de una institución de formación superior mexicana, con más de una veintena de alumnos provenientes en su mayoría de México y Centroamérica. La dinámica era también modular, con la diferencia de clases satelitales o telesecciones de los profesores.³

Como corpus complementario contrastivo me he valido de un foro público no formativo sobre poesía, denominado “mateada con los poetas” y que he analizado en otro estudio, (Constantino, 2002). De dicho estudio tomo

una categorización que realicé a propósito de las modalidades de participación en foros que considero útiles para el propósito de la presente investigación.

6. *Análisis de las participaciones en los foros*

6.1. ANÁLISIS DE LAS PARTICIPACIONES EN EL FORO “ARGENTINO”

6.1.1. *Formato canónico aditivo-interactivo*

Al analizar el foro a partir de la perspectiva y los conceptos propuestos, hemos observado un patrón de interacción recurrente que se constituye de la siguiente manera:

- a) el tutor realiza una *participación directiva*, generalmente para proponer una actividad o, entre otros casos, para fijar o reconducir el flujo discursivo al tópico que él mismo ha propuesto pero que se ve comprometido por la participación de los alumnos que sugieren otros tópicos;
- b) los alumnos realizan, sobre todo, participaciones aditivas e interactivas. Es decir, desarrollan el tópico propuesto por el tutor y, en muchos casos, esto implica recuperar lo dicho por otros participantes para discutirlo o reforzarlo. Es decir, los alumnos dan su opinión en relación con el tema propuesto por el tutor o temas afines que aparecen en el módulo. Estas opiniones se relacionan entre sí (intertextualidad) en el sentido que cada alumno retoma, en general, el discurso previo de otros compañeros. En menor medida, los alumnos realizan participaciones directivas, en las cuales realizan una consulta sobre el tema que indica el tutor u otros que aparecen en el módulo. Esto implica que esperan una respuesta del tutor.

Para ejemplificar este patrón, analizamos a continuación algunos fragmentos del foro desde las perspectivas teórico-metodológicas señaladas.

El tutor es el primero que interviene en este foro por medio de una participación directiva con la solicitud a los alumnos de que reflexionen sobre una frase de MacLuhan que cita de manera directa.

Ejemplo 1

Tema: para empezar

De: Tutor

Fecha: 2001-12-11, 10:58:42 UTC

Tipo: ¡Importante!

- > ¿Qué nos sugiere la afirmación de MacLuhan «el medio es el mensaje» en el marco de la CMC?

Con esta participación, el tutor amenaza la imagen negativa⁴ de los alumnos proponiéndoles un futuro curso de acción. Si bien el contexto de situación atenúa dicha amenaza (se supone que el tutor de un foro indica actividades y que se va a trabajar sobre un texto leído previamente), el tutor emplea estrategias de cortesía negativa. Por ejemplo, una primera persona del plural que modera el hecho de que el resto de los participantes son los que tienen que cumplir la acción solicitada. Además, no impone la reflexión sino que la sugiere de manera indirecta por medio de una pregunta.

Dos alumnos reaccionan ante la intervención anterior y lo hacen por medio de participaciones aditivas. Por ejemplo:

Ejemplo 2

Tema: Reflexión

De: Marinés

Fecha: 2001-12-11, 23:29:08 UTC

Tipo: Nota

McLuham nos plantea el concepto de «medios» como un proceso interactivo a través del cual se realiza la comunicación de masa. Es el «movimiento» de la información el que permite no sólo poner una cosa en común sino también el obtener un entrelazado de relaciones sociales, culturales y psicológicas que permitirá transformar la «conferencia» en «diálogo».

Al presentarse como opiniones personales acerca de los temas del módulo y los sugeridos por el tutor, estas participaciones no amenazan la imagen de los participantes del foro.

A continuación, el tutor vuelve a participar de la siguiente manera:

Ejemplo 3

Tema: ...

De: Tutor

Fecha: 2001-12-12, 00:01:26 UTC

Tipo: Pro

Amplificando la interpretación de Isabel, encontré esto en un comentario sobre McLuhan:

>»Pero si bien el universo mcluhiano es rico y complejo, subyace una especie de teoría de la historia relativamente sencilla. Teniendo como eje la naturaleza de los medios con que los hombres se han comunicado y basándose fundamentalmente en los modos de percepción y la preponderancia de lo sensitivo, la historia de occidente ha pasado, para McLuhan por tres etapas. «El medio es el mensaje» funciona como slogan, utilizado para referir que el medio tecnológico en sí, entendido como una especie de prolongación del cuerpo humano tiene mucha más importancia en la configuración de una civilización, que el contenido que transmite. Cada etapa ha tenido su medio específico: la oralidad en las sociedades

tribales, la imprenta en la era tipográfica o mecánica y la TV en la era eléctrica o global. De allí en más, toda cultura puede ser leída a partir de ese esquema comprensivo.»

Y respecto a lo que dice Marinés, que les parecen estos versos (si conocen o adivinan el autor, suman puntos):

>Siempre que salgo tengo al lado un monitor
>y no sé quien está aquí
>Alguien me llama por el maldito amor
>y no se quien está aquí

>No conozco a nadie
>Y todos saben de mí
>Pero es así
>Porque siempre estoy
>en Fantasy

....

>Fantasy es un lugar
>Del que nadie puede regresar
>Fantasy es ilusión
>Porque nunca hay nadie alrededor

En esta intervención, el tutor refuerza su primera propuesta incluyendo una nueva cita de Mac Luhan. Además, incorpora versos de una canción para promover la reflexión sobre los tópicos del módulo. En esta participación, también directiva, vuelve a solicitar que los alumnos reflexionen usando una estrategia de cortesía fundamental: presenta lo solicitado como una opción (*que les parece...*) y no como una acción obligatoria. Incluso, plantea un tipo de «juego» al proponer que los alumnos adivinen el nombre del autor de los versos de una canción.

Como consecuencia de esta intervención, los alumnos participan refiriéndose, sobre todo, a dos temas: (1) las características del diálogo que hace posible la comunicación a través de los *media* (soledad frente a compañía) y (2) las reflexiones de MacLuhan sobre los medios.

Los alumnos realizan participaciones aditivas y, también, interactivas en las cuales expresan su opinión. Además, realizan consultas (participaciones directivas) que afectan la imagen negativa de los participantes. Para atenuar esta amenaza, ellos insinúan la consulta por medio de preguntas en lugar de usar formas imperativas.

En los diferentes tipos de participaciones (aditivas y directivas), los/las alumnos/as aluden directa o indirectamente a los textos incluidos en el módulo y, en algunos casos, al discurso de los participantes que hablaron previamente en el foro. En términos de intertextualidad, podemos decir que se

incluyen alusiones a los conceptos desarrollados en el módulo y se recuperan las intervenciones de los participantes.

Ejemplo 4

Tema: Re: PARADOJA DE LA COMUNICACIÓN A TRAVÉS DE LOS MEDIA...

De: elizabeth

Fecha: 2001-12-12, 04:31:46 UTC

Tipo: Pro

Esos versos expresan la paradoja que se genera en la experiencia de la comunicación establecida a través de los media. En ella coexiste el deseo de interactuar junto con el sentimiento de soledad; la atracción que ejercen sobre uno experimentada como llamada, unida al sentimiento de aislamiento de la persona que se siente comunicada con un mundo de fantasía y no realmente con otras personas...

Pareciera que unen... y al mismo tiempo que aislan o separan...

En este ejemplo, la alumna ofrece su opinión acerca de un tema al que ya se han referido sus compañeros. Así, recupera las palabras de algunos de ellos como *“la paradoja que se genera en la experiencia de la comunicación establecida a través de los media”*.

En otros casos, observamos que los/las alumnos/as se refieren a los textos del módulo como en el ejemplo 5:

Ejemplo 5

Tema: Participación: Medios fríos y medios calientes

De: María

Fecha: 2001-12-12, 15:56:33 UTC

Tipo: Nota

MacLuhan habla de «medios fríos» y «medios calientes», asignándole a cada uno un nivel de participación alto o bajo, sin embargo no comprendo porqué toma a la radio como medio caliente y a la TV como medio frío. Si como participación tomamos la elaboración que hacemos de los mensajes recibidos ¿No sería mayor la elaboración frente al mensaje recibido por radio, que sólo lleva señales auditivas, que el recibido por TV, que además lleva señales visivas? Por otra parte, si por participación se entiende la interacción entre individuos, no parecería significativa la diferencia entre uno y otro y medio.

Es evidente que la CMC cambia la percepción, primero sólo auditiva, luego más visual que auditiva, más tarde «fragmentada» gracias la control remoto, ahora los mensajes son múltiples: escritos, icónicos, figurativos; se lee, se escucha, se ve movimiento, pero además se participa activamente, los mensajes no sólo se reciben, sino que podemos también enviarlos, lo que nos da la ilusión de «pertenecer», de no estar más aislados, pero ¿Es realmente así?

Tema: Reflexión
De: María
Fecha: 2001-12-12 16:20 UTC
Tipo: Nota

Releyendo los mensajes se me ocurre una reflexión:

Es cierto que vivimos en una época de paradojas, donde no siempre lo que parece «es» y al parecer el hombre en su evolución va desarrollando tecnologías que le permiten estar cada vez más comunicado, y sin embargo da la sensación de que esas mismas tecnologías que lo comunican a grandes distancias y que las «disuelven», no consiguen sacarlo de su real aislamiento, pero sí le proporcionan la ilusión de estar comunicado.

También es cierto que este aislamiento en algún punto es una decisión personal de compromiso para con el otro y que sólo si este compromiso es real podemos salir de él y entonces sí, los medios cada vez más desarrollados de comunicación «rompen» las barreras, nuestra participación es real y nuestra pertenencia a una comunidad, virtual o no, se vuelve significativa.

En el patrón de interacción considerado hasta el momento, el tutor propone una actividad (en general, de reflexión) y los alumnos reaccionan con opiniones (aditivas o interactivas) o consultas. Ninguna de estas participaciones amenazan de manera fuerte la imagen de los participantes porque el contexto (la situación del foro) impone que el tutor debe sugerir actividades y que los alumnos deben, entre otras cosas, consultar. Los casos de intertextualidad relevada corresponden a citas del módulo o a intervenciones de los propios compañeros. Por lo dicho y ejemplificado hasta aquí podríamos concluir que se muestra un patrón de interacción moldeado por los parámetros situacionales (relación didáctica docente/alumnos) y que, por tanto, es un formato⁶ interactivo típico o canónico.

6.1.2. Formato canónico versus formato atípico

Si bien el patrón de interacción señalado es predominante en el foro analizado y se repite en relación a diversos temas, no es el único. Por el contrario, hay varios casos de desacuerdos y críticas entre el tutor y los/las alumnos/as o entre los/as mismos/as alumnos/as. Aquí el patrón se vuelve altamente interactivo, incluso en el caso del tutor, que, si bien intenta, no puede dedicarse exclusivamente a participar de manera directiva.

Para ejemplificar este patrón diferente, analizamos la interacción que se produce entre el tutor y dos alumnas (Rosa [R] y Sandra [S]).

R produce la intervención que da inicio a esta interacción:

Ejemplo 6

Tema: Algunas cuestiones
De: Rosa
Fecha: 2001-12-12, 16:53:10 UTC

Tipo: Nota

Por lo que entendí de la lectura, el enfoque socio-psicológico critica del enfoque socio-lingüístico una concepción de la comunicación como simple transferencia de un mensaje de un emisor a un receptor. Rescata la dimensión psico-social e interactiva de la comunicación, que es vista como una negociación de significados.

Se dice que el sujeto produce significados. Pero, ¿qué significa exactamente producir significados? Supongo que se vincula a una concepción del acto cognoscitivo como acto que crea el sentido.

Esto me plantea nuevos interrogantes:

¿Qué relación guardan lenguaje y pensamiento? ¿El lenguaje es simple exteriorización del pensamiento? ¿Es posterior? ¿O el lenguaje cumple también la función de estructurar, organizar el pensamiento? ¿Cómo explicamos el hecho de que nuestras ideas se ordenan, y surgen otras nuevas, cuando hacemos el esfuerzo de comunicarlas, por escrito u oralmente? (Sin hablar de cómo se reestructuran estas mismas ideas cuando el otro también comunica.)

Es ésta una cuestión que siempre me interesó: ¿Cómo conciliar la teoría clásica de la palabra como signo del concepto (y éste, a su vez, como signo de la esencia) con las investigaciones de la lingüística, que parecen otorgarle un alcance mayor a la palabra?

En esta intervención, Rosa realiza una participación directiva, de consulta: pretende que el resto de los participantes, en particular el tutor, reflexionen y contesten sobre algunas cuestiones del módulo en las que tiene dudas. Para ello, emplea una serie de preguntas, incluyendo en algunas de ellas la 1ª persona plural. Tanto esta persona plural como la pregunta atenúan la amenaza a la imagen negativa.

Si bien Rosa sintetiza básicamente cuestiones del módulo, incluye un elemento adicional de intertextualidad, *la teoría clásica de la palabra como signo del concepto (y éste, a su vez, como signo de la esencia)*, es decir, referencias a cuestiones filosóficas.

El tutor reacciona de manera inmediata:

Ejemplo 7

Tema: Respuesta rápida a algunas cuestiones (no a todas las de «Algunas cuestiones»)

De: Tutor

Fecha: 2001-12-12, 18:13:20 UTC

Tipo: Nota

> ¿Qué relación guardan lenguaje y pensamiento? ¿El lenguaje es simple exteriorización del pensamiento?

No.

> ¿Es posterior?

No.

> ¿O el lenguaje cumple también la función de estructurar, organizar el pensamiento?

Sí.

> ¿Cómo explicamos el hecho de que nuestras ideas se ordenan, y surgen otras nuevas, cuando hacemos el esfuerzo de comunicarlas, por escrito u oralmente? (Sin hablar de cómo se reestructuran estas mismas ideas cuando el otro también comunica.)

Se afirma que el lenguaje es vehículo y soporte del pensamiento: pensamos con palabras y expresamos nuestros pensamientos con ellas. También que es lineal y progresivo. Abundaremos después en esto.

> Es ésta una cuestión que siempre me interesó: ¿Cómo conciliar la teoría clásica de la palabra como signo del concepto (y éste, a su vez, como signo de la esencia) con las investigaciones de la lingüística, que parecen otorgarle un alcance mayor a la palabra?

Si te referís a la teoría que diferencia «signo» de «símbolo» y que la palabra no es arbitraria o convencional, creo que no hay mucho para conciliar. Creo que se basa en el deseo de una conexión esencial que no puede sostenerse.

Para explicar algunos de los temas por los que Rosa consulta, el tutor responde a varias de las preguntas que ella plantea. Conforman así una participación interactiva particular, con la cual explica dichos temas. Sus respuestas-explicaciones amenazan la imagen positiva de la alumna porque son excesivamente breves y no desarrollan las cuestiones del modo en que Rosa sugiere implícitamente (incluso cuando en el título de su nota advierte que no responde a todas, sin aclarar en ningún momento el porqué).

Por el contrario, en relación con cuatro de las preguntas, el tutor responde sólo «sí» o «no». La quinta respuesta también es breve pero la amenaza a la imagen se atenúa porque el tutor se compromete a extender las explicaciones en el futuro.

La última respuesta amenaza de manera fuerte la imagen positiva de Rosa porque niega una de sus ideas: la relación entre la teoría clásica de los signos y las investigaciones lingüísticas. En lugar de explicarla (como solicitaba la alumna), el tutor cuestiona esta relación y, de este modo, manifiesta un desacuerdo con Rosa. Por este motivo, esta participación amenaza la imagen positiva de la alumna.

Aunque el tutor emplea algunas estrategias de cortesía para atenuar esa amenaza, como tener en cuenta las opiniones de Rosa (*si te referís a...*), esta amenaza resulta muy fuerte porque lo que se desacredita es la relevancia para el foro de un discurso que a la alumna afirma que le resulta muy familiar y significativo, el discurso filosófico.

En relación con la intertextualidad, el tutor recupera, fundamentalmente, la intervención previa de Rosa. Pero esta acción no es inocua, ya que desde una consideración de cortesía, implica un AAI, porque todo lo que diga el tutor va a estar concentrado o focalizado en Rosa y en nadie más.

Podemos conjeturar que el tutor no quiere que los temas introducidos por Rosa “tomen cuerpo” y desplacen a los temas legítimos, contenidos en el texto-fuente.

Otra alumna reacciona frente al discurso del tutor, con el siguiente texto.

Ejemplo 8

Tema: Re: Respuesta rápida a algunas cuestiones (no a todas las de “Algunas Cuestiones”)

De: Sandra

Fecha: 2001-12-13, 04:16:45 UTC

Tipo: Nota

Como ya lo entrevistamos en los módulos anteriores, el tema de fondo es siempre el mismo, y que personalmente creo que habría que profundizar: el tema del conocimiento humano. La significación tiene que ver con él, aunque no solamente: hace referencia también a otras dimensiones. Según la filosofía realista –un exponente contemporáneo es C. Fabro-, existe ante todo una primera significación perceptiva: ya en el conocimiento primero de la realidad hay una captación de la significación, realizada por aquella facultad humana que ya Aristóteles denominó cogitativa. Luego, en planos superiores de pensamiento, las significaciones tomarán rumbos y niveles más profundos. La pregunta filosófica de fondo en este tema es la que insinúa Rosa en su nota: ¿este significado es algo DADO, es decir, ya está de algún modo presente en la realidad; o es algo que PONE únicamente el sujeto? Y esta pregunta hecha por el significado, se amplía a otras nociones como la del concepto, las imágenes, los esquemas cognitivos, etc.

Históricamente hablando, es el problema gnoseológico de fondo que existe en las distintas corrientes de pensamiento. La respuesta dada a esto, implicará una metafísica.

Sinceramente, el planteo que abre Rosa, comenzando por plantear la pregunta por el significado, abriendo luego al lenguaje (el fondo es el mismo: si el lenguaje y el concepto expresan o no LA REALIDAD o más bien expresan una CREACIÓN del espíritu (individual, social, o lo que sea) no creo que sea algo tan sencillo como para contestar brevemente. Siglos de historia del pensamiento tuvieron esto latiendo en el fondo...

A nosotros, se nos plantea, a mi entender, como una gran temática para comenzar a preguntarnos. Para comenzar tal vez a investigar. Para conversar e intentar ‘penetrar’ juntos en este forum, pero tal vez también para dejar las preguntas abiertas hasta el momento en que el módulo de Antropología las ponga bien sobre la mesa, y nos permita profundizarlas más.

Personalmente creo que todo el avance de la tecnología y su interacción con el pensamiento, o mejor dicho, la revolución que la tecnología cibernética ha producido en el modo del pensar del hombre, de sus procesos mentales, etc., plantean un desafío a la filosofía tradicional que afirmó que el hombre tiene por su ser sensible y espiritual, la capacidad de trascender hacia la realidad hasta apropiarse inmaterialmente de ella, a través del conocimiento y del amor...

Sólo propongo que cada uno se tome un poquito más de tiempo que el que muchas veces el forum nos permite, para dejar entrar estas preguntas en su interior. Y tal vez que las dejemos entrar en nuestra ‘comunidad virtual’...

Sandra realiza una participación que globalmente es directiva: propone reflexionar sobre un tema que considera importante y que ha sido consultado por Rosa. Para ello, lo menciona explícitamente (*el tema del conocimiento humano, sus relaciones con la significación y la filosofía realista*), alude a uno de los autores fundamentales que lo han tratado (*C. Fabro*) y vincula su propuesta con la intervención de Rosa: *La pregunta filosófica de fondo en este tema es la que insinúa Rosa en su nota: ¿este significado es algo DADO, es decir, ya está de algún modo presente en la realidad; o es algo que PONE únicamente el sujeto? Y esta pregunta hecha por el significado, se amplía a otras nociones como la del concepto, las imágenes, los esquemas cognitivos, etc.*

De este modo, Sandra se opone a la idea esbozada por el tutor que, refiriéndose a la posible relación entre la teoría clásica del signo y las aproximaciones lingüísticas, expresó: *no hay mucho para conciliar.*

Sandra reacciona frente a estas palabras del tutor de manera crítica (el subrayado es nuestro):

Históricamente hablando, es el problema gnoseológico de fondo que existe en las distintas corrientes de pensamiento. La respuesta dada a esto, implicará una metafísica.

Sinceramente, el planteo que abre Rosa, comenzando por plantear la pregunta por el significado, abriendo luego al lenguaje (el fondo es el mismo: si el lenguaje y el concepto expresan o no LA REALIDAD o más bien expresan una CREACIÓN del espíritu (individual, social, o lo que sea) no creo que sea algo tan sencillo como para contestar brevemente. Siglos de historia del pensamiento tuvieron esto latiendo en el fondo...

Como se observa en las frases subrayadas, Sandra emplea estrategias de cortesía positiva para atenuar la amenaza a la imagen que provoca su crítica. Básicamente, no realiza su crítica de manera directa. Por el contrario, elide el sujeto responsable de la respuesta a Rosa por medio de una nominalización (*la respuesta dada*) y un infinitivo (*no creo que sea algo tan sencillo para contestar brevemente*). De este modo, manifiesta su desacuerdo con la respuesta a la pregunta de Rosa no sólo por ser muy breve, sino porque en ella no se han tenido en cuenta estudios previos sobre el tema (*siglos de historia del pensamiento*).

Además de afectar la imagen positiva del tutor por oponerse a sus ideas, esta propuesta amenaza la imagen negativa de todos los participantes porque implica un futuro curso de acción.

Inicialmente, Sandra atenúa esta amenaza combinando un verbo modal en 1º persona singular en presente del indicativo (*creo que*) con una forma impersonal en condicional más un infinitivo (*habría que profundizar*). Esto recursos moderan la obligatoriedad de su propuesta.

Al final de su participación, Sandra emplea nuevos recursos (pasiva con *se* e infinitivos, entre otros) para reforzar la propuesta pero cuidando la imagen negativa de los participantes. Por ejemplo:

A nosotros
~~*se nos plantea*~~————— **pasiva con se**
 a mi entender,
~~*como una gran temática para comenzar a preguntarnos*~~————— **infinitivos.**

De esta forma, ella presenta su propuesta como una posibilidad y no como una obligación. Además, sugiere pero no expresa explícitamente quién lleva a cabo las acciones.

Por lo analizado, el patrón más frecuente de interacción no es el único y, por el contrario, durante el foro se pueden observar otras modalidades de interacción entre tutor-alumnos.

6.2. EL FORO “MEXICANO”

6.2.1. Formato canónico aditivo

El análisis del foro mexicano a partir de la perspectiva y los conceptos propuestos también permite observar un patrón de interacción recurrente:

- el tutor propone mediante una participación directiva que los alumnos reflexionen sobre un tema específico;
- los alumnos opinan sobre el tema propuesto realizando fundamentalmente participaciones aditivas

Analizo a continuación las características generales de las participaciones que hacen posible este patrón de interacción.

Inicialmente se presenta una *participación directiva*, que corresponde al organizador-tutor. Éste no se identifica ni se vuelve a presentar en el foro. En esta participación se realiza una pregunta muy breve y específica que va a ser el eje fundamental no sólo de todo el foro sino también de cada una de las participaciones.

Ejemplo 9

Forum: Posgrado Latinoamericano: Foros (enero - julio / 2002): Módulo de Sistemas: Foro del 18 al 20 de febrero


¿Qué ventajas y desventajas presenta la modalidad de las computadoras?

Dado que el tutor sólo se presenta (aun cuando no se identifique) sólo al inicio, el foro pasa a ser responsabilidad de los estudiantes.

Los alumnos realizan, sobre todo, participaciones aditivas en las que desarrollan la tarea inicialmente propuesta. Todas estas participaciones comparten una forma similar:

- saludo al resto de los participantes y presentación. Esta presentación se da sobre todo en la primera intervención de cada participante;
- exposición del tema. En general, se respeta el orden de la pregunta: primero se dan detalles de las ventajas de las computadoras y, segundo, las desventajas;
- saludo final; y
- firma del participante

Ejemplo 10

 By Mariano Pujada on Saturday, February 16, 2002 - 10:59 am:
¡HOLA!

Calurosos saludos para todos y todas Desde Chetumal: Mariano Pujada

Ventajas: muchas desde que permite motivar y aprovechar todos y cada uno de los canales de aprendizaje, especialmente en lo referente a la incorporación del uso magnificado de la inteligencia emocional, larga y eficazmente manipulado por la educación no formal (principalmente en el aspecto cosumista), ahora con tintes y objetivos de una «educación formal».


Desventaja: Por lo anterior, hay el riesgo que, predomine el aspecto informal del asunto y se esfume la meta y los primordiales objetivos de la educación; si no se logra ver en la computadora SOLO UNA HERRAMIENTA MAS para apoyo del aprendizaje; NO permitir que automatice y forme adicción, ya sea en el docente o en los educandos, (con todos los programas de distractores sociales que abundan y que sutilmente enajenan conciencias). De aquí la distancia cada vez mayor que surge entre los que tienen acceso a la computadora y los que no lo tienen; así también entre los diferentes modos de uso y roles que se le adjudiquen a la computadora en el salón de clases, por que lo que estoy totalmente de acuerdo con los señalamientos del Martín Beltrán al respecto.

Saludos, 3ra Generación. Sede Chetumal.

Mariano Pujada

Además de este patrón general, existe un conjunto de participaciones interactivas, en las cuales los estudiantes hacen referencia a las participaciones de sus compañeros del foro. Estas referencias suelen ser mínimas (en algunos casos, sutiles) y no resultan suficientes para promover discusiones prolongadas que comprometan a varios participantes. Por ejemplo (el subrayado es nuestro):

Ejemplo 11

 By María Marta Muraca on Saturday, February 16, 2002 - 09:49 pm:

Hola Compañeras y compañeros:

Es mi primera participación en éste año y resulta muy atractivo el tema a comentar en esta oportunidad. Comparto muchos de los comentarios de los compañeros que me anteceden y quisiera agregar algunos otros personales al respecto de la discusión.

Las ventajas del uso de la computadora en el salón de aula son enormes al igual que en cualquier oficina o dependencia de cualquier naturaleza, tanto en lo público como en lo privado, tanto en lo formal como en lo informal. Demanda una permanente actitud personal de aprendizaje por parte del usuario (ya sea en lo formal como en la no formal) Impacta desde el primer momento en que proyecta las imágenes cuando enciende y más aún cuando podemos interactuar con ellas.

Más que desventajas lo que considero es impotencia ante el hecho de que no pueda pernear aún más las aulas, los recintos educativos, el alcance a todos los niños, pues a excepción de la pornografía y el consumismo que exhibe el internet, creo que todos los demás elementos que ofrece son ventajas o factores positivos que lo que procuran es facilitarnos la vida en muchos sentidos: en lo comunicacional, en lo informativo, en el conocimiento de otras culturas y países, en tradiciones y turismo, y por que no en acercar a las personas que están distantes física o emocionalmente. En lo educativo con mucho mayor razón, teniendo presente el modelo NOM y ver claramente las diferencias entre: con, sobre y desde el computador, uno de los aspectos más importantes a destacar del Maestro Gándara.

La actitud crítica ante el computador debe ser desde con y sobre su uso y manejo mismo. Resaltando su gran importancia en la educación abierta o cerrada, presencial o a distancia. Pues creo que es la herramienta tecnológica que más ha podido beneficiar a la educación en comparación con otros descubrimientos de alta tecnología como son: el VHS-la cámara digital- el celular u otros.


Los «mensajes ocultos» que posee la computadora son los mismos que poseen muchos otros recursos existentes como son la publicidad o la televisión misma, imposibles de detener. Lo importante es fomentar una postura abierta a sus ventajas y beneficios, conscientes de que aún así es una herramienta super creativa, útil, eficiente, y por que no decir económica si sabemos sacarle provecho para una mayoría de potenciales beneficiarios como son los estudiantes de todas las escuelas y colegios.

Hasta la próxima!!!!

María Marta -Costa Rica-3 generación.

Es importante destacar que la pregunta inicial condiciona el desarrollo del foro, en el sentido que los participantes dan prioridad a responder esta primera cuestión y prestan poca atención a discutir los planteos propuestos por otros participantes. Esto se da incluso cuando algunos alientan a sus compañeros a opinar y promueven la interacción. Por ejemplo,

Ejemplo 12

 By Martín Beltrán on Thursday, February 21, 2002 - 05:59 am:

De: Martín Beltrán

Para: Colegas y asesores

Asunto: Ventajas y desventajas de la modalidad educativa, causadas por la incorporación del ordenador en el proceso de aprendizaje

Estimados colegas y asesores, ¡buen día!

La aportación de Lucía Muris (febrero 4, 2002), comenta acerca de las ventajas de la interactividad, como promotor de una acción social. Al respecto, Ruble

(lecturas complementarias del presente tema (http://edu.mx/posgrado/sistemas/documentos/Cap1_ruble.rtf), añade dos conceptos interesantes, complementarios de lo señalado por Leticia: los roles que desempeñan tanto el analista como el diseñador de programas y sus aplicaciones (software). Lo cual a su vez corrobora lo establecido por Gándara (1997b), en referencia a la importancia de las herramientas mentales (mindware).

La planeación es INDISPENSABLE para producir ventajas al utilizar el ordenador en el proceso de aprendizaje. En este sentido, se trata de la definición de la naturaleza de la circunstancia problemática, como la exploración de alternativas de solución, ambas para toma de decisiones (bien informadas).

El beneficio del uso del ordenador se extiende a los responsables de la PLANEACIÓN Y DESARROLLO de los programas educativos. LAS VENTAJAS (Y DESVENTAJAS), no se producen en «automático»; en este sentido, un riesgo del proceso cuidadoso de planeación radica en la sutileza en la transmisión ideológica de los mensajes educativos.

Agradeceré sus comentarios,

Atte,

Martín Beltrán

En este ejemplo, el participante inicia su mensaje refiriendo el aporte de otro y lo cierra con una solicitud de interacción que en la práctica no se realiza. Por el contrario, lo que se observan son participaciones fundamentalmente de tipo aditiva a partir de las cuales los participantes desarrollan el tema inicial propuesto.

7. La comunidad de aprendizaje y la interacción social: comparación de casos

Tras haber analizado tanto el foro argentino como el mexicano, es necesario contraponerlos para reconocer sus similitudes y diferencias; a partir de esta comparación se pondrán de relieve las formas particulares de interacción de cada uno⁷.

Primero, la escisión entre *presencia social* y *presencia académica* es un detalle interesante del corpus argentino. Por la experiencia en una edición previa (2000-2001) del programa de maestría mencionada, en cada módulo o unidad de aprendizaje se creaba, simultáneamente al foro de discusión de los tópicos del módulo, un foro social o “cafetería” en el que los participantes podrían saludarse e intercambiar, como compañeros de clase y amigos, información de sus vidas, experiencias, vivencias, además de cuestiones del trabajo de aprendizaje. Estos foros pasaron a cumplir la función de canalizar la necesidad de interacción social que, en condiciones en las que se carecía de ella, “contaminaban” y desviaban el foco de atención del desenvolvimiento normal del macrodiscurso del foro, en cuanto a progresión temática y argumentativa.

En el caso del corpus mexicano, la constitución de un solo foro por módulo obliga a los participantes a no omitir la dimensión relacional-social en sus contribuciones al foro, mediante la autopresentación y la referencia al lugar de origen resaltando sus mejores cualidades, particularidades ausentes en el corpus argentino.

Segundo, ambos corpus se diferencian por la presencia del tutor: en uno está presente en diverso grado, según los criterios profesionales y cualidades personales del tutor concreto que modere el foro, y en el otro no interviene o está ausente.

Tercero, y relacionado con el anterior, el “abandono” del tutor en el foro mexicano provoca una actitud, en la mayoría de los participantes, que tiende a cumplir solamente con la consigna inicial, formulada como interrogante. La interactividad presenta un grado bajo, con pocas contribuciones correferenciadas. En cambio, en el foro argentino, la presencia sostenida del tutor genera un grado elevado de interactividad con muchas contribuciones correferenciadas e incluso creativas. Por otra parte, esta interactividad elevada transforma al foro en un espacio de diálogo que adquiere características típicas de las conversaciones cara a cara. Es así entonces que no es necesaria una solicitud de respuesta, como en el pedido de comentarios del ejemplo 12, porque dicho carácter da por descontado un/os interlocutor/es dispuestos a cooperar.

Cuarto, la impostación o impronta diferencial de los foros analizados está representada por formatos de interacción típicos (aditivo, aditivo-interactivo) por su regularidad o elevada frecuencia de aparición –determinada por prácticas didácticas y restricciones técnicas–. Los formatos atípicos son los que muestran una mayor necesidad de recursos o estrategias discursivas puestas en juego.

Quinto, el ejemplo 5 no sólo es una muestra de las posibilidades argumentativo-discursivas en un contexto interactivo, sino también un ejemplo de la necesidad de herramientas de Análisis del discurso para la comprensión/interpretación de los mensajes como condición necesaria y su evaluación pedagógica (ver nota 5).

8. Conclusiones

De esta comparación resulta que la adopción de criterios metodológicos flexibles se revela sumamente adecuada: en el foro argentino, y dada su gran interactividad, es pertinente un análisis con el enfoque de la teoría de la cortesía y no así en el caso del foro mexicano. Las tecnologías de la información y la comunicación, más allá de permitir el acceso a materiales de aprendizaje, tienen el enorme valor de permitir la interacción sincrónica y asíncrona. Este aspecto comunicativo es el que tiende a desarrollarse con más fuerza, por lo cual, en forma precedente o concurrente –esto es, en la educación escolar o en

los mismos programas formativos *on line*, se debería promover el desarrollo de las habilidades comunicativas a través de la escritura.

La dinámica de utilización de las plataformas formativas o de *e-learning*, en cuanto a los aspectos del desplazamiento en su entorno y de la participación del alumno, puede ser un serio obstáculo inicial –salvable con capacitación y práctica– que luego puede transformarse en incidentes menores e intermitentes que no perturban esencialmente la comunicación, por lo que la cuestión realmente de fondo pasa por el dominio de estrategias discursivas coherentes con los rasgos del género discursivo de los foros electrónicos.

Las modalidades de participación identificadas y aplicadas al análisis de mensajes presentan un espectro o abanico en principio suficiente para determinar el carácter de las acciones comunicativas de los participantes (alumnos/as y tutores/docentes *on line*).

Si consideramos que estos tipos o modos de participación tienen un correlato cognitivo cualitativamente diverso con una complejidad progresiva –desde un grado simple con la participación aditiva, medio con la interactiva, mayor con la recapitulativa y superior con la participación generativa o creativa este desempeño cognitivo diferencial puede servir para evaluar el aprendizaje del alumno considerando no solo la frecuencia de participación y su pertinencia con los tópicos del módulo y su corrección conceptual, sino también la complejidad relativa lograda por los participantes en su actuación cognitiva-discursiva en los foros.

En conclusión, la evaluación formativa y de proceso sólo es posible en los ambientes de aprendizaje virtual en la medida en que profesores y tutores identifiquen las acciones discursivas que los participantes llevan a cabo.

NOTAS

- 1 En general, la mayoría de las plataformas *e-learning* permiten el despliegue completo de los textos del foro con las alternativas de criterios de ordenación (por cronología, tema, respuesta, o anidadas)
- 2 Es la plataforma educativa virtual denominada BSCW, de origen europeo.
- 3 Utilizando la plataforma Discus, del Hope College de Holland, Michigan. En este caso, el acceso al sitio Web y a los foros ha sido mediante cibernavegación abierta, por lo que he inferido algunos detalles didácticos por la información a la que tuve acceso directo.
- 4 Me refiero al concepto de imagen negativa de Brown y Levinson (1987). Estos autores explican que las personas tenemos una imagen pública de sí que se expresa en términos de deseos. La imagen positiva es el deseo de que los demás valoren lo que nosotros valoramos. La imagen negativa es el deseo de que no nos impongan lo que tenemos que hacer. Así, algunos actos afectan la imagen positiva o la negativa. Por ejemplo, una orden afecta la imagen negativa. Para atenuar esta amenaza

a la imagen, las personas utilizan estrategias de cortesía, tanto negativa como positiva.

- 5 Los dos mensajes o contribuciones del ejemplo 5 se articulan conformando un único texto. El tema es “la participación”. Está en el asunto y se repite en las primeras emisiones. Más técnicamente, el Tema del Texto (TT) (Pardo, 1986), es el rema de la primer emisión: “*no comprendo por qué toma a la radio como medio caliente y a la TV como medio frío*”.

La emisión que sigue es una explicitación de esta “incomprensión”, que podemos tomarla como explicitación del TT, especialmente la parte más “remática”: “*Por otra parte, si por participación se entiende la interacción entre individuos, no parecería significativa la diferencia entre uno y otro y medio*”.

El nudo (incluso como categoría narrativa) del planteamiento está en: “*pero además se participa activamente, los mensajes no sólo se reciben, sino que podemos también enviarlos, lo que nos da la ilusión de «pertenecer», de no estar más aislados, pero ¿Es realmente así?*” Se trata de una anticipación remática. Pero, ¿cómo se resuelve? Porque “[las] tecnologías que lo comunican a grandes distancias y que las «disuelven», no consiguen sacarlo de su real aislamiento, pero sí le proporcionan la ilusión de estar comunicado.” Entonces, si nos damos cuenta de que: “*este aislamiento en algún punto es una decisión personal de compromiso para con el otro y que sólo si este compromiso es real podemos salir de él y entonces sí, los medios cada vez más desarrollados de comunicación «rompen» las barreras, nuestra participación es real y nuestra pertenencia a una comunidad, virtual o no, se vuelve significativa.*”

Cierre perfecto. Rema del Texto (RT). Parafraseando: Nuestra participación es real (no ilusoria) cuando asumimos un compromiso personal con el otro y los medios de comunicación (=tecnología) rompen las barreras (más que disolver las distancias) y dejamos de estar aislados para pertenecer significativamente a una comunidad.

- 6 El término “formato” es entendido (y extendido) en el sentido bruneriano de pauta de interacción estandarizada que contiene roles demarcados (Bruner, 1984:179).
- 7 El hecho de que un foro sea argentino y otro mexicano no significa atribuir las modalidades de participación exclusivamente a diferencias culturales. Consideramos que existen otros factores, como presupuestos didácticos, posibilidades de la herramienta tecnológica de *e-learning*, etc., que influyen en la configuración discursiva de los foros.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AUSTIN, J. (1971/1962) *Cómo hacer cosas con palabras*. Madrid: Paidós.
- BANZATO, M. (2002) *Apprendere in rete*. Torino: UTET.
- BROWN, P. & LEVINSON, S.C. (1987) *Politeness: Some Universals in Language Usage*. Cambridge (UK): University Press.
- BROWN G. & YULE, G. (1993) *Análisis del discurso*. Madrid: Visor.
- BRUNER, J. (1984) *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza.
- CAZDEN, C. (2001) *Classroom discourse*. Second edition. Portsmouth: Heinemann.
- CERRATTO, T. & WÆRN, Y. (2000) ‘Chatting to Learn and Learning to Chat in Collaborative Virtual Environments’, *M/C: A Journal of Media and Cul-*

- ture 3, N° 4, <http://www.api-network.com/mc/0008/learning.html> (Consulta: julio 2001)
- CHRISTIE, F. (2002) *Classroom Discourse Analysis*. Continuum: New York.
- CLARK, C.R. & MAYER, R.E. (2003) *E-learning and the science of instruction*. San Francisco: Jossey-Bass.
- COLLISON, G., ELBAUM, B., HAAVIND, S. & TINKER R. (2000) *Facilitating Online Learning: Effective Strategies for Moderators*. Madison: Atwood Publishing.
- CONSTANTINO, G. D. (2001) 'Perfil de competencia para la formación online: una perspectiva comunicativa-discursiva', en *2^{do} Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Cipoletti: Universidad del Comahue.
- CONSTANTINO, G. D. (2002) 'Presenza vitale contro presenza virtuale: studio contrastivo dei modi strategico-discorsivi della interazione didattica', *Apprendere in rete. Modelli e strumenti per l'e-learning*. Torino: UTET, pp. 218-262.
- CONSTANTINO, G. D. (comp.) (2002a) *Investigación cualitativa & análisis del discurso en educación*. Catamarca: Editorial Universitaria.
- CONSTANTINO, G. D. (en prensa) 'Discurso didáctico electrónico: los modos de interacción discursiva en el aula virtual en contraste con el aula presencial'. *Linguagem em Discurso*.
- DAVIS B.H. & J.P. BREWER. (1997) *Electronic Discourse. Linguistic Individuals in Virtual Space*. New York: SUNY.
- DENZIN, N.K. (1999) 'Cybertalk and the Method of Instances', en S. Jones, (ed.) *Doing Internet Research. Critical Issues and Methods for Examining the net*. Thousand Oaks (CA): Sage.
- FAIRCLOUGH, N. (1992) *Discourse and social change*. London: Polity Press.
- GARCÍA NEGRONI, M.M. (1987) 'Roles protagónicos y actos de habla', en B. Lavandera, y otros, *Cuadernos de Lingüística. Análisis sociolingüístico del discurso político (II)*, 37-68. Buenos Aires: Instituto de Lingüística-UBA.
- GARRISON, D. R. & ANDERSON, T. (2003) *E-learning in the 21st century*. London (UK): Routledge-Falmer.
- GERNSBACHER, MA, & GIVÓN, T. (Eds.) (1995) *Coherence in spontaneous text*. Philadelphia, PA: John Benjamins.
- HAVELOCK, E. (1995) 'La ecuación oral-escrito: una fórmula para la mentalidad moderna', en D. R. Olson y N. Torrance (comps.): *Cultura escrita y oralidad*. Barcelona: Gedisa, pp. 25-46.
- MARTIN, J. R., & R. VEEL (eds.) (1998) *Reading Science*. London: Routledge.
- MARTIN, J.R. & ROSE, D. (2003) *Working with Discourse. Meaning beyond the clause*. Continuum: New York.
- MERCER, N. (2000) *Words and Minds. How we use language to think together*. London: Routledge.
- OLSON, D.R. (1998) *El mundo sobre el papel. El impacto de la escritura y la lectura del conocimiento*. Barcelona: Gedisa
- ONG, W. J. (1993) *Oralidad y Escritura. Tecnologías de la Palabra*. México: FCE.
- OSTRIA GONZALEZ, M. (2001) *Literatura oral, oralidad ficticia*. Estudios filosóficos [online]. 2001, no.36, p.71-80. Disponible en la World Wide

- Web: <[http://www.scielo.cl/scielo.php?script= sci_arttext&pid=S0071-17132001003600005&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0071-17132001003600005&lng=es&nrm=iso)>. ISSN 0071-1713.
- PALLOFF, R. & PRATT, K. (2001) *Lessons from the cyberspace classroom. The realities of online teaching*. San Francisco: Jossey-Bass.
- PALLOFF, R. & PRATT, K. (2003) *The virtual student. A profile and guide to working with online learners*. San Francisco: Jossey-Bass.
- PARDO, M. L. (1996) 'El texto híbrido: una ejemplificación a través de la telenovela latinoamericana', *Versión*, pp. 139-148.
- PARDO, M. L. (2002a) 'Estado del área básico para una introducción al AD y al ACD', en G. D. Constantino. *Investigación Cualitativa & Análisis del Discurso en Educación*. Catamarca: Universitaria.
- PSATHAS, G. (1995) *Conversation analysis*. Thousand Oaks (CA): Sage.
- SALMON, G. (2000) *E-moderating. The key to teaching and learning online*. London: Kogan Page.
- SCHANK, R. C. (2002) *Designing world class e-learning*. New York: McGraw Hill.
- SEARLE, J. (1986/1969) *Actos de habla*. Madrid: Cátedra.
- VAN DIJK, T. A. (1996/1980) *Estructuras y funciones del discurso*. México: Siglo XXI.
- WENGER, E. (2001/1998) *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Buenos Aires: Paidós.
- ZOPPI FONTANA, M.G. (1986) 'El discurso referido o en busca del contexto perdido', en B. Lavandera, *Cuadernos del Instituto de Lingüística. Análisis sociolingüístico del Discurso Político (I)*, 95-116. Buenos Aires: Instituto de Lingüística-UBA.



GUSTAVO DANIEL CONSTANTINO es Doctor en Ciencias de la Educación (Universidad Católica Argentina) y Magíster en Metodologías y Tecnologías de la Formación en Red (Università degli Studi di Verona). Actualmente es investigador adjunto del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) de Argentina, en el Centro de Investigaciones en Antropología Filosófica y Cultural (CIAFIC). Ha publicado diversos libros y artículos entre los cuales se destacan: *Didáctica Cognitiva* (1996), *Investigación cualitativa & análisis del discurso en educación* (2002), *Presenza vitale contro presenza virtuale: studio contrastivo dei modi strategico-discorsivi della interazione didattica* (2002).

Correo electrónico: gustavo.constantino@gmail.com