

# Los foros de discusión en las prácticas de formación online: una propuesta para su análisis.

Constantino, Gustavo Daniel y Alvarez, Guadalupe.

Cita:

Constantino, Gustavo Daniel y Alvarez, Guadalupe (2006). *Los foros de discusión en las prácticas de formación online: una propuesta para su análisis*. En *Discurso Didáctico: Perspectivas de análisis para entornos presenciales y virtuales*. Ciudad de Buenos Aires: Editorial La isla de la luna.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/guadalupe.alvarez/111>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/p0zR/seg>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.  
Para ver una copia de esta licencia, visite  
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

## Los foros de discusión en las prácticas de formación *online*: una propuesta para su análisis

Constantino, Gustavo D.  
Alvarez, Guadalupe

### Resumen

Los foros de discusión o conferencias asincrónicas son una de las herramientas más utilizada en la estructura didáctica de la formación online. Sin embargo, este tipo de discurso ha sido poco analizado científicamente y con perspectivas predominantemente cuantitativas (Brewer & Davies, 1997).

En este trabajo presentamos una propuesta para analizar esta modalidad de las prácticas de formación *online*. Partimos de una perspectiva funcional considerando, en particular, los lineamientos del Análisis del discurso que exponen Brown y Yule (1993). Desde este enfoque, estudiamos: la intertextualidad (Fairclough, 1992), los Macro-Actos de Habla (García Negroni, 1987) y las estrategias de cortesía verbal (Brown y Levinson, 1987).

Con esta propuesta pretendemos brindar una herramienta útil para que los moderadores/tutores de las actividades de formación *online* reflexionen y evalúen sus prácticas con conceptos y métodos acordes con la naturaleza discursiva de los foros y, a partir de esta reflexión, puedan realizar intervenciones más efectivas y evaluaciones más coherentes.

### 1. Introducción

En este trabajo, presentamos una propuesta para analizar el discurso de las prácticas de formación *online*. A fin de mostrar la aplicación y los alcances de esta propuesta, la ejemplificamos con elementos de un foro formativo seleccionado de un programa de Master *online* que detallamos en la descripción del *corpus*.

Quizás la decisión más importante para quien desee acometer el estudio de foros y chats tiene que ver con la elección de la metodología para el análisis del discurso resultante de ambos. Del examen de los estudios en el área, la adopción de enfoques y perspectivas propias del Análisis (lingüístico) del Discurso, de la Etnografía de la Comunicación o la Sociolingüística no garantizan una matriz articulada de análisis ni la derivación de técnicas congruentes y efectivas. Tomaremos dos ejemplos ilustrativos.

Norman Denzin (1999) analiza textos de *newsgroups* enmarcados en grupos de ayuda, específicamente de adicciones. Utilizando criterios y conceptos del análisis conversacional, aplica el denominado método de instancias, co-ocurrencias o co-referencias (*instances method*) de Psathas (1995), en el que una intersección de emisiones es establecida referencialmente, dentro del contexto histórico del discurso en desarrollo. Esto es, una intersección ocurre cuando un hablante-escritor directa o indirectamente se refiere a la emisión de otro hablante o la indexa a través de una glosa. El procedimiento se resume en dos pasos: primero, la identificación de las intersecciones o instancias correferenciales; segundo, el análisis del contenido del evento dentro de un marco interpretativo (Denzin, 1999, 110s).

Davis & Brewer (1997) en sus estudios del discurso electrónico de un corpus de tres conferencias asincrónicas con alumnos universitarios, utilizan una técnica analítica de

determinación de diversidad lexical dentro de un texto denominada TTR (*type-token ratio*) consistente en dividir el número de palabras diferentes (*types*) por el número total de palabras (*tokens*), en segmentos del texto. Los segmentos con TTR mayores a la media indicarían mayor diversidad y menor repetición en el discurso individual, lo que sugeriría algún tipo de cambio estilístico, sin poder aventurar alguna hipótesis más esclarecedora.

En el primer caso, la técnica de Denzin se justifica en cuanto la conexión referencial es valiosa para una determinación de la cohesividad discursiva, pero su importancia disminuye al constatar que es más una condición inherente a cualquier discurso que un evento relevante digno de un análisis particular.

En el segundo caso, el fuerte dispositivo analítico denominado TTR resulta conceptualmente *náïve*: los segmentos diferenciados por la mayor diversidad léxica, ¿Qué justificación tienen? ¿Qué sesgos puede producir la segmentación arbitraria, segmentación que no tiene en cuenta o respeta la segmentación natural de las emisiones? ¿Por qué los sujetos producen emisiones de tal tipo? ¿Tienen alguna función comunicativa diferencial? No hay respuesta a estas preguntas en el estudio de Davis & Brewer.

Resulta entonces necesaria la reflexión e investigación empírica que dé cuenta del carácter accional / intencional, relacional e intertextual de las contribuciones discursivas en ambientes virtuales de aprendizaje, considerando que se requiere un abordaje múltiple para la correcta comprensión y apreciación de la actividad discursiva, para proveer los instrumentos conceptuales y metodológicos adecuados a investigadores y formadores.

Sin pretender acabamiento y completitud, nuestro principal interés en esta propuesta es que pueda transformarse en una herramienta útil para que los moderadores/tutores de las actividades de formación *online* reflexionen sobre dichas prácticas con herramientas conceptuales acordes con la naturaleza discursiva de los foros, y a partir de esta reflexión, puedan realizar intervenciones más efectivas y evaluaciones más coherentes.

## **2. Consideraciones didácticas de la formación *online***

### **2.1. La presencia real del enseñante en los espacios virtuales del *e-learning***

La virtualidad -entendida tanto a un nivel técnico-descriptivo como medio electrónico de intercambio informativo, como a un nivel fenomenológico reconociendo comunidades virtuales que nacen, evolucionan, se multiplican y mueren, en un paralelismo biológico que muestra más de un rasgo común- tiene un status de realidad no sólo en cuanto a su soporte físico, sino preponderantemente por la generación de realidades sociales, culturales y educativas que se tornan posibles en su ámbito de interconexión. Realidades generadas por la mediación discursivo-lingüística de los participantes/usuarios con las diversas herramientas que proveen las redes informáticas (Constantino, 2002).

La cuestión de la presencia virtual del enseñante en la red, profesor o tutor, se enmarca en estas aclaraciones. Y a menudo nos vemos atorados en la elección de los términos para referirnos a la acción didáctica que tiene lugar en las aulas escolares, recurriendo rápidamente a la expresión presencia real, no sin una sensación de contraste inadecuado o imperfecto. Y esto es así porque la presencia virtual también es real, pero en otras coordenadas temporo-espaciales (herramientas asincrónicas) o simplemente espaciales (herramientas sincrónicas).

## 2.2. El Aula Virtual

El *locus* habitual de la interacción didáctica constituido por el aula vital o de presencia *cara a cara* encuentra, en los foros y conversaciones electrónicas, sus analogados del aula virtual<sup>43</sup>.

Esta afirmación nos permite la transposición, en principio bastante directa, de las estrategias discursivas de la comunicación oral en sede escolar a las comunidades virtuales con objetivo formativo en sus sedes virtuales de comunicación grupal, los foros y las *chats*.

Incluso se dan limitaciones similares: si en el *fluir* de la oralidad la recuperación de lo dicho es imposible si no es por un acto de reiteración o rememoración, en las *chats* la dinámica es similar, ya que en general queda para la lectura en pantalla las últimas emisiones, sin posibilidad de recuperar las que se han vertido unos minutos antes. Aun en el caso de poder tener presente todo el desarrollo precedente de la *chat*, si el dinamismo comunicativo tiene una velocidad importante (gran sucesión de emisiones de participantes diversos), la sobrecarga cognitiva de atender a los intercambios previos y los en curso no es de menospreciar y podría ocasionar desplazamientos tópicos y confusión en participantes poco entrenados. Por otro lado, la focalización que se necesita para lograr una *chat* didáctica productiva favorece, justamente, este resultado: una concentración sobre el tópico, especialmente cuando las *chats* se producen con moderador o tutor, como afirman Cerratto & Wærn (2000).

### 2.2.1. La naturaleza didáctico-discursiva de los foros

Los foros de discusión o conferencias asincrónicas son una de las herramientas más utilizada en la estructura didáctica de la formación online en sentido estricto, -es decir, cuando no hay instancias presenciales que reduzcan la instancia en red a mero complemento. Y esto debido a que muestran una relación estrecha, tal vez solo superada por las *chats*, con la situación comunicativa del aula vital.

Esta relación tiene que ver con el despliegue temático entre varios participantes que ofrece como posibilidad el foro y la constitución de un macro-discurso (Constantino, 2002a). De todos modos, paradójicamente, esta posibilidad parece no ser demasiado explotada en la utilización actual del foro como herramienta didáctica. Antes de analizar esta cuestión, caracterizaremos más ampliamente la realidad de los foros de discusión, considerando también aquellos que no tienen finalidad didáctica.

### 2.2.2. La interacción en los foros

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

---

<sup>43</sup> No excluimos de esta comparación a herramientas electrónicas más potentes y completas como la videoconferencia y el "aula virtual" de algunas plataformas de *e-learning* (por ejemplo, *Blackboard*<sup>TM</sup>), que se asemejan mucho más al aula vital. Pero actualmente no tienen gran difusión debido a cuestiones técnicas en el primer caso y comerciales en el segundo.

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, 2003), y ampliada recientemente con foros formativos (Constantino, *en prensa*):

- participación aditiva o relativa al tópico del foro;
- participación interactiva o relativa al flujo discursivo;
- participación directiva o tendiente a mantener el flujo discursivo en el tópico;
- participación disruptiva o relativa a tópicos diversos;
- participación anómala o inesperada;
- participación recapitulativa: sintetiza o reconsidera tópicos y/o contribuciones previas, presentadas en forma articulada;
- participación generativa o creativa: implica la propuesta de amplificaciones temáticas, perspectivas de análisis diferentes, detección de necesidades u obstáculos conceptuales, estimación de resultados, proyección de alternativas, etc.

Consideramos que esta propuesta puede constituir una primera aproximación al análisis y evaluación de la actividad discursiva de los participantes en foros, en cuanto refleja acciones, actitudes y estrategias comunicativo-cognitivas que se concretan a través de los textos que ellos producen.

### **2.2.3. El “lugar” didáctico de los foros en los diseños de educación online**

Del relevamiento exploratorio de foros que hemos realizado hasta el momento surgen diferentes variantes de utilización didáctica de los mismos.

En primer lugar, en los inicios de cualquier programa de formación *online*, lo encontramos como forma de presentación personal individual en un espacio público común. La necesidad de una historia, una identidad colectiva y obligaciones recíprocas (Mercer, 2000,106) para crear una comunidad lleva a ofrecer la posibilidad de un intercambio inicial de carácter personal, con datos biográficos, de intereses personales y profesionales, etc.

Por otro lado lo encontramos ampliamente utilizado en su función de “pizarra” o “cartelera”, como forma de cumplir con determinadas actividades y ejercicios propuestos por el tutor/profesor mediante la contribución que responde a ellos. Por ejemplo, respondiendo individualmente a un par de preguntas que abren el foro. Nótese que en estos casos se da una participación principalmente aditiva, en particular cuando no se pretende un trabajo grupal sino un cumplimiento individual. Sin duda las actitudes de los participantes juegan un rol preponderante y las experiencias que las nuevas comuni-

dades virtuales de aprendizaje vayan viviendo en sus espacios de trabajo determinarán la dinámica típica de ellas. Una comunidad creativa, curiosa, verborrágica y laboriosa difícilmente se mantendrá en los márgenes estrechos de contribuciones aditivas y creará secuencias dialógicas con alto grado de interacción.

En tercer lugar, encontramos foros que tienen finalidad didáctica en sí mismos, es decir, que son realmente espacios de trabajo de aprendizaje y lo que resulta de ellos depende de la interacción de los participantes, ya sea como profundizaciones o ampliaciones tópicas -como producto de la confrontación y/o colaboración conceptual entre los participantes-, o como productos didácticos resultantes (resúmenes, cuadros, esquemas, grillas, etc.).

De todos modos, no creemos que estas sean las únicas funciones ni las más promisorias de los foros en la formación *online*. Se trata, en cambio, de promover un intercambio conceptualmente constructivo entre el experto/docente/tutor y los/las alumnos/as, no solo desde una simple asimetría formativa y reflexiva que garantice una guía y orientación eficaz, sino también desde la posibilidad de indagación profunda y creativa de nuevos *insights* sobre la realidad y el conocimiento.

Para que este tipo de interacción tenga lugar en los espacios virtuales de aprendizaje, proponemos desarrollar herramientas metodológicas adecuadas a fin de analizar los foros didácticos que han estado o están en desarrollo. Creemos que este análisis permite reflexionar sobre la participación en los foros y, de esta manera, lograr intervenciones más efectivas y provechosas tanto para los/las tutores/as como para los/las alumnos/as.

### **2.3. Una aproximación discursiva a las prácticas de formación *online***

Para reflexionar sobre las prácticas de formación *online* y, también, para participar en ellas, consideramos como requisito indispensable la adopción de una concepción determinada sobre el lenguaje. En nuestro caso, nos centramos en una perspectiva funcional, considerando que *todas las formas lingüísticas de un discurso y cada una de ellas sirven a un fin ligado a la comunicación* (Pardo, 2002:52). Desde este punto de vista, estudiamos las formas lingüísticas en tanto recursos, es decir, formas que el hablante pone en funcionamiento en una situación comunicativa dada y con una finalidad específica. Esto implica considerar esas formas en el marco más amplio de las actividades humanas que afectan procesos de diferente naturaleza (por ejemplo, sociales y culturales). Partiendo de esta perspectiva, consideramos los lineamientos del Análisis del discurso desarrollados por Brown y Yule (1993):

*el analista del discurso trata su "corpus" como el registro (texto) de un proceso dinámico en el cual el hablante/escritor utiliza el lenguaje como instrumento de comunicación en un contexto para expresar significados y hacer efectivas sus intenciones (discurso). Trabajando sobre estos datos, el analista intenta describir las regularidades encontradas en las realizaciones lingüísticas que emplea la gente para comunicar esos significados e intenciones* (Brown y Yule, 1993: 47)

Desde este enfoque, analizamos los discursos que se producen en actividades de formación *online* con las diversas herramientas metodológico-conceptuales que el mismo

pone a disposición para el estudio del discurso. A continuación detallamos nuestra elección al respecto.

### **3. Metodología y corpus**

#### **3.1. Metodología**

La metodología de esta investigación es de carácter estrictamente cualitativo. Desde una perspectiva funcional y analítica discursiva, proponemos estudiar los foros teniendo en cuenta: la intertextualidad (Fairclough, 1992), los Macro-Actos de habla (García Negroni, 1987) y la cortesía verbal (Brown y Levinson, 1987).

##### **3.1.1. La intertextualidad**

A partir de Fairclough (1992), podemos distinguir la intertextualidad (intertextualidad manifiesta) de la interdiscursividad (intertextualidad constitutiva) y considerando que en el primer caso se trata de varios textos específicos que se integran en otro texto (Fairclough, 1992: 117). En este trabajo, prestamos especial atención a la relación de intertextualidad que se plantea entre ellos (el/los original/es y el que lo/s refiere).

En este sentido, como explica Zoppi Fontana (1986), consideramos que para producir una cita se debe contar con:

- una instancia de enunciación E1 (generalmente previa en sentido cronológico) cuyo sujeto S1 o hablante referido haya emitido una serie de enunciados A, entre ellos los enunciados originales (a) que serán citados por S2.
- una instancia de enunciación actual E2 cuyo sujeto S2 o hablante que refiere emita una serie de enunciados B, dentro de los cuales incluye a los enunciados referidos (a´).

De este modo, para producir una cita, S2 separa del conjunto de los enunciados emitidos por S1, uno o más enunciados (a) y los refiere dentro de su discurso (B), a través de uno o más enunciados (a´) que son la representación de los primeros. Al realizar el acto de referir, S2 necesaria y simultáneamente está interpretando tanto a los enunciados que cita (a) como el discurso total (A) en el cual esos enunciados fueron originalmente emitidos (Zoppi Fontana, 1986:98).

##### **3.1.2. Los Macro-Actos de Habla**

Entendemos el concepto de Macro-Acto de Habla (MAH) a partir de la definición brindada por García Negroni: *aquel acto de habla cuya fuerza se impone o predomina a lo largo de un determinado bloque discursivo* (García Negroni, 1987:57).

Para completar esta definición, aclaramos que un acto de habla es el acto llevado a cabo al decir algo (Austin, 1962 [1971]) y se lo identifica, entre otros elementos, por la fuerza convencional asociada a lo dicho, es decir, la manera en la que se utiliza la locución: *preguntando o respondiendo a una pregunta, dando alguna información o dando seguridad, formulando una advertencia, anunciando un veredicto o un propósito, dictando sentencia, concertando una entrevista o haciendo exhortación o una crítica, haciendo una identificación o una descripción y muchos otros semejantes* (Austin 1971:143).

### 3.1.3. La cortesía verbal

En relación con la cortesía verbal, consideramos la teoría desarrollada por Brown y Levinson (1987), quienes proponen que todos los miembros de la sociedad tienen:

1. ciertas **capacidades racionales** que les permiten razonar desde los fines que proponen hasta los significados con los cuales lograr dichos fines;
2. una **cara social o imagen pública** sobre sí, entendida en términos de deseos complementarios:
  - a) la imagen negativa es el deseo de que no nos impongan lo que tenemos que hacer;
  - b) la imagen positiva es el deseo de que los demás aprecien lo que nosotros apreciamos.

Si bien a toda persona le interesa cuidar su imagen, muchos de los actos<sup>44</sup> que realiza son *actos que amenazan esa imagen* (AAI). Algunos amenazan la imagen negativa o positiva del oyente (O) y otros, la imagen positiva o negativa del hablante (H).

El grado en que un AAI amenaza la imagen está condicionado, al menos, por tres factores:

- la *distancia social* (D) entre H y O;
- el *poder relativo* (P) de H y O y
- la *imposición absoluta* (R) de un contexto y una cultura particular.

Según el grado de amenaza del acto, el hablante puede optar por no realizarlo o por diversas modalidades de realización.

En caso de ser ejecutado, el acto puede realizarse abierta y claramente, de manera concisa y sin ambigüedades o, por el contrario, con estrategias que cuidan la imagen positiva del hablante (estrategias de cortesía positiva) o su imagen negativa (estrategias de cortesía negativa).

Brown y Levinson detallan algunas estrategias:

<b>Estrategias de cortesía positiva (Brown y Levinson, 1987:102)</b>						
Buscá solidaridad			Establecé que los participantes son cooperativos con H			Completá los deseos de O para algo
Considerá los deseos e intereses del oyente	Destacá las identidades comunes (u-sá marcadores de identidad)	Destacá las valoraciones comunes	Afirmá o presuponeé el deseo del oyente	Destacá la reflexividad	Destacá la reciprocidad	Realizá cumplidos
<b>Estrategias de cortesía negativa (Brown y Levinson, 1987:131)</b>						

<sup>44</sup> Por acto Brown y Levinson (1987) entienden lo que se intenta hacer, verbal o no verbalmente y esto puede integrar uno o más actos de habla en una emisión.

No presupongas que el oyente quiere o puede hacer X.	No coacciones al oyente		<u>Comunicá tu deseo de no incomodar al oyente</u>		Moderá la manifestación del deseo de que el oyente haga X.
Hacé mínimas manifestaciones sobre el deseo de O, sobre lo importante para O.	Ofrecé a O la opción de no hacer el acto	Minimizá la amenaza	Pedí disculpas	Impersonalizá	Hacé ostensible el hecho de que estás en deuda con el oyente.

### 3.1.4. Un modelo de análisis discursivo de foros

Sobre la base de los conceptos anteriores, proponemos un modelo que consta de tres pasos para analizar los foros:

- 1) En primer lugar, reconocemos los MAHs que realizan los tutores y alumnos, distinguiendo si estos amenazan o no la imagen social de los participantes;
- 2) En segundo lugar, cuando los MAHs son AAI, identificamos si se utilizan estrategias de cortesía y qué tipos;
- 3) Por último, relevamos los casos de intertextualidad y describimos de qué modo se representa el discurso ajeno.

Por el momento, este modelo tiene un carácter provisorio o exploratorio, y lo ilustramos a partir del foro que se describe a continuación.

## 3.2. El corpus

El corpus seleccionado para aplicar la estrategia metodológica de análisis consiste en el foro inicial de un módulo sobre Psicología de la Comunicación de un programa universitario de Master. El módulo se desarrolló intensivamente en dos semanas, con un foro de trabajo para cada una.

Participaron de este foro un tutor, graduado de dicho Master, y un grupo de 16 alumnos/as de nacionalidad argentina, entre 25 y 45 años, con diferentes formaciones académicas, y varios con una amplia formación filosófica. Como es usual, en los textos transcritos los nombres han sido cambiados.

El objetivo fundamental del foro dentro del diseño de actividades del módulo consistía en analizar y comentar un trabajo sobre la temática escrito por la especialista italiana Monica Banzato en una versión preliminar traducida al español. El original fue publicado al año siguiente (Banzato, 2002). En este trabajo se tratan los siguientes temas:

- *las raíces psicosociales de los nuevos modelos interpretativos, imprescindibles para la comprensión de los "procesos de construcción de la subjetividad en la interacción comunicativa virtual".*
- *el enfoque socio-tecnológico y psico-tecnológico: MacLuhan; De Kerkhove;*
- *el enfoque tecno-antropológico: Levy;*

- *los enfoques socio-lingüísticos comunicacionales: Shannon y Weaver, Jakobson, Bachtin;*
- *los enfoques socio-psicológicos: RCS, SIDE; SIP, Ntewrok Paradigm, Tas, PT.*

#### **4.- Análisis con aplicación del modelo**

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 un MAH con el cual propone un futuro curso de acción a los alumnos; en muchos casos, actividades de reflexión;
- b) los alumnos realizan, sobre todo, MAHs de 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 MAH de consulta sobre el tema que indica el tutor u otros que aparecen en el módulo.

Para ejemplificar este patrón, analizamos a continuación algunos fragmentos del foro.

El tutor es el primero que interviene en este foro por medio un MAH con el cual solicita a los alumnos 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 este MAH, el tutor amenaza la imagen negativa 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), 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 MAHs de opinión. 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 entretejido 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, estos MAHs 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 MacLuhan. Además, incorpora versos de una canción para promover la reflexión sobre los tópicos del módulo. En este MAH, 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 la 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.

Además de MAHs de tipo opinión, que hemos caracterizado antes, los/las alumnos/as realizan consultas 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 ambos tipos de MAHs (opiniones y consultas), los/las alumnos/as aluden directa o indirectamente a los textos incluidos en el módulo y, también, 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:

#### **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 mensaje 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?

En el patrón de interacción considerado hasta el momento, el tutor propone una actividad (en general, de reflexión) y los alumnos reaccionan con opiniones o consultas. Ninguno de estos MAHs 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 formato<sup>45</sup> interactivo típico o canónico.

Sin embargo, si bien este patrón de interacción 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.

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 un MAH cuya fuerza predominante es la 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

---

<sup>45</sup> El término "formato" es entendido (y extendido) en el sentido bruneriano de pauta de interacción estandarizada que contiene roles demarcados (Bruner, 1986:120)

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 un MAH con el que 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, el MAH-explicación 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. Desde esta perspectiva, la contribución de Rosa puede ser considerada como un AAI, en este caso de la imagen del tutor.

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 entrevimos 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 CREACION 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 un MAH con el cual 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*). Estos recursos moderan la obligatoriedad de su propuesta.

Al final de su MAH, S 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, Sandra presenta su propuesta como una posibilidad y no como una obligación. Además, sugiere pero no expresa explícitamente quién lleva a cabo las acciones.

El tutor reacciona nuevamente, ahora ante la intervención de Sandra.

### Ejemplo 9

Tema: dialéctica vs. construcción integrativa

De: Tutor

Fecha: 2001-12-13, 04:29:33 UTC

Tipo: Nota

Sandrita,

La dialéctica puede volverse una práctica tramposa y estéril, y el optimismo de pensar que todo tiene un lado bueno y rescatable puede ser honesto y provechoso, pero a veces el guiso resulta poco digerible y para nada sabroso. Esta es una cuestión metodológica cuya discusión reservaría para otro momento.

En esta intervención, el tutor manifiesta su desacuerdo con la propuesta de Sandra. Utiliza varios recursos que atenúan la amenaza a la imagen positiva de la alumna. Por un lado, el diminutivo con el cual encabeza la nota (*Sandrita*). Por otro lado, la expresión del desacuerdo incluye recursos (*puede volverse*, *puede ser*, *reservaría*) que atenúan la modalidad de lo dicho. También emplea el conector *pero* que le permite presentar la crítica articulando apreciaciones positivas (*puede ser honesto y provechoso*) con negativas (*a veces el guiso resulta poco digerible y para nada sabroso*).

Antes de analizar de qué manera reacciona Sandra frente a este desacuerdo, es importante tener en cuenta algunos de los mensajes transmitidos por el tutor en una intervención previa a esa reacción. Entre otras cosas, el tutor responde a una intervención de Rosa afirmando: *no creo necesario "abrir" la "cuestión metodológica" en este punto del trabajo y en este forum. El intercambio de ideas con Sandrita apunta a otro lado, que no es al que vos estás enfocando.*

Y, finalmente, solicita: *tengamos presente la necesidad de "condensar" los mensajes (tratemos de recurrir lo menos posible a la "trampita" de adicionar varios mensajes consecutivos).*

La reacción de Sandra considera estas palabras, además de la intervención citada aquí como ejemplo 9 (el subrayado del ejemplo es nuestro).

### Ejemplo 10

Tema: Algunas aclaraciones

De: Sandra

Fecha: 2001-12-13, 21:02:21 UTC

Tipo: Nota

> \*\* no creo necesario "abrir" la "cuestión metodológica" en este punto del trabajo y en este forum. El intercambio de ideas con Sandrita apunta a otro lado, que no es al que vos estás enfocando.

Tutor: Si no entiendo mal, a lo que te referís al hablar de 'cuestión metodológica' es al tema de la dialéctica (transcribo tu texto de más arriba del forum donde lo decís:

"La dialéctica puede volverse una práctica tramposa y estéril, y el optimismo de pensar que todo tiene un lado bueno y rescatable puede ser honesto y provechoso, pero a veces el guiso resulta poco digerible y para nada sabroso. Esta es una cuestión metodológica cuya discusión reservaría para otro momento."

La verdad es que no estoy de acuerdo en que el tema de la dialéctica sea una cuestión metodológica solamente. Creo que es de contenidos también. Tal vez diciendo sólo la palabra no quede claro, trataré de explicitar a lo que me quiero referir al hablar de dialéctica: dos realidades contrarias, que de algún modo se oponen o contraponen. Creo que continuamente en los 'contenidos' con los que nos estamos enfrentando -en este módulo y en los anteriores- existe esa dualidad, (sólo por poner algún ejemplo: aula tradicional/aula virtual; conocimiento lineal/conocimiento hipertextual, etc.; construcción social del significado/(aquí el contrario está supuesto y no explícito:)captación del significado).

La pregunta que sale es: ¿la contrariedad de los elementos es excluyente necesariamente, o es posible lograr una integración? Para mi gusto esto no es sólo un problema de método dialéctico, sino que va más allá.

Cuando me referí, pues, a la dialéctica, quise decir que creo que SI es posible integrar, que no debemos caer en una posible anulación de lo 'anterior' para tomar lo nuevo, o viceversa, negarnos a lo nuevo por defender lo clásico.

Obviamente la integración no debe ser un guiso ecléctico. Pero para esto, es necesario un estudio más profundo que seguramente escapa a los objetivos de nuestro módulo y de nuestra discusión. Igualmente creo importante que los temas se planteen y se abran las problemáticas, aunque no llegemos a responder todo...

-Tengamos presente la necesidad de "condensar" los mensajes (tratemos de recurrir lo menos posible a la "trampita" de adicionar varios mensajes consecutivos).

A este respecto tengo también algo que recordar -seguramente vos no estés al tanto ni tenés por qué estarlo-: en los 2 módulos anteriores llegamos -al menos en mi grupo, pero también en el forum general- al a conclusión de que muchas veces los aportes cortos y aislados dificultaban la posibilidad de profundizar en los temas. Encontramos que en cambio, era mejor una mayor 'interacción', rescatando y tomando los aportes y temas planteados por los participantes. Personalmente recibí el consejo particular de Florencia (la tutora) que interactuara más, que prefiriera responder y dialogar que abrir nuevas notas.

Sólo recuerdo esto, para que no temamos seguir dialogando, con todo lo fructífero que ello es.

Muchas gracias.

En este ejemplo, observamos que Sandra manifiesta desacuerdos en relación con dos cuestiones tratadas por el tutor. En ambos casos, cita textualmente sus palabras y explica a continuación por qué opina diferente.

En primer lugar, considera, al contrario del tutor, que la dialéctica no es sólo un problema metodológico. Sandra emplea un recurso inicial para cuidar la imagen positiva del tutor (*si no entiendo mal*). Con este recurso plantea la posibilidad de que la crítica se deba a un malentendido. Sin embargo, luego desarrolla la crítica de manera abierta, directa.

En segundo lugar, Sandra cuestiona la manera en la que el tutor propone escribir los mensajes. Para atenuar este cuestionamiento, presenta los motivos por los cuales los alumnos escriben de una manera diferente a la que el tutor supone adecuada y explica que él desconoce esos motivos.

El tutor responde a los dos puntos tratados por Sandra:

### **Ejemplo 11**

Tema: Metodología científica y metodología didáctica del forum

De: Tutor  
Fecha: 2001-12-13, 22:51:00 UTC  
Tipo: Nota

Respondo a Sandrita:

\* reitero que no voy a tematizar aquí lo que he rotulado como la "cuestión metodológica": la semana próxima abriremos una "cafetería" y si te parece seguimos ahí el debate sobre este punto.

\*\* acotar los mensajes o condensarlos implica un esfuerzo de síntesis que obliga a centrarse en lo importante y buscar el mejor modo de expresarlo. Además brinda una dinámica fluida a la comunicación en el forum y una interacción posible y productiva.

Por un lado, el tutor reitera sus ideas en torno a la cuestión metodológica y, en este sentido, se manifiesta en desacuerdo con la opinión de Sandra.

Por otro lado, refuerza su propuesta de *acotar los mensajes, condensarlos* y en este punto, sus ideas también son opuestas a las de Sandra.

En la siguiente intervención, el tutor instruye sobre las modalidades futuras para leer el módulo.

### **Ejemplo 12**

De: Tutor  
Fecha: 2001-12-13, 23:17:42 UTC  
Tipo: Idea

Aquí y allá se señalan y critican las carencias, debilidades y reduccionismos de posturas, teorías, modelos, etc. También a cada rato surge la sospecha de un constructivismo relativista, generalmente confirmada. Y de ahí la tentación a una crítica y rechazo inmisericorde, con poca confianza en la posibilidad de alguna intuición o alguna comprobación que venga de la "realidad" y que los estudiosos y autores de dichos modelos y teorías puedan haber hecho y nos la estén comunicando. Pretendemos leer entrelíneas y no podemos u olvidamos leer las líneas. Los/las invito a adoptar una actitud más realista, más abierta y confiada en la posibilidad que otros, quizás incapaces de ver el conjunto por anteojeras teóricas o miopía intelectual, puedan mostrarnos retazos y detalles de la realidad (rica, múltiple, inagotable).

No una actitud ingenua o acrítica, pero tampoco una "caza de brujas" ciega e improductiva.

Alejandra señala que se va percatando de la ausencia de un modelo realista de la comunicación, cualquiera sea la forma que este pueda tener. Bien, la manera es empezar a dialogar a un mismo nivel epistemológico con aquellos que estén estudiando el fenómeno y no mostrando sus posibles carencias desde un nivel más elevado y diverso.

El tutor, por un lado, critica la actitud que algunos de los alumnos han adoptado al leer el módulo. Para atenuar la amenaza a la imagen positiva, emplea formas impersonales (*se señalan*) y nominalizaciones (*la sospecha de un constructivismo relativista, la tentación a una crítica y rechazo inmisericorde*), dos recursos con los que elide el sujeto de la acción criticada.

Después de esta crítica, el tutor propone que los alumnos lean el módulo con otra postura, es decir, sin enfatizar únicamente los puntos débiles de los textos. Para atenuar la amenaza a la imagen negativa, presenta la propuesta como una invitación (*los/la invito*) y, más adelante, la refuerza con infinitivos: *la manera es empezar a dialogar a un mismo nivel epistemológico...*

Sandra reacciona frente a esta intervención.

### **Ejemplo 13**

Tema: Re: Sobre el realismo y ser realistas: un cambio de actitud

De: Sandra

Fecha: 2001-12-14, 05:02:50 UTC

Tipo: Nota

> No una actitud ingenua o acrítica, pero tampoco una "caza de brujas" ciega e improductiva.

Por las intervenciones de todos los que han participado en este forum hasta ahora, creo que todos tenemos una actitud de apertura hacia los contenidos, junto con una actitud también crítica respecto de lo que no vemos tanto. Ninguno está intentando 'cazar brujas', estoy segura. Todos queremos aprender, enriquecernos con los textos y también con el diálogo y comunicación virtual a través del presente forum.

En esta intervención, Sandra restituye el sujeto que el tutor elide en las nominalizaciones (actitud ingenua [alguien actúa ingenuamente] y caza de brujas [alguien caza brujas]) con una 1º persona plural (tenemos, queremos) que alude a *todos los que han participado en este forum*.

De esta manera, Sandra cuestiona las apreciaciones del el tutor: *Ninguno está intentando "cazar brujas", estoy segura*. Para reforzar este cuestionamiento, propone una serie de acciones opuestas a las que menciona el tutor: *tenemos una actitud de apertura, queremos aprender*.

El tutor responde a este cuestionamiento.

### **Ejemplo 14**

Tema: Re: Sobre el realismo y ser realistas...

De: Tutor

Fecha: 2001-12-14, 05:27:08 UTC

Tipo: Pro

Sandrita:

Ok. Exageré un poco para sacudir las mentes. Y también para empujar a no refugiarse tanto en las perspectivas profesionales de cada uno.

Aquí, el tutor establece un acuerdo inicial con Sandra por medio de un diminutivo y la partícula OK. A continuación, explicita cuál ha sido su objetivo en intervenciones previas justificando, de esta forma, algunas de las frases que Sandra cuestiona.

Esta justificación permite comprender la primera intervención en la cual el tutor manifiesta desacuerdo con la participante Rosa (véase ejemplo 7). En esa intervención, el tutor cuestiona la relación que Rosa establece entre la teoría clásica de los signos y las aproximaciones lingüísticas desarrolladas en el módulo, es decir, cuestiona que se relacionen los temas del módulo con cuestiones filosóficas con las que varios participantes están muy familiarizados. Esto se comprende si se considera el objetivo que explicita en el ejemplo 12.

## **5.- Discusión**

Este foro se caracteriza por un patrón de interacción predominante: el tutor propone una actividad- los alumnos opinan y/o consultan. En estos casos, no se amenaza de manera fuerte la imagen de los participantes. En cuanto a la intertextualidad, reconocemos citas directas o alusiones indirectas al artículo de M. Banzato o a textos de autores relacionados con los temas del módulo o referencias al discurso de los mismos participantes.

Si bien este es el patrón más frecuente, se presentan también desacuerdos, críticas y cuestionamientos (entre tutor y alumnos o alumnos entre sí). En estos casos, el grado de amenaza de la imagen positiva de los participantes es más alto. Los participantes suelen utilizar estrategias de cortesía para atenuarla. En cuanto a la intertextualidad, además del módulo y del propio discurso de los participantes, reconocemos referencias a textos filosóficos.

Analizar detalladamente una secuencia de desacuerdos entre el tutor y dos alumnas ha permitido no sólo explicar por qué ocurre el cuestionamiento que da inicio a dicha secuencia sino también entender algunos objetivos importantes de los participantes respecto al foro.

De esta manera, el foro analizado muestra los alcances del modelo propuesto: los MAHs permiten reconocer las acciones que los hablantes realizan con formas lingüísticas; las estrategias de cortesía, los casos en que se amenaza la imagen de hablantes/oyentes y la intertextualidad, los textos a los que aluden las acciones. Este estudio centrado en el carácter accional/intencional, interaccional e intertextual del lenguaje permite a su vez identificar las características del foro que se consideran habituales y aquellas que, por el contrario, se alejan del patrón habitual. También, hemos podido demostrar que tanto los patrones discursivos convencionales como sus rupturas son indispensables para dar cuenta del modo en que los foros se desarrollan. Como observamos en el caso analizado, el análisis de las rupturas muchas veces pone de manifiesto relaciones conflictivas entre los participantes que merecen ser analizadas a fin de comprender los foros.

## **6.- Conclusiones**

El análisis de la producción e interacción discursiva de los participantes de foros formativos muestra que si tomamos de manera aislada las intervenciones, muy probablemente se pierda no sólo el sentido y el valor que tienen en su contexto, sino también la justificación y la connotación de las mismas respecto a la valoración según criterios formativos. Es decir, si se pretende evaluar el desempeño de los participantes y su trabajo de aprendizaje a través de las contribuciones a los foros, sería inapropiado reducir los criterios a cualquier tipo de cuantificación. Aun más, el análisis individual del discurso o de los textos de cada participante deja de lado aspectos interpretativos necesarios. El carácter accional / intencional, relacional e intertextual de las contribuciones discursivas requiere un abordaje múltiple para su correcta comprensión y apreciación.

La identificación de patrones discursivos (como acciones o tácticas discursivas recurrentes), por parte del profesor/tutor o de los alumnos/as, y sus alteraciones o quiebres, - como se ha ejemplificado-, resulta una forma útil para entender y justipreciar la tarea formativa realizada en los foros. Si consideramos distintos estilos de moderación tutorial de foros formativos (Constantino, Landau & Caruso, 2002) la propuesta de análisis

adquiere mayor relevancia, puesto que una adecuada valoración de la actividad desplegada requiere una identificación de dichos estilos o patrones interaccionales.

Consecuentemente, se presentan dos cuestiones que merecen atención: primero, la investigación, el desarrollo y la consolidación de una estrategia metodológico-evaluativa congruente con la naturaleza compleja de la interacción virtual o CMC; segundo, la formación de los tutores online en dicha metodología para mejorar sus valoraciones concretas en los programas de formación en red. Consideramos que estos son dos problemas urgentes que deberán ocupar a la investigación didáctica online para satisfacer las exigencias de la demanda creciente e intensa de formación a distancia en contextos virtuales de aprendizaje.

## **7.- Bibliografía**

- Austin, J. 1971 (1962). *Cómo hacer cosas con palabras*. Madrid: Paidós.
- Fairclough, N. 1992 (1992). *Discourse and social change*. Great Britain: Polity Press
- Brown, P. y Levinson, S.C. 1987. *Politeness: Some Universals in Language Usage*. Cambridge: University Press.
- Brown G. y Yule, G. 1993. *Análisis del discurso*. Madrid: Visor Libros.
- García Negroni, M.M. 1987. Roles protagónicos y actos de habla, en: Lavandera, B. y otros, Cuadernos de Lingüística. Análisis sociolingüístico del discurso político (II), 37-68. Buenos Aires: Instituto de Lingüística. Universidad de Buenos Aires.
- Zoppi Fontana, M.G 1986 El discurso referido o en busca del contexto perdido, en: Lavandera B., *Cuadernos del Instituto de Lingüística. Análisis sociolingüístico del Discurso Político (I)*, 95-116. Buenos Aires: Instituto de Lingüística. Universidad de Buenos Aires.