

Opción, vol. 24, 2008, pp. 124-144.

El discurso del tutor en los foros formativos online.

Alvarez, Guadalupe.

Cita:

Alvarez, Guadalupe (2008). *El discurso del tutor en los foros formativos online*. *Opción*, 24, 124-144.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/guadalupe.alvarez/49>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/p0zR/Nw3>



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>.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

El discurso del tutor en los foros formativos *on-line*

Guadalupe Álvarez

*Centro de Investigaciones en Antropología Filosófica y Cultural.
Departamento de Tecnologías de la Información
y la Comunicación. Buenos Aires, Argentina.
unaguadadelmundo@gmail.com*

Resumen

Aun cuando se ha reconocido la importancia de la clase virtual en los programas de formación en Internet, el rol del tutor aún permanece inexplorado. Partiendo de la necesidad de conocer esta figura de manera más acabada, el objetivo de este artículo es establecer algunas características de su participación discursiva en los foros didácticos. Siguiendo los lineamientos del análisis del discurso, se aplica un procedimiento cualitativo a partir del cual se categorizan y comparan las intervenciones de los tutores de los foros de programas universitarios *on-line* según exploten (o no) las máximas conversacionales y según el tipo de máxima que exploten. El análisis de los foros muestra que los tutores no solo explotan las máximas conversacionales, sino que también hacen explícitos los fundamentos de estas explotaciones. Esto permite entender que las explotaciones de las máximas en general establecen una modalidad personal de los tutores de concebir su rol y/o la modalidad de participación en los foros.

Palabras claves: foros formativos *on-line*, discurso del tutor, explotación de máximas conversacionales.

Discourse of tutor in on-line formation forums

Abstract

Although it has been recognized the importance of virtual class to on-line formation programs, tutor role is still not explored. Regarding this need of more comprehension of this figure, the aim of the article is to establish some characteristics of his/her discursive participation in formative forums. Following discursive analysis guidelines, a qualitative procedure is applied in order to categorize and compare interventions of tutors in different forums of on-line university programs. This allows to determine if participants observe (or not) the conversational maxims, and which type they do not observe. The analysis shows that in forums tutors do not only break conversational maxims but also make explicit the principles of these breaks. In relation to this, the breaks of maxims often establish a personal tutor's conceptions of his/her role and participation modality in forums.

Key words: on-line formation forums, tutor discourse, breaks of conversational maxims.

INTRODUCCIÓN

Con el inicio del tercer milenio 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 como por los desafíos que plantea la aparición de la clase virtual, constituida por foros y chats en los programas de formación en Internet (Constantino, 2001). Es así como reconocidos especialistas (Cazden, 2001; Christie, 2002; Mercer, 2000) han advertido las demandas emergentes, han procedido a la reconsideración de los resultados del trabajo realizado en las tres últimas décadas y han acometido nuevos estudios, algunos de estos con nuevos enfoques teóricos y metodológicos. Pocas propuestas, sin embargo, han explorado la importancia del rol del tutor en la formación *on-line* (Banzato, 2002; Margiotta, 2002), por lo que esta figura es aún desconocida no solo dentro del panorama universitario, sino también en el horizonte de la formación en general (Banzato, 2002).

A fin de contribuir a la comprensión más acabada de esta figura importante en el ámbito de la formación *on-line*, el objetivo de este trabajo es comprender las modalidades de participación discursiva de los tutores en los foros didácticos.

1. LA FORMACIÓN *ON-LINE*

1.1. Los espacios virtuales de aprendizaje

La virtualidad –entendida en términos técnico-descriptivos como medio electrónico de intercambio informativo y en términos fenomenológicos como la existencia de comunidades virtuales que nacen, evolucionan, se multiplican y mueren– tiene un estatus de realidad no solo en cuanto a su soporte físico, sino fundamentalmente por la generación de realidades sociales, culturales y educativas que se tornan posibles en su ámbito de interconexión. Estas realidades están generadas por la mediación discursivo-lingüística de los participantes/usuarios con las diversas herramientas que proveen las redes informáticas (Constantino, 2002a).

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 análogos en el aula virtual. Esta afirmación 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 los chats.

Incluso se dan limitaciones similares: si en el fluir de la oralidad la recuperación de lo dicho es imposible salvo por un acto de reiteración o rememoración, en los chats la dinámica es similar, ya que en general quedan 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 del chat, si el dinamismo comunicativo tiene una velocidad importante (gran sucesión de emisiones de participantes diversos), la sobrecarga cognitiva de atender los intercambios previos y los en curso podría ocasionar desplazamientos tópicos y confusión en participantes poco entrenados. Por otro lado, la focalización que se necesita para lograr un chat didáctico productivo favorece, justamente, este resultado: una concentración sobre el tópico, especialmente cuando los chats se producen con moderador o tutor, como afirman Cerratto y Wærn (2000).

Respecto a los foros de discusión o conferencias asincrónicas, son una de las herramientas más utilizadas en la estructura didáctica de la formación *on-line* en sentido estricto, es decir, cuando no hay instancias presenciales que reduzcan la instancia en red a mero complemento. Esto posiblemente se deba a que muestran una relación estrecha, tal vez solo superada por los chats, con la situación comunicativa del aula vital.

En este sentido, Davis y Brewer (1997) analizan tres conferencias asincrónicas con alumnos universitarios mediante una técnica analítica denominada TTR (*type-token ratio*). Esta técnica permite determinar la diversidad lexical dentro de un texto, al dividir el número de palabras diferentes (*types*) entre el número total de palabras (*tokens*) en distintos segmentos. Los autores observan que en los discursos electrónicos de tipo asincrónico se suele “presentar un número de rasgos de actuación generalmente característicos de comportamientos y eventos comunicativos en proceso o in situ, como repeticiones, mención directa, interrupciones en el flujo discursivo y marcadores de implicación personal” (Davis y Brewer, 1997:3). Señalan, en particular, que 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 embargo, en su trabajo no aventuran ninguna hipótesis más esclarecedora. Este fuerte dispositivo no logra entonces explicar los segmentos diferenciados por la mayor diversidad léxica. Tampoco mencionan por qué los sujetos producen emisiones de tal tipo, ni suponen posibles funciones comunicativas diferenciales. Esto sugeriría la necesidad de un análisis discursivo de otra naturaleza.

1.2. Sobre los foros *on-line*

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

Se pueden distinguir los foros por el grado o nivel de actividad interactiva que en ellos se desarrolla, más allá del número de participantes y las actitudes individuales, que van desde una gran exposición hasta un ocultamiento de la propia presencia. 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.

Del relevamiento exploratorio de foros surgen algunas variantes de utilización didáctica de estos sitios (Constantino, 2002b).

En primer lugar, en los inicios de cualquier programa de formación *on-line*, hay formas de presentación personal individual en un espacio público común. La necesidad de una historia, una identidad colectiva y obligaciones recíprocas (Mercer, 2000) para crear una comunidad lleva a ofrecer la posibilidad de un intercambio inicial de carácter personal, con datos biográficos, de intereses personales y profesionales, etcétera.

Por otro lado, los foros se utilizan también como *pizarra* o *cartelera* para 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. 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 comunidades virtuales de aprendizaje vayan viviendo en sus espacios de trabajo determinarán la dinámica típica de ellas.

En tercer lugar, hay foros con finalidad didáctica en sí, es decir, verdaderos espacios de trabajo de aprendizaje. Lo que resulta de ellos depende de la interacción de los participantes, ya sea como profundizaciones o ampliificaciones tópicas (producto de la confrontación y/o colaboración conceptual entre los participantes) o como productos didácticos resultantes (resúmenes, cuadros, esquemas, grillas, etcétera). En este tipo de foros la figura del tutor suele ser fundamental.

1.3. La importancia del tutor en los foros formativos *on-line*

Banzato (2002) introduce la figura aún inexplorada del tutor, caracterizando en otras cuestiones sus funciones y competencias. Para presentar las funciones propone una taxonomía de siete grupos: funciones organizativas, estructurales, de orientación, conceptuales, cognitivas, de

organización de los trabajos de grupo y mixtas. Margiotta (2002) también propone una clasificación de las funciones del tutor, que abarca los tipos siguientes: orientación, planeamiento, *counselling*, *coaching*, certificación y documentación.

Ambas taxonomías, más allá de sus similitudes y diferencias, muestran que el rol del tutor comprende funciones diversas y de diferente índole, lo que nos lleva a preguntarnos si es posible determinar prioridades y establecer una jerarquía de funciones. Según el material propuesto tanto por Banzato como por Margiotta, no puede establecerse un orden de prioridades que sea válido para todos los seminarios y cursos *on-line*. Por el contrario, el orden de importancia de estas tareas estará determinado por la naturaleza de la disciplina y del material propuesto, el estilo del tutor (*teaching style*) y el estilo de los estudiantes.

Dado que las funciones que el tutor debe realizar son muchas y variadas, sus competencias también abarcan un abanico amplio de exigencias. El tutor debe conocer: a) los escenarios institucionales, operativos y de comportamiento donde actúa; b) las modalidades operativas para la activación y realización del programa de acción; c) las dinámicas de grupo; d) los elementos fundamentales del diseño y la gestión de los procesos formativos (Margiotta, 2002). En síntesis, es recomendable que el tutor cuente con competencias psicopedagógicas, epistemológicas, culturales, psicológicas, pedagógicas, organizativas y evaluativas.

Por otra parte, en tanto las comunidades de aprendizaje son comunidades discursivas, las habilidades comunicativas del tutor resultan fundamentales, porque son las que permiten asegurar una comunicación/interacción eficaz de él con el resto de los participantes y de estos participantes entre sí.

La comunicación eficaz en red requiere ciertas condiciones particulares, teniendo en cuenta que los mensajes son escritos y se carece del soporte corporal. Por este motivo, Banzato (2002) considera que el tutor debe seguir ciertas reglas para que la comunicación se logre con éxito. Entre otras sugerencias, esta autora propone personalizar el mensaje, construirlo de acuerdo con los conocimientos de quienes lo reciben, expresar de manera adecuada los sentimientos y las emociones. También recomienda que el mensaje sea claro, completo y apropiado, respetando los cuatro aspectos fundamentales de la conversación (Grice, 1967/1991): la cantidad, la calidad, la relación y la modalidad.

Si bien estos autores destacan la importancia del discurso del tutor en la formación *on-line*, los estudios empíricos sobre la participación discursiva de los tutores no han sido del todo desarrollados; y esta es una de las razones por las cuales su rol es aún desconocido dentro del panorama universitario y la formación en general (Banzato, 2002).

De acuerdo con lo expuesto, parece necesaria la reflexión e investigación empírica que dé cuenta del carácter comunicativo y relacional de las contribuciones discursivas de los participantes en ambientes virtuales de aprendizaje y, en particular, de los tutores. Partiendo de la importancia de esta figura (Banzato, 2002; Margiotta, 2002) y de la insuficiente investigación sobre el tema, en este trabajo se pretende comprender los aspectos discursivos del rol del tutor a partir del análisis empírico de sus intervenciones en foros didácticos *on-line*. La necesidad de este estudio se justifica teniendo en cuenta que el perfil del tutor *on-line*, hasta el momento, no ha sido completamente explorado (Banzato, 2002), aun cuando su desempeño es fundamental para el buen funcionamiento de los foros didácticos.

2. METODOLOGÍA

Para reflexionar sobre las prácticas de formación *on-line* y, en particular, para analizar las intervenciones de los tutores en los foros didácticos, se considera como requisito indispensable la adopción de una concepción determinada sobre el lenguaje. En nuestro caso, el trabajo se centra 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, se estudian las formas lingüísticas como 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, se utiliza metodológicamente el análisis del discurso siguiendo los principios de 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 in-

tenciones (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).

2.1. Recolección de los datos

Los datos se recolectaron fundamentalmente en el curso Tutor *On-Line*, en español, dictado por docentes y organizadores del proyecto Miforcál a los participantes latinoamericanos de este proyecto y otros participantes del continente. Este curso se realizó entre abril y mayo de 2006 en la plataforma Moodle de Univirtual. Participaron alrededor de 50 personas de diferentes países latinoamericanos, en particular Argentina, Brasil y Paraguay. Este curso empleó las herramientas didácticas propias del *e-learning*, en especial aquellas que permiten una gran interactividad y aprendizaje colaborativo. Se presentaron seis módulos. Cada uno estuvo diseñado con un material didáctico de referencia, además de actividades de aplicación, foros o *clases virtuales* para la discusión de los temas, chat o sala de consulta sincrónica. Tanto las sesiones de enseñanza como las de laboratorio, en cualquiera de sus modalidades (asíncronas y sincrónicas), tuvieron carácter de asistencia obligatoria.

A los fines de esta investigación, se registró y grabó la participación discursiva de todos los participantes en cada uno de los foros del curso.

Por otra parte, se registró el foro correspondiente a un módulo sobre Psicología de la Comunicación de un programa universitario de máster. El módulo se desarrolló de manera intensiva en dos semanas, con un foro de trabajo para cada una. Participaron en este foro un tutor, graduado de dicho máster, y un grupo de 16 alumnos(as) de nacionalidad argentina, de 25 a 45 años, con diferentes formaciones académicas y varios con una amplia formación filosófica. El objetivo fundamental del foro, dentro del diseño de actividades del módulo, consistía en analizar y comentar un trabajo sobre la temática (1), escrito por la especialista italiana Mónica Banzato. Se trató de una versión preliminar traducida al español; el original fue publicado al año siguiente (Banzato, 2002).

2.2. Procedimiento de análisis

Se empleó un procedimiento netamente cualitativo de análisis de los datos, que consistió en diversos pasos:

1. Lectura de los foros del curso.

2. Análisis y categorización de todas las intervenciones de los tutores de los foros, teniendo en cuenta si cumplían o no las máximas conversacionales de Grice (1991) y, en caso de explotación, qué máxima explotaban. Como plantea este autor, las máximas conversacionales son las directrices para el uso eficiente y efectivo del lenguaje en la conversación con fines cooperativos. El autor establece cuatro tipos de máximas: de cantidad (tu contribución debe ser tan informativa como se requiera y no debe ser más informativa de lo requerido); de calidad (trata de que tu contribución sea verdadera, al no decir lo que crees falso o aquello de lo que careces de pruebas); máxima de relación (sé relevante), y de modo (sé claro, evita la oscuridad, la vaguedad, la ambigüedad; sé breve; sé ordenado). Hay casos, a los que Grice denomina explotación de las máximas conversacionales, en los que los hablantes dejan de cumplir las máximas de forma ostensible con la intención de que el oyente advierta esta violación.
3. Análisis comparativo de las intervenciones del tutor en cada foro, destacando los casos de explotación ostensible de las máximas.
4. Caracterización de la modalidad discursiva de cada tutor de acuerdo con el análisis comparativo previo.

3. EL DISCURSO DE LOS TUTORES EN LOS FOROS DE FORMACIÓN *ON-LINE*

Para ejemplificar las modalidades discursivas de los tutores, se presenta el análisis de tres foros.

Los dos primeros corresponden al módulo dos del curso *on-line* de Miforcál, en el cual los alumnos fueron divididos en dos grupos (grupo rojo y grupo verde) para discutir, a partir del texto *Las tutorías en red. Funciones y tareas del tutor*, de Banzato, el perfil del tutor y sus funciones. En cada uno de los grupos había un tutor. El foro del grupo rojo es el foro 1 y el del grupo verde, el foro 2.

El foro 3 pertenece al módulo sobre Psicología de la Comunicación del programa universitario de máster.

3.1. Análisis del foro 1

En el primer foro analizado se ha registrado que el tutor incumple de manera regular la máxima de calidad. En particular, se establece una metá-

fora estructural (2) (Lakoff y Johnson, 1980) a partir de la cual la participación en el foro es asumida como un viaje, una aventura. En las participaciones seleccionadas como ejemplo, la metáfora se señala con cuadros.

Ej. 1

Moodles rojos

Laura, miércoles, 22 de marzo de 200, 06:01

Queridos todos,

Somos el gran equipo rojo! Los Moodles rojos. Adelante mis valientes con el texto de Mónica Banzato. Toca el “cuore” del curso Tutor *online*, diría Marta.

Tenemos delante una nueva aventura:

La formación on-line se presenta como una forma privilegiada de enseñar y aprender, por el gran potencial que el aprendizaje colaborativo, propio de este tipo de formación, encierra:

En el orden personal,

No sólo por su valor cognitivo (permitiendo desarrollar las habilidades de metacognición), sino porque también asume la dimensión afectiva y social del aprendizaje, tomando a la persona integral como objeto y sujeto de la educación.

En el orden social,

El aprendizaje colaborativo contribuye a formarnos la conciencia del trabajar juntos, de la responsabilidad por fines compartidos, por un bien común, como lo es la verdad.

En el orden cultural,

Es un excelente ejemplo de la tecnología puesta al servicio de la promoción de la persona y de la sociedad. El mayor logro de la telemática (TICS) es promover un encuentro real y profundo entre las personas.

¿Comenzamos la lectura del doc ?

Un abrazo para cada uno

Les adjunto una plantilla, ¿completamos nuestras presentaciones?

Laura

P.D Naveguemos...

Esta construcción metafórica estructural, que se ha creado en un foro previo, es recuperada por la tutora en este foro a partir de plantear una imagen del foro (“aventura”) y de los participantes (“mis valientes”). En relación con esta metáfora, la tutora también sugiere un concepto de tutor que es explicitado en una participación posterior:

Ej. 2

Re: Eres de aquí y te propongo tarea...

de Laura- jueves, 30 de marzo de 2006, 04:13

Querida Ana,

Un Tutor es como un boy scout? Y más o menos, siempre listo!

Ana, el contexto está expresado en una pag web ,un doc, en la columna del medio de moodle, se llama caso_forum...etc. No creo que necesités saber mucho más: es un foro de profesionales en el que algunos miembros se conoce presencialmente. Tienen excelente nivel académico. Me consta, fui Tutora de ellos en varios módulo. Se abocan al texto de Banzato.

Desean sentar las bases desde el realismo, como postura filosófica.

Vos verás si lo hacen en el momento justo, si el Tutor reencauza la disgresión, si hay disgresión? Si el diálogo es ríspido (Dice la RAE...)

ríspido, da.

(De *re-* e *hispido*)

1. adj. Áspero, violento, intratable.

Y luego, recuerda que es la primera actividad; hay otro foro que no está puesto en este espacio(menos mal...), por eso el Tutor no “redondea...”

- El Tutor lanza un dispadador, una pregunta y deja que los alumnos naveguen...
- Fue efectivo...? y depende de vos...de tu estudio del caso en forma colaborativa con este foro el decir si hay comunicación válida y verdad. Porque, tú bien lo sabes, hablar por hablar...
- No creo conveniente ver si “el realismo sí o no...”
Guiándonos por el doc de Mónica veamos las fortalezas y las debilidades del foro. Si quieres incluso puedes hacer una tabla de do-

ble entrada, a modo de síntesis.

Hay en este foro respuestas muy acertadas, léelas y dialoga; te colocas debajo del mensaje que quieres contestar y entablas un diálogo.

Un beso

Laura

NB/PD Quédate con los “rojos”, que te necesitamos...Te prometemos cambiarnos de color... en cuanto podamos.

3.2. Análisis del foro 2

En el segundo foro también se presenta incumplimiento de la máxima de modo. La tutora directamente construye el concepto de tutor en términos de otros conceptos (como agua, aceite, vino, café, luz). Como en el caso anterior, se ha recuadrado la metáfora.

Ej. 3

Compartiendo saberes ...

de Silvia- miércoles, 29 de marzo de 2006, 00:5

¡Queridas y queridos!

Agradezco a Carmen por su síntesis, está muy bien hecha y resalta puntos relevantes de los mensajes. Que lindo, están trabajado mucho, eso es muy positivo. ¡¡¡FELICITACIONES!!!...

Quiero manifestar mi alegría en leer atentamente cada aporte, reflexión y aspectos mencionados en cada mensaje, que son muy bien planteados sobre las tareas y funciones del tutor. Y la verdad que es interesante ver y acompañar cómo cada uno lo hemos ido afrontando a nuestro estilo, a nuestro pensar interactivo.

Conviene relacionar el texto de Banzato al que un bueno tutor on-line debería ser como el agua, como el aceite, como el vino, como el café (Diez) y como la luz, elementos esenciales en nuestra vida.

Como agua, claro, limpio, transparente en la comunicación, de manera que el participante entienda bien lo que se espera de él, lo que tiene que hacer y lo que puede esperar del curso.

Como aceite, capacidad para ligarlo todo, de cohesionar y dar unidad de sentido a los distintos elementos que integran el módulo, aún cuando no estén bajo de su control. Teniendo el talento de coordinar la información de los alumnos, que transfor-

marán en conocimiento, las actividades, acciones, los aportes, las intervenciones de cada uno, la evaluación teniendo en vista el objetivo del módulo.

Como vino, que da aromas, sabores a la comida, no compite con ellos, pero lo valora, evalúa todo el aprendizaje acompañando cada una de las fases, dudosas, maduras y de éxitos, permitiendo los aciertos y favoreciendo los resultados satisfactorios del aprendizaje.

Como el café: estimulante, placentero, capaz de reconfortar, animar con su dulzura, cuando el camino se hace cansado. Siendo cálido en la comunicación, teniendo empatía para comprender, creando un clima de colaboración interactiva y ayuda mutua, aprender del otro(s) y con el otro(s).

Como **-Luz** – Sol, Lua: quizá está sea la mejor, permitir observar, iluminar, estar presente, sentir su energía, su existencia. Una combinación de saberes compartidos entre todos.

Abrazos con el sol de la vida.

Silvia

Esta construcción metafórica explícita condiciona el resto de sus participaciones, en las cuales la tutora sostiene afirmaciones como las siguientes: “Abrazos virtuales o reales –imaginarios/energéticos a cada uno y una” y “El debate se está constituyendo muy rico y fructífero”.

Por otra parte, esta tutora también utiliza la metáfora del foro como viaje, similar a la planteada en el foro 1 analizado. Dice, por ejemplo: “Vamos a seguir viaje con (...)” o “Sigamos nuestro viaje”.

En ambos casos, el patrón comunicativo de la tutora del foro 2 es, al igual que en el foro 1, el incumplimiento de la máxima de modo.

3.3. Análisis del foro 3

En este foro, el tutor explota la máxima de cantidad. Esto se reconoce en primer lugar por la diferencia de extensión entre las participaciones del tutor (ej. 7) y los alumnos (ej. 4-6, 8-9).

Ej. 4

Tema: Re: a Soledad

De: mirta

Fecha: 2001-12-13, 03:51:52 UTC

Tipo: Nota

Líneas: 8

>¿ Hay que desvalorizar y “descartar” de lleno la escuela tradicional o “libresca”,

Soledad, las nuevas tecnologías no creo que reemplacen la educación tradicional. Creo que lo que deberíamos hacer es definir las funciones propias de cada una. La educación tradicional va más allá de impartir conocimientos. Por ejemplo, crear hábitos, bien recordamos haber estudiado el rol que cumple la escuela ante la socialización. Creo que hay valores que luego se vuelcan en el ciber aula, si y solo si se adquirieron antes en la formación tradicional

> ¿no existe el peligro de adoptar también las facetas negativas de éstos? (pensemos, por ejemplo, en la superficialidad y “zapping” de ideas propias de la TV).

Vuelvo al tema de formar hábitos y pensamiento crítico en el que la educación tradicional tiene un papel preponderante. Además estas nuevas tecnologías tiene como destinatario principal a los adultos, quienes ya recibieron aquella educación.

Hay autores que hablan de la “cultura del cambio” y hablan de educar para el cambio. Formar mentes capaces de adaptarse a situaciones nuevas, pero esto supone tener herramientas para poder discernir ante las distintas opciones y ¿quién daría estas herramientas, sino la educación tradicional?

Ej. 5

Tema: Re: Proyecciones educativas de la teoría de McLuhan

De: marta

Fecha: 2001-12-13, 03:53:45 UTC

Tipo: Nota

Líneas: 7

¿No podemos acaso proponer alternativas pedagógicas comprensivas y no excluyentes que promuevan el juicio crítico sin llegar al aprendizaje sin aula?

Estoy de acuerdo con lo que afirmás, y creo personalmente que el secreto -tanto en esto como en otras temáticas que se van plan-

teando en distintos órdenes a propósito de las temáticas del master- es no caer en la trampa de una dialéctica, que anule lo anterior para ‘construir’ lo nuevo, sino al contrario, incorporar todo para lograr una integración.

Ej. 6

Tema: Re: Respuesta rápida a algunas cuestiones (no a todas las de

De: marta

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

Tipo: Nota

Líneas: 6

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 Rosario 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 Rosario, 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’...

Ej. 7

Tema: dialéctica vs. construcción integrativa

De: tutor

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

Tipo: Nota

Líneas: 3

Martita,

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.

Ej. 8

Tema: cuestión abierta “pensamiento-lenguaje”

De: mirta

Fecha: 2001-12-13, 04:32:52 UTC

Tipo: Nota

Líneas: 2

En cuanto a lo que planteaba Lula sobre el lenguaje y el pensamiento me parece útil tener en cuenta el pensamiento de J. Pieper en “La fe ante el reto de la cultura contemporánea”. Él dice que la palabra tiene dos valores: el 1º que hace presente una realidad y el 2º el carácter comunicativo de la palabra. Y prosigue diciendo que la palabra y el lenguaje corren el riesgo de ser corrompidos para la utilización personal.

Ahora bien, si la palabra, es “signo”, hace presente una realidad. Cabría preguntarnos “¿de qué realidad hablamos?”, ¿existe la realidad? La primera realidad que hace presente es el emisor, y esto nos hace recordar que solo “dicen” las persona, y que el hombre se alimenta de la verdad, y la verdad solo acontece en el diálogo. Y hablar de la verdad, nos lleva a referirnos a la realidad. Entonces, “si el medio es el mensaje” ¿qué realidad hace presente este mensaje? ¿Hablamos de un mensaje de contenido real o virtual?

Por otra parte, como se puede observar en los ejemplos antes citados (ej. 4-8), es frecuente que algunos estudiantes introduzcan y desarrollen de manera extensa un tema y lo propongan para la discusión, pero el tutor, en lugar de recuperar el tema y referirse a él, afirma de manera sintética que no debatirá el tema o que lo dejará para otra sección.

De esta forma, la esperada discusión de los alumnos se reduce a una línea corta del tutor en la que obtura un posible desarrollo para el tema propuesto.

Un dato que refuerza la idea de explotación de la máxima de cantidad se refiere a las participaciones en las que el tutor sostiene la posibilidad de ampliar el tema en caso de que sea necesario.

Ej. 9

Tema: Respuestas varias a Elizabeth y al grupo

De: Tutor

Fecha: 2001-12-13, 15:54:36 UTC

Tipo: ¡Importante!

Líneas: 4

* la calificación de medios fríos y calientes traté de aclararla en una nota de ayer. Leela. Si hace falta, se puede ampliar.

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

*** Tu aporte como respuesta a Mirta, no te lo voy a discutir, pero, ¿de qué estamos hablando? ¿de enfoques y modelos de la CMC? Les pido que nos centremos más en nuestra temática. No me opongo a comentar sus derivaciones, pero éstas no deberían reemplazar a los tópicos de este forum. Como advierte Martita, algunas derivaciones temáticas serán tópicos propios del módulo de Antropología.

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

A partir de la frase “Si te hace falta, se puede ampliar”, el tutor reconoce que el tratamiento del tema ha sido breve y que puede merecer más desarrollo.

Este comportamiento discursivo del tutor es explicado en una de sus intervenciones, en la que recomienda la forma cómo se deben escribir éstas.

Ej. 10

Tema: Metodología científica y metodología didáctica del forum

De: Tutor

Fecha: 2001-12-13, 22:51:00 UTC

Tipo: Nota

Líneas: 4

Respondo a Martita:

* 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 fluída a la comunicación en el forum y una interacción posible y productiva.

CONCLUSIONES

El análisis de los foros muestra que los tutores no solo explotan las máximas conversacionales, sino que esta explotación de las máximas, en lugar de una modalidad aleatoria o azarosa, es un patrón comunicativo frecuente. Por otra parte, se ha podido reconocer que, en general, los tutores hacen explícitos los fundamentos de estas explotaciones y esto permite también reconocer que en todos los casos analizados ellos explotan las máximas para establecer una forma particular de concebir el rol del tutor y/o la modalidad de su participación en los foros. Es posible sostener entonces que las explotaciones funcionan no solo como recursos mediante los cuales los tutores determinan un perfil de intervención específico, sino además como pistas (Gumperz, 1992) con las cuales pretenden que los participantes lleguen a interpretar el perfil de la tutoría.

El principal interés en esta propuesta es que pueda transformarse en una herramienta útil para que los moderadores/tutores de las actividades de formación *on-line* 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. Es importante tener en cuenta, en ese sentido, que 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 asincrónica. Este aspecto comunicativo es el que tiende a desarrollarse con más fuerza, por lo que se requiere, entre otros elementos, que los participantes, y en especial los tutores *on-line*, optimicen sus habilidades comunicativas.

Notas

1. 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.
- 2. La metáfora estructural es un tipo de metáfora en la que un concepto es estructurado en términos de otro (Lakoff y Johnson, 1980).

Referencias documentales

- BANZATO, M. 2002. "Il tutoring in rete", en Banzato, M. (ed.), **Apprendere in rete. Modelli e strumenti per l e-learning**. UTET, Torino (Italia).
- BROWN, G. y YULE, G. 1993. **Análisis del discurso**. Visor Libros, Madrid (España).
- CAZDEN, C. 2001. **Classroom discourse**. Heinemann, Portsmouth (England).
- CERRATO, T. y WÆRN, Y. 2000. "Chatting to learn and learning to chat". **Collaborative Virtual Environments, M/C: A Journal of Media and Culture**. 3 (4). [Recuperado el 7-2001]. [Http://www.api-network.com/mc/0008/learning.html](http://www.api-network.com/mc/0008/learning.html)
- CHRISTIE, F. 2002. **Classroom discourse analysis**. Continuum, New York (USA).
- CONSTANTINO, G. 2001. "Perfil de competencia para la formación *online*: una perspectiva comunicativo-discursiva", en **Actas del Segundo Congreso Nacional de Investigación Educativa**. Universidad Nacional del Comahue, Cipoletti (Argentina).
- CONSTANTINO, G. 2002a. "Presenza vitale contro presenza virtuale: studio contrastivo dei modi strategico-discorsivi della interazione didattica", en Banzato, M. (ed.), **Apprendere in rete**. UTET, Torino (Italia).
- CONSTANTINO, G. (comp.). 2002b. **Investigación cualitativa y análisis del discurso en Educación**. Universitaria, Catamarca (Argentina).
- DAVIS, B. y BREWER, J. 1997. **Electronic discourse. Linguistic individuals in virtual space**. Suny, New York (USA).
- GRICE, H. 1967/1991. "Lógica y conversación", en Valdés Villanueva, L. M. **La búsqueda del significado**. Tecnos, Madrid (España).
- GUMPERZ, J. 1992. "Contextualization and understanding", en Duranti, A. y Goodwin, C. (eds.). **Rethinking context**. Cambridge University Press, Cambridge (England).
- LAKOFF, G. y JOHNSON, M. 1986. **Metáforas de la vida cotidiana**. Cátedra, Madrid (España).
- MARGIOTTA, U. 2002. "La tutorship come assistenza tecnica e metodologica ai processi di formazione", en Di Nubila, R.; Margiotta, U.; Fabbri, D.

(eds.). **La formazione oltre l'aula: lo stage**. Editorial Cedam, Padova (Italia).

MERCER, N. 2000. **Words & Minds. How we use language to think together**. Routledge, London (England).

PARDO, M. 2002. "Estado del área básico para una introducción al análisis del discurso y al análisis crítico del discurso", en Constantino, G. (comp.). **Investigación cualitativa y análisis del discurso en Educación**. Universitaria, Catamarca (Argentina).