

En *El lenguaje en la comunicación digital*. Buenos Aires (Argentina): Universidad de Belgrano.

Aproximaciones al aprendizaje colaborativo en actividades de escritura con integración de tecnologías en cursos de ingreso universitario.

Ferrari, Laura, Alvarez, Guadalupe y Bassa, Lorena.

Cita:

Ferrari, Laura, Alvarez, Guadalupe y Bassa, Lorena (2016). *Aproximaciones al aprendizaje colaborativo en actividades de escritura con integración de tecnologías en cursos de ingreso universitario*. En *El lenguaje en la comunicación digital*. Buenos Aires (Argentina): Universidad de Belgrano.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/guadalupe.alvarez/98>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/p0zR/r34>



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 lenguaje en la comunicación digital

Alejandro Parini y
Mabel Giammatteo
[Comps.]

El lenguaje en la comunicación digital

El lenguaje en la comunicación digital

Alejandro Parini y
Mabel Giammatteo
[comps.]

El lenguaje en la comunicación digital / Julio César Sal Paz ... [et al.] ; compilado por Alejandro Parini ; Mabel Giammatteo. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Universidad de Belgrano, 2016.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga

ISBN 978-950-757-060-5

1. lenguaje. 2. Lingüística. 3. Análisis del Discurso. I. Sal Paz, Julio César II. Parini, Alejandro, comp. III. Giammatteo, Mabel, comp.

CDD 401.41

UNIVERSIDAD DE
Belgrano
BUENOS AIRES - ARGENTINA

EDITORIAL DE
Belgrano
BUENOS AIRES - ARGENTINA

Fundación Universidad de Belgrano

Presidente: Dr. Avelino Porto

El lenguaje en la comunicación digital

E-book 1º Edición, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, marzo de 2016

© 2016 Fundación Universidad de Belgrano

© 2016 Fundación Editorial de Belgrano

© 2016 Alejandro Parini y Mabel Giammatteo

ISBN 978-950-757-060-5

Editorial de Belgrano

Zabala 1837 C1426DQG Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina

Email: editorialdebelgrano@ub.edu.ar

Facebook/[Universidad.de.Belgrano](https://www.facebook.com/Universidad.de.Belgrano)

Twitter: [@ubeduar](https://twitter.com/ubeduar)

Web: www.ub.edu.ar

Teléfono: [54 11] 4788 5400

Miembro de:  **REUP**
Red de Editoriales de Universidades Privadas

Queda hecho el depósito que establece la Ley 11723.

No se permite la reproducción total o parcial de este libro, ni su almacenamiento en un sistema informático, ni su transmisión en cualquier forma o por cualquier medio electrónico, mecánico, fotocopia u otros métodos, sin el permiso previo del editor.

Diseño editorial: Santángelo Diseño

Edición: Ivana Brighenti

SUMARIO

| | |
|---|----|
| Introducción <i>Alejandro Parini y Mabel Giammatteo</i> | 7 |
| La práctica discursiva del comentario digital y la configuración de representaciones sociales en los espacios de interacción de los cibermedios <i>Julio César Sal Paz</i> | 16 |
| Género discursivo, transitividad e interpretación textual: una aproximación al estudio de la red social Facebook <i>Damián Alvarado</i> | 56 |
| Cuando <i>Farsantes</i> termina, sus seguidores <i>despiertan</i> : una aproximación hacia los recursos lingüísticos utilizados por los seguidores de <i>Farsantes</i> para expresar su (des)agrado en Facebook <i>Carolina Beatriz Barandiarán</i> | 80 |
| La participación estudiantil en entornos virtuales. Práctica discursiva juvenil y representaciones sociales en el caso de “La Toma UNT” <i>Gabriela Palazzo</i> | 95 |

| | |
|---|-----|
| Mensajes de texto y bilingüismo. Usos lingüísticos en situación de contacto <i>Patricia Gubitosi</i> | 124 |
| El contexto de participación e interacción en los mundos virtuales: propiedades conocidas, reconfiguradas y emergentes <i>Alejandro Parini</i> | 148 |
| Aproximaciones al aprendizaje colaborativo en actividades de escritura con integración de tecnologías en cursos de ingreso universitario <i>Laura Ferrari, Guadalupe Álvarez y Lorena Bassa</i> | 172 |
| Gramática 2.0: notas acerca de la implementación de una plataforma <i>Moodle</i> para su enseñanza <i>Mabel Giammatteo, Paula Bonorino, Mariana Cuñarro, Emiliano De Bin, Natalia Giollo, Andrés Kaller, Ana Marcovecchio, Guillermina Pagani y Augusto M. Trombetta</i> | 193 |

Introducción

*Alejandro Parini** y

*Mabel Giammatteo***

A principios de 2014 editamos conjuntamente un volumen íntegramente dedicado a la comunicación digital y a sus distintos géneros, en el que incluíamos ponencias leídas en el XIII Congreso de la Sociedad Argentina de Lingüística (SAL 2012)¹. En el cierre de la Introducción, nuestro comentario era que el abanico temático compilado en ese volumen pudiera “servir de preludeo a futuros trabajos empíricos que, desde diversas posturas teóricas, articulen diferentes metodologías de análisis con una visión interdisciplinaria” (Parini y Giammatteo, 2014: 22). Transcurrido un año, tenemos nuevamente la posibilidad de editar un segundo volumen, fruto de la colaboración entre el grupo

* Universidad de Belgrano. Director de la Escuela de Lenguas y Estudios Extranjeros y Profesor Titular de la Cátedra Lengua y Lingüística Inglesa, Carrera de Traductorado, Universidad de Buenos Aires.

** Universidad de Buenos Aires. Profesora Titular de la Cátedra de Gramática, y Coordinadora de la Diplomatura Superior en Ciencias del Lenguaje del Instituto Superior del Profesorado Joaquín V. González.

1 El XIII Congreso de la Sociedad Argentina de Lingüística, realizado en homenaje a Berta Vidal de Battini, bajo el lema “Por el conocimiento y el respeto de la variación”, fue organizado por la Sociedad Argentina de Lingüística (SAL) y el Instituto de Formación Docente Continua de San Luis, y tuvo lugar en dicha provincia, del 27 al 30 de marzo de 2012.

de investigación Lenguaje, comunicación y nuevas tecnologías (LENCOTEC), radicado en la Escuela de Lenguas y Estudios Extranjeros de la Universidad de Belgrano, y el proyecto PICT Tipo A 2013-0568 “Lengua como área de servicio para otros ámbitos disciplinares, profesionales y de interés socio-comunitario”, con sede en el Instituto de Filología y Literatura Hispánicas “Dr. A. Alonso”, de la Universidad de Buenos Aires.

Pero ¿por qué insistir con el tema? ¿Hay tanto para decir? Según Doueihi (2010: 35), la cultura digital “está compuesta por modos de comunicación y de intercambio de informaciones que desplazan, redefinen y remodelan el saber en formas y formatos nuevos, y por métodos para adquirir y transmitir dicho saber”. Por tanto, la comunicación está en la base misma de toda la “civilización digital”, que hoy se ha vuelto “omnipresente, dominante y familiar” (Id.). Dentro de este marco mayor, la comunicación mediada por la tecnología (o CMT) se puede definir como el producto de la interacción entre hablantes, que se realiza mediante textos mayormente escritos y como resultado de negociar a través de redes de computadoras o de la telefonía móvil. La importancia de este intercambio, cuyo crecimiento actual es exponencial, reside en que provee una gran cantidad de datos reveladores sobre la conducta social y lingüística de los usuarios de los diferentes espacios virtuales.

Dada su intensidad y frecuencia, es inevitable que, en la interacción virtual, al igual que en la que se produce cara a cara, el lenguaje se acomode a los diferentes contextos y prácticas sociales. Esta adaptación es un hecho indiscutible y para comprobarlo sólo hay que observar la conducta social y lingüística de las nuevas generaciones en todas partes del mundo, en donde muchas subculturas se definen exclusivamente con base en el argot utilizado en los mensajes de textos y otras formas de comunicación electrónica.

Múltiples, pues, son las complejidades que surgen al abordar el contexto en la CMT, por lo que autores como Hutchby (2003) y Kappas (2011) proponen centrar la atención no tanto en los temas que hacen a la comprensión de la relación entre lo social y lo técnico, sino más bien en aquellos que tienen que ver con el uso de los dispositivos tecnológicos en una determinada situación de interacción social, especialmente los que se emplean en el intercambio interpersonal. Así, Herring (2011) pone el acento en cómo los diferentes y nuevos fenómenos discursivos que surgen, se adaptan a un entorno sensible a factores tecnológicos, tales como la multimodalidad y la convergencia de medios, sobre todo los asociados al advenimiento de la Web 2.0 y a factores sociales tanto a nivel situacional como cultural.

En este volumen hemos reunido trabajos que, mediante una visión amplia del campo de lo digital y nutridos con aportes provenientes de perspectivas analíticas, tradiciones teóricas y encuadres metodológicos diversos, proponen contribuciones para una mejor comprensión de las modalidades y particularidades de interacción y participación en la Red. Los planteos desplegados por los distintos trabajos que componen el libro también se proponen mostrar cómo los usuarios explotan los diferentes espacios sociales que se generan en la comunicación digital, así como también exponer los recursos lingüísticos que utilizan para llevar a cabo sus prácticas discursivas y socioculturales, tanto en contextos específicos, como es el caso del ámbito educativo, como también en entornos más generales de socialización.

El grupo mayoritario de artículos se concentra en alguno de los diversos tipos de discursos de los diferentes medios vinculados a la comunicación virtual. Así, los autores convocados investigan entornos tan diversos como los comentarios digitales de los periódicos, los distintos géneros discursivos presentes en la red social Facebook, el ámbito del blog, los mensajes de texto o los mundos virtuales.

Asimismo, dado que la educación, como práctica social, no ha permanecido ajena al avance de las tecnologías de la comunicación y la información, los últimos dos trabajos del volumen se concentran en este contexto y dan cuenta de los cambios que la incorporación de recursos, como el blog de clase, Facebook y la plataforma Moodle han producido en el modo en que docentes y alumnos se vinculan entre sí y con los contenidos de las disciplinas que enseñan.

En su capítulo centrado en las prácticas discursivas de los comentarios digitales en los periódicos, Julio Sal Paz examina, con herramientas teórico-metodológicas proporcionadas por los estudios del discurso, los procesos de interacción en los cibermedios. El trabajo se ocupa de las representaciones sociales que se construyen y difunden en los comentarios digitales de usuarios tucumanos del periódico *La Gaceta.com*, en torno a temas de agenda como la *seguridad ciudadana* y la *violencia de género*. Los resultados obtenidos permiten concluir que el contenido representacional de estos discursos posee un núcleo o centro que se proyecta desde el espacio de enunciación de este medio de referencia dominante del contexto local. El trabajo muestra que los trabajadores de prensa efectúan, a través de los titulares de sus artículos periodísticos, un filtrado de la realidad con el que inevitablemente crean estados de opinión que generan la participación activa de los ciudadanos, miembros de esta comunidad de práctica.

Partiendo de los lineamientos de la lingüística sistémico-funcional, en su capítulo, Damián Alvarado estudia la manera en que redes de significado se realizan en textos de Facebook, configurando una base semántica que no sólo permite construir la experiencia sino también interpretar los discursos. Su trabajo tiene como objetivo identificar algunos tipos de relaciones semánticas en que entran los procesos en una serie de casos de la mencionada red social. Estos significados, argumenta el autor, permiten mostrar una configuración de redes que habilita

la caracterización de los géneros discursivos y sus posibilidades de interpretación. Con este propósito, Alvarado aborda, desde una perspectiva multimodal, el estudio de cuatro géneros discursivos de esta plataforma virtual: el comentario, el chat, la fotografía y el video. Así, a partir de la recurrencia de uso de las opciones lingüísticas en contextos específicos en los que se realizan, examina cómo en cada género discursivo hay particulares modos de organizar la experiencia desde los recursos semánticos empleados. Su conclusión es que la interpretación de los discursos depende del condicionamiento mutuo de las redes de significado y de los rasgos socioculturales fijados en los géneros discursivos.

También, tomando como punto de partida la lingüística sistémico-funcional, y más precisamente los enfoques teóricos y la teoría de la valoración, el capítulo de Carolina Barandiarán analiza cómo los seguidores de la serie televisiva argentina *Farsantes*, emitida por Canal 13, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, entre 2013 y 2014, manifiestan sus evaluaciones respecto de este programa mediante intercambios textuales en la página oficial de Facebook de la serie. Para ello, la autora conceptualiza Facebook como una comunidad en línea, a través de la cual los individuos obtienen un sentido de unión o conexión por el solo hecho de compartir una afinidad por la serie, lo que hace que se sientan mentalmente interconectados y sincronizados. En este contexto, según la autora, los intercambios interpersonales contribuyen a fortalecer la conexión sociomental que se materializa en el espacio digital de referencia, en donde se entrelazan variadas posturas evaluativas respecto de los diferentes elementos constitutivos de la serie, las cuales se construyen sobre la base de los diversos recursos lingüísticos que los participantes utilizan de modo estratégico.

Por su parte, el texto de Gabriela Palazzo indaga, desde una perspectiva discursivo-ideológica y comunicativa, las creencias y representaciones sociales sobre la

juventud presentes en el blog “La Toma UNT”. Con el trasfondo de la toma estudiantil de cuatro Facultades de la Universidad Nacional de Tucumán, ocurrida entre agosto y octubre de 2013, y que dio lugar a la creación del mencionado blog, la autora va atendiendo qué tópicos emergen en el discurso juvenil de acuerdo con los contenidos ideológicos de la protesta. Considera, además, la dinámica interaccional que adopta el discurso en dependencia del entorno comunicativo ciberespacial, al que considera un *espacio social practicado*. Palazzo examina los aspectos del ciberdiscurso juvenil que articulan la enunciación de la subjetividad. En particular, centra su atención en las prácticas discursivas en línea que tienen como referente a los jóvenes y los representan con formas más o menos prototípicas o bien dan cabida a la conformación de diferentes identidades, ya sea lingüística, política, generacional, u otras. De este modo, en este capítulo convergen tres campos de estudio: la juventud, el discurso y el ciberespacio.

En su artículo, Patricia Gubitosi examina los distintos tipos de préstamos utilizados en los mensajes de texto producidos por dos grupos de hablantes de nacionalidad argentina que viven en los Estados Unidos desde hace más de una década: aquellos que inmigraron siendo adultos y los que llegaron al país del norte en los primeros años de su adolescencia o en su infancia tardía. Los argentinos en los Estados Unidos constituyen uno de los grupos hispanohablantes más pequeños radicados en ese país; sin embargo, de acuerdo con el censo de 2010, el índice de uso del español en el hogar es uno de los más elevados, ya que sólo un 9% del total reporta hablar inglés dentro de su grupo familiar. En este contexto demográfico-social particular, la autora explora la conducta lingüística de estos inmigrantes bilingües con respecto al uso de los mensajes instantáneos de texto en función de la edad y el tiempo de permanencia en el país receptor, el nivel de permeabilidad frente a la lengua inglesa y la frecuencia y tipos de préstamos utilizados.

Por su parte, Alejandro Parini explora el contexto de participación en los mundos virtuales. Teniendo en cuenta las propiedades constitutivas de los espacios digitales de interacción, y en particular las propias de los mundos virtuales dedicados a la socialización, el autor examina la forma en que el fenómeno de la personificación (o *embodiment*), como anclaje psicosocial y visual de los participantes en ese tipo de entorno virtual, incide en las prácticas discursivas y comunicacionales de los intervinientes. Se argumenta que este entorno social en línea posee propiedades conocidas, reconfiguradas y emergentes, que se articulan con prácticas o fenómenos discursivos que se construyen también sobre la base de esta clasificación tripartita en el macrocontexto de la Web 2.0. Así, a partir de un corpus recolectado del mundo virtual para adolescentes, Habbo Hotel, Parini analiza las características contextuales que delinear el tipo de interacción en este espacio digital y las implicancias que tienen para la negociación de las relaciones interpersonales que se llevan a cabo en ese entorno, es decir, el *tenor* en términos de Halliday (1979) y, en función de ello, la incidencia que conllevan para el papel que cumple el lenguaje en ese proceso, vale decir, el *modo* (Id.).

El capítulo de Ferrari, Álvarez y Bassa aborda el aprendizaje colaborativo en actividades de escritura con integración de tecnologías. Como presupuesto inicial, las autoras destacan que, si bien la escritura colaborativa se ha visto favorecida por los cambios en materia de tecnologías, los blogs en español orientados a la comprensión y producción textual aún carecen de instrumentos y materiales que favorezcan los procesos cognitivos necesarios para la elaboración en conjunto de nuevos conocimientos. Frente a esta situación, el texto de las autoras expone un estudio de caso descriptivo centrado en un blog de clase y un espacio en Facebook. En estos espacios, implementados en talleres de lectura y escritura para ingresantes universitarios, se han puesto en práctica estrategias didácticas

para favorecer el trabajo grupal en torno a las actividades de escritura. En ambos casos, se parte de una descripción densa y se analizan los datos considerando aspectos fundamentales del diseño de la propuesta, de su implementación y de los resultados en función de la enseñanza y el aprendizaje de la escritura. De esta manera, el análisis provee una base empírica relevante para reflexionar sobre la escritura colaborativa mediada tecnológicamente.

En el cierre, el capítulo de autoría colectiva a cargo de Mabel Giammatteo, Paula Bonorino, Mariana Cuñarro, Emiliano De Bin, Natalia Giollo, Andrés Kaller, Ana Marcovecchio y Augusto Trombetta presenta los resultados de la implementación de una plataforma Moodle aplicada a la enseñanza de Gramática, materia inicial de la carrera de Letras (Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires). La gran diversidad en la formación que traen los estudiantes que cursan la materia, sumada a las crecientes dificultades para comprender los contenidos de la asignatura, llevó al equipo de cátedra a buscar soluciones en los desarrollos de las tecnologías de la comunicación. La novedad de la experiencia que se describe consistió en la utilización intensiva del espacio virtual de la plataforma Moodle, ofrecida por la Facultad, al servicio de una nueva modalidad interactiva de ejercitación, adaptable a las diferentes necesidades de los estudiantes y pensada para ser resuelta de modo relativamente autónomo y con posibilidad de repetición. El dispositivo elaborado no sólo permitió dinamizar las clases y promover un mayor contacto de los estudiantes con los temas, sino que su implementación exigió a los docentes desarrollar competencias para incorporar los contenidos teóricos, diseñar evaluaciones que respetaran la modalidad utilizada en clase y generar mecanismos para interactuar con los estudiantes en el espacio virtual.

Confiamos en que el conjunto de capítulos presentados en este volumen constituya una muestra representativa

de lo que se está investigando en un campo de reciente exploración, como es el del lenguaje de la comunicación digital, el cual, a pesar de su novedad, como hemos querido mostrar en estas líneas, se nutre de los estudios realizados en las distintas ramas de la lingüística y del análisis del discurso. El volumen presenta así una mirada heterogénea sobre el lenguaje y su repercusión en el medio digital, tan plural como los son los múltiples discursos que se producen en el área. Esperamos también que, sumado al anterior volumen editado en 2014, este nuevo de 2015 aliente a continuar las investigaciones sobre el tema, ya que, según creemos, no sólo no está todo dicho, sino que este camino recién comienza a transitarse.

Referencias

- Doueihy, M. 2010 *La gran conversión digital* (Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica).
- Halliday, M.A.K. 1979 *El lenguaje como semiótica social* (México DF: Fondo de Cultura Económica).
- Herring, S. 2011 “Discourse in Web 2.0: Familiar, Reconfigured and Emergent” en Tannen, D. y Trester, A.M. (eds.) *Discourse 2.0. Language and New Media* (Washington DC: Georgetown University Press).
- Hutchby, I. 2003 *Conversation and Technology* (Londres: Polity Press).
- Kappas, A. 2011 *Face-to-Face Communication over the Internet* (Cambridge: Cambridge University Press).
- Parini, A. y Giammatteo, M. (eds). 2014 *Lenguaje, discurso e interacción en los espacios virtuales* (Mendoza: UNCuyo/SAL). Volumen temático de la Sociedad Argentina de Lingüística (SAL) Serie 2012. Disponible en <http://ffyl1.uncu.edu.ar/IMG/pdf/Parini_y_Giammatteo_eds_2014.pdf>.

La práctica discursiva del comentario digital y la configuración de representaciones sociales en los espacios de interacción de los cibermedios

*Julio César Sal Paz**

Introducción

El presente trabajo se encuadra en un plan de investigación mayor que contempla el estudio y la sistematización del comentario, género interactivo prototípico de la prensa en Internet, que se caracteriza, fundamentalmente, por su carácter multidireccional, abierto, colaborativo y participativo (Sal Paz, 2013), producido e interpretado por usuarios del ciberespacio en el ámbito de prácticas discursivas y comunidades particulares.

Las reflexiones conceptuales que aquí exponemos fueron desarrolladas en el marco del Proyecto PICT 2012-0773 “Representaciones sociales sobre tópicos polémicos en comentarios de lectores. Estudio de caso en periódicos digitales de la provincia de Tucumán”, subsidiado por el Fondo para la Investigación Científica y Tecnológica (FONCyT-Argentina).

Para ello, primeramente, esbozamos los lineamientos teóricos generales de la investigación que luego aplicamos de modo sucinto a dos problemas concretos del corpus

* Profesor Adjunto de las asignaturas “Metodología de la investigación lingüística” y “Análisis del discurso” en la Universidad Nacional de Tucumán. Investigador Adjunto del CONICET en el Instituto de Investigaciones sobre el Lenguaje y la Cultura (INVELEC)-UNT/CONICET.

de análisis, que fueron temas de agenda del cibermedio, durante el primer semestre del año 2013.

El objetivo final del capítulo es ofrecer conclusiones preliminares del proyecto en curso que nos permiten demostrar que los comentarios, en tanto géneros dialógicos y argumentativos, se erigen en superficies discursivas que albergan comunidades de práctica en las que circulan y se reproducen un conjunto de representaciones propias de un sector de la sociedad, que son vehiculizadas a través del empleo intencional o intuitivo de una serie de estrategias multimodales de interacción.

Aspectos teóricos metodológicos implicados en el abordaje del comentario digital

Objetivos generales del proyecto

En primer lugar, construir un marco teórico-metodológico que contribuya de manera amplia con la investigación del discurso electrónico y de modo reducido con la del comentario digital, cibergénero prototípico del periodismo en Internet.

Seguidamente, dar cuenta, desde el campo de los Estudios del discurso, del repertorio de estrategias argumentativas multimodales empleadas por los miembros de comunidades virtuales concretas para representar tópicos de interés social en los espacios de participación de los cibermedios.

Finalmente, proporcionar herramientas críticas que posibiliten la comprensión de las representaciones sociales esgrimidas por los internautas de las comunidades discursivas albergadas en los medios electrónicos de comunicación de la provincia de Tucumán.

Objetivos específicos de la investigación

Primero, acotar y examinar un corpus textual conformado por intervenciones de usuarios –miembros de una comunidad discursiva del ámbito periodístico (versión en línea del diario *La Gaceta*)–, vinculadas con tópicos sociales (seguridad

ciudadana, pobreza, violencia de género, discriminación, educación, corrupción, derechos humanos, etcétera).

Segundo, identificar las estrategias de interacción utilizadas por los trabajadores de prensa y por los ciberlectores en el proceso de producción y circulación de representaciones sociales recurrentes en el marco de las prácticas discursivas digitales.

Por último, analizar críticamente las representaciones sociales que sobre estos temas polémicos divulgan los comentarios digitales del corpus.

Hipótesis de partida

Internet, en su rol de dispositivo de comunicación, ha modificado los procesos de interacción en nuestra sociedad. El comentario, uno de sus géneros, es empleado por los cibermedios para incentivar la participación ciudadana y dotar de una nueva fisonomía a la información presentada, y por los internautas como espacio discursivo propicio para canalizar representaciones colectivas sobre diferentes aristas de la realidad concreta.

Es decir, considerando estas particulares significaciones sociales que ostenta el género, con esta investigación buscamos responder y constatar lo siguiente:

- Si los comentarios digitales vertidos por los usuarios permiten aprehender y visibilizar las voces y perspectivas de los miembros de una comunidad virtual.
- Si estos ámbitos genéricos de enunciación multimodal se erigen como superficies textuales en las que se esgrimen un conjunto de representaciones propias de un sector de la sociedad (de adscripción o de resistencia ideológicas, respecto al discurso de la empresa periodística).
- Si los internautas utilizan en sus interacciones un repertorio de estrategias discursivas, característico de los intercambios argumentativos digitales.

Encuadre metodológico

El marco teórico-metodológico que conformamos se sustenta en el *Análisis del discurso* que, entendido en su acepción más amplia, define un campo de investigación en el cual se ha generado, durante el siglo XX y hasta la fecha, un dinámico intercambio multidisciplinario en Ciencias Sociales, tanto en el área de la Lingüística como en el de la Filosofía, la Sociología, la Historia y la Psicología, entre otras. Se trata, en consecuencia, de un ámbito de problematización en el que convergen disciplinas como la Pragmática, la Lingüística del Texto, el Análisis Conversacional, la Lingüística Aplicada, la Psicolingüística, etc., que comparten el interés por establecer como objeto de estudio las prácticas discursivas de la sociedad, dando lugar a la formación de variados y complejos aparatos conceptuales que han permitido avanzar en la comprensión del rol del lenguaje como mediador de múltiples procesos sociales.

Al respecto, acordamos con Pilleux (2001: 143):

El cultivo de las disciplinas tradicionales, encasilladas en sus feudales reductos, se ha interrelacionado, dando origen al nacimiento de interdisciplinas, entre ellas [...] el análisis del discurso, [...] sobre cuya definición no siempre existe acuerdo. Una de las razones de que esto haya sucedido así es que el análisis del discurso surgió y se ha desarrollado en diferentes ámbitos disciplinarios.

Es decir, los estudios del discurso surgen a partir del llamado *giro lingüístico*¹ como un ámbito *interdisciplinar* (Haidar, 2000) y *transdisciplinar* (Van Dijk, 1985) interesado en la interacción y en el lenguaje empleado en contextos diversos.

1 La expresión *giro lingüístico* resume un cambio de enfoque conforme al cual el lenguaje pasa a ocupar la privilegiada posición metodológica que ocupó la conciencia entre los siglos XVII y parte del XX (López de Lizaga, 2011: 26).

En este sentido, en la investigación retomamos definiciones, elaboradas en distintos campos del conocimiento (Sociolingüística, Pragmática, Etnografía de la comunicación, Cibercultura, Semiótica, Estudios culturales, etc.), de las que nos apropiamos para dar cuenta de las prácticas discursivas del ciberespacio², en lo que podríamos denominar, siguiendo a Mancera Rueda y Pano Alamán (2014), *análisis del discurso mediado por ordenador* o *análisis del discurso digital*, en términos de Vela Delfa y Cantamutto (2015), enfoque teórico-metodológico eminentemente cualitativo.

Al respecto, coincidimos con Vasilachis de Gialdino (2006) en que este tipo de abordaje es contextual y subjetivo en lugar de generalizable y objetivo como los de tradición cuantitativa, por lo que privilegiamos la profundidad sobre la extensión. Asumimos, por tanto, que el conocimiento es una creación compartida, resultado de la interacción entre el investigador y los objetos y sujetos investigados, proceso que implica diálogo, observación, reflexión, construcción de sentidos y sistematización.

En efecto, dada la naturaleza del problema y del objeto de nuestra investigación –las representaciones sociales en los comentarios de lectores–, el diseño metodológico que utilizamos ambiciona interpretar y comprender la estructura, la dinámica y la complejidad del campo representacional sobre diferentes tópicos de interés social.

En este marco, creemos que el *estudio de caso* nos ofrece una perspectiva de trabajo coherente con las metas

2 Nuestro proyecto de investigación propone un novedoso acercamiento a la relación lingüística/periodismo/tecnología, efectuado a través de herramientas teóricas proporcionadas por el análisis del discurso y el análisis crítico del discurso. Cabe destacar que, en nuestra tesis doctoral –defendida en Tucumán en 2009–, en la de maestría –aprobada en Madrid en 2011–, así como en los planes de investigación, posdoctoral finalizado en 2012 y de ingreso a carrera del investigador de CONICET, hemos utilizado este marco teórico de modo exitoso, por lo cual consideramos que resulta pertinente a nuestros fines.

que pretendemos alcanzar (Stake, 1999), puesto que, por su especificidad, nos posibilita combinar estrategias metodológicas y técnicas de investigación de tipo cualitativo y cuantitativo. Esto es, desde un hecho particular, buscamos abarcar la complejidad del objeto en la interacción con un contexto específico: el comentario se constituye así en una unidad dinámica y compleja integrada por todos aquellos rasgos que lo identifican y le otorgan su carácter esencial.

Por último, resta aclarar que en la etapa de interpretación textual explotamos las técnicas propias del *análisis de contenido* (Krippendorff, 1990), instrumento que revela el conocimiento de diversos aspectos y fenómenos de la vida social, a través de la lectura sistemática, objetiva y replicable que actúa como herramienta de recogida de información.

Diseño de investigación

Muestra

Trabajamos con cibergéneros (noticias, columnas de opinión, editoriales, cartas de lectores con sus correspondientes comentarios), extraídos de la versión *online* del diario *La Gaceta*, vinculados directa o indirectamente con unidades macro-semánticas referidas a los tópicos sociales *seguridad ciudadana, violencia de género, pobreza, corrupción, educación, discriminación, derechos humanos, donación de órganos, higiene urbana*, etc., publicados entre los años 2013 y 2015.

La selección de la muestra se efectuó mediante el rastreo de estas palabras clave en el buscador interno del sitio o a través del seguimiento completo de una cobertura periodística realizada por el cibermedio sobre alguno de los temas mencionados.

Materiales

Nuestras unidades de análisis son: en el *nivel supra-unitario* o contextual (ediciones del periódico digital *La Gaceta*); en el *nivel de anclaje* (cibergéneros periodísticos); en el *nivel*

sub-unitario (estrategias discursivas –argumentativas, lingüísticas, retóricas– desplegadas por periodistas y ciberlectores para representar los temas de nuestro interés; núcleos centrales y sistemas periféricos de las representaciones sociales y discursivas –opiniones, creencias, informaciones, etc.– sobre los tópicos polémicos, objeto de este estudio).

Se trata en todos los casos de materiales de *origen público*³, obtenidos mediante la técnica de *captura de pantalla* para conservar la mayor cantidad de aspectos multimodales de la interacción digital.

Métodos

- Modelo de análisis tridimensional (prácticas sociales, discursivas, textuales) (Fairclough, 1995).
- Teoría de los géneros discursivos, desde distintas concepciones teóricas (Lingüística cognitiva, Análisis del discurso, Enseñanza de lenguas con fines específicos, etcétera).
- Modelo de la argumentación, desde la perspectiva lógica, retórica y pragmatológica.
- Nociones de estrategias discursivas desde variadas líneas del análisis del discurso.
- Taxonomía de participación en foros de discusión (Constantino, 2005, 2006 y 2010) y tipología de comentarios interactivos (Moya Muñoz, 2015).

³ Coincidimos con Estalella y Ardévol (2007 y 2011) en que la dicotomía “público/privado” sirve para articular una buena parte de la responsabilidad ética que tenemos como investigadores sociales, al momento de emplear datos de terceros obtenidos del ciberespacio. En este sentido, asumimos que podemos reproducir información sin solicitar el permiso de sus enunciadores, cuando la misma ha sido extraída de espacios públicos o cuando procede de documentos o comunicaciones del mismo carácter. No obstante, si bien no estamos obligados a solicitar el “consentimiento informado” de los participantes de la interacción, juzgamos necesario garantizar su anonimato, mediante recursos como el ocultamiento del nick y de la fotografía de perfil de los usuarios que intervienen en los foros de discusión de los periódicos digitales.

- Modelo de representación de actores sociales de la semiótica discursiva (Van Leeuwen, 1996; 2008).
- Teoría de las representaciones sociales desde los enfoques de la Psicología social y el Análisis crítico del discurso.
- Teoría de la valoración (Martin y White, 2005).

A partir de los principios rectores esbozados en este apartado y considerando los objetivos específicos postulados para el presente trabajo, cabe plantearnos, entonces, el siguiente interrogante de investigación:

¿Qué representaciones sociales sobre los tópicos *violencia de género* y *seguridad ciudadana* emanan de la interacción de los internautas de la comunidad de usuarios del cibermedio [La Gaceta.com](http://LaGaceta.com), en el marco de las prácticas discursivas del género comentario, a propósito de la lectura de artículos periodísticos (noticias, columnas, editoriales y cartas de lectores) relacionados con estas problemáticas?

Conceptos operativos

A continuación, con el fin de evitar ambigüedades y vaguedad conceptual, definiremos escuetamente los términos medulares que se derivan de la pregunta problema planteada en el cierre del párrafo anterior.

Comunidad⁴

La noción de comunidad suele abordarse desde diversas disciplinas y áreas del conocimiento, motivo por el cual resulta indispensable considerar aquellas definiciones que respondan a algunas de las perspectivas que adoptamos en las investigaciones desarrolladas dentro del vasto territorio de límites difusos que denominamos *Análisis del discurso*.

⁴ Hemos profundizado los aspectos y características principales vinculadas con el rol de la comunidad en los medios digitales en Sal Paz (2014).

En este sentido, coincidimos con Weckesser (2008: 74) cuando apunta que el concepto de comunidad es construido desde diferentes ámbitos de las ciencias sociales que no necesariamente se sustentan en los mismos principios ontológicos y epistemológicos. Así, *comunidad idiomática, lingüística, de habla, discursiva, pragmática, comunicativa o de comunicación, argumentativa o de argumentación, reflexiva, societal o societaria, hermenéutica, interpretativa, de lectura, de escritura, de práctica, epistemológica, de interés, semiótica o semiológica, imaginada, real y virtual* son algunas variantes de una matriz de significación que reviste singular importancia para los Estudios del discurso, puesto que opera como un nodo de sentido que congrega la manifestación implícita de ejes medulares de esta área del conocimiento, tales como *contexto, competencia, práctica discursiva, género y estrategia*.

En nuestro recorrido por la bibliografía teórica (Sal Paz y Maldonado, 2013), advertimos que cada uno de los atributos acuñados en torno al concepto de comunidad focaliza el interés en rasgos que no necesariamente son opuestos o contradictorios, sino que, por el contrario, resultan complementarios y pueden arrojar luz, clarificando distintas aristas de un tópico central y recurrente para el Análisis del discurso.

Con todo, es necesario reflexionar sobre la idea de comunidad, desde una visión evolutiva, soslayando como criterios esenciales de su caracterización aquellos que nos conduzcan a asumir una homogeneidad de base, tales como la locación espacial o la filiación étnica, pues la noción ha sufrido una inobjetable transformación, originada por cambios sociales y tecnológicos. Al respecto, Yus Ramos (2007) opina que resulta conveniente dejar de buscar el sentido comunitario en sus emplazamientos físicos y rastrearlo, en cambio, en el único lugar que permanece estable: la mente de las personas.

Finalmente, en consonancia con esta postura y sin ánimo de proponer definiciones totalizadoras y unívocas, proponemos concebirla de la siguiente manera:

Un constructo sociocognitivo-cultural –regulado por pautas y normas convenidas, que generan derechos y obligaciones– conformado por un número variable de sujetos que interactúan de forma sistemática (acordando o discrepando), a través del empleo recurrente de géneros discursivos diversos –producidos en diferentes ámbitos, modos y soportes, por medio del uso intencional o intuitivo de estrategias de interacción–, y en cuyo seno se adquieren y desarrollan competencias, se asumen roles y papeles comunicativos y se instauran y consolidan lazos vinculares de algún tipo (Sal Paz y Maldonado, 2013: 136).

Práctica discursiva

Recordemos que para Foucault (1982) los discursos concretos conforman prácticas discursivas, las que pueden conceptualizarse de la siguiente manera:

Un conjunto de reglas anónimas, históricas, siempre determinadas en el tiempo y el espacio que han definido en una época dada, y para un área social, económica, geográfica o lingüística, las condiciones de ejercicio de la función enunciativa (1982: 198).

Por su parte, seguimos a Haidar (1998) en la descripción de sus aspectos constitutivos, quien sostiene con referencia a toda práctica discursiva:

- Está antes, durante o después de cualquier práctica social, cultural e histórica.
- Produce, reproduce y transforma la vida social en todas sus dimensiones, así como las distintas materialidades que la constituyen.
- Tiene función performativa, por lo que engendra diferentes tipos de prácticas socioculturales; es en sí misma una de ellas.

- Puede generar procesos de resistencia y de lucha contra la dominación y la explotación.

Desde la perspectiva del Análisis crítico del discurso (ACD), Fairclough (2008) añade que las prácticas discursivas cumplen la función de articular determinados usos lingüísticos de los participantes de la interacción con sus formas de relacionarse socialmente y con el mundo material en el que se sitúan (creencias, actitudes, historia, etcétera).

Todo sujeto, entonces, articula su participación en una comunidad a través de *eventos* (situaciones de interacción contextualizadas) y *prácticas* (tradiciones socioculturales). De este modo, los actores sociales contribuyen, por medio de las interacciones situadas en las que se desenvuelven a través del tiempo, con la pervivencia (o con el cambio) de las prácticas discursivas que trascienden una situación comunicativa concreta.

Es decir, la función del ACD es interpretar la construcción situacional de los eventos con sus acciones, significados y contextos, los que a su vez están impregnados de representaciones sociales materializadas en las prácticas discursivas.

Finalmente, Foucault (1982: 272-276) considera que las prácticas discursivas enlazan siempre con el campo en continuo movimiento de las prácticas sociales, ya que los fenómenos de interacción y el discurso, moldeado por los géneros, se manifiestan, precisamente, en dominios no discursivos (instituciones, acontecimientos políticos, procesos económicos, relaciones sociales).

Género discursivo

La descripción del uso de la lengua en contextos específicos de comunicación sigue suscitando preguntas de investigación y enfoques de estudio diversos, razón por la cual la problemática de los géneros discursivos, interesada

en ordenar las unidades textuales en clases genéricas, con unas características prototípicas, constituye un punto de partida básico y de creciente interés para las ciencias del lenguaje en general y para el análisis del discurso, en particular.

En efecto, la noción de género discursivo se emplea como criterio taxonómico para inventariar, etiquetar y catalogar los productos comunicativos y culturales en los que el uso del lenguaje se constituye en factor determinante.

Para su caracterización, seguimos a Parodi (2008), quien, desde una perspectiva sociocognitiva, así lo concibe:

Una constelación de potencialidades de convenciones discursivas, sustentada por los conocimientos previos de los hablantes/escritores y oyentes/lectores (almacenados en la memoria de cada sujeto), a partir de constricciones y parámetros contextuales, sociales y cognitivos. Dicho conocimiento –construido sociocognitivamente– se articula de modo operativo a través de representaciones mentales altamente dinámicas. Así, el género –como *potencialidad de recursos*–, se instancia en conjuntos de selecciones convencionalizadas, las que presentan determinadas regularidades sincrónicamente identificables, pero que también son factibles de ser observadas como variaciones diacrónicas, pues no son entidades de modo estático sino altamente dinámicas. En su *manifestación concreta*, los géneros son variedades de una lengua que operan a través de conjuntos de rasgos lingüístico-textuales co-ocurrentes sistemáticamente a través de las tramas de un texto, y que se circunscriben lingüísticamente en virtud de propósitos comunicativos, participantes implicados (escritores y comprendedores), contextos de producción, ámbitos de uso, modos de organización discursiva, soportes y medios, etc. Estos conjuntos de rasgos lingüístico-textuales pueden ser identificados a partir de corpus representativos de instanciaciones en textos concretos, desde los

cuales se proyectan regularidades prototípicas que caracterizan a un género determinado en un nivel mayor de abstracción (Parodi, 2008: 34-35).

Ahora bien, en el marco de nuestra investigación y a partir de la lectura crítica de diferentes aproximaciones teóricas al concepto, realizadas, por ejemplo, desde la Nueva retórica, la Lingüística sistémico funcional, la Enseñanza de lenguas con propósitos específicos, la Semiótica, la Lingüística textual o el Análisis del discurso, proponemos la siguiente definición:

Toda forma discursiva estandarizada, concretada por el uso en situaciones análogas de interacción, que se aplica con evidente recurrencia en los límites de comunidades particulares, a partir del empleo (intencional o intuitivo) de un repertorio variable de estrategias comunicativas y de la apelación constante a un conjunto de competencias (de producción y reconocimiento), adquiridas y desplegadas por enunciadores y enunciatarios en ese marco socio-cultural (Sal Paz y Maldonado, 2014).

En consecuencia, estos modelos comunicativos paradigmáticos resultan reconocibles y son compartidos por los hablantes, quienes los identifican, sobre todo, por el formato externo que asumen y por el contexto en que suelen presentarse.

Cada género, entonces, responde a la imperiosa necesidad de viabilizar de manera satisfactoria una intención comunicativa concreta.

Los textos que se agrupan bajo una misma forma genérica se han desarrollado históricamente en una comunidad de habla o dentro de ámbitos sociales y profesionales particulares (comunidades discursivas). Comparten similares mecanismos de organización informativa y una colección semejante de recursos lingüístico-persuasivos. No

obstante, son objetos discursivos de contornos variables en los que se observan cristalizaciones lingüísticas más o menos marcadas, algunas de las cuales se relacionan con rasgos esenciales –aquellos que permiten establecer entre ellos diferencias funcionales y oposiciones paradigmáticas–, y otras con aspectos generales o concomitantes, los que funcionan por debajo de los anteriores y posibilitan comprender cómo son los géneros, aunque no suponen una exigencia en su construcción (Loureda Lamas, 2009: 36-49).

En la actualidad, la vigencia de los géneros tradicionales es objeto de debate constante, puesto que se sustentan en criterios poco flexibles que no permiten dar cuenta de la realidad concreta propia de los productos culturales contemporáneos. En efecto, hoy en día hallamos una pluralidad de géneros y discursos, así como numerosos ejemplos de *hibridación*⁵ y *transposición*⁶ genérica y de otras operaciones discursivas no prototípicas que convocan la atención de los analistas.

5 Al respecto, Atorresi (1987: 40) señala que “si bien ciertas características discursivas nos permiten una primera definición de un género y su reconocimiento a lo largo de su evolución, es innegable que los géneros se contaminan, es decir, toman algunas características de otros. En el caso de géneros producidos en esferas particulares de la praxis social como la del periodismo, esa contaminación es por lo demás evidente: la identidad de los soportes materiales, la proximidad de los temas abordados, las imágenes que se construyen del locutor y del destinatario, entre muchas otras consideraciones, revelan algunas de las tantas vías de contaminación”.

6 Concepto acuñado por Steimberg que se aplica “cuando un género o un producto textual cambia de soporte o de lenguaje” (2005: 16). A nuestro juicio, puede equipararse a la noción de *mediamorfosis*, esbozada por Fidler (1998), por cuanto remite a la idea de complementariedad de medios, esto es, de co-evolución. Es decir, los nuevos medios y soportes no suponen la desaparición de los previamente existentes, sino una reconfiguración de usos y lenguajes, de acuerdo con objetivos concretos y audiencias identificables. También, se relaciona con la adaptación y metamorfosis de los viejos medios a través de nuevas extensiones tecnológicas.

Por su parte, muchos de estos géneros, atravesados por diferentes modos de organización discursiva, deben pensarse no solo en el plano verbal, sino también en el multimodal, que, en ocasiones, resulta central en la asignación de significaciones.

Por estos motivos, los fenómenos de interacción propiciados por los géneros que circulan en comunidades discursivas y de práctica particulares, como las que aglutinan los cibermedios, tienen implicaciones sociodiscursivas e ideológicas relacionadas con las fronteras dinámicas de los campos ligados a las esferas del conocimiento y del poder.

Comentario digital: cibergénero periodístico⁷

El comentario digital es un género discursivo periodístico que actúa como marco ideal para dar formas a las ideas y pensamientos, para adoptar una postura ante los hechos sociales y para el ejercicio democrático. Condensa las ideologías de los ciudadanos tal como son vividas en su cotidianeidad. Organiza manifestaciones discursivas concretas de las prácticas sociales y facilita la participación activa de los actores de una comunidad determinada en la esfera pública.

Ha recibido el legado de un género como la carta de lector, propia de la tradición discursiva del periodismo escrito, y hereda sus rasgos a las intervenciones de los medios sociales como Twitter y Facebook. Además, gracias a su carácter de situación discursiva particular, viabiliza la concreción de formas genéricas como foros, weblogs y cibernoticias.

Finalmente, en el contexto de esta investigación proponemos caracterizarlo del siguiente modo:

⁷ Para un abordaje sistemático del comentario desde la perspectiva genérica, confróntese Sal Paz (2013).

Género interactivo del periodismo digital que permite la construcción y representación de una realidad social efectuada por un usuario en el seno de un cibermedio, a través del empleo casi exclusivo de la palabra escrita, aunque recurre, también, al hipertexto y a otros procedimientos multimodales, con la intención de persuadir a un destinatario explícito y al conjunto de lectores de una cibercomunidad, integrada por otros miembros de la sociedad civil, acerca de la validez de una valoración personal (no institucional) de un hecho de actualidad, mediante la utilización de estrategias argumentativas de interacción (Sal Paz, 2013: 167).

Interacción

Acordamos con Marc y Picard (1992: 16) en que la interacción es el campo donde las relaciones sociales se actualizan y se reproducen por medio del discurso. Constituye también un espacio de juego en el que pueden introducirse la intervención y el cambio y donde, a cada instante, se funda nuevamente el vínculo social.

Ahora bien, la forma de interacción natural de nuestra especie –la que ocurre en presencia física– es una interacción real, en acto. Pero existen otras, mediadas por dispositivos artificiales, a los que denominaremos, siguiendo a Navarro (1997), interacciones virtuales (escritura, radio, teléfono, televisión, Internet, etcétera). Una interacción virtual, entonces, se produce cuando los participantes actúan y se relacionan de manera indirecta a través de la intervención de mecanismos no naturales de interacción. Estas herramientas separan las acciones respectivas de los agentes interactuantes en el espacio y en el tiempo, por lo que no suelen presuponer –como sí ocurre con la interacción cara a cara– una comprensión común de las variables contextuales de la situación comunicativa y de las intenciones de los participantes.

En consecuencia, el abordaje de la comunicación digital requiere de aproximaciones teóricas que nos permitan

aprehender su dinámica interna y el lugar que ocupan enunciador y destinatario en la interacción, concebida como intercambio y negociación de sentido entre dos o más participantes (O'Sullivan et al., 1995: 196-197; Van Dijk, 1998: 242).

Frente a este planteamiento, Internet se nos presenta como un medio que incluye tanto las características de la comunicación masiva, como aquellas de naturaleza interpersonal. Además, a diferencia de la comunicación mediática tradicional, respaldada por tecnologías clásicas que, en líneas generales, sólo admiten un diálogo unidireccional –de un emisor a una masa de receptores pasivos–, el empleo del soporte digital proporciona una comunicación bidireccional –asincrónica y simultánea–, entre el usuario y el medio, de persona a persona y entre individuo y grupo.

Es decir, los nuevos instrumentos para propagar información consienten que los destinatarios asuman no sólo el rol de consumidores, sino también el de productores de sus propios mensajes. Así, el actor social que maneja las TIC es, por tanto, un sujeto interactivo, con facultades emisoras, soporte del paradigma de comunicación dialógica, que toma decisiones sobre el proceso, que posee capacidad de elección y participación en el ciberespacio. Para dar cuenta de ello, se han utilizado expresiones como *prosumidor* (productor-consumidor), acuñada por Alvin Toffler, *emirec* (emisor-receptor), propuesta por Jean Cloutier o *lectoautor* (lector-autor), esbozada por Block de Behar y empleada por George Landow e Isidro Moreno, o *usuario*, de amplia difusión en la bibliografía especializada y divulgativa.

Al respecto, Kiss y Castro (2004), desde un enfoque semiótico discursivo, sostienen:

Este cambio en la función, de destinatario a protagonista del proceso, compromete, paralelamente, una reestructuración en la relación que el destinatario de los conjuntos textuales establece con la tecnología y en el nivel de las

interacciones interpersonales mediatizadas por máquinas (2004: 285).

En efecto, Internet, como medio de comunicación, habilita un flujo interactivo multidireccional entre cibernautas, por lo que asiente no sólo procesos comunicativos sino también interactivos.

Siguiendo a Armañanzas, Díaz Noci y Meso (1996), percibimos la interactividad como el concepto clave de la era digital, al que los autores así lo definen:

La capacidad que tiene el usuario de preguntar al sistema y sentar las bases para recuperar la información de la forma deseada. Se trata de que el emisor no envíe un mensaje unidireccional, sin capacidad de respuesta, que el receptor sólo tiene capacidad de aceptar o no. Se rompe de alguna forma el concepto de medio de comunicación de masas [...]. El receptor tiene plena potestad para tomar decisiones y configurar, dentro de unos límites amplios, su propio mensaje, así como para dialogar de una forma u otra con el emisor (1996: 48).

No obstante, estimamos conveniente ampliar este aporte, por lo que, con Alonso y Martínez (2003: 264), distinguiremos dos formas de interactividad. La primera, denominada *interactividad sujeto/objeto*, guarda estrecha relación con lo postulado por Armañanzas, mientras que la segunda, la *interactividad sujeto/sujeto* –para nosotros, interacción–, implica formas relacionales entre individuos, a través de lo que los especialistas identifican como modos de comunicación interactivos⁸, tales como el correo electrónico, las

8 Un exhaustivo análisis de los dispositivos de interacción en el ámbito de los ciberperiódicos en general, y de [La Gaceta.com](http://LaGaceta.com) en particular, puede cotejarse en Sal Paz (2010a).

salas de conversación, los foros de discusión, los grupos de noticias, las redes sociales, etcétera.

En consonancia con lo expresado, Rost (2006) propone la siguiente definición:

Capacidad gradual y variable que tiene un medio de comunicación para darle a los usuarios/lectores un mayor poder tanto en la selección de contenidos –interactividad selectiva– como en las posibilidades de expresión y comunicación –interactividad comunicativa– (2006: 195).

Por su parte, Kiss (2006: 53-53) realiza una interesante taxonomía de los niveles de interacción, a partir de la intervención del sujeto en la construcción de los ciber-textos, postulando las subsecuentes categorías: *mínima-informacional*, centrada en la selección, decodificación y acopio de datos disponibles en Internet, sobre los cuales el usuario construye un texto propio; *mediana-creativa*, consiste en la creación de nuevos referentes desde los datos seleccionados y decodificados en la red, que se organizan a partir de los conceptos previos e intereses del usuario, ya sea como página web o software educativo, etc.; y *máxima-interactiva*, incluye la modalidad de comunicación sincrónica y asincrónica, considerando tanto el uso del correo electrónico como la participación en foros de discusión y en salas de chat.

Finalmente, debemos comentar que, en la actualidad, como afirma Raimondo Anselmino (2012: 241), las reflexiones y experimentaciones en torno a la interactividad han gestado un sub-campo de estudio que trasladó sus interrogantes del ámbito de la interacción a la esfera más concreta de la participación.

En efecto, como sostienen Aparici y Osuna Acedo (2013), la *interactividad* es una propiedad facilitada por la tecnología, mientras que la *participación*, un rasgo proporcionado por la cultura.

Cibermedio⁹

Afrontar el abordaje del término cibermedio implica adentrarnos en el espacio de las prácticas discursivas del periodismo digital. En este sentido, podemos aseverar que el ciberperiodismo posee hoy peculiaridades semióticas y discursivas que lo diferencian ampliamente del periodismo gráfico (Yus Ramos, 2003).

En el marco de esta investigación, concebimos un cibermedio como el resultado de un proceso generado desde un productor-emisor de contenidos y servicios informativos, mediante estrategias y técnicas periodísticas específicas y adecuadas a las exigencias de la plataforma Internet y a las potencialidades por ella incorporadas, como el uso integrado de diferentes sistemas expresivos (escrito, gráfico, icónico, auditivo, audiovisual y multimedia), hasta llegar a unos usuarios que pueden seguir, manejar o producir otras informaciones y entablar diálogo o intercambiar papeles con el emisor (Cebrián Herreros, 2009: 16).

Estrategia¹⁰

El concepto de estrategia, acuñado originalmente en el ámbito militar, trasciende esa frontera y es recogido por distintas disciplinas para describir una serie de operaciones destinadas a alcanzar un fin. En efecto, la locución, concebida como cualquier actividad humana reservada a solucionar problemas a través de procedimientos más o menos automatizados (Bernárdez, 1995), presenta un uso cotidiano bastante extendido en diversos contextos (deportivo, lúdico, de gestión, comercial, etc.). Al mismo tiempo, cada ámbito del conocimiento, al abordar las estrategias como objeto de investigación, emplea su propia

9 Para mayores precisiones sobre esta noción, ver Sal Paz (2010b).

10 En Sal Paz y Maldonado (2009) puede hallarse una rigurosa revisión de la voz estrategia, en el marco de los Estudios del discurso.

terminología y construye además taxonomías tipológicas diferenciadas.

Así, por ejemplo, el vocablo estrategia acompañado de distintos atributos (discursiva, retórica, argumentativa, de persuasión o manipulación, semántica, enunciativa, pragmática o de cortesía, cognitiva, de formación textual, etc.) ha sido ampliamente utilizado por los estudios lingüísticos para referirse a los usos intencionados de procedimientos encaminados a conseguir los objetivos comunicativos que se propone un enunciador, en el marco de una comunidad determinada.

Es decir, la ciencia del discurso ha ido apropiándose sistemáticamente de esta locución, puesto que la identificación de las estrategias discursivas utilizadas por el hablante/escritor en la construcción de su mensaje y por el oyente/lector en el proceso de interpretación de este, representa uno de los tópicos más recurrentes de las corrientes lingüísticas contemporáneas.

Ahora bien, coincidimos con Menéndez (2009: 1) en que “las estrategias constituyen el principio que permite dar cuenta del análisis discursivo”, puesto que este es “básicamente estratégico”.

En efecto, es ampliamente aceptada la idea de que uno de los objetivos de todo analista es descubrir, revelar y divulgar los procedimientos por medio de los cuales se vehiculizan los implícitos o aquello que por algún motivo “no resulta inmediatamente obvio en las relaciones de dominación discursiva o de sus ideologías subyacentes” (Van Dijk, 1995: 17). En este sentido, las estrategias representan la materialización de la persuasión, ya que transmiten el sentido simulando partir de creencias compartidas, de nociones expuestas presuntamente como de orden natural y de premisas que concentran el sentir general de una comunidad.

Finalmente, basándonos en la necesidad de encontrar una forma operativa de explicar qué entendemos nosotros por “estrategia discursiva”, limitaremos algunos

rasgos y notas recurrentes de las caracterizaciones efectuadas por numerosos especialistas que juzgamos centrales y propondremos una definición de nuestra autoría.

- **Conciencia:** son opciones elegidas por los enunciadores de manera reflexiva, aunque en algunas situaciones suelen convertirse en rutinas o esquemas de acción sistemáticos con escaso grado de planificación.
- **Intencionalidad:** los enunciadores tienen control sobre el repertorio de recursos que poseen, de modo que seleccionan unos u otros voluntariamente para conseguir el efecto deseado, o recurren a determinados dispositivos lingüísticos de manera espontánea, guiados por las competencias genéricas adquiridas en el seno de una comunidad de referencia.
- **Eficacia:** su utilización y discriminación están destinadas a asegurar y a incrementar la fuerza persuasiva del discurso.
- **Contexto:** su efectividad está condicionada por las prácticas sociales y discursivas en las que se manifiestan. Es decir, dependen del entorno y pueden aprenderse y desarrollarse (competencia estratégica), en el marco de una comunidad determinada.

En síntesis, desde nuestra perspectiva crítica las estrategias discursivas se conciben de la siguiente manera:

Mecanismos y procedimientos lingüísticos (sintácticos, semánticos, pragmáticos, estilísticos) y extralingüísticos (multimodales e hipertextuales) que utiliza un enunciador, bien de modo intencional, apelando a sus competencias, para acrecentar la efectividad de la interacción comunicativa, bien de modo intuitivo, como miembro de comunidades discursivas y de prácticas, para construir o interpretar discursos concretos de acuerdo a los

parámetros prototípicos y estandarizados que gobiernan, en cuanto convenciones, la realidad de un género. Por tanto, el término “discursivas” debe entenderse en sentido amplio, incluyendo a la par de lo estrictamente verbal (oral y escrito) otros lenguajes y modos (gestual, cinético, proxémico, semiótico, etc.) a la vez que elementos cognitivos y contextuales ineludibles en las instancias de producción y recepción (Sal Paz y Maldonado, 2009).

Representaciones sociales

El enfoque teórico de las representaciones sociales –en adelante RS– permite identificar la manera en que los integrantes de una comunidad construyen, reconstruyen y transforman la realidad social, puesto que es una herramienta metodológica que posibilita acceder a las formas subjetivadas o interiorizadas de la cultura, a los ámbitos específicos y bien delimitados de creencias, valores y prácticas de los actores sociales.

En este sentido, coincidimos con Araya Umaña (2002: 12) en que emprender el estudio de la representación de un objeto social –como la inseguridad y la violencia de género, en nuestro caso– nos aproxima a la *visión de mundo* que tienen las personas o grupos, pues el conocimiento de sentido común es el que la gente utiliza para actuar o tomar posición ante los distintos objetos sociales.

El concepto de RS se origina en el campo de la psicología social. A partir de la reformulación del término *representación colectiva*, acuñado en 1898 por Émile Durkheim, Serge Moscovici, padre de la teoría, así lo define:

Una modalidad particular del conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos. La representación es un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una

relación cotidiana de intercambios, liberan los poderes de su imaginación (Moscovici, 1979: 17-18).

En la misma línea, Alfonso Pérez (2007), retomando las ideas de Moscovici, las concibe del siguiente modo:

Conocimientos de sentido común que ocupan una posición intermedia entre el concepto que se obtiene del sentido de lo real y la imagen que reelabora para sí la persona, [...] proceso y producto de construcción de la realidad de grupos e individuos en un contexto histórico social determinado.

Por su parte, la investigadora francesa Denise Jodelet (1986: 486) agrega que pueden caracterizarse como entidades operativas para el entendimiento, la comunicación y la actuación cotidianas; conjuntos más o menos estructurados o imprecisos de nociones, creencias, imágenes, metáforas y actitudes con los que los actores definen situaciones y llevan a cabo sus planes de acción. Su funcionamiento puede explicarse gracias a tres categorías: contenido (informaciones, imágenes, opiniones, etc.); objeto (actor social o acontecimiento de tipo económico, político, etc., relacionado con el contenido); y sujeto (debe considerarse, siempre, vinculado con otro; esto es, remite a un grupo o clase).

La misma autora, en una obra posterior, establece:

[Las RS] conciernen al conocimiento del sentido común, que se pone a disposición en la experiencia cotidiana; son programas de percepción, construcciones con estatus de teoría ingenua, que sirven de guía para la acción e instrumento de lectura de la realidad, sistemas de significaciones que permiten interpretar el curso de los acontecimientos y las relaciones sociales; que expresan la relación que las personas y los grupos mantienen con el mundo y los otros; que son forjadas en la interacción y

el contacto con los discursos que circulan en el espacio público; que están inscritas en el lenguaje y en las prácticas, y que funcionan como un lenguaje en razón de su función simbólica y de los marcos que proporcionan para codificar y categorizar lo que compone el universo de la vida (Jodelet, 2000: 10).

Coincidentemente, Van Dijk (2003: 24) postula que las RS son “conjuntos organizados de creencias compartidas (conocimientos, actitudes, ideologías, etc.), localizados en la memoria social, que se sustentan en valores y normas”. Así, las ideologías son las que definen qué es lo que está bien o mal, prohibido o permitido en una comunidad, por lo que utilizan el discurso como elemento para su reproducción.

De modo similar las entiende Pardo Abril (2003: 53) para quien son “teorías que los sujetos tienen acerca de la naturaleza de los sucesos, de los objetos y de las situaciones dentro de su entorno social”.

Ahora bien, el análisis de las RS da cuenta de que el discurso –concebido como producto simbólico– no es sólo una expresión de ellas, sino que, al mismo tiempo, las constituye (Pardo Abril, 2003). Desde esta perspectiva, las RS son, a la vez, representaciones discursivas (RD) de imágenes y creencias, que los hablantes construyen lingüísticamente. En otras palabras, las RD pueden conceptualizarse como la materialización del modo en que se percibe la realidad, efectuada por los miembros de una comunidad concreta, mediante recursos léxicos, semánticos y sintácticos (Vasilachis de Gialdino, 2003: 223). Por su parte, las RS pueden interpretarse como las creencias del sujeto sobre el mundo, construidas a través de la lengua en uso.

Así, el abordaje de las RS y RD posibilita, por tanto, comprender la dinámica de las interacciones y dilucidar los determinantes de las prácticas sociales, pues la representación, el discurso y la práctica se generan mutuamente (Abrić, 2001).

A lo enunciado hasta aquí podemos agregar, siguiendo a Montecino Soto (2005: 13), otros rasgos relevantes de las RS: evolucionan constantemente, puesto que poseen una naturaleza dinámica; suponen una continua negociación y renegociación en el transcurso de las interacciones entre los individuos y entre los grupos; su existencia y desarrollo ocurren en el discurso, por lo que el uso cotidiano de este posibilita su adquisición, reproducción, transformación o desaparición.

Respecto a las funciones que desempeñan las RS, Abric (2001) asevera que cumplen cuatro bien delimitadas: *de conocimiento*, puesto que permiten comprender la realidad, facilitan la comunicación y definen el cuadro de referencias comunes que da lugar al intercambio social, a la transmisión y a la difusión del conocimiento; *identitaria*, porque participan en la formación de la identidad y posibilitan salvaguardar la especificidad de los grupos; *de orientación*, debido a que guían las conductas y las prácticas sociales; y *justificatoria*, ya que ayudan a explicar comportamientos, acciones, conductas, etcétera.

Por último, desde la postura crítica de Alejandro Raiter (2002: 11), las RS son imágenes que construyen los medios de difusión sobre los temas que conforman la agenda pública. En consecuencia, remiten a la imagen mental que posee un hablante de cualquier comunidad discursiva o de práctica sobre alguna persona, cosa, hecho, situación o proceso que se interpreta de una manera específica.

En este sentido, las RS que circulan en los discursos son, en muchos casos, vehiculadas por las palabras, los mensajes y las imágenes de los medios de comunicación para cristalizarse, luego, en las conductas de los individuos y los grupos. Dicho en otros términos, las RS y RD son producidas, reproducidas y puestas en movimiento a través de los medios de difusión y de las más diversas prácticas sociales, entre ellas la del comentario digital.

Estas representaciones, mientras se conservan y no son sustituidas por otras, constituyen creencias –o forman parte de ellas– que actúan como el fundamento del significado que adquiere cada nuevo estímulo relacionado con un objeto, situación, hecho o proceso percibido (Van Dijk, 2003; Raiter, 2002; Pardo Abril, 2003). Es decir, no encarnan meras opiniones porque son sistemas cognitivos que designan un modo particular de comprender el mundo: el saber de sentido común, forma específica de pensamiento social (Marková, 2003).

De esta manera, las RS y RD deben considerarse como producciones de lengua en contexto, obras de actores sociales que interpretan, comentan, describen, cuestionan, construyen una realidad, una experiencia.

De lo expresado anteriormente se deriva la importancia de conocer y desentrañar el núcleo de sentido de las RS y RD, alrededor del cual se articulan creencias ideologizadas, puesto que ello constituye un paso significativo para su modificación y, por lo tanto, para la de una práctica social (Banchs, 1991).

Resta aclarar que, en el ámbito de este artículo, hemos asumido que para que una representación sea considerada *social*, no necesariamente debe ser compartida por todos los miembros de una comunidad, sino que es suficiente que sea admitida por un sector, grupo o clase dentro de la misma. En este punto, seguimos a Escandell Vidal (2005) quien postula que los individuos poseen *representaciones internas*, concepción que incluye objetivo, distancia social, situación y medio:

Podemos concebir las representaciones internas como conjuntos de proposiciones que detallan el modo en que conceptualizamos el mundo que nos rodea, los otros individuos y la relación que tenemos con ellos, y nuestras propias interacciones, deseos y creencias... Pero hay que tener en cuenta que las representaciones internas no

forman un conjunto estático y prefijado de antemano, sino que van variando constantemente: se ven ampliadas, reforzadas, debilitadas o sustituidas por otras (2005: 32).

Estudio de caso

Coincidimos con Gutiérrez Vidrio (2006: 236-237) en que las RS se encuentran, preferentemente, en las conversaciones ordinarias y en el espacio social informal, donde el devenir de las asociaciones y las prevalencias emocionales poseen un campo fértil para germinar. En los enunciados que se producen en aquellas situaciones, los sujetos entrelazan narraciones, descripciones y argumentos que son contenedores de las imágenes adquiridas y reformuladas que determinan las representaciones.

En este sentido, sostenemos que el análisis del comentario es un recurso que permite desentrañar contenidos, estrategias y estructuras lingüísticas que dejan al descubierto modos de conocer, de categorizar y de explicar algunos aspectos de la realidad.

Con tal criterio, hemos indagado las RS que diferentes lectores de la comunidad de usuarios de *La Gaceta.com* construyen sobre dos ejes de actualidad periodística (seguridad ciudadana y violencia de género) en los espacios de participación que ofrece el cibermedio.

El corpus que analizamos en este capítulo está integrado por dos artículos que abordan estos temas, con sus respectivos comentarios, publicados en diferentes secciones, aparecidos durante el año 2013 en la edición digital del diario de *referencia dominante*¹¹ de la Provincia.

11 En términos de Vidal Beneyto e Imbert (1986: 19-20), un periódico de referencia dominante es aquel que cumple con las siguientes funciones básicas: (1) actuar como referente ineludible para el conjunto de medios de comunicación de una sociedad, tanto escritos como audiovisuales –y agreguemos nosotros, digitales–, que no produciría sus propias opiniones o juicios sobre un tópico sin antes conocer las de este medio,

En consecuencia, con el objeto de ejemplificar el abordaje sistemático de los comentarios encarado en el Proyecto, remitimos a las siguientes notas:

- *Ciclistas sorprendieron a Alperovich en un bar y le pidieron mayor seguridad* (Fecha de publicación: 12/09/13; Sección: Sociedad; Tópico: seguridad ciudadana; Número de comentarios: 86);
- *Detienen a un joven por golpear violentamente a su novia* (Fecha de publicación: 27/05/13; Sección: Policiales; Tópico: violencia de género; Número de comentarios: 56).

Seguridad ciudadana

Es indudable que la inseguridad se ha convertido en uno de los ejes centrales de la agenda de los medios. Discursivamente, esta realidad se presenta en los comentarios digitales de forma maniquea, como intentaremos plasmar a continuación.

- Para la mayoría de los ciberlectores, el término *inseguridad* se asocia, de manera directa, al delito callejero (robos, hurtos, arrebatos) y, en segundo lugar, a casos de violaciones y homicidios.
- Por su parte, se observó una persistente identificación del tópico con la violencia y un incuestionable paralelismo entre pobreza y delincuencia.
- En relación con los *espacios*, en los comentarios no se perciben diferenciaciones entre ambientes seguros

aludiéndose o no de modo explícito a ellas; (2) constituirse en plataforma privilegiada para la presencia y expresión de líderes políticos, instituciones sociales de importancia, asociaciones de carácter nacional, etc., cuando estas desean dirigirse a los grupos rectores del contexto; (3) servir a las cancillerías extranjeras de remisión absoluta sobre la realidad y problemas del propio medio.

e inseguros en la Provincia. Existe la apreciación generalizada de que “puede pasarle a cualquier persona, cualquier cosa, en cualquier lugar”. Las localidades del interior (Tafí Viejo, Concepción, Aguilares, Alberdi y Simoca, principalmente) y la capital son concebidas por los internautas como igualmente peligrosas. El microcentro –zona comercial de San Miguel de Tucumán– y los Barrios Norte y Sur –sectores donde viven y circulan un alto porcentaje de personas de clase media– son considerados blancos de la delincuencia. No obstante, reconocen algunos espacios como particularmente amenazadores (por ejemplo, los barrios Juan XXIII –conocido como *La Bombilla*–, Ángela Riera –denominado, popularmente, *Villa Piolín*–, Villa 9 de Julio y Villa El Chivero), que suman a esta imagen el miedo a sufrir delitos de mayor calibre (violaciones, secuestros, homicidios) con armas blancas o de fuego.

Por otro lado, los lectores reflejan preocupación por los actos de vandalismo que imperan en lugares públicos como plazas, parques, etcétera.

Además, parecería existir una tipificación de robos, a partir del parámetro menos/más aceptable, que otorga menor grado de culpabilidad a los asaltos consumados en grandes comercios, empresas o casas en *countries*, y un mayor grado de condena al perpetrado en negocios de barrio, pequeños locales o viviendas humildes.

- La concepción del *tiempo* se hace presente en los comentarios a través de dos ejes principales: el tiempo transcurrido desde que se vive en situación de inseguridad y el de los momentos en que estos hechos delictivos ocurren. En la primera línea, la mayoría de los navegantes piensa que la falta de seguridad se ha incrementado en la última década. Realizan permanentes comparaciones con el pasado en el que

podía transitarse con tranquilidad por la ciudad, sin desconfianza. En relación con los momentos, si bien comparten la idea de que “hoy a cualquier hora del día te puede pasar algo”, la noche se presenta como el de mayor riesgo por las implicaciones que evoca (oscuridad, silencio, quietud, desolación).

- Finalmente, en cuanto a los *actores sociales*, surgen cuatro principales figuras asociadas con el hecho delictivo: los ladrones (motoarrebataadores o motochorros, de sexo masculino; mecheras, de sexo femenino; y parejas, en franco crecimiento) o malvivientes en general (violadores y homicidas); jóvenes (menores de edad, en estrecha vinculación con la droga); la policía (en proximidad con el accionar deshonesto y corrupto) y el poder político y la justicia (representados como negligentes e inoperantes). Respecto de las víctimas, ancianos y mujeres figuran entre las presas más habituales, aunque son también significativos los ejemplos que hacen mención a damnificados hombres, de oficios diversos como taxistas y choferes de colectivo, y jóvenes que regresan a la madrugada de trabajar o divertirse.

Violencia de género

Las RS sobre el tópico violencia de género presentes en los comentarios esgrimidos por los lectores como respuesta a las notas publicadas por [La Gaceta.com](http://LaGaceta.com) reflejan multiplicidad de interpretaciones vigentes en la sociedad argentina que van desde el saber de sentido común hasta el especializado, y desde una aparente rigurosidad a la trivialización de la problemática.

Se difunden visiones alternativas que cuestionan estereotipos ampliamente aceptados como el masoquismo de las personas afectadas, la baja incidencia o su concepción como asunto doméstico del ámbito privado. En este sentido, se hacen llamados para dar a conocer casos de abuso, propiciando

denunciarla, exigiendo castigos más severos y clamando por mayor acción estatal y repudio social. Sin embargo, en muchos enunciados persisten estereotipos de género que culpabilizan a las víctimas y excusan a los agresores.

RS sobre el evento

- La violencia de género ocurre en las clases bajas, en familias con bajos ingresos y nivel cultural.
- Se trata de sucesos puntuales y aislados.
- El maltrato es una respuesta a un problema.
- Son incidentes derivados de una pérdida de control momentánea.
- Es un asunto que involucra a dos, en el que no hay que entrometerse y que no debe difundirse.
- Encuentra justificaciones en los celos o el arrebató pasional.
- Las agresiones físicas son más graves y condenables que el padecimiento psicológico.

RS sobre el agresor

- Sujeto caracterizado desde la “normalidad” o desde la mirada de extrañeza.
- Está enfermo por lo que no es plenamente responsable de sus actos.
- Actúa bajo los efectos del alcohol o las drogas.
- Es un monstruo o desviado (rechazo y marginación de la “anormalidad”).

RS sobre la víctima

- La mujer es quien provoca la agresión, a partir de determinadas conductas que exhibe.
- Nació para ser sometida, disfruta del sufrimiento y de que le propinen golpes, sino se marcharía.
- Está acostumbrada a tolerar maltratos porque o se dan de forma esporádica o es quien los ocasiona con sus actitudes provocadoras.

- Es capaz de asumir conductas agresivas contra los hombres tanto como los hombres hacia su género (estereotipo de la mujer agresora).

RS sobre ambos actores

- Los implicados presentan siempre algún tipo de patología: la mujer es masoquista, el hombre es enfermo.

Conclusiones parciales

El análisis de los comentarios digitales, género que hasta la fecha no ha suscitado una destacada atención de los lingüistas de nuestro país, permite al investigador dar cuenta del discurso electrónico como el lugar en el cual se exponen argumentos, se acuerda, se confronta, se negocia, se valora –positiva y negativamente– y se representa la realidad. Es decir, los espacios de participación que ofrecen los periódicos virtuales se constituyen en ámbitos polifónicos de debate en los que emergen diferentes posicionamientos ideológicos que examinan distintos aspectos concomitantes de la praxis social.

En efecto, los cibermedios no son sólo instrumentos de información sino, también, órganos que propician la dinámica participación del lector, que forjan la opinión pública, posibilitando la expresión activa de sujetos críticos, quienes ejercen un control político sobre las instituciones de una sociedad democrática, condenando o aplaudiendo las acciones de gobierno del poder de turno. De ahí que en estas producciones discursivas puedan identificarse las voces del ciudadano, de la prensa local, del oficialismo y de la oposición. De este modo, tanto en la cobertura y tratamiento periodístico de los hechos relacionados con tópicos polémicos, así como en las intervenciones de los usuarios que integran ese material, puede constatarse que los problemas sociales no sólo son fenómenos coyunturales fruto de la interrelación de factores económicos, políticos e históricos, sino además manifestaciones discursivas.

Desde este punto de vista, los medios masivos de comunicación, como generadores de mecanismos de producción, circulación y difusión de representaciones sociales, condicionan la formación de sentido en torno a temáticas particulares. En este sentido, a través de su capacidad de proponer y enfatizar en su agenda determinados temas de interés general y de confinar otros al silencio y la exclusión, modelan los discursos sociales. Más aún, poseen la facultad de impactar no sólo en el nivel racional sino también, muy especialmente, en el plano de las emociones del público lector, puesto que masifican y generalizan perspectivas, lenguajes y criterios de evaluación que repercuten notoriamente en la forma en que los individuos observan, ordenan, interpretan y juzgan la actualidad.

En consecuencia, sostenemos que el estudio sistemático de los comentarios digitales sobre distintos asuntos relevantes para una comunidad supone conectarse con aspectos ligados a la historia, identidad, cohesión y proyección de una sociedad, ya que representan una vía de acceso a través de la cual podemos reconocer y vislumbrar los mecanismos con los que construimos la realidad. De ahí el impacto que, a nuestro juicio, asume su investigación.

Referencias

- Abric, Jean C. 2001 “Metodología de recolección de las representaciones sociales” en Abric, J.C. (coord.) *Prácticas sociales y representaciones sociales* (México DF: Ediciones Coyoacán).
- Alfonso Pérez, Ibette 2007 “La teoría de las representaciones sociales” en *Psicología Online*. Disponible en http://www.psicologia-online.com/articulos/2007/representaciones_sociales.shtml.
- Alonso, Jaime y Martínez, Lourdes 2003 “Medios interactivos: caracterización y contenidos” en Díaz Noci, J. y Salverría Aliaga, R. (coords.) *Manual de redacción ciberperiodística* (Barcelona: Ariel).

- Aparici, Roberto y Osuna Acedo, Sara 2013 “La Cultura de la participación” en *Revista Mediterránea de Comunicación*, Vol. 4, N° 2. Disponible en <<http://www.mediterranea-comunicacion.org/Mediterranea/article/view/105/166>>.
- Araya Umaña, Sandra 2002 *Las representaciones sociales: ejes teóricos para su discusión* (San José de Costa Rica: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales).
- Armañanzas, Emy; Díaz Noci, Javier y Meso, Koldo 1996 *El periodismo electrónico. Información y servicios multimedia en la era del ciberperiodismo* (Barcelona: Ariel).
- Atorresi, Ana 1987 *Los géneros periodísticos* (Buenos Aires: Colihue).
- Banchs, María A. 1991 “Representaciones sociales: pertinencia de su estudio y posibilidades de su aplicación” en *Boletín de AVEPSO*, Vol. 14, N° 3.
- Bernárdez, Enrique 1995 *Teoría y epistemología del texto* (Madrid: Cátedra).
- Cebrián Herreros, Mariano 2009 “Comunicación interactiva en los cibermedios” en *Comunicar*, Vol. 17, N° 33. Disponible en <<http://dx.doi.org/10.3916/c33-2009-02-001>>.
- Constantino, Gustavo D. 2005 “Modalidades comunicativo-discursivas de participación en comunidades virtuales de aprendizaje: una propuesta para la evaluación formativa” en *ALED, Revista Latinoamericana de Estudios del Discurso*, Vol. 5, N° 2.
- Constantino, Gustavo D. 2006 “Discurso didáctico electrónico: Los modos de interacción discursiva en el aula virtual en contraste con el aula presencial” en *Linguagem em (Dis)curso*, Vol. 6, N° 2.
- Constantino, Gustavo D. 2010 “Conflictos virtuales, problemas reales. Caracterización de situaciones conflictivas en espacios formativos online” en *RMIE, Revista Mexicana de Investigación educativa*, Vol. 15, N° 44.
- Escandell Vidal, María V. 2005 *La comunicación* (Madrid: Gredos).
- Estalella, Adolfo y Ardévol, Elisenda 2007 “Ética de campo: hacia una ética situada para la investigación etnográfica de Internet” en *Forum Qualitative Social Research*, Vol. 8,

- Nº 3. Disponible en <<http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/277/609>>.
- Estalella, Adolfo y Ardévol, Elisenda 2011 “E-research: desafíos y oportunidades para las ciencias sociales” en *Convergencia, Revista de Ciencias Sociales*, Vol. 18, Nº 55. Disponible en <<http://www.scielo.org.mx/pdf/conver/v18n55/v18n55a4.pdf>>.
- Fairclough, Norman 1995 *Critical Discourse Analysis: the Critical Study of Language* (Londres: Longman).
- Fairclough, Norman 2008 “El análisis crítico del discurso y la mercantilización del discurso público: Las universidades” en *Discurso & Sociedad*, Vol. 2, Nº 1. Disponible en <[http://www.dissoc.org/ediciones/v02n01/DS2\(1\)Fairclough.pdf](http://www.dissoc.org/ediciones/v02n01/DS2(1)Fairclough.pdf)>.
- Fidler, Roger 1998 *Mediamorfosis. Comprender los nuevos medios* (Buenos Aires: Granica).
- Foucault, Michel 1982 *La arqueología del saber* (Buenos Aires: Siglo XXI).
- Gutiérrez Vidrio, Silvia 2006 “Las representaciones sociales desde una perspectiva discursiva” en *Versión*, Nº 17.
- Haidar, Julieta 1998 “Análisis del discurso” en Galindo Cáceres, L.J. (coord.) *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación* (México DF: Longman).
- Haidar, Julieta 2000 “El poder y la magia de la palabra. El campo del análisis del discurso” en Río Lugo, N. del (coord.) *La producción textual del discurso científico* (México DF: UAM-X).
- Jodelet, Denise 1986 “La representación social: fenómenos, concepto y teoría” en Moskovici, S. (ed.) *Psicología Social*, Vol. II (Barcelona: Paidós).
- Jodelet, Denise 2000 “Representaciones sociales: contribución a un saber sociocultural sin fronteras” en Jodelet, D. y Guerrero Tapia, A. (coords.) *Develando la cultura. Estudios en representaciones sociales* (México DF: Facultad de Psicología, UNAM).
- Kiss, Diana M. 2006 “Niveles de interacción en la comunicación en Internet” en *Ámbitos*, Nº 15. Disponible en <<http://www.redalyc.org/pdf/168/16801503.pdf>>.

- Kiss, Diana M. y Castro, E. 2004 “Comunicación interpersonal en Internet” en *Convergencia*, Vol. 11, N° 36. Disponible en <<http://www.redalyc.org/pdf/105/10503611.pdf>>.
- Krippendorff, Klaus 1990 *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica* (Barcelona: Paidós).
- López de Lizaga, José L. 2011 “El giro lingüístico y el problema de la intersubjetividad” en *Revista Laguna*, N° 29. Disponible en <<http://publica.webs.ull.es/upload/REV%20LAGUNA/29%20-%202011/02%20Lopez.pdf>>.
- Loureda Lamas, Óscar 2009 *Introducción a la tipología textual* (Madrid: Arco/Libros).
- Mancera Rueda, Ana y Pano Alamán, Ana 2014 “Las redes sociales como corpus de estudio para el análisis del discurso mediado por ordenador” en *Humanidades digitales: desafíos, logros y perspectivas de futuro. Janus*, Anexo 1. Disponible en <<http://www.janusdigital.es/anexos/contribucion.htm>>.
- Marc, Edmond y Picard, Dominique 1992 *La interacción social. Cultura, instituciones y comunicación* (Barcelona: Paidós).
- Marková, Ivana 2003 “La presentación de las representaciones sociales: diálogo con Serge Moscovici” en Castorina, J.A. (comp.) *Representaciones sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles* (Barcelona: Gedisa).
- Martin, James R. y White, Peter 2005 *The language of evaluation: Appraisal in English* (Londres: Palgrave).
- Menéndez, Salvio M. 2009 “Estrategias, registros y géneros discursivos: de la realización a la recurrencia” en Carranza, I.E. (comp.) *Actas del IV Coloquio de investigadores en estudios del discurso* (Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba).
- Montecino Soto, Lesmer A. 2005 “Cortesía, ideología y representaciones discursivas en la gestión conversacional de jóvenes chilenos” en *Onomázein*, Vol. 2, N° 12. Disponible en <<http://www.redalyc.org>>.
- Moscovici, Serge 1979 *El psicoanálisis, su imagen y su público* (Buenos Aires: Huemul).
- Navarro, Pablo 1997 “Internet como dispositivo de interacción virtual” en *Abaco: Revista de cultura y ciencias sociales*, N° 14-15.

- Moya Muñoz, Patricio 2015 “Los comentarios de los usuarios en la prensa digital: una propuesta para su estudio desde el discurso mediado por ordenador y los estudios periodísticos” en *Caracteres. Estudios culturales y críticos de la esfera digital*, Vol. 4, N° 1. Disponible en <<http://revistacaracteres.net/revista/vol4n1mayo2015/comentarios-usuarios/>>.
- O’Sullivan, Tim; Hartley, John; Saunders, Danny; Montgomery, Martin y Fiske, John 1995 *Conceptos clave en comunicación y estudios culturales* (Buenos Aires: Amorrortu).
- Pardo Abril, Neyla 2003 “Análisis crítico del discurso y representaciones sociales: un acercamiento a la comprensión de lectura” en Berardi, L. (comp.) *Análisis crítico del discurso, perspectivas latinoamericanas* (Santiago de Chile: Frasis Editores).
- Parodi, Giovanni 2008 “Géneros discursivos y lengua escrita: propuesta de una concepción integral desde una perspectiva sociocognitiva” en *Letras*, Vol. 51, N° 80. Disponible en <<http://www.scielo.org.ve/pdf/l/v51n80/art01.pdf>>.
- Pilleux, Mauricio 2001 “Competencia comunicativa y análisis del discurso” en *Estudios filológicos*, N° 36. Disponible en <http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0071-17132001003600010&script=sci_abstract>.
- Raimondo Anselmino, Natalia 2012 “Un repaso por los estudios sobre la prensa on line en el ámbito académico nacional” en *Question*, Vol. 1, N° 33. Disponible en <<http://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/question/article/view/1355/1223>>.
- Raiter, Alejandro (comp.) 2002 *Representaciones sociales* (Buenos Aires: Eudeba).
- Rost, Alejandro 2006 *La interactividad en el periódico digital* (Belaterra: Universidad Autónoma de Barcelona). Disponible en <<http://www.tdx.cat/TDX-1123106-104448/>>.
- Sal Paz, Julio C. 2010a *Periodismo digital en Tucumán. Perspectiva discursiva* (San Miguel de Tucumán: Departamento de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Tucumán).

- Sal Paz, Julio C. 2010b “Delimitación conceptual de la unidad terminológica ‘nuevos medios’ en el ámbito de la cibercultura” en *Texto Livre: linguagem e tecnologia*, Vol. 3, N° 2. Disponible en <<http://periodicos.letras.ufmg.br/index.php/textolivre/article/view/64/787>>.
- Sal Paz, Julio C. 2012 *Comentario digital: género discursivo de los nuevos medios. Estudio de casos en periódicos españoles y argentinos* (Saarbrücken: Editorial Académica Española).
- Sal Paz, Julio C. 2013 “Comentario digital: género medular de las prácticas discursivas de la cibercultura” en *Caracteres. Estudios culturales y críticos de la esfera digital*, Vol. 2, N° 2. Disponible en <<http://revistacaracteres.net/revista/vol2n2noviembre2013/comentario-digital/>>.
- Sal Paz, Julio C. 2014 “Comunidades, géneros y estrategias: conceptos operativos para caracterizar la interacción en los periódicos digitales” en Parini, A. y Giammatteo, M. (eds.) *Lenguaje, discurso e interacción en los espacios virtuales* (Mendoza: UNCuyo/SAL).
- Sal Paz, Julio C. y Maldonado, Silvia D. 2009 “Estrategias discursivas: un abordaje terminológico” en *Espéculo: Revista de Estudios Literarios*, N° 43. Disponible en <<https://pendientedemigracion.ucm.es/info/especulo/numero43/>>.
- Sal Paz, Julio C. y Maldonado, Silvia D. 2013 “Delimitación y alcances de la voz comunidad en el marco de los estudios del discurso” en *Forma y Función*, Vol. 26, N° 1. Disponible en <<http://www.revistas.unal.edu.co/index.php/formayfuncion/article/view/41417/43908>>.
- Sal Paz, Julio C. y Maldonado, Silvia D. 2014 “Comunidad, género, competencia y estrategia: ejes de una didáctica del análisis del discurso” en *Lenguas Modernas*, N° 43. Disponible en <<http://www.lenguasmodernas.uchile.cl/index.php/LM/article/viewFile/36113/37811>>.
- Stake, Robert E. 1999 *Investigación con estudio de casos* (Madrid: Morata).
- Steimberg, Oscar 2005 *Semiótica de los medios masivos. El pasaje a los medios de los géneros populares* (Buenos Aires: Atuel).
- Van Dijk, Teun A. 1985 *Handbook of Discourse Analysis* (Londres: Academic Press).

- Van Dijk, Teun A. 1995 *Racismo y análisis crítico de los medios* (Barcelona: Paidós).
- Van Dijk, Teun A. 1998 *La ciencia del texto. Un enfoque interdisciplinario* (Buenos Aires: Paidós).
- Van Dijk, Teun A. 2003 *Ideología y discurso. Una introducción multidisciplinaria* (Barcelona: Ariel).
- Van Leeuwen, Theo 1996 “The representation of social actors” en Caldas Coulthard, C.R. y Coulthard, M. (eds.) *Text and Practices: Readings in critical discourse analysis* (Londres: Routledge).
- Van Leeuwen, Theo 2008 *Discourse and Practice: New Tools for Critical Discourse Analysis* (Nueva York: Oxford University Press).
- Vasilachis de Gialdino, Irene 2003 *Pobres, pobreza, identidad y representaciones sociales* (Barcelona: Gedisa).
- Vasilachis de Gialdino, Irene (coord.) 2006 *Estrategias de investigación cualitativa* (Barcelona: Gedisa).
- Vela Delfa, Cristina. y Cantamutto, Lucía 2015. “Problemas de recogida y fijación de muestras del discurso digital” en *CHIMERA. Romance Corpora and Linguistic Studies*, N°2. Disponible en <<https://revistas.uam.es/index.php/chimera/article/view/1189/2963>>.
- Vidal Beneyto, José e Imbert, Gérard (coords.) 1986 *El País o la referencia dominante* (Barcelona: Mitre).
- Weckesser, Cintia 2008 “Algunas especificaciones acerca del concepto de comunidad” en Cohen de Chervonagura, E. (comp.) *Comunidades lingüísticas. Confines y trayectorias*, Vol. II (San Miguel de Tucumán: Universidad Nacional de Tucumán).
- Yus Ramos, Francisco 2003 “La lengua de los medios en la red y su interpretación” en Díaz Noci, J. y Salverría Aliaga, R. (coords.) *Manual de redacción ciberperiodística* (Barcelona: Ariel).
- Yus Ramos, Francisco 2007 *Virtualidades reales. Nuevas formas de comunidad en la era de Internet* (Alicante: Servicio de publicaciones de la Universidad de Alicante).

Género discursivo, transitividad e interpretación textual: una aproximación al estudio de la red social Facebook

*Damián Alvarado**

Introducción

El presente trabajo se inscribe dentro de los lineamientos de la Lingüística Sistémico-Funcional (Halliday y Matthiessen, 2004), según la cual el sistema semántico de transitividad codifica la función ideacional del lenguaje: la construcción de la experiencia interior y exterior de los sujetos. A esta base semántica de la ideación la complementan otras dos bases de significado que se relacionan, respectivamente, con las funciones interpersonal y textual del lenguaje: la base de la interacción y la base del texto (Halliday y Matthiessen, 1999).

La hipótesis principal de este trabajo es que estas redes de significado se realizan en los discursos configurando una base semántica que no sólo permite construir la experiencia sino también interpretar los discursos. La interpretación de los discursos dependería, desde esta perspectiva, del condicionamiento mutuo de estas redes de significado y de los rasgos socioculturales fijados en los géneros discursivos.

Trabajaremos especialmente la continuidad de los procesos (realizados típicamente por los verbos) de las

* Becario de doctorado de CONICET. Investigador de apoyo por el Instituto de Lingüística, UBA; <damianalvarado@filo.uba.ar>.

cláusulas que configuran la dimensión ideacional de los textos para establecer sus grados de estabilidad semántica. A partir de la recurrencia de uso de las opciones lingüísticas en contextos específicos en los que se realizan, mostraremos algunos rasgos convencionales que permiten caracterizar un género discursivo. En otras palabras, veremos cómo en cada género discursivo hay particulares modos de organizar la experiencia a partir de los recursos semánticos empleados (los procesos, las modalizaciones y los elementos cohesivos).

La presente investigación está dirigida a identificar algunos tipos de relaciones semánticas en que entran los procesos en una serie de casos de la red social Facebook. Estos significados permitirán mostrar una configuración de redes que habilita la caracterización de los géneros discursivos y sus posibilidades de interpretación. Desde una perspectiva multimodal (Kress y Van Leeuwen, 2004), abordaremos, principalmente, el estudio de cuatro géneros discursivos de esta plataforma virtual: el comentario, el chat, la fotografía y el video.

En consecuencia, los objetivos principales son los siguientes:

- Determinar algunos de los modos en que los géneros discursivos están condicionados por la aparición de estas redes de significado que tienen un alto grado de estabilidad y que se realizan, básicamente, a partir de cadenas de procesos, con sus modalizaciones y sus recursos de organización textual.
- Establecer cómo estas redes de significados conforman una base interpretativa que permite asignarle al género discursivo un conjunto de significados sociales que orienta la interpretación textual.

Para lograr esto, analizaremos un corpus compuesto por una serie de intercambios producidos en Facebook por jóvenes argentinos. En ellos, veremos cómo se construyen

diferentes redes de significados que configuran determinados aspectos de la experiencia e interpretaremos estos discursos en función de la realización de los sistemas semánticos en distintos modos y dominios.

Marco teórico

La Lingüística Sistémico-Funcional entiende el sistema lingüístico no como un conocimiento que el sujeto tiene almacenado en su mente/cerebro (Chomsky, 1986), sino como un potencial de significado social (Halliday, 1983) que se realiza léxico-gramaticalmente en las cláusulas de los textos y permite, entre otras funciones, construir la experiencia de los sujetos (Halliday y Matthiessen, 1999). Por eso, desde esta perspectiva, la (re)construcción (de una visión) del mundo a partir del lenguaje es entendida en términos de cognición social.

Este potencial de significado comprende tres dominios que se articulan en el proceso semiótico-social de la construcción de la experiencia:

- *La base de la ideación*: los recursos semánticos ideacionales construyen nuestra experiencia del mundo que está fuera de nosotros y dentro de nosotros. Los fenómenos de nuestra experiencia se construyen como redes de significado estructuradas como configuraciones de funciones en diferentes grados de jerarquía (Halliday y Matthiessen, 2004). Estas redes de tipos semánticos pueden configurarse como elementos (grupos/frases), figuras (cláusulas) y/o secuencias (complejo de cláusulas).
- *La base de la interacción*: provee los recursos al hablante/escritor y al oyente/lector para negociar una relación de posiciones intersubjetivas y sociales, a través de la asignación de roles discursivos, la expresión de puntos de vistas y actitudes. Es en este dominio donde se relacionan las redes de significado con

los elementos de modalización y evaluación (Martin y White, 2005) de las cláusulas.

- *La base del texto*: por medio de recursos de organización textual de este sistema, el hablante/escritor produce un discurso contextualizado para guiar al oyente/lector a interpretarlo. En este dominio se relacionan las redes de significado con los recursos de cohesión del texto (Halliday y Hasan, 1976) que permiten asignarles ciertos grados de coherencia interna a las cláusulas que lo componen.

La construcción de la experiencia depende del condicionamiento mutuo de estas redes de significado y de los rasgos socioculturales fijados en los géneros. Ambos se realizan en los textos. A partir del estudio de los usos de estas opciones semánticas en contextos sociales específicos en los que se configuran, determinaremos algunas de las propiedades convencionales que permiten caracterizar un género discursivo como un fenómeno semiótico y cultural.

De ahí que la interpretación discursiva dependa, en gran medida, de la construcción de estas redes semánticas en la configuración específica y convencional de un género. En cada género discursivo hay particulares modos de organizar la experiencia a partir de determinados patrones de recurrencia en la realización de los recursos principales provistos por estas tres bases de significado: los procesos, las modalizaciones y los recursos cohesivos. Estos tres aspectos, que corresponden a las dimensiones semánticas (ideacional, interaccional y textual) del lenguaje, se relacionan, respectivamente, con tres dimensiones discursivas (Menéndez, 2005):

- *El género discursivo*: es un conjunto de convenciones de uso aceptada en una sociedad en un momento histórico determinado (Bajtín, 2008) y se asocia, desde nuestro punto de vista, con la base ideacional.

El género está compuesto por un conjunto de rasgos convencionales que son asignados en los textos a partir de la realización de las redes de significados ideacionales. Estos significados configuran la experiencia, determinan la estabilidad semántica y, en consecuencia, las convenciones de los discursos.

- *El discurso*: está conformado por los sujetos y los textos que estos producen en una situación comunicativa determinada y se vincula con la base de la interacción. En el discurso es donde operan las marcas intersubjetivas de la actitud del hablante/escritor por medio de la modalización, la evaluación y la valorización (Martin y White, 2005), entre otros recursos interpersonales que dan cuenta de los roles sociales de los sujetos del discurso.
- *El texto*: es el conjunto de relaciones cohesivas que organizan los significados entre las cláusulas y, por lo tanto, se relaciona con la base textual. La cohesión es una de las propiedades semánticas del texto que permite asignarle su coherencia interna por medio del empleo de recursos gramaticales y léxicos (Halliday y Hasan, 1976). Es a partir de estos que se pueden establecer las relaciones entre las distintas redes semánticas que componen un texto.

Como nuestro corpus proviene de la red social Facebook, configurada no solo a partir del lenguaje verbal sino también de imágenes y de sonidos, la noción de texto es entendida aquí en un sentido amplio: como la realización multimodal de distintos sistemas semióticos de opciones (Menéndez, 2012). Las realizaciones de estos sistemas semióticos producen textos multimodales, ya que estos sistemas actualizan diferentes modos en el discurso: complejos de signos verbales y no verbales.

Estos signos, conformados multimodalmente, también se vinculan internamente entre sí y externamente con

los contextos sociales en que se realizan. Es decir, poseen cohesión (Halliday y Hassan, 1976) y consistencia en registro (Halliday, 1985), las dos propiedades que les proveen coherencia a los textos:

Cada modo semiótico debe tener la capacidad de formar *textos*, complejos de signos que son consistentes tanto internamente los unos con los otros como externamente con el contexto en y por el cual ellos fueron producidos (Kress y Van Leeuwen, 2004: 43).

Por otra parte, estos otros sistemas semióticos (no verbales) también permiten construir la experiencia a través de los significados que se realizan en los textos, ya que todos estos sistemas poseen sus formas específicas para expresar significados ideacionales:

Cada modo semiótico debe ser capaz de representar los aspectos del mundo tal como es experimentado por los humanos. En otras palabras, tiene que ser capaz de representar los objetos y sus relaciones con el mundo exterior a ese sistema de representaciones. Este mundo puede ser, por supuesto, y muy frecuentemente lo es, semióticamente representado (Kress y Van Leeuwen, 2004: 42).

Con sus especificidades, estos sistemas semióticos se actualizan en el discurso de Facebook para construir significados que representen aspectos de la experiencia de los participantes a través de (entre otros géneros discursivos) videos, canciones o fotografías. Estas redes de significados ideacionales, de naturaleza multimodal, ayudan a delimitar el alcance interpretativo de los discursos. No son pensados aquí, en consecuencia, como meros paratextos de los textos verbales, puesto que son recursos funcionalmente constructores del texto como un todo verbal y no verbal por sus propiedades semánticas, discursivas y multimodales.

Desde esta perspectiva, entonces, los sujetos utilizan su posibilidad de significar, de construir su experiencia por medio del lenguaje, para interpretar los discursos de manera activa y, por ende, interactiva. Nuestro enfoque para el estudio de la interpretación textual es *intersubjetivo* (ya que depende de la interacción entre los participantes), *intersistémico* (puesto que se interpreta a partir de la relación semántica entre distintos dominios semióticos) e *interdiscursivo* (en tanto que un discurso supone referencialmente siempre otros discursos previos).

Trabajaremos en el marco de una gramática del significado, lo que implica asumir que una misma estructura, del sistema verbal (como una cláusula) u otros sistemas no verbales (como una imagen), puede ser interpretada por distintos receptores y, consecuentemente, analizada por el lingüista de modos diferentes.

De esto se desprende que la cognición es entendida aquí como una red de significados de naturaleza social que se encuentra como potencial en el interior del sistema semiótico para su actualización en el texto. Significar en este marco supone realizar opciones dentro del sistema semiótico del lenguaje y su relación con otros sistemas semióticos no verbales. Desde esta perspectiva, gramaticalizar la realidad, construir la experiencia a través del significado, quiere decir entenderla de maneras diversas e interpretarla de modos diferentes.

Metodología y corpus

Siguiendo la propuesta del análisis estratégico del discurso (Menéndez, 1995), nuestro método de análisis consiste en la recuperación de las estrategias discursivas que emplean los hablantes/escritores y los oyentes/lectores a la hora de producir e interpretar los textos:

Este enfoque adopta una perspectiva que sostiene que el funcionamiento socio-cognitivo-histórico-cultural de los discursos debe explicarse en términos de estrategias.

Esto supone, en términos generales, que mientras las lenguas son descritas gramaticalmente como sistema de recursos para significar [...], el análisis del discurso lo hace como conjuntos de estrategias discursivas (Menéndez, 2012: 63).

Nuestro objeto de estudio es el conjunto de estrategias discursivas que los usuarios de la red social Facebook realizan para interpretar los textos. Estas estrategias discursivas se producen a partir de la negociación de significados que se orienta, en un continuum de posibilidades, desde la aceptación hasta el rechazo por los oyentes/lectores de los recursos utilizados por los hablantes/escritores para la construcción de la experiencia.

Del sistema lingüístico, nuestra unidad de análisis principal es la cláusula, ya que en ella se realizan simultáneamente las tres bases de significado que permiten construir la experiencia: la ideacional, la interaccional y la textual.

El significado ideacional se despliega en la cláusula en términos de procesos (realizados por grupos verbales), participantes (por grupos nominales) y circunstancias (grupos adverbiales o frases preposicionales). Los tres tipos de procesos principales son los *mentales*, los *materiales* y los *relacionales*, ya que con ellos los sujetos producen e interpretan, respectivamente, su mundo interior, el mundo exterior y sus relaciones posibles. Otros tres tipos de procesos, derivados de la conjunción de los valores semánticos de los tres anteriores, son los *conductuales*, los *verbales* y los *existenciales* (Halliday y Matthiessen, 2004).

El significado interaccional es realizado en la estructura clausal por medio del elemento modal que configura la actitud del hablante y sirve como operador lingüístico de los roles discursivos entre los participantes. El elemento modal se construye a partir del *sujeto gramatical* (realizado típicamente como grupo nominal) y el *elemento finito*

(parte del grupo verbal). Otros elementos importantes son la *modalidad* (declarativa, imperativa, interrogativa y exhortativa/desiderativa), los *verbos* y *adjuntos modales*, las marcas de *polaridad* (adverbios de afirmación, duda y negación) y los recursos de *valoración* (metáforas interpersonales y gramaticales, adjetivos y sustantivos axiológicos) (Hood y Martin, 2005).

El significado textual es de dos tipos: uno clausal y otro interclausal. El primero organiza la información de la cláusula en términos tanto de *tema* y *rema* (punto de partida y cuerpo del mensaje, respectivamente) como de *dado* y *nuevo* (información conocida y desconocida, respectivamente). El significado textual intertextual es el que provee los recursos de cohesión. Estos recursos pueden ser *gramaticales* (referencia, elipsis, sustitución y conjunción) o *léxicos* (repetición, sinonimia/antonimia, palabra general y colocación). La cohesión permite establecer las relaciones semánticas entre las cláusulas, configurar las redes de significados y determinar la textura que permite conformar a un texto como tal (Halliday y Hasan, 1976).

Dentro de este marco, estos recursos lingüísticos para la construcción de la experiencia interactúan con recursos de otros sistemas semióticos, tales como el visual o el sonoro, y en esa interacción conforman, en la realización de estos distintos modos semióticos, las estrategias que los productores y los receptores de los discursos emplean para llevar a cabo determinadas metas comunicativas.

Veremos, a continuación, que estos modos intersemióticos permiten construir e interpretar tanto la experiencia como los discursos, y el analista puede dar cuenta de esas construcciones e interpretaciones a partir del relevamiento de las estrategias que realizan en contextos particulares los usuarios en la red social Facebook.

Análisis del corpus

Los modos semióticos y su relación con los géneros discursivos

Facebook es una plataforma que contiene una gran variedad de géneros discursivos, en los que los distintos modos semióticos se realizan. Estos modos construyen significados que interactúan entre sí para la conformación de estos géneros, con sus propias convenciones de uso.

En un género discursivo determinado puede aparecer realizado más de un sistema semiótico, ya que en esta red social los géneros habilitan (con mayor frecuencia que en otros discursos) las posibilidades de recursos multimodales (imágenes, sonidos, gestos, textos escritos u orales, entre otros), incluso de manera simultánea. Sin embargo, uno de los sistemas semióticos (el sistema verbal, el visual o el sonoro) es el que, convencionalmente, se privilegia en un género discursivo determinado por sus propiedades de significar, heredadas de una cultura y una sociedad determinadas (*ver Cuadro 1*).

Como muestra el Cuadro 1 (realizado por nosotros), los patrones convencionales, determinados socioculturalmente, permiten caracterizar a los géneros discursivos en función de ciertos sistemas semióticos que van a ser los privilegiados para su actualización en términos de modos principales. Estos sistemas semióticos que se privilegian en su actualización discursiva despliegan una serie de modos de significar que son los que orientan la interpretación de los textos.

Cuadro 1
Caracterización de algunos géneros en Facebook

| Géneros discursivos | Sistema principal | Otro(s) sistema(s) | Modos principales | Otros modos posibles |
|---|-------------------|--------------------|---|--|
| Fotografía Dibujos | Visual | Verbal | <ul style="list-style-type: none"> · Colores · planos · organización de los objetos | Texto escrito |
| Video musical Video humorístico Video deportivo | Audiovisual | Verbal | <ul style="list-style-type: none"> · Sonidos · voces · planos · montajes · movimientos | Textos escritos y/u orales |
| Estados Publicaciones Comentarios | Verbal | Visual | Textos escritos: narrativos, argumentativos y/o descriptivos | <ul style="list-style-type: none"> · Íconos gestuales (emoticones) · forma de los grafemas |
| Chat | Verbal | Audiovisual | Textos escritos: narrativos y/o descriptivos | <ul style="list-style-type: none"> · Íconos gestuales (emoticones) · forma de los grafemas · gestos, miradas y/o entonación (video-llamada) |

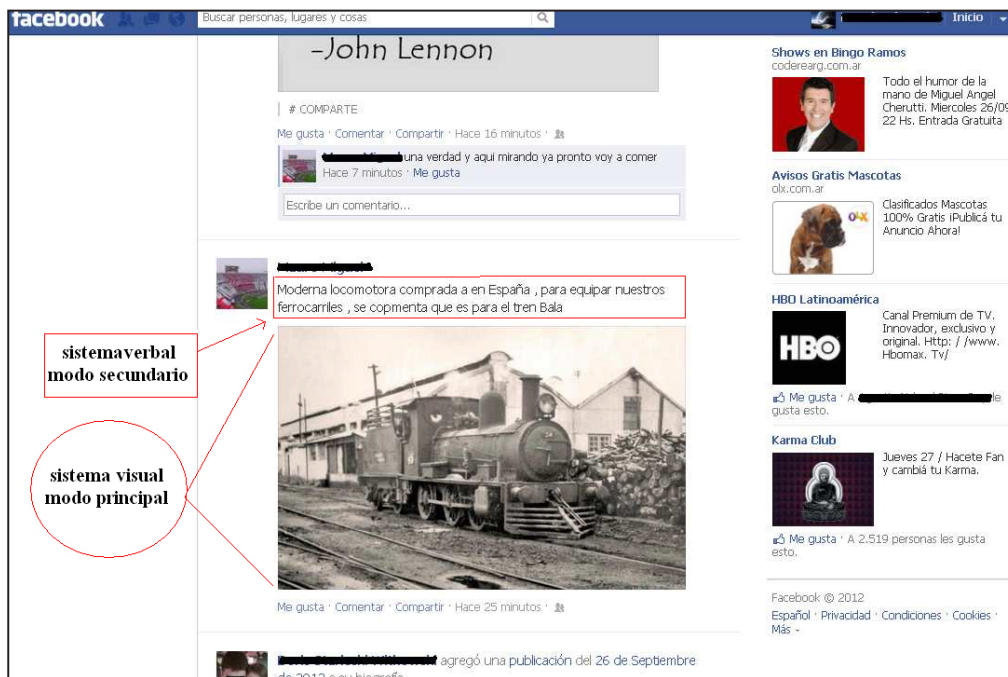
Las fotografías

En Facebook, las fotografías (o también el dibujo) pueden construirse a partir de la selección de opciones verbales del sistema lingüístico, por medio de la inclusión de un texto escrito que sirva como comentario, explicación o soporte de la imagen. Pero el sistema verbal tiene, en este discurso, una función secundaria para su caracterización genérica en tanto que puede o no aparecer.

En cambio, el sistema visual que permite construir las imágenes, a partir de la realización de determinados modos que permiten su construcción (colores, la organización de los objetos, los planos, entre otros), es el sistema

principal en tanto que habilita el conjunto de convenciones necesario para la creación de la fotografía y para su interpretación (ver Figura 1).

Figura 1
Uso de imágenes en Facebook



En este caso vemos cómo la construcción de la experiencia se produce en un estado por medio de la interacción de dos modos: el verbal y el visual. Ambos elementos actúan de manera conjunta y permiten con la red de significados que conforma asignarle una interpretación al discurso.

La cohesión textual pasa por la relación entre estos dos sistemas. Con cláusulas materiales se representa la compra y el equipamiento de trenes y una cláusula impersonal verbal cierra el texto escrito en forma de humor y crítica (“se comenta”) sin hacerse cargo el enunciador de lo dicho, con elementos evaluativos negativos que refieren al tren (ironía: “moderna locomotora” e hipérbole: “tren Bala”) y que se relacionan en términos de cohesión con la fotografía por medio del recurso de antonomasia, y que el objeto que está en el plano central de la imagen es un tren

muy antiguo y los colores en blanco y negro destacan ese contraste irónico de la elección.

Esta red semántica configura una construcción de la experiencia en que se cuestiona la representación de un aspecto de la realidad en un discurso de Cristina Fernández de Kirchner, de 2008, donde anunció la creación de un tren bala capaz de unir Buenos Aires-Rosario-Córdoba (cf. *Página/12*, 9 de febrero de 2008).

Los videos

En el video se privilegia el sistema audiovisual pero puede aparecer el sistema lingüístico, en tanto que en videos musicales, en películas, etc., compartidos en la plataforma Facebook, si bien se destacan los modos relacionados con la producción de imágenes en movimiento, sonidos, los planos, las puestas y los montajes, también pueden aparecer textos escritos u orales por la naturaleza visual y sonora del video, respectivamente (ver Figura 2).

Figura 2
Uso de videos en Facebook



En este caso vemos cómo la interacción de un usuario con sus amigos configura una experiencia relacionada con la organización de una fiesta. En la coherencia textual de este intercambio se destacan una serie de palabras, definidas con cláusulas relacionales y que son esperables por colocación en el ámbito de este mundo construido con humor, amistad e identificación entre los participantes.

“Falta *el bloque bizarro*” es un sintagma nominal que actúa como palabra general de las siguientes palabras organizadas por colocación con aquella: “ráfaga! azul de cristian castro, pablito ruiz, sergio denis”, “la cachaca, temas clásicos del mundo fiestero breasilero” pero también aparece como comentario relacionado por colocación a estas palabras el modo audiovisual, representado por medio de un video musical (“Los Sultanes - El chupete”).

Vemos así como interactúan en la construcción de este discurso, además del sistema verbal escrito, otras herramientas semióticas que permite esta plataforma para la construcción de una experiencia y de un texto esencialmente multimodal.

Estados, publicaciones y comentarios

Los estados, publicaciones y comentarios tienen una función principalmente verbal. Por esto la caracterización de estos géneros (o subgéneros) discursivos es posible fundamentalmente a partir de la realización del sistema lingüístico en tanto que se privilegia el uso del texto escrito: narrativos, descriptivos o argumentativos.

Sin embargo, también suele aparecer el uso de modos visuales que aportan cambios en los valores semánticos del texto, a partir del uso de recursos tales como los emoticones (que permiten dar cuenta del estado de ánimo actual del emisor) o el uso de mayúsculas (que dan cuenta de una representación de la entonación que también produce una significación emotiva y evaluativa).

Estos recursos visuales, frecuentes en los textos escritos en Facebook de nuestro corpus, aportan un haz de rasgos valorativos que permiten dar cuenta de la subjetividad y, por lo tanto, de la identidad de los usuarios participantes en la interacción discursiva (ver Figura 3).

Figura 3
Uso de estados/comentarios en Facebook



El chat

El chat, por sus características genéricas, si bien privilegia el uso del texto escrito como modo semiótico, aparece en él una serie de recursos modales que permiten representar al texto en la forma de un diálogo con propiedades de un registro oral que simula virtualmente una interacción cara a cara (Noblia, 2009).

Por este motivo, se despliegan en el chat recursos provenientes del sistema visual y del sonoro: los emoticones, el uso de mayúsculas, la supresión o repetición de vocales o consonantes, la articulación rítmica de los turnos de habla, además de la posibilidad actual que tiene esta red social de poder adjuntar fotografías o dibujos, así como de iniciar una video-llamada por medio del chat, con todos

los recursos propios del video: entonación, gesto, mirada, etc. (ver Figura 4).

Figura 4
Uso del chat en Facebook



Además, este es el espacio más privado que habilita esta plataforma para establecer relaciones interpersonales. Por este motivo, las experiencias construidas en este discurso muchas veces se relacionan con el orden de lo privado o de la confesión, como cuando se está hablando con una persona a solas.

Incluso, esta versión de chat habilita la conversación entre más de un participante a la vez, aunque se usa también, con esta finalidad de privacidad, para conversar temas que no quieren ser mostrados a todos los demás contactos que el/los usuario/s tienen en su red.

Como hemos visto, estos sistemas semióticos interactúan permanentemente en estos géneros discursivos (así como en otros) dentro de la red social Facebook. Por esto los géneros se pueden caracterizar a partir del sistema principal en función de la finalidad con que se usan los diferentes modos como recursos para la producción e interpretación textuales.

Por las propiedades que permite habilitar esta red social, pueden utilizarse incluso todos los sistemas semióticos al mismo tiempo. Por ejemplo, se puede producir un comentario por medio de un texto escrito (sistema verbal) e incluir en él un link a un video de YouTube, con lo que el comentario, cuyas estrategias principales se construyen a través del uso de los recursos verbales, incorpora en este caso el uso de los medios audiovisuales, tal como se vio en el ejemplo de videos musicales.

Así, al contrario, si bien el sistema empleado en las fotos es principalmente el visual, es decir, la realización de recursos de imágenes, se puede (y de hecho se hace) subir una fotografía que, en realidad, sea solamente un texto escrito (ver Figura 5).

Se usa este recurso bien para destacar el mensaje o bien para compartir de otra persona o grupo un texto publicado.

Figura 5
Uso de una imagen sólo con texto escrito en Facebook



Es decir, que los géneros discursivos de esta plataforma son esencialmente multimodales y las interacciones entre los diferentes sistemas semióticos permiten construir significados de una naturaleza dinámica, en constante cambio.

Semogénesis: la permanente (re)construcción de los significados

Otra propiedad semántica central de los discursos de Facebook es el cambio permanente de los significados, motivado por las posibilidades de la plataforma de continuar rescribiendo y reinterpretando los textos (a diferencia de otros medios más estables, propios de otras tecnologías, como la imprenta o el texto manuscrito, que producen géneros discursivos cuyos significados no varían, por convención, una vez producidos, por ejemplo, una enciclopedia o una carta).

Este proceso de permanente reconstrucción de los significados en los textos es denominado por la Lingüística Sistémico-Funcional como *logogénesis*, uno de los procesos semogénicos con que los significados pueden ser creados, en los siguientes términos:

Hay un desarrollo del acto del significado en sí mismo: la instanciación del significado en la forma de un texto. Este es un proceso aleatorio en que el potencial para crear significados es continuamente modificado a la luz de lo que vino antes; ciertas opciones son reprobadas o rechazadas, mientras que otras son aceptadas y abiertas a nuevas creaciones semánticas, usando logo(s) en su sentido original de “discurso” (Halliday y Matthiessen, 1999: 18).

Podemos considerar un tiempo logogenético, el desarrollo del discurso, cuando un pasaje textual de cierta extensión –una cláusula o más– se recapitula en una sola palabra o grupo de palabras (Halliday y Matthiessen, 2004: 47).

Es útil tener un término para este fenómeno general, es decir, la creación de significado en el curso del desarrollo del texto. Nosotros lo llamaremos logogénesis, con “logos” en su sentido original de “discurso” (ver Halliday y Matthiessen, 1999: 18). Logogénesis refiere a todo el potencial de significado –todos los estratos y todas las metafunciones–. Por ejemplo, la aliteración en un poema es un ejemplo de logogénesis en el trabajo en el estrato de la fonología. [...] La logogénesis opera, de este modo, en todo el sistema de la lengua. En este libro, estamos limitando su uso en gran medida al subsistema léxico-gramatical, y dentro de este subsistema nos hemos centrado en la parte gramatical del continuum léxico-gramatical. Pero ya que nuestra atención se centra en la gramática y no en la semántica, el concepto de logogénesis es aún más importante: nos permite explorar cómo selecciones gramaticales locales se acumulan para crear patrones logogenéticos que se convierten en parte de la historia sistémica de un texto que se desarrolla (Halliday y Matthiessen, 2004: 530-531).

Los significados de los discursos construidos a partir de estos recursos están, por las características genéricas explicitadas arriba, en un permanente cambio, revisión, reinterpretación. Esto configura significados en el dominio de esta plataforma con un dinamismo constante, que hace muchas veces asignarle nuevos sentidos a los discursos pasados unos minutos, y otra vez al otro día porque alguien volvió a escribir en ese texto; y, en ocasiones, nuevamente cambian los significados pasados meses o, incluso, años.

Los significados que se despliegan en los comentarios, por ejemplo, se van modificando permanentemente a medida que surgen nuevos comentarios y, de este modo, la asignación de sentido de las relaciones entre las cláusulas de los textos (la cohesión) nunca es permanente (ver Figura 6).

Figura 6
Cambios de los significados textuales en función de nuevas intervenciones



En esta interacción (Figura 6), vemos cómo se construye una experiencia en la que los participantes que hacen los reclamos políticos contra el gobierno de la presidenta Cristina Kirchner son denominados/evaluados como “cacerolos”, en la fotografía en la que hay dos sujetos reclamando contra el gobierno y en los textos dirigidos a quienes se pronuncian en contra del gobierno (“Una pregunta a todos los ‘cacerolos’ del 13/09”).

Además, también hay una valoración positiva del gobierno de Cristina Kirchner a partir de un recurso semiótico-visual: las tres palabras de la cláusula “NOSOTROS SENTIMOS KRISPASIÓN” tienen los colores de la bandera nacional de la Argentina (azul, blanco y azul, respectivamente).

El primer comentario que hace el segundo participante sigue, en términos de coherencia textual, dentro de la misma red de significado que la publicación de la fotografía a través, por ejemplo, del uso de una sinonimia

parcial: “cacerolear” (“O habrán ido a cacerolear cuando llevaban en cana a Norma Pla???”).

Sin embargo, el segundo comentario no sigue el desarrollo semántico textual de los primeros dos participantes (“Que lindo es vivir en Kristilandia!!!! Donde todo es una sensación, la inflación, la inseguridad... la corrupción, los negociados...etc...etc... podrías haberle pedido prestdo el helicóptero a la Kretina y cagar a tiros a los manifestantes como expresas en tu muro....!!!! Mira vos que nacional y popular!!!”).

Este tercer participante establece, en una relación cohesiva de antonimia, una oposición valorativa con respecto a la construcción de la experiencia tal como es representada en la fotografía y en el primer comentario: ellos no son “cacerolos”, sino “manifestantes”.

Con esto, las relaciones semánticas y la interpretación han cambiado: el segundo comentario rechaza las redes semánticas configuradas en la publicación y el comentario, a causa de una representación de la experiencia diferente, en la que el emisor se configura como un sujeto en contra del gobierno y, por lo tanto, a favor del reclamo.

Otros elementos de significados logogenéticos también dan cuenta de estas dos redes semánticas distintas que muestran diferentes configuraciones de la experiencia y, por tanto, distintas interpretaciones de esa realidad reconstruida a partir del lenguaje y de esos discursos que se construyen con un dinamismo constante en esta red social (cf. “crispación”/“kretina” y “krispación”/“Cristina”).

De este modo, en este discurso, a partir de los recursos provistos de los modos verbales y visuales, vemos como conviven dos representaciones diferentes sobre este aspecto de la experiencia.

Como se puede ver en este análisis, una característica esencial de cómo se construyen los textos en Facebook es la posibilidad de creación de significados que cambian constantemente, de un modo similar (pero con diferentes

tecnologías) a lo que ocurría con la poesía oral en la edad media, cuyos textos orales varían en su construcción a lo largo del tiempo.

Este permanente cambio configura diferentes interpretaciones y, por eso mismo, nunca se cierra el sentido completo de un texto, ya que se puede escribir, por ejemplo, otro comentario que cambie la configuración semántica (experiencial, cohesiva y valorativa del texto) y produzca otra posible interpretación.

Conclusiones

En este trabajo, hemos pretendido identificar algunas propiedades semánticas particulares que adquieren los procesos empleados en el discurso mediado por computadoras de la red social Facebook. Con el análisis de casos de nuestro corpus pudimos ver algunos aspectos centrales de cómo las redes de tipos semánticos construidas en Facebook permiten delimitar las características particulares de los géneros discursivos y habilitar su interpretación.

Los diferentes tipos de convenciones que poseen estos géneros discursivos se relacionan con las posibilidades de realización particular de los procesos de los verbos (básicos, compuestos, metaforizados) en relación con las modalizaciones-evaluativas y la organización retórico-discursiva que hacen posibles su distinción, caracterización e interpretación.

Así, hemos mostrado como una de las características de los géneros discursivos en Facebook que estos comportan un dinamismo en el que coexisten diferentes modos semióticos, diferentes sistemas de significado, por lo que es esencialmente multimodal. Sin embargo, se privilegia el uso de algunos de estos sistemas (por ejemplo, el visual en la fotografía) para la actualización de recursos que permitan la construcción semiótica de la experiencia.

Asimismo, hemos visto que una característica esencial en Facebook es el recurso del proceso *logogenético* que se

produce, entre otros, en los comentarios y también pueden ocurrir en el chat: la creación de significados que pueden cambiar constantemente de un modo similar (pero con diferentes tecnologías) a lo que ocurría con la poesía oral en la Edad Media (en que un poema de juglar en juglar iba variando a lo largo del tiempo), ya que esta red virtual habilita propiedades del significar propias de la oralidad.

Los significados pueden ir variando en función de que la posibilidad de contestar en los comentarios permite que la resignificación de las palabras, las cláusulas y la interacción textual varíe, como se vio en el ejemplo de los “cacerolos/manifestantes”. Posibilidad de permanente cambio que configura diferentes interpretaciones y que, por eso mismo, nunca cierran el sentido completo de un texto, ya que se puede escribir, por ejemplo, otro comentario y ahí cambiar la configuración semántica (experiencial, cohesiva y valorativa del texto) que produzca otra posible interpretación.

Esto trae consecuencias importantes en una de las propiedades esenciales de los textos (la cohesión) y en la noción de texto. El texto, en tanto constructo multimodal y posibilidad de variación semántica constante, es en los discursos de Facebook un fluir de nuevas y ricas creaciones de significar, como un río semántico virtual pero, al mismo tiempo, real (en tanto que construye experiencias sociales de lo que los sujetos entienden por mundo).

Referencias

- Bajtín, M. 2008 (1944) *Estética de la creación verbal* (Buenos Aires: Siglo XXI).
- Chomsky, N. 1986 *Knowledge of Language: Its Nature, Origin and Use* (Nueva York: Praeger).
- Christie, F. y Martin, J. 1997 *Genre and Institutions* (Londres: Continuum).
- Christie, F. y Martin, J. 2007 *Language, Knowledge and Pedagogy: Functional Linguistic and Sociological Perspectives* (Londres: Continuum).

- Halliday, M.A.K. 1983 (1978) *El lenguaje como semiótica social* (México DF: FCE).
- Halliday, M.A.K. 1985 *Language, Context and Text: A Social-Semiotic Perspective* (Geelong, Vic.: Deakin University Press).
- Halliday, M.A.K. y Hasan, R. 1976 *Cohesion in English* (Londres: Longman).
- Halliday, M.A.K. y Martin, J. 1993 *Writing Science. Literacy and Discursive Power* (Pittsburgh: University of Pittsburgh Press).
- Halliday, M.A.K. y Matthiessen, C.M.I.M. 1999 *Construing Experience through Meaning. A Language-based Approach to Cognition* (Londres: Cassell).
- Halliday, M.A.K. y Matthiessen, C.M.I.M. 2004 *An Introduction to Functional Grammar* (Londres: Arnold).
- Hood, S. y Martin, J.R. 2005 “Invocación de actitudes: El juego de la gradación de la valoración en el discurso” en *Revista Signos*, Vol. 38, N° 58.
- Kress, G. y Van Leeuwen, T. 2004 (1996) *Reading images: The Grammar of Visual Design* (Londres: Routledge).
- Lavandera, Beatriz 1984 *Variación y significado* (Buenos Aires: Hachette).
- Martin, J. y White, P. 2005 *The language of evaluation. Appraisal in English* (Nueva York: Palgrave Macmillan).
- Menéndez, S.M. 1995 “Estrategias discursivas: un principio de análisis pragmático del discurso” en *Actas del X Congreso de la ALFAL* (México DF: UNAM).
- Menéndez, S.M. 2005 “Gramática, análisis del discurso e interpretación crítica: las relaciones no tan evidentes” en *Proceedings of the Internacional Conference on Critical Discourse Analysis* (Valencia: Universitat de Valencia).
- Menéndez, S.M. 2012 “Multimodalidad y estrategias discursivas: un abordaje metodológico” en *Revista Latinoamericana de Estudios del Discurso*, Vol. 12, N° 1.
- Noblia, M.V. 1998 “The computer-mediated communication, a new way of understanding the language” en *IRISs’98, Internet Research and Information for Social Scientists* (Universidad de Bristol).
- Noblia, M.V. 2009 “Géneros discursivos y sus medios de producción en la Comunicación Mediada por Computadoras” en *Revista Filología*, Año XXXII (UBA).
- Searle, J. 1995 *The Construction of Social Reality* (Londres: Penguin books).

Cuando *Farsantes* termina, sus seguidores *despiertan*: una aproximación hacia los recursos lingüísticos utilizados por los seguidores de *Farsantes* para expresar su (des)agrado en Facebook

Carolina Beatriz Barandiarán*

Introducción

En la actualidad, han surgido nuevos espacios de encuentro a través de los cuales interactuamos con otros: las *comunidades online*. En estos contextos se producen intercambios que proporcionan un interesante corpus para entender de qué manera los seguidores de una serie interactúan entre sí, y de qué manera manifiestan sus valoraciones respecto de un producto televisivo. De hecho, muchas empresas utilizan estos espacios de intercambio para atender a las demandas de sus consumidores, y así incorporar cambios y/ o mejorar sus productos (Ballantine y Martin, 2005). En nuestro caso particular, hemos elegido la comunidad integrada por los seguidores de *Farsantes* en Facebook en la página oficial del Canal 13. *Farsantes* fue una serie televisiva argentina emitida por este canal desde el 26 de junio de 2013 hasta el 12 de febrero de 2014. La misma trató de un buffet de abogados, dirigido por el emblemático

* Ayudante diplomado exclusivo de la Universidad Nacional del Centro (UNICEN); Profesora de Lengua y Expresión Oral IV, Espacio de la Práctica Docente IV y Sociolingüística del Instituto Superior de Formación Docente y Técnica N° 10, ISFD y T.N° 10; <barandiarancarolina@yahoo.com.ar>.

Guillermo –interpretado por Julio Chávez–. Acompañaron a este personaje, Pedro, Alberto, Gabriela y Marcos interpretados por Benjamín Acuña, Facundo Arana, Griselda Siciliani y Alfredo Casero, respectivamente. Uno de los temas centrales de la tira fue el romance entre Guillermo, Julio Chávez en la vida real, y Pedro, interpretado por Benjamín Acuña. Esta historia de amor conquistó a miles de seguidores que, con el afán de participar e intercambiar opiniones respecto a la tira, se unieron a la comunidad de *Farsantes* en Facebook. En el capítulo 73, el personaje de Pedro recibe dos tiros por parte de Camila, su mujer, y muere. La desaparición del personaje de Pedro de la tira tuvo su correlato en las interacciones que los seguidores publicaron en la página oficial de Facebook posepisodios por semanas. Los seguidores manifestaron “extrañar a Pedro” y que el formato del programa no era lo mismo sin él. Por lo expuesto, intentaremos caracterizar y analizar los comentarios de los seguidores de *Farsantes* en Facebook e intentaremos también describir los recursos lingüísticos utilizados por ellos para expresar su (des)agrado a partir de la ausencia de Pedro, aplicando la teoría de la valoración (Martin y White, 2005).

Marco teórico

Todo hablante dispone de un amplio repertorio lingüístico para expresar valoración positiva/negativa respecto de un producto o servicio. De acuerdo con la teoría de la valoración (Martin y Rose, 2008; Martin y White, 2005), podemos expresar nuestro parecer (actitud) a partir de enunciados que evidencian afecto, juicios de valor o apreciación. En *The Language of Evaluation*, Martin y White (2005) sostienen que estamos en presencia de afecto cuando expresamos una reacción emocional; mientras que un juicio de valor se materializa cuando evaluamos el comportamiento de un individuo en virtud de principios normativos (pp. 35-36). Emitimos un juicio de valor, por ejemplo,

al evaluar cuán (in)usuales, (in)capaces, (ir)resolutivos o verdaderos y éticos podemos ser. Martin y White explican que ocurre apreciación cuando valoramos cosas –en especial, productos que hacemos o realizamos–, en virtud de *su composición*, es decir cuán equilibrados o complejos estos productos y/ o servicios resultan ser; y en virtud de su valor, es decir, cuán interesantes, originales o auténticos estos productos/servicios nos resultan (p. 56). En su obra, estos autores sostienen que compartir valoraciones de afecto, juicios de valor y apreciación es fundamental a la hora de forjar un sentido de pertenencia en una comunidad.

Además, nuestros enunciados pueden adquirir mayor o menor fuerza de acuerdo a cuán satisfechos estemos con un producto o servicio. Para ello, disponemos de lo que Martin y White (2005) han denominado *modos de intensificación*, es decir, recursos lingüísticos que aumentan o disminuyen la intensidad de nuestras valoraciones (p. 135). Según su tipología, podemos expresar intensificación por medio de un solo lexema, por medio de infusión semántica, por medio del uso de repetición y mediante el uso de metáforas. De acuerdo a la tipología existente, *isolating* ocurre cuando la valoración se ejerce mediante un solo lexema, que ejerce o materializa un mayor o menor nivel de intensidad (p. 141). Integran esta categoría palabras tales como relativamente, extremadamente, completamente, total, perfectamente, etc., ya que sin importar qué adjetivo los acompañe, ejercen valoración por sí mismos. Por el contrario, en el caso de la infusión semántica, no existe un lexema que materialice un mayor o menor grado de intensidad por sí solo, sino que entendemos la intensidad ejercida por el hablante en función de otros términos que por cercanía semántica nos permiten entender su significado (pp. 143-144). El lexema ‘feliz’ es un ejemplo de infusión semántica ya que para inferir la intensidad que subyace en la elección de dicha palabra tenemos que entenderla en función de otros términos que poseen

cercanía semántica con la palabra ‘feliz’ como por ejemplo ‘contento/a’, ‘barbaro/a’, etc. Además, el uso de repetición constituye la tercera categoría de los cuatro modos de intensificación propuestos por los autores. Martin y White explican que ocurre repetición –tanto cuando se repite el mismo lexema o cuando se utilizan distintos sinónimos en el mismo enunciado (p. 144)–. Por último, el uso de metáforas también nos permite expresar cuán (in)satisfechos estamos con un producto o servicio.

El uso de estos recursos para expresar afecto, apreciación y juicios de valor en un entorno nos permite a veces forjar relaciones interpersonales que se proyectan también en las comunidades online, entendiendo así a aquellos espacios digitales donde los individuos pueden obtener un sentido de unión o conexión por el solo hecho de estar mentalmente interconectados y sincronizados (Chayko, 2008). Además, los individuos pueden constituir una comunidad, en nuestro caso a través de Facebook, en virtud de dos características fundamentales:

- La relación que una persona tiene con una actividad de consume; y
- la intensidad/cercanía que un individuo forja con otros individuos de esa comunidad (Kozinets, 2010: 35).

Atendiendo a la relación que las personas pueden tener con una actividad de consumo, y siguiendo a Kozinets (2010), podemos decir que los miembros de *Farsantes* constituyen una comunidad de pertenencia, ya que “dicho espacio genera un fuerte sentido de comunidad entre sus seguidores, como así también detallada información respecto al producto televisivo” (pp. 35-36). Siguiendo también a Kozinets y teniendo en cuenta la intensidad que un individuo forja con otros individuos de la misma comunidad, podemos denominar a dichos sujetos “devotos”, ya que los mismos forjan lazos débiles entre sí, pero mantienen un

interés común y un profundo conocimiento de una misma actividad de consumo” (pp. 33-34).

Asimismo, todo consumidor puede reaccionar (des) favorablemente respecto a un producto o servicio. En el caso de una serie televisiva, y ante la falta temporal o permanente de un personaje protagónico, es posible que el público reaccione negativamente. Esta reacción puede ser entendida en función de la teoría de la interacción parasocial (Horton y Wohl, 1956) que explica “el proceso por el cual los individuos forjan lazos de empatía con personajes mediáticos [...], [teoría] que podría también explicar el comportamiento *lingüístico* de los consumidores en las comunidades online” (Ballantine y Martin, 2005: 32197). Para ampliar este concepto, otros autores (Auter, 1992; Perse y Rubin, 1989) sostienen:

[El] comportamiento de un personaje en cada evento interactivo –programa televisivo, comercial, etc. –permite que el televidente forje una opinión de ese personaje [...]. Además, cada encuentro parasocial con este personaje mediático forjará sentimientos hacia ese personaje luego de haber visto varios episodios (citado en Ballantine y Martin, 2005: 198).

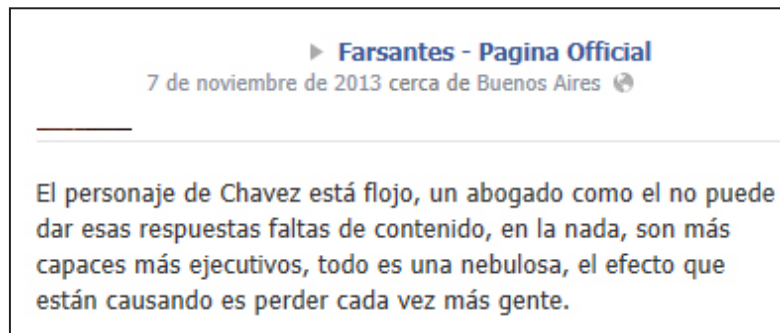
Por lo expuesto, todo televidente puede desarrollar sentimientos de apego y empatía hacia un personaje ficticio, que se potenciaría a medida que transcurren más episodios, o encuentros parasociales. Ante la ausencia de una celebridad temporal o permanente de una tira televisiva, es esperable que los televidentes reaccionen negativamente hacia los cambios introducidos en la misma. En este trabajo intentaremos analizar los comentarios publicados en la comunidad integrada por los devotos de *Farsantes* luego de la muerte de Pedro. Limitaremos el estudio a los posts de valoración negativa (de afecto, juicios de valor y apreciación) que generó este desenlace, atendiendo también a

los modos de intensificación utilizados para expresar dicha valoración. Vale aclarar que la recolección de datos y los ejemplos citados se obtuvieron de la página oficial de Facebook de *Farsantes* y que se ha respetado la integridad y anonimato de cada sujeto de esta comunidad.

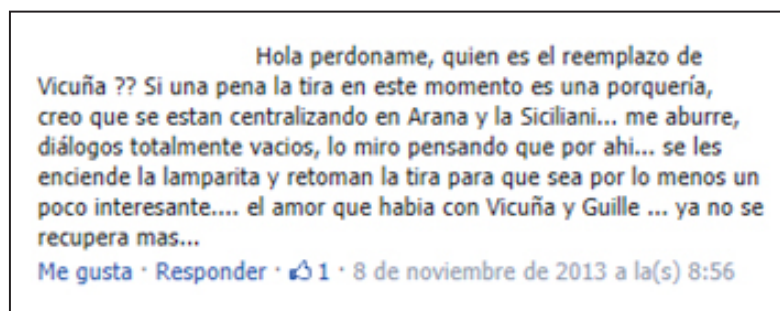
Desarrollo

Hemos dicho que los consumidores de un producto o servicio pueden manifestar su desagrado o insatisfacción respecto al mismo. Luego de la partida de Pedro de *Farsantes*, encarnado por Benjamín Vicuña, encontramos ejemplos de valoración negativa (de apreciación, de juicio de valor y de afecto) en los posts analizados. La mayoría de estos posts son ejemplificativos de apreciación negativa, es decir, comentarios en los cuales los seguidores, cuestionan los cambios introducidos en el guion a partir de la muerte de este personaje protagónico. Transcribimos algunos ejemplos a continuación.

Ejemplo 1



Ejemplo 2



Ejemplo 3

Me parece mas lenta la novela sin Vicuña. Ya no la miro con el mismo entusiasmo. Ustedes?
12 de noviembre de 2013 a la(s) 12:49 · Me gusta

Ejemplo 4

► **Farsantes - Pagina Oficial**
19 de noviembre de 2013 cerca de Buenos Aires 🌐

CUAL ES LA URGENTE NECESIDAD DE BUSCARLE SIEMPRE UNA PAREJA A GUILLERMO? LUEGO DE LA MUERTE TERRIBLE DE PEDRO Y EN TAN POCO TIEMPO? UN HOMBRE PUEDE SER FELIZ CON SU HIJO, AMIGOS, TRABAJO, ¿HAY ALGUNA IMPERIOSA NECESIDAD DE CONVERTIRLO EN UN VIEJO PUTO BABOSO!!!? UN POCO DE COHERENCIA POR FAVOR!


La mayoría de los comentarios de disconformidad de los seguidores cuestiona la composición de la tira, argumentando que ya no es lo mismo luego de la partida de Pedro por distintos motivos. Un gran número de seguidores cuestionan la falta del tema principal de la tira: la impecable y conmovedora historia de amor interpretada en forma sublime por Chávez/Vicuña. Luego de la muerte de Pedro, algunos seguidores sostienen que la tira se ha vuelto lenta, que la trama y los gestos se han vuelto reiterativos y que los diálogos se han vuelto superfluos. Otros seguidores critican la forma en que Guillermo representa su rol de abogado, cuyas respuestas se han vuelto “faltas de contenido”. En los posts analizados, los seguidores cuestionan con regularidad la incorporación de personajes que intentan reemplazar a Pedro en la tira. Los seguidores de *Farsantes* manifiestan lógicamente su enfado respecto de estos nuevos personajes, que intentan reemplazar a un personaje emblemático que conquistó al público.

Ejemplo 5

► **Farsantes - Pagina Oficial**
6 de noviembre de 2013

¿Es joda no? ¿Piensan, realmente, que el nuevo personaje que entrará para reemplazar a Pedro se le compara? Por supuesto, nada en contra del actor (cuyo trabajo siempre hay que respetar) pero la magia que había introducido Pedro la hicieron desaparecer. Bueno, una estafa naturalmente. Como dije, no veré más la tira pero tenía que ver un capítulo más sólo para comprobar que iban a introducir a un p... [Ver más](#)

Ejemplo 6

Coincido..además el nuevo perosnaje masculino...es de MADERA!
[Me gusta](#) · [Responder](#) ·  1 · 14 de noviembre de 2013 a la(s) 0:08

Ejemplo 7

► **Farsantes - Pagina Oficial**
8 de noviembre de 2013

Además el "reemplazo" de Vicuña...malo, como actor. Una pena, realmente

[Me gusta](#) · [Comentar](#)  3  4


Este rechazo se corresponde con el sentimiento de empatía y aprecio que los seguidores de *Farsantes* habían forjado con Pedro al compartir encuentros o interacciones parasociales día a día mediante la pantalla del 13. Es por ello que sus comentarios cuestionan la (in)capacidad de los nuevos personajes. De hecho, el público ruega por la vuelta de Pedro y lo manifiesta en esta comunidad online regularmente en comentarios como los siguientes.

Ejemplo 8

Official
31 de octubre de 2013

► **Farsantes - Pagina**

por lo menos si vicuña tiene que irse por trabajo en otro país que vuelva en algún momento.....asi no será tan dolorosa su partida.....lo vamos a extrañar mucho.....todo el grupo de actores es excelente y cada uno es esencial para esta gran ficción....
VOLVE PEDRO!!!

Me gusta · Comentar  1

Ejemplo 9

sii inventen algo para que Pedro vuelva!!!
Testigo encubierto, agente secreto...es más crible que esta estupidez

Me gusta · Responder · 15 de noviembre de 2013 a la(s) 9:26

La incorporación de nuevos personajes como reemplazos del antiguo protagonista son lógicamente rechazados por el público, ya que unos pocos encuentros parasociales con ellos no pueden compensar el número de encuentros que compartieron el público y el personaje de Pedro hasta el capítulo 73. Estos cambios en el argumento a partir de la muerte de Pedro generan en el público desilusión, enojo, e incluso ira, que se evidencia en comentarios de afecto negativo como los que citamos a continuación.

Ejemplo 10

► **Farsantes - Pagina Oficial**
4 de noviembre de 2013

Una desfachatez: mataron a Pedro sin importarles un bledo lo que les pidió el público y sus campañas. Ustedes decidieron eso y yo decidí no ver más Farsantes. Hasta aquí llegué y haré marketing negativo. Una enorme decepción con un guión que sucumbió a lo insólito.

Ejemplo 11



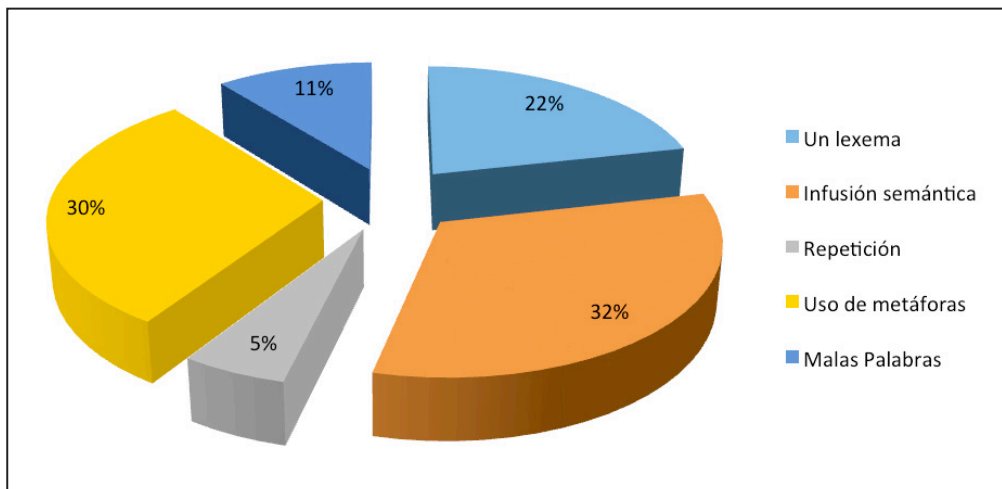
Ejemplo 12



En los ejemplos transcriptos podemos observar que los seguidores se sienten aburridos, defraudados, e incluso estafados, porque la mágica historia de amor entre Guillermo y Pedro que generaba emociones a “flor de piel”, debate familiar, análisis y comprensión, y de haber “abierto sus cabezas, con diálogos y escenas exquisitas” ya no los acompaña a diario. Para expresar su enojo, enfado, desilusión y disconformidad, los televidentes utilizan distintos recursos lingüísticos o *modos de intensificación*. Al cuantificar los datos, obtuvimos como resultado el siguiente gráfico.

Siguiendo la teoría de la valoración, pudimos encontrar ejemplos del uso de un solo lexema, de infusión semántica, de repetición y de metáforas, siendo el uso de la infusión semántica el más utilizado (32%). Transcribimos a continuación algunos ejemplos en los que se evidencia el uso de un solo lexema y de infusión semántica para expresar desagrado.

Gráfico 1
Modos de intensificación utilizados por los seguidores de *Farsantes* en el sitio oficial de Facebook luego de la muerte de Pedro



Ejemplo 13

► **Farsantes - Pagina Oficial**
4 de noviembre de 2013

Estoy de acuerdo con otras fans. A Pedro lo matan y se acabo farsantes. Que falta de respeto para con el publico. Que pena! Que mirada pobre hacia nosotros que venimos siguiendo esta historia por Guille y Pedro. Una profunda decepción.

Ejemplo 14

► **Farsantes - Pagina Oficial**
5 de noviembre de 2013

Mi desilucion es muy grande!!!!!! sin pedro ya farsantes no es lo mismo . Pena porque no les importa la opinion del televidente.

Ejemplo 15

Es que ya no hay una historia, esta aburrido...

Me gusta · Responder · 8 de noviembre de 2013 a la(s) 9:06

Para manifestar su desaprobación hacia los cambios propuestos por los guionistas luego de la muerte de Pedro, muchos seguidores recurren al uso de intensificadores para expresar su disconformidad (*profunda* desilusión, *gran* tristeza, *muy* mal, *verdaderamente* execrable, *asquerosamente* aborrecible, etc.) mientras que otros utilizan recursos de infusión semántica (mal, aburrido, etc.). Pocos devotos utilizan la repetición tanto de la misma palabra como el uso de palabras con proximidad semántica en un mismo enunciado para expresar su valoración negativa.

Ejemplo 16



El uso de metáforas es un recurso comúnmente utilizado por los seguidores de *Farsantes* para expresar su desagrado y disconformidad.

Ejemplo 17



Ejemplo 18



Ejemplo 19

yo pienso q la novela sin pedro perdio el rumbo, ponen , sacan pero a benja lo etraño un monton, me parece rapido que ee hayan buscado reemplazante, de terror, no se si la voy a seguir mirando,
Me gusta · Responder · 15 de noviembre de 2013 a la(s) 1:44

Como podemos observar, en el ejemplo 16, esta seguidora utiliza la repetición de la misma frase para manifestar su descontento al ver el desenlace del capítulo 73. En los ejemplos restantes, los fans de *Farsantes* utilizan metáforas para manifestar cómo este producto televisivo ha perdido calidad y consistencia. En nuestro corpus, encontramos ejemplos que obedecen a los cuatro modos de intensificación propuestos por Martin y White. Sin embargo, encontramos un importante número de posts en los cuales los televidentes utilizan malas palabras para manifestar su disconformidad y que merecen ser citados.

Ejemplo 20

Official ▶ Farsantes - Pagina
5 de noviembre de 2013

JUGARON CON LOS TELEVIDENTES !! CON MILLONES Q "VEIAMOS" LA TIRA ! JAMAS VI UNA SERIE.. O NOVELA (O COMO KARAJO LE LLAME LA PRODUCCION) Q MATEN A UNO DE LOS EJES PRINCIPALES ! POCO SESOS !!!

Ejemplo 21

▶ Farsantes - Pagina Oficial
5 de noviembre de 2013

da tira, farsantes se ha vuelto en una sceneggiata (en italiano: sceneggiata napoletana; en napolitano: sceneggiata napulitana) que es una clase de representación dramático-musical típica de Nápoles donde una mujer despara al marido chillando "o mio o de nadie mas".
Una estupidez para nosotras que habíamos creído en el amor de verdad.

En algunos posteos, los seguidores de *Farsantes* utilizan malas palabras para manifestar su desilusión ante la ausencia de Pedro. Al apelar a este recurso, podemos observar que los seguidores manifiestan gran descontento luego de la muerte del personaje de Pedro o a medida que evoluciona el argumento.

Conclusiones

Farsantes captó la atención de miles de televidentes. Los seguidores de esta tira emitida por Canal 13, intercambiaron opiniones y críticas positivas hasta fines de octubre, momento en el que se anunció la partida de Benjamín Acuña. La muerte del personaje de Pedro generó una reacción negativa en el público, que inmediatamente posteó sus comentarios en la página oficial de *Farsantes* en Facebook. Pudimos explicar esta reacción a partir de la Teoría de la Interacción Parasocial ya que el público desarrolló un sentimiento de empatía y afecto con un personaje ficticio a medida que transcurrían los episodios de esta serie. Pudimos también explicar que los fanáticos de *Farsantes* apelaron a los cuatro modos de intensificación propuestos por Martin y White en su teoría, siendo la infusión semántica el más utilizado. Encontramos, también, el uso de malas palabras como recurso legítimo para expresar un alto grado de disconformidad por parte de esta comunidad, recurso que Martin y White (2005) descartan por carecer de “gradabilidad”, pero que creímos indispensable incorporar en nuestro trabajo por los porcentajes obtenidos. En un futuro trabajo, sería interesante explorar de qué manera los integrantes de una comunidad, similar a la analizada o diferente, interactúan entre sí al momento de manifestar (des)agrado hacia un producto televisivo.

Referencias

- Auter, Philip. 1992. "Imaginary Social Relationships with Celebrities Appearing in Television Commercials" en *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, N° 35.
- Ballantine, Paul y Martin, Brett. 2005. "Forming Parasocial Relationships in Online Communities" en *Advances in Consumer Research*, Vol. 32.
- Chayko, Mary. 2008. *Portable Communities. The Social Dynamics of Online and Mobile Connectedness* (Albany: State University of New York).
- Horton, Donald y Wohl, Richard. 1956. "Mass Communication and Parasocial Interaction: Observations on Intimacy at a Distance" en *Psychiatry*, N° 19.
- Kozinets, Robert. 2010. *Netnography. Doing Research Ethnographic Research Online* (Londres: Sage Publications).
- Martin, J.R. y Rose, D. 2008. (2003) *Working with Discourse. Meaning beyond the Clause* (Londres: Continuum).
- Martin, J.R. y White, P.R. 2005. *The Language of Evaluation. Appraisal in English* (Londres: Palgrave Macmillan).
- Perse, Elizabeth y Rubin, Rebecca. 1989. "Attribution in Social and Parasocial Relationships" en *Communication Research*, N° 16.

La participación estudiantil en entornos virtuales. Práctica discursiva juvenil y representaciones sociales en el caso de “La Toma UNT”

*Gabriela Palazzo**

Introducción

Entre agosto y octubre de 2013 se sostuvo una toma estudiantil en cuatro Facultades de la Universidad Nacional de Tucumán (UNT). Esta medida de fuerza surgió a partir de hechos de violencia de género ocurridas en las inmediaciones de la Facultad de Filosofía y Letras (Centro Universitario Prebisch), a lo que se sumó el reclamo por seguridad, comedor universitario y boleto estudiantil.

Los jóvenes, por tanto, se visibilizaron como actores sociales dentro de un conflicto político, social y educativo, desde el que enunciaron su posicionamiento.

En este contexto, se creó un blog: “*La Toma UNT*”, así como una página en Facebook (“*La Toma UNT*”) y una cuenta en Twitter (*@LaTomaUNT*). El blog fue el espacio autorrepresentado como el medio más legítimo de información y difusión, en oposición, principalmente, al diario *La Gaceta*. Por otra parte, también se generó la página “No

* Investigadora Asistente del CONICET. Investigadora categoría III del Consejo de Investigaciones de la Universidad Nacional de Tucumán (CIUNT). Investigadora en el Instituto de Investigaciones sobre el Lenguaje y la Cultura (INVELEC-CONICET) y en el Instituto de Investigaciones Lingüísticas y Literarias Hispanoamericanas (INSIL), Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Tucumán. Profesora Adjunta de la Facultad de Filosofía y Letras, UNT.

a la Toma” en Facebook, donde se nuclearon los estudiantes opositores a esta medida.

El objetivo de esta comunicación es analizar, desde una perspectiva discursivo-ideológica y comunicativa, las creencias y representaciones sociales (en adelante, RS) sobre juventud. En particular, en el blog, atendiendo a qué tópicos emergen en el discurso de acuerdo con los contenidos ideológicos de la protesta

Todo ello, considerando la dinámica interaccional que adopta el discurso en dependencia del entorno comunicativo ciberespacial, en tanto es un *espacio social practicado*.

Asimismo, qué aspectos del ciberdiscurso juvenil articulan la enunciación de la subjetividad. La noción de *práctica discursiva* será operativa y central para estos fines.

De este modo, se articulan los campos de los estudios de juventud, discurso y ciberespacio.

Mi contribución tiene que ver con el estudio de juventudes a través de las prácticas discursivas que tienen como referente a los jóvenes –y a partir de ello los representan en el discurso con formas más o menos prototípicas– o bien que dan cabida a la palabra juvenil y a la conformación de diferentes identidades (lingüísticas, políticas, generacionales, etcétera).

Interpreto, por tanto, en este contexto, que el concepto de *ideología* articula los sentidos discursivos en cuanto es un sistema que organiza sociopolíticamente a un grupo sobre la base de opiniones generales organizadas esquemáticamente acerca de temas sociales relevantes (Eagly y Chaiken citados en Van Dijk, 1996: 19). Por ello, adscribo a la postura de Van Dijk y los analistas críticos del discurso de no atribuir necesariamente falsedad o negatividad a las ideologías. Pero sí a que funcionen como mecanismos de cohesión, legitimación y reproducción social.

Acerca de formas de visibilización política juvenil en Tucumán

La elección de este tema engarza con trabajos anteriores (Palazzo, 2010b; 2013) donde indagué en torno a prácticas juveniles orientadas a acciones de bien común, sin adscripción a partidos políticos en sus discursos pero con sentido político en su accionar social, como fue el caso de la agrupación civil Juventud Que se Mueve (JQM)¹ en el año 2010.

Esta preocupación en la selección de los materiales de estudio enraíza en la necesidad de construir cartografías de prácticas discursivas juveniles y representaciones de lugares sociales de las juventudes en Tucumán, donde la lectura del contexto se vuelve fundamental para el análisis del corpus.

En esta oportunidad nos encontramos ante un fenómeno que tiene una trayectoria como práctica social consolidada (las tomas universitarias, las luchas estudiantiles como el Cordobazo en los sesenta, el Tucumanazo en los setenta, etc.), necesariamente unida a la cuestión de políticas universitarias y, por ende, juveniles, pero que se complejiza y enriquece respecto de las protestas anteriores merced a la incorporación de los espacios comunicativos

1 La visibilidad de Juventud Que se Mueve en Tucumán en el año 2010 a través de la campaña “¿Qué vas a hacer por tu Patria?” respondió a un plan de acción orientado socialmente a la búsqueda de adhesión colectiva frente a un proyecto de orden público que comenzó en 2008. El énfasis discursivo se arraigó en la memoria a largo plazo y en torno a la conmemoración del Bicentenario de la Revolución de Mayo, símbolo histórico que permitió trazar un puente asociativo entre determinados aspectos de la ideología de mayo de 1810 y el significado ideológico de JQM en el contexto actual de la Argentina. Lo que ocurrió, en definitiva, fue la resemantización de un discurso épico-patriótico-idealista. La invitación a la sociedad, pero a los jóvenes específicamente, a mejorar el estado de cosas se justificó en la sensación de crispación frente a un cúmulo de hechos morales y cívicos que se representaron como causa de ese estado, pero que también rozaron la intolerancia. El principal medio de comunicación online: la página <<http://www.jqm.org>>.

online como elementos sustantivos en la legitimación del discurso contrahegemónico.

La particularidad que vincula a este caso con el de JQM es que, si bien se trata de dos formas muy diferentes de presentación y accionar (son ámbitos distintos también), en ambas expresiones políticas juveniles se ha sostenido enfáticamente que los estudiantes/grupos juveniles han actuado sin tener vinculación directa con partidos políticos. Sin embargo, en las acciones e intervenciones concretas sí han funcionado determinados partidos políticos como resortes estratégicos o voceros de las actividades de grupo (como ser el Partido Obrero –PO– en el caso de la toma de 2013).

Otro punto en común es la proposición implicada, de base, desde la que parte o desde la que se configura el discurso juvenil: *La juventud no está perdida, La juventud no está dormida, La juventud no es invisible*. A estas formas de imaginar los sujetos jóvenes ha contribuido una coyuntura nacional que puso a la juventud como centro de los discursos en diferentes ámbitos: los medios masivos y la política, fundamentalmente.

Al respecto, es esclarecedor el posicionamiento de Bonvillani et al. (2008: 50) acerca de qué se debería considerar “político” dentro de un análisis de las subjetividades juveniles a la luz de los procesos históricos actuales:

Aquello que puede favorecer los procesos de subjetivación comunes a partir de la creación de prácticas disruptivas que disputan generacionalmente asuntos centrales de la vida pública, no puede ser aprehendido si nos mantenemos dentro de los márgenes de una definición estrecha de la política. Es decir, considerando como formas de participación política únicamente un conjunto de prácticas y representaciones que se producen entre los ciudadanos en relación con las instituciones formales de la política: participación en partidos políticos, en procesos electorarios, orientaciones hacia el gobierno y sus respectivas instituciones (Sigel, 1989).

Asimismo, los estudiantes que propiciaron y llevaron adelante la toma funcionaron como actores sociales (Giménez, 2006):

- *Por su posición en la estructura social:* asumieron la representación de un colectivo social (los estudiantes), ubicándose en igualdad o superioridad de condiciones discursivas frente al gobierno, a las autoridades de la Facultad y del rectorado, a los medios y a sus pares del Centro de Estudiantes.
- *Por la participación en las normas, reglas y funciones de los procesos sociales:* establecieron nuevas reglas y condicionamientos más o menos coercitivos con el fin de alcanzar sus reclamos, en pos de un discurso sobre el bien común. Asimismo, realizaron actos desde un discurso “aleccionador” para la comunidad universitaria, como ser la limpieza de algunos espacios (baños, pasillos) y la convivencia pacífica.
- *Por la intervención en los dramas de la historia y en la producción y dirección de la sociedad:* al respecto, la Toma se autoconstruyó como un eslabón en la historia de las reivindicaciones estudiantiles. En este sentido, la interpretación semántica de su discurso estableció claras filiaciones con procesos político-sociales de los sesenta (el Cordobazo), los setenta (el Tucumanazo) y las otras tomas del siglo XXI en la Facultad de Filosofía y Letras. De este modo, los reclamos desbordaron o bien atravesaron el ámbito puramente académico/universitario para interpelar a la sociedad a involucrarse en cuestiones de seguridad, salud, etcétera.

Todo esto cobró mayor significación al llevarse a cabo tanto en el espacio de los claustros como, fundamentalmente, en el entorno ciberespacial.

En este sentido, el movimiento de la toma forma parte tanto de una tradición en la naturalización de las

formas de protesta como de la inscripción en dos tendencias actuales de las culturas juveniles (Feixa, 2013):

- El empoderamiento: Feixa sostiene que las culturas juveniles aportan, o más bien dan, el poder que los jóvenes no tienen, a otros ámbitos. “Los jóvenes no están en consejos de administración de las grandes multinacionales, ni están en los parlamentos, o hay pocos, hay algún político joven, pero son muy pocos. Pero en cambio, a través de las culturas juveniles, por ejemplo, del movimiento de los indignados, consiguen hacerse presente y consiguen influir en la toma de decisiones, de hecho, esta es la única manera que tienen de influir en la toma de decisiones”. Desde esta perspectiva, el movimiento estudiantil tomó poder desde el lugar de resistencia al poder hegemónico, a través de prácticas culturales alternativas y fundamentalmente en los espacios comunicativos online, desde un discurso fuertemente cohesivo y contundente.
- La digitalización: es una tendencia en casi todas las culturas juveniles. En una investigación realizada en Europa, que se basó en 27 informes nacionales redactados uno por país, en cada informe se exponía las tendencias de la cultura juvenil del acceso a la tecnología. Había un consenso absoluto en que las nuevas generaciones eran más expertas en el uso de los medios digitales, y sus estilos de vida no sólo se expresaban en Internet sino que a veces se construían desde el espacio virtual. Es en este sentido que los espacios digitales generados por los estudiantes durante la toma revelaron esta tendencia, en cuanto los jóvenes se comportaron como prosumidores de contenidos y como residentes del ciberespacio.

En torno a la Toma como apropiación del espacio físico y del ciberespacio

Entre el 27 de agosto y el 15 de octubre se desarrolló la protesta. Comenzó en la Facultad de Filosofía y Letras y luego se sumaron las de Psicología, Artes, Ciencias Naturales y Educación Física. El hecho que disparó la medida de fuerza fue la denuncia de abuso sexual por parte de una estudiante en las inmediaciones del Centro Universitario J. Prebisch (que nuclea a las Facultades de Filosofía y Letras, Odontología y Psicología), sumado a otros casos similares no resueltos. A partir de entonces, los reclamos principales que dieron sentido y permanencia a la Toma fueron: el boleto estudiantil, el comedor universitario y la ley de emergencia en violencia sexual y doméstica. Sin embargo, con el correr de los días se fueron agregando otras peticiones relativas al quehacer público de la provincia y no ligadas estrictamente a las obligaciones de la Universidad. Asimismo, los actores sociales, que en principio eran solamente los estudiantes, también se diversificaron en las figuras de docentes, artistas y representantes de partidos políticos como el PO.

A partir de la ocupación y apropiación² del espacio institucional, el poder de decisiones pasó a manos de la asamblea estudiantil, autorrepresentada como soberana.

2 Tomo este concepto en dos sentidos: por una parte, la apropiación física en la que el cuerpo ocupa el espacio, le da sentido o bien lo resemantiza. Esto ocurrió durante la toma universitaria, cuando los estudiantes hicieron propios, ajustándolos a sus códigos y formas de interacción, los espacios de los edificios institucionales. De este modo, las aulas se convirtieron en dormitorios, las paredes en murales, los merenderos de piedra en centro de debates, etc. Por otra parte, la noción de apropiación se vincula con los estudios de comunicación y, en estricta referencia a Thompson (1998: 462), “[la apropiación] debe entenderse en relación con individuos particulares que, en curso de sus vidas diarias, reciben los mensajes mediados, hablan acerca de ellos con los demás y que a través de un proceso continuo de elaboración discursiva los integra a sus vidas cotidianas”.

Por tanto, la función sociopolítica de los estudiantes cobró relevancia al cambiar los roles de interlocución y decisión. El andamiaje argumentativo se sostuvo, entonces, en la tensión entre la legitimidad del gobierno de las Facultades y de la UNT, en general, frente a la legitimidad de la protesta estudiantil, en territorios semánticos diferentes.

Asimismo, se puede hacer una lectura social de la “toma” desde el empoderamiento y el manejo de los espacios digitales de producción de discursos, terreno en el que, como ya se dijo, las culturas juveniles se mueven con mayor ventaja y fluidez. Pero, también, como práctica propia de la convergencia tecnológica dentro del “tercer entorno” anticipado por Echeverría en 1999.

La pulsión política, por tanto, siempre estuvo presente, más allá de que en la superficie discursiva se haya sostenido que no había relación alguna entre los participantes de la toma y alguna agrupación política.

Es decir, el hecho de que los estudiantes se imaginaran como los legítimos vates que llevan la bandera de las reivindicaciones sociales, que pueden gestar los cambios que la abulia o la inoperancia institucional no llevaron a cabo, que pueden transformar los espacios tradicionales en espacios alternativos de formación, etc., ese hecho en sí mismo representa un accionar político. Y lo representa porque está sostenido por una ideología de grupo, por una serie de objetivos educativos, económicos, sociales y políticos, porque se mune de recursos discursivos y materiales (textos, graffittis, pintadas, videos, documentales, entrevistas, etc.), de estrategias de persuasión y argumentación orientadas al logro de sus objetivos.

La Toma como escenario de práctica discursiva juvenil

Una *práctica discursiva* puede definirse como “la producción de discurso –en contexto histórico– por parte de sujetos para construir formas de representación del mundo, a

partir de las RS que organizan los esquemas de percepción y de apreciación con los cuales las personas clasifican, juzgan y actúan” (Peralta citado en Palazzo, 2010b).

He tomado en diversas oportunidades esta definición a la hora de caracterizar las formas de participación discursiva juveniles, ya que reúne las variables fundamentales para el estudio de cualquier forma de análisis de discurso situado: discurso, contexto, cognición social e ideología.

Asimismo, la concepción de las prácticas discursivas como prácticas socioculturales gira en torno a que se trata de hechos discursivos productivos y reproductivos (Haidar: 1992):

(1) La consideración de los discursos como prácticas elimina analíticamente la separación entre lo dicho y lo hecho, ya que los discursos son también hechos, acontecimientos. Esta separación subsiste en el discurso social en general, pasando por los discursos cotidianos y llegando hasta el político que la utiliza como estrategia discursiva de persuasión [...]. Los grados de intervención de las prácticas discursivas cambian de acuerdo a los tipos de discurso. (2) Las prácticas discursivas deben producir y reproducir, ya que toda práctica sociocultural es productiva y reproductiva.

Desde esta perspectiva, entonces, los espacios digitales construidos durante el proceso de la Toma son prácticas discursivas por tratarse de:

- *Una producción de discurso*: el discurso político juvenil (temas, subjetividades, interdiscursos, ideologías) en clave reivindicatoria y desde la enunciación de estudiantes universitarios.
- *En un contexto histórico*: actualmente existe una coyuntura nacional e internacional de visibilización de las juventudes en sus diferentes dimensiones

y problemáticas. La juventud se ha vuelto a representar como un signo cultural, como un elemento nombrado, significativo y significante dentro de las culturas y, por ende, de los discursos. El contexto de percepción de crisis en las políticas universitarias hilvanó, en la sincronía del discurso de la toma, una serie de sucesos ubicados en el devenir histórico, vinculados con otras protestas y movilizaciones estudiantiles de décadas del siglo XX, cuyas consignas fueron retomadas casi en forma metonímica y con visos de discurso épico.

- *Por parte de sujetos para construir formas de representación del mundo, a partir de las representaciones sociales que organizan los esquemas de percepción y de apreciación con los cuales las personas clasifican, juzgan y actúan: a partir de la profusión de la noción de contexto, y especialmente desde la perspectiva cognitiva (Van Dijk, 2001), entendemos que el contexto es una representación mental de la situación sociocomunicativa. La toma de las Facultades, al ser un hecho polémico y sociopolítico contundente, generó diversas formas de representación tanto al interior de los actores implicados como hacia afuera del epicentro de los hechos. Estas representaciones pueden reunirse en dos grandes grupos: a favor y en contra, así como aquellos que no manifestaron públicamente el rechazo o la aceptación. Asimismo, junto con la representación social (RS) de lo que significa “tomar” una Facultad, se visibilizaron RS directa o indirectamente asociadas al significado social del ser “joven”, “estudiante” y, sobre todo, la actualización de la palabra “lucha”. Por tanto, las calificaciones, juicios y acciones discursivas (comunicados, notas, grafittis, pintadas, videos) y no necesariamente discursivas (marchas, enfrentamientos, etc.) son manifestaciones dependientes de estos posicionamientos ideológicos de base. Esta*

representación de la situación sociocomunicativa derivó, como es natural al ciberdiscurso juvenil, en la parodia (ver Imagen 1):

Imagen 1



Fuente: Facebook “No a la toma UNT”. Captura de pantalla, imagen de *Los Simpsons* © Gracie Films & 20th Century Fox Television; imagen de *Toy Story* © Pixar Animation Studios & Walt Disney Pictures.

En torno al blog “La Toma UNT”. Evolución de forma y función de un espacio social practicado³

Tal como ya se dijo, los géneros digitales funcionaron como mediadores fundamentales en la interacción estudiantes-sociedad, el vínculo discursivo considerado más genuino. Fundamentalmente, el blog La Toma UNT (<<http://latomaunt.wordpress.com>>). Hablamos de un género del ciberespacio que, como tal, comparte con otros la ontología de ser un espacio practicado, es decir, que existe sólo porque está poblado socialmente o porque es socialmente

³ La recogida y utilización de datos e imágenes del blog fueron autorizados previamente y en forma escrita por su Administrador.

significativo, de acuerdo con Mayans i Planells (2002), quien define el aspecto sociológico del ciberespacio a partir de la noción de *espacio practicado* presentada por de Certeau (1988).

A diferencia de otras formas comunicativas online practicadas por jóvenes, considero que los blogs se caracterizan por los siguientes rasgos:

(+) contenidos concretos (+) interés intelectual (-) personas

“La Toma UNT” es un blog de índole colectiva, es decir, que una sola bitácora recoge notas de muchos usuarios. Estas notas suelen tener el carácter de testimonio o análisis, con fuerte carácter testimonial e intención informativo-analítica. El estilo no está dado por el administrador del espacio sino por el discurso de cada usuario, alineado al discurso general de autopresentación positiva del grupo y de apoyo a la protesta. En su estructura, la nota publicada más recientemente es la primera que aparece en la pantalla y le siguen las otras, en orden cronológico inverso. En este caso, además de la portada, se clasificaron las notas por secciones temáticas. Cada nota tiene la forma de una noticia breve, un titular seguido de unas cuantas líneas de texto y un enlace a los comentarios (Noguera, 2004).

Por otra parte, merced a su permeabilidad como espacio practicado, permite la intercalación de diferentes géneros. En este caso, serán videos, crónicas, galería de imágenes, etc., atravesados por el discurso de representación positiva de la Toma y la construcción del discurso político juvenil de resistencia, denuncia y reivindicación.

En este punto, entonces, retomemos la noción de *apropiación*, en el sentido de que la dinámica interaccional del blog responde a un modo típico de apropiación por parte de los usuarios (administradores y prosumidores de contenidos), que está vinculada con factores como los que propone Thompson (1998: 455): la naturaleza de los medios técnicos de transmisión, la disponibilidad de las

habilidades, capacidades y recursos necesarios para decodificar los mensajes transmitidos por medios particulares y con las reglas, convenciones y exigencias prácticas asociadas con la decodificación.

Las características sociocomunicativas y pragmáticas de este blog pueden definirse a partir del testimonio de uno de sus administradores. Se destacarán, en negrita, los conceptos que remiten a la funcionalidad de este espacio en la interacción entre estudiantes y sociedad:

El espacio virtual de tipo blog “latomaunt.wordpress.com” surge ante la necesidad de implementar **un canal de comunicación oficial**, concreto y certero acerca de la medida. A partir de que “la toma” se establecía como una medida extrema y que involucraba a número masivo de personas, se hizo necesario habilitar el espacio como un **lugar para informar, debatir y encontrarse**.

En principio el blog se desarrolló como **un mero panel de anuncios** o bitácora en la cual se colgaban los comunicados de Asambleas interestudiantil, interfacultades o por carrera. El objetivo era brindar las novedades y la información actualizada minuto a minuto para que todos los estudiantes, docentes y autoridades estuvieran al tanto de la situación que no tenía fecha de finalización.

Con el correr de los días y ante la impredecible situación, **el blog fue convirtiéndose en un espacio para que los docentes y alumnos puedan hacer llegar sus posturas y análisis** respecto a la medida. Además, **los medios de comunicación se hicieron eco de los reclamos** y, por una razón u otra, muchos de ellos tergiversaron la información o los motivos de “la toma”.

De manera casi obligatoria, el blog se convirtió en un medio de comunicación oficial de los estudiantes que llevaban adelante la medida. Lo que en principio era una especie de transparente terminó convirtiéndose en un portal de noticias con fotos, notas, videos,

pseudoeditoriales y hasta análisis de medios. Así, se hizo más sólida la comisión de prensa en la que alumnos de la carrera de Ciencias de la Comunicación pusieron en práctica sus conocimientos.

La organización y el diseño del blog fueron susceptibles a modificarse de acuerdo a las diferentes necesidades que fueron surgiendo. **Del estilo de blog básico y tradicional como simple bitácora, se pasó a un diseño de estilo web con categorías y secciones bien delimitadas.** Además, se incluyeron audiovisuales elaborados para el mismo blog, que explicaban los motivos de “la toma” y, al mismo tiempo, incentivarán a los estudiantes a sumarse a la lucha y recibir el apoyo de docentes y la sociedad toda.

Categorías como “nuestras voces” o “proyectos”, permitieron dar a conocer la información de una manera más clara ante el desorden que surgía entre lo que se decía, opinaba, informaba y lo que realmente pasaba.

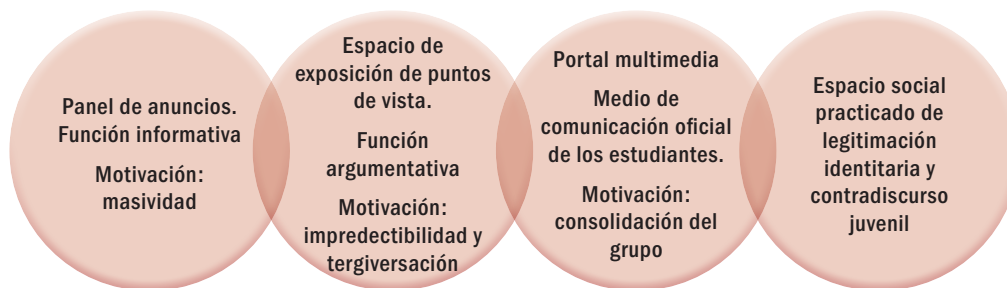
También se hizo uso de las redes sociales como Facebook y Twitter como vía de acceso a los contenidos del blog, puesto que el uso de estas redes era más frecuente y constituían espacios de debates y discusiones respecto a “la toma”.

Tomar en provecho estas herramientas comunicacionales de este tiempo para transmitir y legitimar la información a través de las mismas, era el objetivo principal. Consolidar una fuente oficial de información desde los propios estudiantes que llevan a cabo las medidas y así evitar tergiversaciones o malos entendidos fue el motor de arranque del espacio.

Lo expuesto nos muestra de qué manera se produjo, en términos de prácticas sociales, la “incorporación” de la tecnología, integrada en las actividades cotidianas de los sujetos de acuerdo con sus necesidades, conocimientos y preferencias, pues para ser funcional una tecnología debe poder incorporarse en las rutinas diarias y en la estructuración del

tiempo de los usuarios (Silverstone v Hirsch, 1992). Así, en la evolución de formato y contenidos, sujeta a las modificaciones del contexto en el ecosistema comunicativo, también fue ajustándose la función social del blog como práctica discursiva online (ver Imagen 2).

Imagen 2
Evolución de forma y función del blog La Toma UNT



El enunciado que funciona como presentación del blog (ver Imagen 3) condensa los distintos tópicos ideológicos en los que se activan distintas creencias sociales; además, la representación del Nosotros (y sus destinatarios), así como los contradestinatarios del discurso.

De acuerdo con Raiter (2003), al momento de comprensión/recepción o producción de un hecho de habla, está presente un conjunto de discursos que conforma una red discursiva. Esta red impone un sistema de referencias y adopta la forma de *representaciones*. En consecuencia, un sistema de creencias es un mecanismo mental autónomo (Gardner citado en Raiter, 2003: 77) por medio del cual las personas construyen representaciones e imágenes mentales y otros estímulos que les permiten orientarse en el mundo. Raiter propone cuatro tipos de creencias:

- *creencias i*: son individuales, sin posibilidad de convertirse en sociales;
- *creencias s*: son las necesariamente sociales, necesariamente compartidas por los miembros de una comunidad;

- *creencias p*: funcionan como referencia; los individuos y grupos sociales toman un valor acerca de ellas; y
- *creencias ps*: pueden ser sociales pero se comparten sólo entre algunos grupos.

Sería muy extenso detenernos aquí en la interpretación de las posibles creencias involucradas en todos los hechos de habla registrados en el blog durante el proceso de la Toma. Sin embargo, se puede aseverar que en el comportamiento discursivo prevalecieron las *creencias s*, en referencia al malestar y reivindicaciones compartidas por el grupo que tomó las instituciones, así como por gran parte de la sociedad. En el caso de las crónicas o testimonios personales publicados en el blog, cada sujeto valoró la problemática según sus vivencias, en función de las *creencias p*.

Los principales tópicos y sus derivaciones en la red de representaciones

Entre los muchos tópicos discursivos que se desplegaron durante los cincuenta días de toma y que se replicaron en el blog, podemos destacar –en relación con la representación positiva de los estudiantes/jóvenes que enuncian desde un lugar social del compromiso y la generación– los siguientes:

(a) El tópico de la juventud: como ya se dijo, el resorte ideológico es la refutación o inversión de la creencia social basada en la proposición *la juventud está perdida*, con todas las asociaciones cognitivas en la memoria a largo plazo que dispara tal afirmación. Por tanto, el discurso de estos estudiantes busca construir otra representación donde juventud significa hacerse cargo, visibilizarse: “Se decidió mover la Asamblea a la calle, hacernos sentir. Hacer evidente nuestros reclamos”, sostuvieron.

En este movimiento, el discurso cumplió una función nuclear, estratégica, a través de la sistematización de

mecanismos semánticos como la asociación, la metáfora, la metonimia y el énfasis puestos en el rescate de tópicos políticos tomados de otros momentos históricos, en pos de una estrategia de identificación con actores sociales del pasado. El recorte semántico con reminiscencias de otros momentos históricos.

Al respecto, es muy interesante la revisión de imágenes de juventud en Latinoamérica que realiza Biagini en un riguroso estudio sociológico, desde la emancipación independentista hasta nuestros días.

De este modo, reconstruye las representaciones discursivas y sociales que motivaron o fueron producto de los movimientos políticos, culturales y políticos entre los siglos XIX y XXI. Entre ellas, se destacan las siguientes: (i) juventud como generación ilustrada (correspondiente a la Revolución de Mayo); (ii) juventud como tesoro (la del modernismo; una bohemia juvenil opuesta a la burguesía); (iii) juventud como legión sagrada (congreso de estudiantes de Montevideo, 1908); (iv) juventud y responsabilidad social (Congreso de estudiantes, Buenos Aires, 1910); (v) juventud como proletariado intelectual (Congreso de Estudiantes de la Gran Colombia, 1900); (vi) juventud como juez, mediadora, oponente a los prejuicios. Como encarnación del espíritu de sacrificio y florecimiento (1918).

El estereotipo de juventud que resurge en la toma 2013 se vincula con algunas de estas imágenes, en la relación entre juventud/participación/responsabilidad/juez.

(b) El tópico de la lucha: está en estrecha línea con el tópico anterior, en cuanto se dispararon connotaciones coyunturales y referencias en la memoria a largo plazo (MLP) de otras protestas estudiantiles y sociales donde se propuso la intervención estudiantil directa no institucional frente a los “canales institucionales”. Tres referencias de movimientos estudiantiles dieron coherencia al discurso de la toma 2013: las tomas universitarias de 2003 y 2005

(representadas como gestas positivas y rescatadas desde un discurso con visos románticos) y el Tucumanazo⁴, ícono local de la unión obrera-estudiantil frente a la opresión económico-política, que llevó al cierre del comedor universitario.

(c) El tópico del aprendizaje relacionado con el “despertar” y con la participación como herramienta de injerencia en las decisiones de políticas públicas.

(d) El tópico de la legitimidad y el poder: entendiendo “poder” como control sobre los actos y sobre las mentes; el acceso al discurso público, transformando el espacio discursivo (blog) en espacio legítimo y contrahegemónico a la vez. Es un poder simbólico, el de los estudiantes como grupo no elitista frente al poder de las élites institucionales que tienen el dominio del poder público.

(e) El tópico del cambio: vinculado al despertar y a la participación, se suma a la constelación semántica alrededor de la creencia que invierte la premisa *la juventud está perdida*.

El impacto discursivo de estos tópicos tuvo que ver con que se pusieron a la luz una serie de cuestiones que operaron sobre la memoria social en la relación entre lenguaje,

4 Los Tucumanazos fueron diversos movimientos de rebelión obrero estudiantil en el marco de los movimientos de protestas producidos en la Argentina en los años setenta. Kotler (2013) explica este suceso: “Tucumán fue una de las más afectadas con las medidas de Onganía dentro del conjunto del país. El cierre de 11 ingenios tras su intervención en 1966, la intervención en la Universidad Nacional de Tucumán, y otras disposiciones de la dictadura golpearon duramente en la estructura social, económica y cultural de la provincia, convirtiéndose en una de las de mayor número de movilizaciones y alzamientos tanto urbano como rural, en una combinación de sectores que podría caracterizarse como una alianza obrero-estudiantil”.

poder y cognición social. Temas incómodos, polémicos, polarizaciones, sospechas, utopías, banalización de prácticas, deslegitimaciones, reivindicaciones, etc. Un conjunto de problemáticas tratadas desde la subjetividad discursiva y el apasionamiento estudiantil, junto con el aporte de modos discursivos prototípicos de las arengas políticas de determinadas agrupaciones como el Partido Obrero.

Imagen 3



Fuente: <<https://latomaunt.wordpress.com/>>.

Se configura entonces un espacio social de práctica discursiva representado como “legítimo” desde el cual visibilizar no sólo la problemática sino el lugar y función social de los sujetos que enuncian: “Este es un espacio donde, como estudiantes de la UNT, podremos alzar nuestras voces y hacernos escuchar”. Lo dicho supone posicionarse discursivamente como actores sociales con derechos y con la obligación de informar. La autopresentación de grupo es positiva y gira en torno a la imagen de la juventud como motor de la sociedad.

Esta forma de construir el discurso invierte o confronta, en gran sentido, la categoría de informalidad que revisten, en el imaginario, los sitios online visitados y apropiados por jóvenes.

La convención de lectura propuesta “decidimos crear este blog pensado por estudiantes para hablar sobre lo que *realmente sucede y nos interesa*” le concede al blog –en cuanto medio de comunicación– el crédito de veracidad y contradiscurso, al mismo tiempo que se deslegitima el discurso de los medios oficiales.

En tal sentido, la bitácora opera como esa “habitación propia”, el espacio de búsqueda o de concreción de una determinada identidad. Ya no de la identidad individual, aún imprecisa, sino de la identidad estudiantil de grupo en consolidación. En este marco, cada *yo* individual se configura como miembro de grupo, en lo que la teoría de la cortesía sociocultural llamaría *estrategia de filiación*, que es, por otra parte, uno de los rasgos más representativos del ciberdiscurso juvenil (CDJ)⁵.

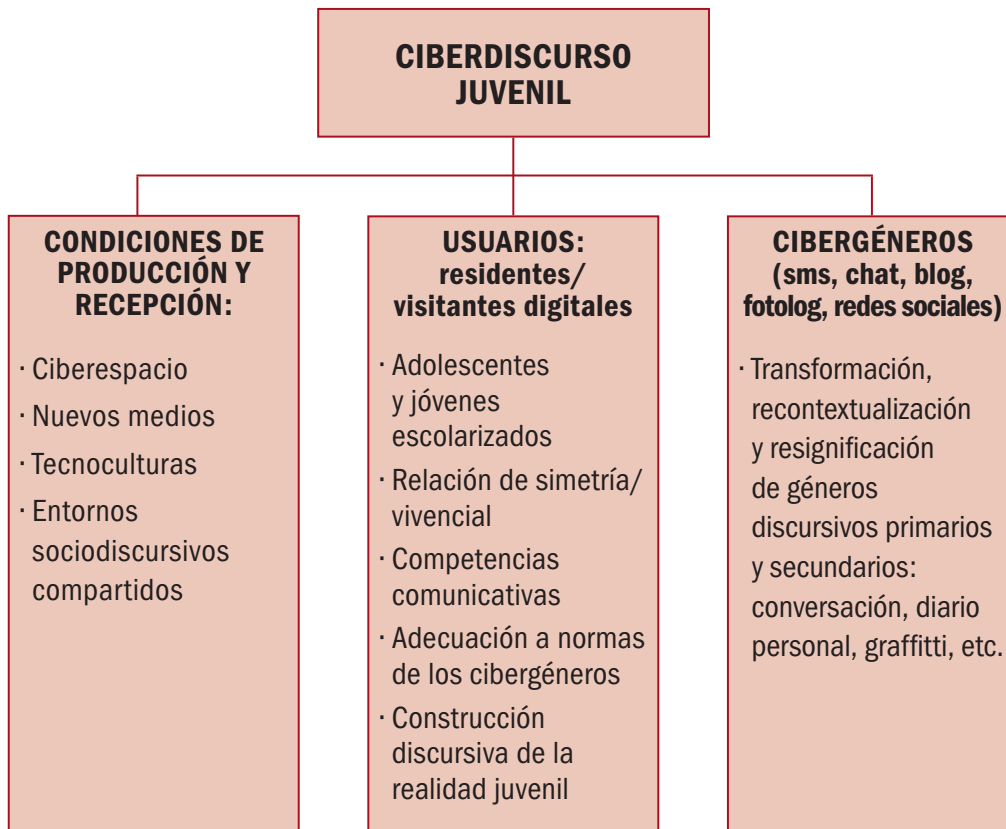
Con respecto al ciberdiscurso juvenil en el blog latomaunt

La noción de *ciberdiscurso juvenil* es una herramienta operativa que permite ingresar en diferentes prácticas discursivas juveniles online. A grandes rasgos, ver los aspectos más relevantes en la Imagen 4 (Palazzo, 2010b).

El modo de existencia del CDJ del blog de la toma cobró sentido y presencia más en sus aristas ideológicas que en las relativas al ciberregistro coloquial, a diferencia de otros modos de apropiación juvenil de los espacios digitales como lo fuera el perimido fotolog y los vigentes chats, whatsapp, facebook, twitter, etcétera.

⁵ La noción de *ciberdiscurso juvenil* se propuso a partir del estudio de prácticas discursivas entre jóvenes en el ámbito del ciberespacio (cfr. Palazzo, 2009; 2010a; 2010b; 2012; 2014).

Imagen 4
Aspectos del ciberdiscurso juvenil



Desde el punto de vista sociocultural e ideológico, sostengo que el CDJ es una forma de identificación juvenil con los pares a la vez que una representación de autonomía del mundo adulto (sus prácticas e ideologías). Se trata de sostener el estatuto de “joven” en cuanto “estudiante” distinto del de “docente”, “autoridad”, etc., resaltando el costado de autonomía y capacidad de gestión que no suele asociarse con la noción de “juventud” en sus definiciones más intuitivas o cristalizadas.

El discurso juvenil adoptará, así, una forma imperativa, argumentativa y expositiva de reclamos y logros, ubicando a los estudiantes como *actores sociales* que han tomado no sólo el espacio físico y de las redes sino, y fundamentalmente, el territorio de la palabra.

Esto (la apropiación de los espacios, las paredes, las palabras) los coloca ya no en relación de simetría discursiva

y social con sus contradestinatarios, sino en posición de superioridad, como en el caso del enunciado dentro de la sección “contenido audiovisual” del blog: “Che, Cerisola⁶, vení mirá ese piquete de la Universidad”, donde el registro coloquial se impone como afrenta generacional. De este modo, el *ser joven* se erige como el estado simbólico más apto para esta lucha.

El blog funcionó, por tanto, como un escenario propicio para la participación de distintos sujetos, en el desempeño de diversas funciones (comentaristas, cronistas, testigos, protagonistas de los sucesos, redactores, fotógrafos, realizadores, ensayistas, periodistas). Sin embargo, esta pluralidad de actores, voces y géneros no implica que el discurso haya sido polifónico en el sentido bajtiniano, desde el momento en que no hubo disenso sino convergencia ideológico-semántica. Por cierto, en dicha convergencia cada *entrada* constituye un enunciado en el que el discurso propio de adhesión a la medida de fuerza tiene presente al discurso ajeno en forma explícita o implícita, como parte de su constitución de respuesta. Asimismo, la cobertura de los sucesos y la manifestación de gestos de apoyo fuera del ámbito de la Universidad que se seleccionaron como parte del constructo argumentativo del blog, no corresponden a medios hegemónicos o de mayor tirada sino a prensa alternativa, artistas como Teresa Parodi, etcétera.

De este modo, la participación online se organizó a través de nueve secciones en las que registramos la cantidad de entradas o intervenciones de usuarios: *Inicio*, *Acerca de nosotros*, *De interés general* (19 entradas); *Clases y talleres* (4 entradas); *Asambleas* (10 entradas en “asambleas generales” y 4 entradas en “asambleas por carrera”); *Nuestras voces*

6 Apellido del Rector de la Universidad Nacional de Tucumán, Juan Alberto Cerisola, en funciones al momento de desarrollarse la toma.

(17 entradas); *Contenido audiovisual* (14 entradas); *Aportes de los medios* (3 entradas. Los medios a los que se alude son “Tucumán Arde” y “Agencia de PRENSA Alternativa APA”); *Proyectos* (2 entradas). Ver Imagen 5.

Imagen 5



Fuente: <https://latomaunt.wordpress.com/>

Es decir, la construcción discursiva juvenil en el blog se sustenta en un andamiaje semántico-ideológico que irrumpen en la escena cotidiana con gran efectismo y adhesión. Todo ello determinado por el funcionamiento de las *entidades del imaginario político* (Verón, 1987: 18):

- El colectivo de identificación o “Nosotros”, autopresentado positivamente a través de estrategias como la narración, la metáfora, la historia personal, la especificación numérica, el comportamiento filiatorio de los miembros, adjetivaciones, etcétera.
- Colectivos de no identificación, contradestinatarios o los “otros” agentes sociales y discursivos: gobierno de la provincia, gobierno de la UNT: policía, Centro de Estudiantes, docentes y pares no comprometidos con la toma, medios dominantes. Estrategias de minimización/deslegitimación de las acciones del Otro y ponderación de Nuestras buenas acciones.
- Meta-colectivos singulares: principalmente los estudiantes, las mujeres. Ambos, sujetos de derechos vulnerados, lo que constituye la causa formal del levantamiento.
- Formas nominalizadas de coherencia de la argumentación: “abusos”, “camarillas”, “fascistas”, así como los términos que revistieron una fuerte carga simbólica: “lucha”, “comedor” (donde además de “comer” se gestan las ideas y las revoluciones como el Tucumanazo de noviembre de 1970).

En cuanto a los *componentes* enunciativos del discurso político presentados por Verón, el ciberdiscurso del blog opera fundamentalmente sobre el componente descriptivo en torno a la naturaleza y actividades en el transcurso de los días de toma, donde destaca la imagen de la *asamblea* como núcleo discursivo-identitario del grupo.

En segundo término, el componente programático, con fuerte carga imperativa, nuclea los enunciados del tipo *petitorio*, en aprovechamiento de una coyuntura que permite el control de contexto verbal.

Finalmente diré que este blog, merced a su permeabilidad como espacio practicado, permite la intercalación de diferentes géneros. En este caso, atravesados por

la representación positiva de la Toma y la construcción del discurso político juvenil de resistencia, denuncia y reivindicación.

Consideraciones finales

La temática desarrollada en este trabajo responde a la preocupación por hacer visibles, desde el ámbito de los Estudios del Discurso, diferentes formas en que los jóvenes tucumanos se hacen visibles en sus prácticas discursivas, sobre la base de RS que vienen cristalizándose en la historia y, al mismo tiempo, se resignifican en los contextos actuales donde los entornos virtuales ya son parte de su socialización primaria.

Es decir, comprender a los jóvenes como condición de estudio a partir de un proceso definido por Duarte (2005:168) de la siguiente manera:

- **Dinámico:** ya que tiene ritmos e intensidades diversas según el contexto en que ocurren, las múltiples causas que los generan, los efectos que se van ocasionando y los modos en que los propios jóvenes se movilizan ante su situación social y política.
- **Diferenciado:** porque no ocurre de igual manera en las distintas clases sociales, en los géneros, las razas y la localización territorial.
- **Sin fin:** porque, mirando a la historia como proceso de larga duración, nos damos cuenta de que aún se está produciendo este cambio societal. Ese proceso está y seguirá en producción, en cuanto constituye una respuesta a las condiciones que generan en cada época este y otros grupos sociales.

En este sentido, en mi contribución expuse cuál fue el modo preferido y legitimado de expresión discursiva que permitió la instalación del discurso estudiantil en el ecosistema comunicativo. Asimismo, las vinculaciones

generacionales en la discursivización de RS sobre diferentes tópicos. Finalmente, el modo de ser joven a través del ciberdiscurso en este caso, donde, a diferencia de otras formas de comunicación juvenil online, no dominan las regularidades léxico-semánticas y pragmáticas del argot sino la competencia comunicativa en la producción de discursos adecuados a los cibergéneros dentro del blog.

La práctica discursiva online de la toma delineó una forma comunicativa en la que participaron nuevos actores, a diferencia del contexto, menos virtualizado, de las tomas de 2003 y 2005. En este caso, fueron engranajes indispensables los estudiantes de Ciencias de la Comunicación, a través de su pericia en la elaboración de recursos audiovisuales y cobertura de la información. Asimismo, otros medios alternativos como la revista *Contrapunto* y la difusión en las redes sociales. Por tanto, el proceso comunicativo tuvo un comportamiento pluridireccional y multigestionado por diversos mediadores o enunciadores comunicativos.

En esta oportunidad presenté un panorama del contexto local de la protesta estudiantil y en función del lugar que ocupó el espacio virtual como escenario de práctica discursiva juvenil y como parte constitutiva de un proceso sociopolítico de protesta que conmovió a la sociedad tucumana, en consonancia con movimientos análogos en otras provincias argentinas.

Este primer paso de análisis prevé futuros trabajos para ahondar en el tratamiento discursivo, semiótico y comunicativo de los materiales producidos en el marco de la participación juvenil en los entornos virtuales a través de las distintas secciones del blog presentadas aquí. Asimismo, confrontar el discurso de adhesión con el de rechazo y resistencia a la Toma, por parte de los estudiantes que crearon la página No a la Toma en Facebook.

El estudio de este tipo de problemáticas responde a que los y las jóvenes actualmente son sujetos de discurso y agentes sociales “con capacidad para apropiarse de (y

movilizar) los objetos tanto sociales y simbólicos como materiales”, en términos de Reguillo Cruz (2012: 30).

Lo mencionado refuerza la idea de que hay diversos y plurales modos de ser joven, dependiendo de las condiciones que sustentan a las prácticas. El discurso de los estudiantes que promovieron y sostuvieron la Toma de 2013 se ubicó desde la representación social de la juventud como motor de cambio, juventud comprometida, juventud que es presente y es futuro. Es decir, una juventud que no se construye como un paso hacia la adultez, en estado de inmadurez, sino como una interlocutora directa de los actores sociales que representan al universo adulto y que busca tener injerencia en la toma de decisiones, a través de la apropiación del espacio físico y de los espacios virtuales, especialmente.

Referencias

- Bonvillani, A. et al. 2008 “Juventud y política en la Argentina (1968-2008). Hacia la construcción de un estado del arte” en *Revista Argentina de Sociología*, Vol. 6, N° 11, noviembre-diciembre.
- Certeau, M. 1988 *The Practice of Everyday life* (Berkeley: University of California Press).
- Duarte, K. 1995 “Trayectorias en la construcción de una sociología de lo juvenil en Chile” en *Persona y sociedad*, Vol. XIX, N° 3. Disponible en <http://www.repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/121847/Trayectorias_en_la_construccion.pdf?sequence=1>.
- Echeverría, J. 1999 *Los señores del aire: Telépolis y el tercer entorno* (Barcelona: Destino).
- Feixa, C. 2013 “Culturas juveniles en la era glocal” en Palazzo, G. y Gómez, P. (coords.) *Sujetos, miradas, prácticas y discursos. Segundo Encuentro sobre Juventud, Medios e Industrias Culturales* (INSIL-ININCO-Facultad de Filosofía y Letras, UNT). Disponible en <<http://www.insil.com.ar/adminis/upload/upload/sujetos.pdf>>.
- Giménez, G. 2006 “Para una teoría del actor en las Ciencias Sociales. Problemática de la relación entre estructura y

- agency” en *Cultura y Representaciones Sociales*, Año 1, N° 1, septiembre (México DF: IIS, Instituto de Investigaciones Sociales, UNAM). Disponible en <http://www.culturayrs.org.mx/revista/num1/gimenez1.pdf>.
- Haidar, J. 1992 “Las materialidades discursivas: un problema interdisciplinario” en *Revista Alfa*, N° 36 (San Pablo).
- Kotler, R.I. 2013 “La alianza obrero estudiantil como respuesta a la dictadura de 1966 en la periferia argentina. El caso Tucumán” en *CLIO. Revista de pesquisa histórica*, N° 31.2.
- La Toma UNT <http://www.latomaunt.wordpress.com>.
- Mayans i Planells, J. 2002 *Género chat. O cómo la etnografía puso un pie en el ciberespacio* (Barcelona: Gedisa).
- Noguera, J.M. 2004 “Una mirada atrás: rasgos y reflexiones para decidir qué es un weblog” en *II Congreso del Observatorio por la Cibersociedad*. Disponible en http://www.cibersociedad.net/congres2004/grups/fitxacom_publica2.php?grup=43&id=344&idioma=es.
- Palazzo, M.G. 2014 “Prácticas discursivas juveniles del ciberespacio. Estética y subjetividad en el caso de un blog” en *Tonos digital Revista Electrónica de Estudios Filológicos*. Disponible en <http://www.tonosdigital.es>.
- Palazzo, M.G. 2013 “‘Sí, somos jóvenes’: la visibilidad juvenil en la escena sociopolítica argentina a través de los medios. El caso de JQM (Juventud que se mueve)” en Remondino, G. y Ocheró, M. (eds.) *La comunicación como riesgo. Expresiones autorreferenciales en la Cultura Contemporánea* (Ediciones Al Margen) Vol. 3.
- Palazzo, M.G. 2012 “Juventud, ideología y discurso” en Zaffaroni, A. (coord.) *Estudios sobre juventudes en Argentina II. Líneas prioritarias de investigación en el área jóvenes/juventud: la importancia del conocimiento situado* (Salta: EUNSa-ReIJA).
- Palazzo, M.G. 2010a *La juventud en el discurso: representaciones sociales, prensa y chat* (Tucumán: Facultad de Filosofía y Letras-UNT) Serie Tesis.
- Palazzo, M.G. 2010b “Aspectos comunicativos del ciberdiscurso juvenil. Consideraciones teóricas” en *Revista Argentina de Estudios de Juventud*, N° 3. Disponible en <http://www.perio.unlp.edu.ar/revistadejuventud?q=node/48>.
- Palazzo, M.G. 2009 “El ciberdiscurso juvenil: representaciones sociales del desconcierto, la censura y la aceptación” en *Espéculo. Revista Digital de Estudios Literarios* (Facultad de

- la Información-Universidad Complutense de Madrid) N° 41. Disponible en <<http://www.ucm.es/info/especulo/numero41/ciberdis.html>>.
- Peralta, D. 2005 “El periodismo según *La Razón* a fines de la etapa Cortejanera: 1917-1921”, Universidad Nacional de General Sarmiento, Los Polvorines. Disponible en <http://www.ungs.edu.ar/cm/uploaded_files/publicaciones/151_ii21.pdf>.
- Raiter, A. 2003 *Lenguaje y sentido común. Las bases para la formación del discurso dominante* (Buenos Aires: Biblos).
- Reguillo Cruz, R. 2012 *Culturas juveniles: formas políticas del desencanto* (México DF: Siglo Veintiuno Editores).
- Sigel, R. 1989 *Political learning in adulthood. A sourcebook of theory and research* (Londres: Chicago Press).
- Silverstone, R. y Hirsch, E. 1992 *Consuming technologies. Media and information in domestic spaces* (Londres: Routledge).
- Thompson, J. 1998 *Ideología y cultura moderna* (México DF: UAM-Xochimilco).
- Van Dijk, T. 2001 “Algunos principios de una teoría del contexto” en *ALED. Revista Latinoamericana de Estudios del Discurso*, Vol. 1, N° 1.
- Van Dijk, T. 1996 “Análisis del discurso ideológico” en *Versión* (México DF) N° 6.
- Verón, E. 1987 “La palabra adversativa. Observaciones sobre la enunciación política” en Verón, E. et al. *El discurso político. Lenguajes y acontecimientos* (Buenos Aires: Hachette).

Mensajes de texto y bilingüismo. Usos lingüísticos en situación de contacto

*Patricia Gubitosi**

Introducción

Los préstamos constituyen una de las manifestaciones más salientes del contacto lingüístico; en efecto, cuando dos o más lenguas conviven en un mismo espacio físico y una de ellas tiene una posición hegemónica respecto de la(s) otra(s), uno de los fenómenos más frecuentes es que la lengua dominada replique formas lingüísticas de la lengua dominante.

Según Yaron Matras, cuando ocurre un fenómeno lingüístico de contacto hay dos tipos de factores interconectados que ejercen influencia sobre los hablantes: la lealtad a las normas que regulan el repertorio lingüístico de cada una de las lenguas y la explotación de todo el potencial expresivo que todo individuo bilingüe tiene a su alcance incluyendo cambio de código y préstamos, no sólo para llenar vacíos léxicos sino también para lograr efectos especiales o imitar determinadas modas o tendencias (Matras, 2009: 168).

El presente trabajo examina los distintos tipos de préstamos utilizados en los mensajes de textos producidos por dos grupos de hablantes de nacionalidad argentina que

* Profesora Asociada de Lingüística Hispánica en la Universidad de Massachusetts Amherst.

viven en los Estados Unidos desde hace más de una década: aquellos que inmigraron siendo adultos y los que llegaron al país del norte en los primeros años de su adolescencia o en su infancia tardía. Los argentinos en los Estados Unidos constituyen uno de los grupos hispanohablantes más pequeños que viven en el país; sin embargo, de acuerdo al censo de 2010, el índice de uso del español en el hogar es uno de los más elevados donde sólo un 9% del total reporta hablar inglés dentro de su grupo familiar. Esta situación demográfico-social representa una excelente oportunidad para examinar la conducta lingüística de estos inmigrantes con respecto al uso de los mensajes instantáneos de textos según su edad y tiempo de permanencia en el país receptor; el nivel de permeabilidad frente a la lengua inglesa; y la frecuencia y clasificación de los préstamos utilizados.

El estudio del uso del lenguaje de los mensajes de textos es relativamente nuevo, dado que la técnica de los mensajes instantáneos de texto comienza recién a mediados de la década del noventa del siglo pasado. Los primeros estudios sobre el uso de esta tecnología han tenido una perspectiva mayormente sociocomunicativa, y han sido específicamente desarrollados en lengua inglesa. De esta manera, los mensajes de textos han sido estudiados como una herramienta pedagógica (Naismith, 2007), como un elemento de uso comercial útil para los negocios (Bamba y Barnes, 2007), o bien como un “ayuda-memoria” para pacientes extrahospitalarios (Downer et al., 2006)¹, entre otros.

Específicamente, el término “mensaje de texto” refiere a un mensaje escrito, breve, enviado a través de un teléfono celular, transmitido de manera instantánea a través de la función SMS (por sus siglas en inglés: *short message service*). Aunque lo más frecuente es utilizar los mensajes

¹ Para mayor información sobre los primeros estudios de los mensajes instantáneos de textos, consultar Thurlow y Poff (2014).

de textos para la comunicación persona-persona, versiones más recientes del servicio también permiten el envío de mensajes “en grupo” (*group messaging*) donde pueden intervenir tres o más participantes.

De acuerdo con los resultados de recientes investigaciones, los mensajes de textos constituyen la forma preferida por los jóvenes para comunicarse, habiéndose incrementado considerablemente el uso de esta forma de comunicación en los últimos años. Así, por ejemplo, Lenhart et al. (2010) reportan que en Gran Bretaña el 70% de los adolescentes usan mensajes de texto, una cifra superior al 51% reportado en 2006. Según Liddy et al. (2014), cuando a los jóvenes británicos se les pregunta cuál es la forma preferida para comunicarse a distancia, la opción preferida es el mensaje de texto (12%) seguido por el correo electrónico (10%) y la llamada a través del celular (9%); como es de esperar, ningún joven eligió la carta (0%) como medio de comunicación. Una de las principales razones para el incremento del mensaje de texto en las preferencias juveniles obedece a sus características. En efecto, *textear*² es rápido, barato, personal, casi instantáneo (sincrónico) y, además, ofrece mayor discreción que una llamada (Ling 2005); cualidades todas altamente valoradas por la juventud (Liddy et al. 2014).

Los mensajes de textos son también altamente estimados por los adultos, cuyo uso del *texteo* se incrementó considerablemente en los últimos años. Así lo demuestra una encuesta llevada a cabo en Gran Bretaña donde se muestran los índices de uso de los mensajes de texto entre los adultos durante el período comprendido entre 2005 y 2010 (OFCOM, 2011). Otro estudio realizado en Malasia

² Neologismo para referirse a la acción de enviar un mensaje de texto. Aunque no ha sido aún aceptado por la Real Academia de la Lengua Española, tiene amplia difusión en Latinoamérica y entre los hispanos de Estados Unidos.

en 2007 demuestra que el 32% de los adultos que poseen teléfonos celulares no pueden prescindir del uso de los mensajes (Tanakinjal et al., 2007).

Sin embargo, a pesar del creciente interés por el estudio del uso del lenguaje en relación con las nuevas tecnologías, no existen suficientes investigaciones que examinen los mensajes de texto desde un punto de vista lingüístico y discursivo (Thurlow y Poff, 2014). Menos aún, que contemplen el comportamiento lingüístico de los hablantes bilingües a través de este tipo de tecnologías. Este trabajo, entonces, intenta cubrir ese hueco investigativo, aportando material que contribuya a la discusión sobre el uso de la lengua en este tipo de contexto. Dado que el presente trabajo analiza mensajes de textos producidos por argentinos que viven en un contexto donde el inglés es la lengua dominante, las respuestas a las que intenta responder este artículo son las siguientes: ¿cómo responde la comunidad argentina a la presión del inglés cuando se comunican a través de mensajes instantáneos?; ¿en qué medida los mensajes de texto incorporan préstamos/estrategias discursivas del inglés en un discurso iniciado/realizado en español?; y, finalmente, ¿existen diferencias entre los participantes jóvenes y adultos en su uso lingüístico cuando se comunican utilizando los servicios de mensajería instantánea provistos por la telefonía celular?

Argentinos en Estados Unidos

Los argentinos que viven en los Estados Unidos constituyen uno de los grupos hispanos más pequeños según el organismo oficial del censo. De acuerdo con la encuesta comunitaria de 2011³, los argentinos sólo representan el

³ Los datos fueron tomados del American Community Survey (ACS) correspondiente al año 2011. Para mayor información ver el sitio web de la oficina del Censo <<http://www.census.gov>>.

0,46% del total. Tal como se ve en la Cuadro 1, los inmigrantes argentinos se ubican, incluso, detrás de otros grupos sudamericanos: colombianos, ecuatorianos, peruanos y venezolanos.

Cuadro 1
Hispanos en Estados Unidos

| | |
|----------------------------------|-------------------|
| Hispanos o latinos | 51.939.916 |
| Mexicanos | 33.557.922 |
| Puertorriqueños | 4.885.294 |
| Cubanos | 1.891.014 |
| Dominicanos | 1.554.819 |
| Países de América Central | 4.623.170 |
| Costa Rica | 130.507 |
| Guatemala | 1.214.076 |
| Hondura | 695.761 |
| Nicaragua | 387.104 |
| Panamá | 180.462 |
| Salvador | 1.977.657 |
| Otros países de América Central | 37.603 |
| Países de América del Sur | 3.071.280 |
| Argentina | 240.195 |
| Bolivia | 105.215 |
| Chile | 145.422 |
| Colombia | 994.583 |
| Ecuador | 655.300 |
| Paraguay | 24.933 |
| Perú | 566.541 |
| Uruguay | 62.238 |
| Venezuela | 244.124 |
| Otros grupos sudamericanos | 32.729 |
| Otros hispanos o latinos | 2.356.417 |

Fuente: ACS 2011.

Una atenta mirada a los datos que ofrece la oficina del censo estadounidense sugieren que la inmigración de argentinos hacia Estados Unidos comenzó en la década de 1970, puesto que el 42% de los inmigrantes actuales ingresó al país del norte antes de 1980. El movimiento migratorio decreció después de la llegada de la democracia al país sudamericano en 1983 para volver a aumentar después de la crisis económica de 2001.

Aunque aproximadamente la mitad de los argentinos (48%) que viven en los Estados Unidos han adoptado la ciudadanía estadounidense mostrando un nivel de adaptación elevado, el grupo mantiene un alto uso del español respecto de otros grupos. Según lo que los mismos inmigrantes reportan a la oficina del censo, sólo el 9% admite hablar inglés en el hogar, mientras que más del 90% sostiene que la comunicación en la casa se desarrolla en español (Census Bureau, 2000) mostrando un comportamiento conservador respecto del uso de la lengua.

Por otra parte, los argentinos en el exterior tienden a conservar sus características dialectales, entre ellas el uso del voseo tal como se ve en el ejemplo 1 o el uso del vocativo *che* en la participante 2:

Ej. 1) —Fuiste al Thai, al final?⁴. Acordate de cambiar la hora esta noche :-) (Part. 1)

Ej. 2) —Uy che. Te dije que me hagas acordar. (Part. 2)

Estos ejemplos demuestran la identificación de las participantes con el dialecto español utilizado en Argentina. La relación con el país de origen es una constante en los grupos migrantes que también se verifica en el caso de los

⁴ En todos los casos la transcripción respeta la ortografía original.

argentinos, quienes han establecido varios blogs y asociaciones en línea tal como la Asociación de Argentinos en Nueva Inglaterra <<http://www.argies.org/>>, la Asociación de Argentinos en Miami <<http://www.argentinamiami.com/>>, la Asociación Argentina de Los Ángeles <<http://www.aalaonline.com/sitio/index.php>>, la Casa Argentina de Houston <<http://www.casaargentina.org/>>, o los Argentinos de Nueva York <<http://www.argentinosnewyork.com/>>, entre otros. Esta actitud según Komito (2011) sirve para reforzar la identidad y atenuar el aislamiento que todo inmigrante siente en algún momento permitiendo la comunicación con la familia y los amigos a través de la distancia dado que gracias a los medios digitales de comunicación los espacios ya no son un límite a la hora de comunicarse.

El mensaje de texto como modo de relación social

El uso de los mensajes de textos como herramientas para construir y mantener relaciones interpersonales es una prueba de la función social de este servicio de mensajería instantánea provisto por el teléfono celular (Thurlow y Poff, 2014). Una de las razones aludidas para explicar la popularidad entre los jóvenes es el hecho de que los mensajes de textos permiten más privacidad que una conversación a través del teléfono, dado que esta puede ser escuchada y un mensaje escrito, no. Según Thompson y Cupples (2008), esta intimidad permite que los usuarios más jóvenes se comuniquen con mayor libertad sin la vigilancia y supervisión de los adultos; y, por ello, dado que es la manera de comunicación preferida cuando uno no está frente a frente con el interlocutor, el mensaje instantáneo utiliza un tono similar al de la conversación.

La espontaneidad presente en los mensajes instantáneos hace particularmente interesante esta forma de comunicación desde un punto de vista sociolingüístico, puesto que la diferencia de contextos en la utilización de los mismos, la

distinta edad y género de sus usuarios, así como también los diferentes registros y estilos observados permiten el análisis de un número considerable de variables lingüísticas y extralingüísticas en relación con los usos lingüísticos observados. En el caso del presente trabajo, la atención está puesta en la comunicación de dos madres con sus hijas adolescentes a través de SMS. Ante la pregunta de por qué utilizaban este servicio, las cuatro participantes contestaron que este servicio les permitía estar conectadas entre sí de manera casi instantánea y permanente. En respuesta a por qué preferían este servicio en lugar de una llamada común y corriente, las hijas respondieron que los SMS son “más cómodos”, “prácticos” y “fáciles”, mientras que las madres sostuvieron que utilizando los SMS se aseguraban “la atención” de sus hijas, y que “es más fácil que [los adolescentes] contesten un mensaje de texto antes que una llamada”.

En este sentido, los mensajes de texto se ofrecen como una manera eficaz de comunicación social siendo una alternativa cada vez más frecuente a la telefonía celular en sí misma. El hecho de que las participantes adultas de este estudio, ambas madres inmigrantes, hayan sostenido que gracias al servicio de mensajería instantánea podían sentirse seguras de “estar comunicadas [con sus hijas] todo el tiempo” agrega una valoración positiva extra a este servicio. El SMS es visto, de este modo, como un facilitador de las relaciones sociales y no sólo como un simple instrumento de comunicación.

Según un informe revelado en el sitio del Banco Mundial, el 98% de la población de Latinoamérica tiene recepción de servicio celular, y el 84% de los hogares están suscriptos a algún servicio de telefonía móvil⁵. Según el mismo informe, en la República Argentina el 97% de la

⁵ Datos extraídos de <<http://www.bancomundial.org/es/news/feature/2012/07/18/america-latina-telefonos-celulares>> acceso 28 de julio de 2014.

población se comunica primariamente a través de mensajes de texto, habiéndose registrado una merma sostenida entre 2005 y 2010 en la cantidad de usuarios de llamadas por celular. Aunque las participantes de este estudio viven en el extranjero, es válido remarcar el hecho de que las participantes ya están familiarizadas con esta tecnología desde su país de origen; en efecto, su mudanza a los Estados Unidos no hace más que exacerbar la utilización de los teléfonos celulares, ya que según datos provistos por el *Pew Internet Project's research*⁶ el 90% de los ciudadanos estadounidenses posee un teléfono celular. Las participantes adultas declaran haber usado teléfono celular antes de inmigrar a los Estados Unidos, y también recuerdan haber usado “alguna que otra vez” los mensajes de texto, aunque reconocen que la frecuencia de uso se incrementó después de haber inmigrado a los Estados Unidos a causa de sus hijas adolescentes.

Préstamos y bilingüismo

Con respecto al uso de préstamos en la lengua de los mensajes de texto, a pesar de la extensa bibliografía que existe sobre *préstamos*, en especial sobre préstamos del inglés en diferentes lenguas a nivel global, la mayoría de los estudios están enfocados desde la perspectiva “monolingüe” de la lengua afectada/receptora. Así, por ejemplo, en español Guzmán González (2003) examina los anglicismos presentes en revistas españolas dedicadas a temas cinematográficos, mientras que Balteiro y Campos (2012) analizan los préstamos en el español falsamente atribuidos al inglés en el campo de la belleza y la moda.

En lo que se refiere, en cambio, a los grupos de hablantes que viven en situación de contacto lingüístico, es necesario un modelo teórico diferente que explique

6 Datos obtenidos del sitio web <<http://www.pewinternet.org/fact-sheets/mobile-technology-fact-sheet/>> acceso 28 de julio de 2014.

la influencia y la persistencia del contacto tomando en cuenta los datos de la realidad. En este sentido, resultan útiles los trabajos de Matras (2009), Thomason (2001) y el clásico estudio de Thomason y Kaufman (1988). Según Thomason (2001) todos los elementos de una lengua pueden ser replicados por la lengua de contacto, no sólo los lexemas con valor referencial. Para la autora, es el tiempo y la intensidad del contacto lo que determinará el grado de interferencia de una lengua sobre otra. Dado que todos los hablantes bilingües tienden a integrar sus lenguas de una u otra manera (Bullock y Toribio, 2009), es válido preguntarse hasta qué punto el inglés influye en la comunicación de las participantes bajo estudio.

De acuerdo con Matras (2009), cuando ocurre un proceso comunicativo en una situación de lenguas en contacto⁷ hay dos factores interconectados: la lealtad a las normas de cada una de las lenguas y la explotación al máximo del potencial expresivo que ofrece cada una de esas lenguas. Esto significa que los préstamos no sólo sirven para llenar vacíos léxicos (teoría del llenado) sino también para lograr efectos especiales o imitar determinadas modas o tendencias entre los hablantes.

El préstamo lingüístico se constituye, entonces, en una de las manifestaciones más salientes del contacto lingüístico. A pesar de que la teoría lingüística ha convertido el término *préstamo* en popular, Matras (2009) rechaza la precisión técnica del término, puesto que *préstamo* alude a algo que puede ser “devuelto”. Dado que cuando un término entra en un sistema lingüístico nunca “es devuelto”, el autor prefiere utilizar el término *réplica* como más apropiado. El préstamo es, desde este punto de vista, una *réplica*

7 Aunque resulta obvio, vale la pena aclarar que el término *lenguas en contacto* no se refiere al choque entre las lenguas en sí, sino a una metáfora que se refiere al ambiente donde personas bilingües interactúan entre sí (Matras, 2009).

lingüística de un elemento léxico de una lengua (la lengua donante) en otra (la lengua recipiente). El préstamo, entonces, entendido como réplica lingüística puede o no presentarse completamente adaptado a la lengua receptora. Lejos de la interpretación tradicional, esta categorización permite un análisis dinámico de los datos prestando atención al contexto en el que se usa un lexema y a la función que este cumple dentro del discurso⁸.

Cuando una lengua replica elementos de otra pueden surgir tres tipos de conflictos a partir de la efectividad de una expresión y su acomodación al contexto apropiado: (a) ciertos significados se pueden expresar en una lengua en una serie de contextos pero no en la otra ('vacío'); (b) la asociación con determinado grupo hace que un término necesite ser "replicado" ('prestigio'); y (c) es conveniente mantener la separación de las dos lenguas, por lo tanto el préstamo se presenta con una forma completamente adaptada a la lengua receptora, es decir, *españolizada* ('presión cognitiva'). A los efectos de establecer qué tipos de estrategias usaron las participantes de este estudio, hemos catalogado los préstamos del corpus siguiendo las tres categorías mencionadas. Los ejemplos se ofrecen en el apartado siguiente.

8 Aunque pueda parecer controversial, esta postura teórica no presta atención solamente al producto final (el lexema utilizado) sino que también tiene en cuenta la situación lingüística donde este se produce y el tipo de datos analizados. Para Backus y Dorleijn (2009), la línea divisoria entre lo que constituye un préstamo en sentido tradicional y una alternancia de código, calco o traducción es muy delgada, aunque para los autores es claro que un préstamo siempre alude a datos diacrónicos mientras que la alternancia de código y la traducción literal o calco se observan diacrónicamente. De esta manera, sólo los ejemplos que han sido *españolizados* y que se incluyen dentro del tercer grupo (ver debajo) pueden ser comprendidos diacrónicamente dado que es muy probable que los hablantes hayan escuchado o utilizado esos ejemplos anteriormente.

Metodología

Para el presente trabajo se examinaron dos grupos de mensajes: (1) aquellos producidos por hablantes emigrados a los Estados Unidos ya de adultos, y (2) mensajes producidos por hablantes que, aunque nacieron en Argentina, crecieron y fueron educados en los Estados Unidos, resultando por lo tanto más permeables a la influencia de la lengua mayoritaria.

En total se analizaron 565 mensajes producidos por cuatro hablantes diferentes con un total de 4.083 palabras. Todos los hablantes son del sexo femenino (dos madres con sus respectivas hijas).

Los mensajes se obtuvieron después de que las participantes involucradas firmaran un consentimiento previo. A todas las participantes se les garantizó el anonimato. Una vez firmada la autorización, con la ayuda del programa *SMS Backup & Restore*, los mensajes entre madres e hijas se almacenaron en una carpeta del celular de cada una de las participantes mayores, y se transfirieron a la computadora de la investigadora en un archivo XML para luego ser convertidos en una planilla de cálculo de Microsoft Excel. Los datos sociodemográficos de las participantes se incluyen en el Cuadro 2.

Cuadro 2

Datos sociodemográficos de las participantes

| Participante | Edad | Tiempo de permanencia en los Estados Unidos | Relación |
|--------------|------|---|-------------------------|
| 1 | 45 | 11 años | Madre de participante 2 |
| 2 | 18 | 11 años | Hija de participante 1 |
| 3 | 52 | 13 años | Madre de participante 4 |
| 4 | 19 | 13 años | Hija de participante 3 |

Los datos obtenidos fueron codificados en tres grupos tal como se estipuló en el apartado anterior. Dentro del grupo 1 se codificaron términos que suplen un vacío cultural de la lengua española en un contexto de contacto lingüístico. Un caso claro es el uso de la palabra *Fahrenheit* tal como se muestra en el ejemplo 3. Los inmigrantes que viven en los Estados Unidos tienen que adaptarse a las medidas inglesas de uso característico en ese país. En el presente ejemplo, la participante menor, sabiendo que parte del país hace frente a una ola de frío, le pregunta a su madre cuánto frío hace donde ella está, a lo cual esta responde utilizando la medición en grados Fahrenheit y no en Celsius. Sin embargo, dado que es consciente de que si estuviera en Argentina no necesitaría aclarar qué tipo de medición está usando (simplemente diría “1 grado”), el término *Fahrenheit* es imprescindible para desambiguar cualquier posible malentendido.

- Ej. 3) —Hace mucho frio alla^{9?} (Part. 4)
—1 **farenheit**¹⁰ (Part. 3)
—Brrrrrrr abrigate! (Part. 4)
—Ya se. Ayer fue peor porq la sensación
térmica era -17 F¹¹! (Part. 3)

Dentro del segundo grupo se incluyeron aquellos términos que, aunque tienen equivalente en español, los hablantes eligen expresarlos en la lengua donante y no en la lengua receptora. Si bien es difícil conjeturar por qué un hablante se decide a favor de un término y no de otro, es posible que el prestigio o la mejor adecuación de un término a una determinada circunstancia sea lo que decida su uso. En el

9 En todos los casos transcribimos las palabras utilizando la ortografía original.

10 Un grado Fahrenheit equivale a -17° Celsius.

11 Es decir, una sensación térmica equivalente a -27° Celsius.

caso del ejemplo 4, el hablante no desconoce el término utilizado en su propia lengua, pero en lugar de decir que el establecimiento tiene clase o es elegante, prefiere replicar el término de la lengua hegemónica:

- Ej. 4) —Ese restaurante de Delaney's tiene churrascos ricos. Pero es un poco caro (Part. 1)
—Pero el lugar es lindo. Es **classy** (Part. 2)

Finalmente, dentro del tercer grupo se consideraron aquellos términos que, aunque de origen inglés, aparecen completamente adaptados al español, indicando que las participantes o bien ya utilizaron el término anteriormente o el mismo les es familiar por haberlo oído o verlo escrito. Debemos recordar, en este sentido, que los mensajes de texto son por definición rápidos, instantáneos y próximos a la lengua oral: el hablante no tiene tiempo de pensar demasiado o detenerse a considerar cómo sería la ortografía adecuada para españolizar un término extranjero; por lo tanto, debemos asumir que el término es familiar para la participante. Para ilustrar este grupo se ofrece el ejemplo 5:

- Ej. 5) —Estoy en el avión. Tengo que apagar el celu. (Part. 1)
—Bueno. **Texteanos** cuando llegues. (Part. 2)

Una vez codificados, los datos fueron analizados y procesados con el programa estadístico R.

Resultados y discusión

Aunque el análisis de los datos reflejó un alto número de instancias de cambio de código (no consideradas en este trabajo), el número de préstamos encontrados en el corpus no representa un número significativo, pues es menor al 1% del total de palabras analizadas (ver Cuadro 3).

Este bajo porcentaje de palabras del inglés “replicadas” en la lengua de las participantes cuando producen su discurso en español es coherente con el alto grado de lealtad lingüística hacia el uso del español por parte de los inmigrantes argentinos, según detalles del censo que fuera comentado más arriba.

Aun cuando el número total de préstamos hallados en el corpus tiene una frecuencia relativa muy baja, el análisis de estos préstamos en sí arroja resultados que merecen ser tenidos en cuenta. En efecto, de las tres categorías analizadas sólo la segunda es relevante estadísticamente, aunque la primera categoría representa más de un cuarto del total de los casos (ver Cuadro 3).

Cuadro 3
Resultado

| Total de palabras | Categoría 1 | | Categoría 2 | | Categoría 3 | | Total de préstamos | |
|---------------------------|-------------|------|-------------|------|-------------|------|--------------------|------|
| | N | % | N | % | N | % | N | % |
| 4.083 (100) | 10 | 0,24 | 25 | 0,62 | 3 | 0,07 | 38 | 0,93 |
| 38 (100) | 10 | 26,3 | 25 | 65,7 | 3 | 7,8 | ----- | |
| categoría significante: 2 | | | | | | | $p = 0.0001$ | |

Según se observa en el Cuadro 3, la mayor cantidad de ocurrencias (n=25) corresponde a la categoría 2; es decir, aquellas palabras que aunque tengan un equivalente en español, las participantes prefieren utilizar palabras de origen inglés. Los ejemplos 6 y 7 son elocuentes al respecto: las palabras *recreo* y *mensaje de voz* (o simplemente, *mensaje*, de uso extendido en Argentina) podrían funcionar perfectamente en estos contextos; sin embargo, los términos elegidos por las participantes son *break* y *voicemail* respectivamente.

Ej. 6) —Ya estás en el aeropuerto ? Estoy en mi *break* por 10 minutos mas... (Part. 4)

Ej. 7) —No volviste a llamar? (Part. 1)
—No. No me dejaron *voicemail* (Part. 2)

Según Backus y Dorleijn (2009), cuando se analizan datos sincrónicos es muy difícil poder diferenciar entre un préstamo establecido de una instancia de alternancia de código. Los autores concluyen que la frecuencia de uso de un término particular resulta determinante para decidir si este debe ser considerado como préstamo o como alternancia de código. En el caso de *break* se encontraron otros ejemplos de la misma participante, lo que sugiere que este término constituye un préstamo incorporado a su vocabulario con el significado de “período de descanso en el ámbito laboral”, lo cual representa una restricción al concepto de *recreo*. Dado que esta participante inmigró a los Estados Unidos habiendo iniciado la escuela primaria en Argentina, es posible –y pasible de interpretación– que el término *recreo* haya quedado asociado a un período de tiempo dedicado a actividades lúdicas, mientras que la palabra inglesa *break* representaría un mero intervalo de tiempo que rompe la rutina laboral.

Ej. 8) —Te llamo mañana en mi *break* (Part. 4)
—OK. (Part. 3)

Esta interpretación es confirmada por el uso del mismo término por parte de la participante 3 que, aunque conoce el término español *recreo*, no duda en utilizar la palabra inglesa *break* cuando se comunica con su hija en referencia al tiempo de descanso que esta tiene en su trabajo, tal como se muestra en el ejemplo 9:

Ej. 9) —A qué hora es tu *break*? (Part. 3)

Volviendo a los resultados observados en el Cuadro 3, el segundo grupo de palabras de origen inglés halladas en el corpus corresponde al grupo 1 que, aun cuando no resultan relevantes desde el punto de vista estadístico, constituyen más de la cuarta parte de los préstamos observados. Entre los términos de esta categoría encontramos *slow cooker*¹² *blackened*¹³ o *cupcake*¹⁴, entre otros. A continuación se brindan ejemplos de estos usos:

- Ej. 10) —Me haces arroz por favor? (Part. 2)
—Vas a lavar la olla o me la vas a dejar a mi como el sartén y la *slow cooker*? (Part. 1)
- Ej. 11) —Si no es frito... no puedo comer frito. Lo siento. (Part. 3)
—No, no es frito (Part. 4)
—Menos mal :-) (Part. 3)
—No me gusta mucho lo frito. El pescado era *blackened*... Era como a la parrilla (Part. 4)
- Ej. 12) —Hola! Ya estoy en casa otra vez... (Part. 3)
—Que bueno! Como la pasaste? Yo estoy horneando *cupcakes* ahora. (Part. 4)

Como se observa a partir de los ejemplos presentados, la mayoría de ellos se refiere a elementos culturales, principalmente culinarios, que no formaban parte de la vida de las participantes antes de su llegada a los Estados Unidos,

12 Es una cacerola eléctrica de cocción lenta que puede programarse para lograr la cocción en seis u ocho horas.

13 Se denomina así a la técnica de cubrir la carne con especias, principalmente pimienta negra.

14 Producto de panadería semejante a una magdalena con chocolate o cobertura de azúcar por arriba.

pero que han sido adoptados y, por lo tanto, necesitan ser expresados de uno u otro modo. La manera más sencilla es incorporando el término inglés; caso contrario, las participantes deberían referirse a ellos a través de largas perífrasis (*cacerola de cocción lenta, pescado cubierto de especias principalmente pimienta negra, o confitura parecida a las magdalenas con pasta de azúcar por arriba*), opciones no convenientes cuando se trata de agilizar la comunicación a través de la brevedad que significa el mensaje de texto.

Es interesante destacar que las participantes tienen una alta conciencia de cuándo usan una u otra lengua y tratan de respetar la ortografía de cada una de ellas. A excepción de los acentos (que casi ninguna usa, falta atribuible a la complejidad que requiere el uso del diacrítico), no se advierten faltas ortográficas en el corpus, salvo aquellas producidas por el corrector automático:

Ej. 13) —El *telephone*¹⁵ no anda, no tenia señal.
(Part. 1)

Ej. 14) —Salgo a las 5 si quieres q vaya también
—Bueno. Te *a visa*¹⁶ :-)

El tema de la autocorrección es casi siempre observado inmediatamente y las participantes ofrecen la palabra correcta cuando sienten que el mensaje puede estar sujeto a confusión. El siguiente intercambio muestra el fastidio de una de las participantes cuando el autocorrector cambia completamente el sentido de lo que quiere expresar:

Ej. 15) —Tienen un monton de recetas de pollo,
de carne y con verduras, pero me encanta

15 En lugar de *teléfono*.

16 En lugar de *te aviso*.

porque el slowcooker nos ahorra un
monton en *electric ideas* (Part. 4)
—Jajaja (Part. 3)
—Hahaha “*electric ideas*” no! Stupid
autocorrect... **ELECTRICIDAD** (Part. 4)

Esta intención de respetar la ortografía de cada una de las lenguas se observa incluso en las abreviaturas y onomatopeyas utilizadas:

- Ej. 16) —Capaz me ofrecen mas plata **jajaja**
(Part. 2)
—Jajajaja no. Te lo mande para que veas.
Que se yo. (Part. 1)
—I guess **haha** (Part. 2)
- Ej. 17) —Me mandas la receta de lo alfajorcitos
por email **porfis**? (Part. 4)

El ejemplo 17 muestra la abreviatura clásica de *por favor*: **porfis**. El ejemplo 16 es aún más interesante, pues la misma participante 2 utiliza la onomatopeya de la risa según sea la lengua en la que está produciendo su discurso: en la primera instancia, la onomatopeya se produce en español **jaja**, repetida también por su madre (participante 1). Acto seguido, la misma participante en el mismo acto de habla cambia el código de su discurso del español al inglés y utiliza la misma onomatopeya, esta vez con la ortografía inglesa **haha**.

Con respecto al uso de los préstamos según la franja etaria, los resultados confirman que el grupo 2 es el único utilizado como estrategia por todas las participantes de manera semejante (ver Cuadro 4), mientras que los préstamos correspondientes al grupo 3 sólo son patrimonio de las participantes adultas.

Cuadro 4
Uso de préstamos por participante

| Total de palabras | Categoría 1 | | Categoría 2 | | Categoría 3 | |
|-------------------|-------------|-----|-------------|-----|-------------|-----|
| | N | % | N | % | N | % |
| 38 (100) | 10 | 100 | 25 | 100 | 3 | 100 |
| Participante 1 | 2 | 29 | 8 | 32 | 2 | 67 |
| Participante 2 | -- | 0 | 9 | 36 | -- | |
| Participante 3 | 3 | 30 | 5 | 20 | 1 | 33 |
| Participante 4 | 5 | 50 | 3 | 12 | -- | |

A pesar de que lo restringido del corpus no admite hacer generalizaciones, los datos permiten, en cambio, mostrar algunas tendencias. Las hablantes son bilingües, y por lo tanto se sienten cómodas utilizando ambas lenguas: el inglés y el español; esto hace que todas las participantes decidan comunicarse en inglés cuando sienten que esta es la lengua más apropiada para transmitir sus mensajes. La presencia de alternancia de código –fuera de los objetivos de este trabajo– incide, por su parte, en el escaso uso de préstamos observados en este estudio. Esto puede explicar que la participante 2, la más joven del grupo, no presenta ningún uso de palabras incluidas en el grupo 1 y el grupo 3, y se siente cómoda comunicándose en inglés cuando no puede expresar un significado en español (grupo 1). Del mismo modo, esta participante no siente la necesidad de adaptar los términos al español (grupo 3) coincidiendo en este caso con la participante 4.

Conclusión

El objetivo de este trabajo fue examinar las estrategias discursivas utilizadas en los mensajes de textos producidos por dos grupos de hablantes de nacionalidad argentina que viven en los Estados Unidos desde hace más de una

década: aquellos que inmigraron siendo adultos y los que llegaron al país del norte en los primeros años de su adolescencia o en su infancia tardía.

Las preguntas que guiaron este estudio fueron las siguientes: ¿cómo responde la comunidad argentina a la presión del inglés cuando se comunican a través de mensajes instantáneos?; ¿en qué medida los mensajes de texto incorporan préstamos/estrategias discursivas del inglés en un discurso iniciado/realizado en español?; y, finalmente, ¿existen diferencias entre los participantes jóvenes y adultos en su uso lingüístico cuando se comunican utilizando los servicios de mensajería instantánea provistos por la telefonía celular?

En respuesta a la primera pregunta, los datos han demostrado que a pesar de que las participantes han probado que la lengua preferida para comunicarse entre ellas es el español, ninguna de ellas se abstrae de la influencia del inglés en su discurso, ya que todas muestran influencia de la lengua hegemónica en su discurso. Además del cambio de código –práctica no considerada en este trabajo– la estrategia más utilizada –y la única relevante desde el punto de vista estadístico– es la réplica de palabras inglesas incorporadas en el discurso en español por motivos retóricos o expresivos. En efecto, todas las participantes incorporaron palabras “prestadas” del inglés cuando se comunicaban en español sin necesidad que estos términos suplieran un vacío léxico; ya que los elementos más redundantes son los pertenecientes al grupo 1. Aunque es posible que las participantes puedan percibir una distinción semántica entre el término en inglés y el español (como en el comentado caso de *break/recreo*), lo cierto es que todas las palabras consideradas en este grupo existen en español y pertenecen a una diversidad de campos semánticos. Se necesitan más estudios que confirmen o no estos resultados.

En respuesta a la segunda pregunta, hemos visto que todas las participantes incluyen préstamos del inglés

en su discurso en español, independientemente del grupo al que pertenezcan dichos préstamos. Esto muestra que, aun cuando la lealtad lingüística hacia el español es muy alta, las participantes de este estudio no pueden abstraerse a la influencia de la lengua mayoritaria e incorporan palabras de este origen en sus mensajes de textos producidos en español. A pesar de lo reducido del corpus, estos resultados coinciden con el comportamiento lingüístico de otros inmigrantes en otros contextos. Es de esperar que futuros estudios sobre el uso de la lengua en mensajes de textos producidos por bilingües complementen los resultados presentados aquí.

Finalmente, ante la pregunta si existe una diferencia etaria en el uso de los préstamos por parte de las participantes cuando se comunican por mensaje de texto, la respuesta parcial es sí. Las participantes mayores son las únicas que utilizan palabras del inglés adaptadas al español. Sin embargo, la escasa cantidad de ocurrencias observadas impide extraer inferencias concluyentes.

A pesar de lo limitado del corpus y la escasez de datos registrados, principales desafíos del estudio, esta investigación ha demostrado una clara tendencia en cuanto a la incidencia del inglés por parte de los inmigrantes cuando se comunican por mensajes instantáneos y en el tipo de estrategia utilizada para mostrar esa tendencia. Es de desear que nuevos estudios sobre el uso de mensajes de texto en hablantes bilingües puedan complementar los resultados aquí presentados.

Referencias

- Backus, As y Dorleijn, Margreet 2009 “Loan translations versus code-switching” en Bullock, Barbara y Toribio, Almeida Jacqueline (eds.) *The Cambridge Handbook of Linguistic Code-switching* (Nueva York: Cambridge University Press).
- Balteiro, Isabel y Campos, Miguel Ángel 2012 “False Anglicisms in the Spanish language” en *Ibérica*, N° 24.

- Bamba, Fatim y Barnes, Stuart 2007 “SMS advertising, permission and the consumer of Fashion and Beauty: A study” en *Business Process Management Journal*, Vol. 13, N° 6.
- Bullock, Barbara y Toribio, Almeida Jaqueline (eds.) 2009 *The Cambridge Handbook of Linguistic Code-switching* (Nueva York: Cambridge University Press).
- Census Bureau 2000 *Profile of Selected Demographic and Social Characteristics: 2000*. Disponible em <<http://www.census.gov/population/cen2000/stp-159/stp159-argentina.pdf>> acceso 28 de junio de 2011.
- Downer, Sean; Meara, John; Da Costa, Annette y Sethuraman, Kannan 2006 “SMS text messaging improves outpatient attendance” en *Australian Health Review*, Vol. 30, N° 3.
- Guzmán González, Trinidad 2003 “The impact of lexical anglicisms in Spanish film magazines: a case study across time” en *Historical Sociolinguistics and Sociocultural Linguistics*. Disponible en <http://www.let.leidenuniv.nl/hsl_shl/anglicisms.htm>.
- Igarashi, Tasuko; Takai, Jiro y Yoshida, Toshikazu 2005 “Gender differences in social network development via mobile phone text message: A longitudinal study” en *Journal of Social and Personal Relationships*, Vol 22, N° 5.
- Komito, Lee 2011 “Social Media and Migration: Virtual Community 2:0” en *Journal of the American Society for Information, Science and Technology*, Vol. 62, N° 6.
- Lenhart, Amanda; Ling, Rich; Campbell, Scott y Purcell, Kristen 2010 *Teens and Mobile Phones*. Pew Research Internet Project. Disponible en <<http://www.pewinternet.org/2010/04/20/teens-and-mobile-phones/>> acceso 22 de julio de 2014.
- Ling, Rich 2005 “The sociolinguistics of SMS: An analysis of SMS use by a random sample of Norwegians” en Ling, R.S. y Pedersen, P.E. (eds.) *Mobile communications: Re-negotiation of the social sphere* (Londres: Springer).
- Lyddy, Fiona; Farina, Francesca; Hanney, James; Farrel, Lynn y O’Neill, Niamh K. 2014 “An Analysis of Language in University Students’ Text Messages” en *Journal of Computer-Mediated Communication*, N° 19.
- Matras, Yaron 2009 *Language contact* (Nueva York: Cambridge University Press).
- Naismith, Laura 2007 “Using text messaging to support administrative communication in higher education” en *Active Learning in Higher Education*, Vol. 8, N° 2.

- OFCOM 2011 *UK adults' media literacy*. Disponible en <http://stakeholders.ofcom.org.uk/binaries/research/media-literacy/media-lit11/Adults.pdf> > acceso 22 de julio de 2014.
- Tanakinjal, Geoffrey; Amin, Hanudin; Lajuni, Nelson y Bolongkikit, Jetol 2007 "Mobil device and communication: An analysis" en *Journal of Internet Banking and Commerce*, Vol. 12, N° 3.
- Thomason, Sara 2001 *Language contact: An introduction* (Washington DC: Georgetown University Press).
- Thomason, Sara y Kaufman, Terrence 1988 *Language Contact, Creolization, and Genetic Linguistics* (Los Angeles, CA: University of California Press).
- Thompson, Lee y Cupples, Julie 2008 "Seen and not heard? Text messaging and digital sociality" en *Social and Cultural Geography*, Vol. 9, N° 1.
- Thurlow, C. y Poff, M. 2013 "Text messaging" en Herring, S.C.; Stein, D. y Virtanen, T. (eds.) *Handbook of the pragmatics of CMC* (Berlin/Nueva York: Mouton de Gruyter).

El contexto de participación e interacción en los mundos virtuales: propiedades conocidas, reconfiguradas y emergentes

*Alejandro Parini**

Introducción

No existe duda alguna de que las tecnologías, o al menos las llamadas tecnologías sociales, han revolucionado la manera en que llevamos a cabo nuestras actividades en el mundo social contemporáneo, e independientemente de cuál sea nuestra reacción al uso de estas, lo cierto es que es innegable que nuestro proceso de socialización y construcción de relaciones y vínculos de todo tipo se desarrolla en función de alguna forma mediada de comunicación sin co-presencia física.

Estas instancias de comunicación mediada no deben interpretarse como un reemplazo para nuestros actos comunicativos en el mundo físico, sino que deben ser conceptualizadas como complementos a las variadas prácticas sociales que tradicionalmente realizamos por medio de la comunicación cara a cara.

La relación entre las tecnologías y el mundo social ha pasado de centrarse en las propiedades inherentes o específicas de los dispositivos tecnológicos, lo que se ha dado en llamar determinismo tecnológico, a centrarse en

* Director de la Escuela de Lenguas y Estudios Extranjeros, Universidad de Belgrano, y Profesor Titular de la Cátedra Lengua y Lingüística Inglesa, Carrera de Traductorado, UBA.

las formas en que los usuarios se apropian de la tecnología creando diversos espacios sociales que les permiten concretar y reforzar redes de comunicación al igual que construir y proyectar identidades individuales y grupales. Esta última visión se muestra en consonancia con la noción de la construcción social de la tecnología la que reconoce la agencia de los usuarios para influenciar y así dar forma a su desarrollo y uso. Por tanto, resulta inadecuado abstraer a las tecnologías de su contexto social ya que, como expresa Matthewman (2011: 18), estas llevan la impronta de nuestras relaciones sociales. Sin embargo, tampoco es adecuado desestimar las propiedades materiales de los artefactos tecnológicos en pro de un determinismo social, dado que la funcionalidad y fisicalidad de las tecnologías interactúan con los aspectos sociales de maneras complejas.

Con la llegada de la Web 2.0 esta interacción se da en un marco participativo en el que reina la yuxtaposición de diferentes medios –incluyendo lo textual, lo auditivo y lo visual– que se combinan para dar lugar a la creación colaborativa de contenido en línea, a la participación y acción cívica en masa, al compartir opiniones y contenido multimedial, al entretenimiento grupal en entornos participativos lúdicos, etc. Es decir, esta combinación engendra lo que Herring (2012) denomina “la comunicación mediada por la computadora con base en la convergencia de medios”.

Ciertamente, la comunicación mediada por la computadora (denominada también CMC) se lleva a cabo en una variedad de entornos digitales, los que constituyen espacios de interacción en los que los participantes pueden concretar sus diversas agendas sociales.

Uno de estos entornos son los llamados mundos virtuales en los que los participantes negocian significados sociales en un contexto de interacción lúdico y mediante juegos de roles que simulan situaciones de la vida real. Como explica Turkle (1995: 16), la simulación en los entornos digitales hace de nuestro presente una “cultura de la

simulación” en la que la experiencia virtual puede ser tan persuasiva que nos lleva a creer que dentro de ella podemos conseguir más de lo que pensamos.

Los mundos virtuales constituyen, pues, escenarios sociales que dan lugar al montaje de representaciones que combinan aspectos del mundo físico con otros del mundo digital y que, en muchos casos, sirven como laboratorios de ensayo para gestionar los diversos y fluctuantes rasgos identitarios que los participantes co-construyen con base en un contexto interaccional mayormente textual.

En este trabajo centraremos la atención en la exploración de algunas de las características constitutivas del contexto de interacción en los denominados mundos virtuales y en particular en el mundo virtual Habbo Hotel. Habbo Hotel es un mundo virtual para adolescentes que presenta una plataforma destinada a brindar a los participantes un espacio para la socialización. A diferencia de otros mundo virtuales, Habbo no se encuadra dentro de los llamados juegos en línea ya que, si bien el entorno participativo posee características lúdicas, este no se estructura en función de una meta específica, no posee un conflicto diseñado de antemano y su contenido es construido y reconstruido por los mismos participantes.

Así, partiendo de un corpus recolectado mediante la captura de pantallas que revelan las interacciones de los participantes, proponemos un análisis cualitativo de las características contextuales que delinear este tipo de interacción. Argumentamos pues que el marco participativo o estructural (es decir, en términos de los participantes y de las actividades que se llevan a cabo) de este entorno social posee propiedades de tres tipos: (1) conocidas, (2) reconfiguradas y (3) emergentes, y que estas propiedades se articulan con prácticas o fenómenos discursivos que, como ha propuesto Herring (2012), se construyen también con base en esta clasificación tripartita en el macrocontexto de la Web 2.0.

Contexto en la CMC

Al abordar el estudio del lenguaje en el ámbito de la CMC, resulta imperioso problematizar la noción de contexto en función de los distintos elementos o recursos que los participantes o usuarios tienen a su disposición para llevar a cabo la interacción en línea. Numerosos autores (Hutchby, 2003; Jones, 2004; Yus, 2010; Schroeder, 2011), entre otros, han proporcionado información y datos importantes sobre las complejidades que surgen al estudiar y analizar la noción de contexto en la CMC y han propuesto una perspectiva de análisis polifocal que permita capturar la naturaleza dinámica del proceso de negociación de significado, conceptualizando los espacios virtuales o digitales no como entidades monolíticas u homogéneas sino como entornos sociales heterogéneos que brindan a los participantes diferentes posibilidades y restricciones comunicativas.

Este abordaje está en consonancia con el cambio de foco en el estudio del lenguaje y las nuevas tecnologías, que ha pasado de centrarse en las propiedades inherentes tecnológicas de los medios a la explotación y apropiación de estos por parte de los usuarios (Herring, 1996; Baron, 2010; Thurlow y Mroczek, 2011; Parini, 2014). Así, como señalan Holmes y Russell (1999), la tecnología digital y móvil engendra un cambio cualitativo en la experiencia que los usuarios desarrollan de la vida cotidiana, dado que las tecnologías se incorporan a las actividades diarias. En el caso de las generaciones más jóvenes, los autores aclaran, “esto da como resultado una sensatez tecnosocial, es decir, el estado de tecnosocialidad que considera las tecnologías de la comunicación no como herramientas sino como contextos y condiciones ambientales que hacen posible nuevas formas de ser, nuevas cadenas de valores y nuevas formas de percibir el tiempo, el espacio y la cultura” (p. 75).

Como expresamos en otro trabajo (Parini, 2014), podríamos, entonces, realizar una caracterización general del contexto en los espacios de comunicación en línea

como un todo compuesto por tres partes o tipos de contextos que actúan en los niveles macro, meso y micro:

- *Contexto sociocultural*: a nivel macro podemos observar que la situación comunicativa se realiza en el marco de un contexto sociocultural que tiene que ver con características generales y salientes de la sociedad contemporánea en donde la movilidad y la liquidez (usando el término de Bauman, 2010) parecen ser una constante de la vida moderna especialmente urbana.
- *Contexto sociomental*: este nivel de contexto responde a la descripción de los espacios digitales como espacios sociomentales. En este sentido, Chayko (2008) se refiere a estos espacios digitales o virtuales como *espacios sociomentales* a los que describe como “los intercambios o entornos sociales de los que las personas pueden obtener un sentido de unión o conexión por el solo hecho de estar mentalmente interconectados y sincronizados” (p. 67). Chayko aclara que el término sociomental es preferible al término virtual ya que este último parecería indicar que lo que se lleva a cabo en estos espacios no es real y que las experiencias vividas por los participantes no son significativas, cuando en realidad lo son.
- *Contexto situacional*: podríamos argüir que lo que inicialmente define este nivel de contexto es, por un lado, la dimensión temporal de la comunicación o interacción, es decir, si esta se lleva a cabo en tiempo real o no o, en otras palabras, si se trata de una comunicación sincrónica o asincrónica; y, por el otro, si el intercambio comunicativo incluye la utilización de diferentes formas de comunicación (texto escrito, audio, video, etc.), lo que se ha dado en llamar convergencia de medios.

Si nos centramos en este último nivel de contexto, podríamos preguntarnos: ¿cómo se caracteriza el contexto de participación en el entorno digital de los mundos virtuales, especialmente en el mundo virtual Habbo Hotel? Ciertamente, antes de poder abordar esta pregunta es necesario definir qué es un mundo virtual y qué es Habbo.

El mundo virtual de Habbo

Boellstorff, et al. (2012: 7) describen los mundos virtuales como espacios culturales, sociales e interaccionales mediados que poseen las siguientes características:

- Son espacios o lugares que poseen un sentido “mundo”. No son sólo representaciones espaciales, sino que ofrecen un entorno rico en variedades de objetos que los participantes pueden atravesar y con los cuales pueden interactuar.
- Son espacios multiusuarios por naturaleza. Existen como entornos sociales compartidos con comunicación e interacción sincrónica. Aunque los participantes pueden realizar tareas solitarias, la esencia de los mundos virtuales se basa en la cohabitación con otros participantes.
- Son persistente o duraderos: continúan existiendo de alguna forma aun cuando los participantes se desconectan. De este modo, pueden alterarse en el tiempo en que cualquiera de los participantes está ausente, ya sea en función de cambios en la plataforma o en función de las actividades de otros participantes.
- Permiten a los participantes representarse a sí mismos por medio de avatares que les permiten explorar y participar en el mundo virtual (lo que se conoce con el nombre de *embodiment*).

Por tanto, los mundos virtuales son espacios de interacción que se caracterizan por propiciar un tipo de intercambio

entre los participantes en función de: (1) un contexto lúdico de socialización, aunque en este punto debemos distinguir entre los mundos virtuales en los que los participantes persiguen un fin concreto con el propósito de ganar ya sea una batalla, dinero, propiedades, etc., y aquellos, llamados mundos virtuales para socialización, en donde no existe un objetivo concreto o diseñado por los dueños de la plataforma y, por ende, en donde no se espera un resultado en términos de perder o ganar; (2) un contexto de mayor o menor anonimato; (3) un contexto de juego de roles prefabricados (en el sentido de Goffman, 1959); y (4) la proyección o encarnación (*embodiment*) de una determinada persona social en la forma de un agente interaccional personificado, es decir, un avatar.

Habbo Hotel es un mundo virtual bidimensional dirigido a participantes adolescentes creado en el año 2000 (el 90% de los participantes tienen entre 13 y 18 años de edad). Es de origen finlandés y posee plataformas o versiones en 20 idiomas, incluido el español. Habbo posee 104 millones de usuarios, de los cuales alrededor de 20 millones los proporciona la plataforma española/latinoamericana que abrió en 2003. Habbo intenta recrear interacciones cara a cara por medio de la participación de los usuarios en actividades de juego de roles que simulan situaciones de la vida real o “fiscalizadas”. Estas actividades comunicativas se llevan a cabo mediante la representación del participante en el mundo virtual a través de un avatar y de interacciones con base en texto escrito. Habbo es un mundo virtual cuya principal actividad de consumición (en los términos de Kozinets, 2010) es la de la socialización de los participantes por medio de la interacción en función de roles que ellos mismos se asignan según el contexto situacional en el que se encuentran dentro del mundo virtual.

Por tanto, Habbo no es un juego, como tal, dado que los participantes no persiguen un objetivo específico final diseñado de antemano por la plataforma, y los

contenidos son mayormente creados y modificados por ellos. Es decir, es un mundo virtual enfocado a la socialización. Las interacciones entre los participantes se llevan a cabo en las llamadas Habitaciones Públicas (creadas por los diseñadores del mundo virtual y que no permiten cambios o alteraciones por parte de los participantes), y las Habitaciones Privadas, que le pertenecen al participante que compra el espacio y lo crea según sus preferencias. Estas Habitaciones Privadas superan sustancialmente en número a las Habitaciones Públicas y simulan espacios como restaurantes, aeropuertos, escuelas, cines, discotecas, playas, etc. Estos espacios son amueblados a gusto del participante dueño quien puede comprar muebles y objetos para su sala y pagar con dinero real.

Finalmente, si bien Habbo en términos demográficos apunta a un grupo etario en particular –mayormente adolescente– a diferencia de otros mundos virtuales, particularmente aquellos que se estructuran con base en un juego y en donde existe una supremacía masculina (por ejemplo, World of Warcraft), Habbo permite un nivel de participación más equilibrado en términos del género de los usuarios.

El contexto de participación en Habbo

La participación en Habbo se desarrolla mediante interacciones mayormente anónimas, sincrónicas y textuales. En estas interacciones, los participantes centran su foco de atención en las actividades que tanto ellos como otros llevan a cabo dentro del mundo virtual. Este marco de interacción se diferencia del de otros espacios digitales lúdicos como ser el de los video juegos ya que, si bien estos pueden estar ambientados en un mundo virtual, permiten un doble nivel de participación combinando el contexto digital con el físico, dado que los usuarios o jugadores interactúan en el mundo virtual cumpliendo sus roles y al mismo tiempo pueden realizar intercambios cara a cara con

sus compañeros de juegos con quienes comparten además el mismo espacio físico, potencializando así lo que Jones (2004) denomina el *Umwelt*, es decir, las posibilidades de comunicación disponibles en un determinado entorno.

En los mundos virtuales, la participación se materializa en función del uso y presencia de un artefacto en la forma de un avatar que encarna o representa la presencia no sólo virtual sino social del usuario en el mundo virtual. Biocca (1997) distingue tres tipos de cuerpos que se manifiestan en este contexto de interacción o participación: (1) *el cuerpo físico*, es decir, el cuerpo físico y medible del usuario real; (2) *el cuerpo virtual* o la representación del cuerpo del usuario en el mundo virtual; y (3) *el cuerpo mental o sensorial*, es decir, la representación mental e interna que tiene el usuario de su cuerpo en cuanto a cómo quiere proyectarlo en el mundo virtual. Biocca argumenta que, por medio de la presencia encarnada en un avatar, los participantes logran adoptar diferentes roles sociales e involucrarse en diversas prácticas sociales. Los avatares, como señala Taylor (2002: 40), proveen puntos de acceso en la construcción de la identidad y en la creación de la vida social en el mundo virtual. Como expresa Arendthold (2013), podríamos decir que los avatares le ayudan al usuario a constituir variadas imágenes de sí mismo en el proceso de proyectar o manipular diferentes imágenes de sí mismo mediante el juego de roles en el mundo virtual. Los avatares son personalizados y, si bien en el caso de Habbo tienen formas caricaturescas, llevan la impronta que el usuario desea proyectar en el entorno virtual. Esto significa que los participantes, activamente, deliberadamente y conscientemente, construyen y co-construyen sus identidades en línea mediante el uso de estos artefactos digitales.

Así, pues, las propiedades generales que se ponen de manifiesto en el marco participativo en Habbo, argüimos, son de tres tipos:

- *Conocidas*: los participantes traen a sus interacciones en el mundo virtual sus esquemas mentales o *frames* del tipo de interacciones del mundo físico que ellos recrean en este contexto en línea. Entendemos por *frames* lo que Goffman (1974) describe como el conocimiento, basado en experiencias previas de la organización típica de un evento o actividad. Así, la forma en que se representa una actividad en particular afecta la forma en que los participantes interpretan esa actividad, y las conductas, incluida la lingüística, que se espera de ellos en esas situaciones.
- *Reconfiguradas*: estos *frames* son reconfigurados según las características contextuales de la CMC en general (anonimato, falta de co-presencia física, medio mayormente textual, etc.) y aquellas particulares del mundo virtual (contexto lúdico, interacciones mediadas por avatares, etcétera).
- *Emergentes*: los participantes hacen uso de un artefacto digital o avatar que pueden personalizar a gusto y que permite anclar la presencia visible y social de los usuarios al mundo virtual y hacer posible que estos se socialicen a través de las interacciones con otros participantes. Es decir que la interacción en Habbo posee dos niveles de mediación: no sólo está mediada por la tecnología en sí (es decir, al haber ausencia de co-presencia física) sino que también está mediada por los avatares, quienes cumplen roles específicos en las interacciones y al mismo tiempo proyectan el cuerpo físico del participante, en términos de Biocca, en ese contexto interactivo digital. No obstante, podríamos argüir que el primer nivel de mediación, es decir, la mediación tecnológica, constituye una propiedad conocida ya que este tipo de comunicación existe desde hace bastante tiempo (pensemos en las conversaciones telefónicas), si bien las características de mediación en cuanto a

las posibilidades de comunicación o *affordances* que brinda el teléfono y aquellas que ofrece la Red son ciertamente distintas. Por tanto, en líneas generales, podríamos decir que es el segundo nivel de mediación el que surge como la propiedad emergente más saliente que posee un mundo virtual en relación con el marco o esquema de participación.

La participación en Habbo, como expresamos anteriormente, se basa en la adopción de roles que simulan representaciones de la vida real y que los participantes, de alguna manera, recrean en el mundo virtual. Estos *frames* o representaciones del mundo físico incluyen, por ejemplo, expectativas en cuanto a formas de comportamientos sociales generales considerados apropiados o no apropiados según la situación o contexto comunicativo (por ejemplo, la cortesía), y conductas sociales más particulares, que tienen que ver, por ejemplo, con cómo se realiza una transacción comercial en un McDonald's o aeropuerto, es decir, qué es esperable que ocurra allí, y qué no lo es.

Estas representaciones, por tanto, se reconfiguran en el mundo virtual en función de (1) por un lado, lo que se ha dado en llamar “el círculo mágico” (Huizinga, 1950), es decir, la esfera psicosocial en la que se sumergen los participantes durante el acto del juego. Para Huizinga, el círculo mágico constituye un patio de juego delimitado de antemano materialmente o idealmente, de forma deliberada o por norma, dentro del cual se establecen ciertas reglas en función de mundos temporarios dentro del mundo cotidiano, que regulan la actuación de un acto de otro tipo; y (2) por el otro, las características constitutivas y contextuales del mundo virtual (principalmente, el anonimato y el uso de un avatar).

Si bien, como dijimos anteriormente, Habbo no es un juego propiamente dicho, este posee aspectos lúdicos que contribuyen a la socialización de los participantes. En

consecuencia, al comunicarse y comportarse de manera diferente a como lo harían en el mundo físico, los participantes metacomunican (Bateson, 1972) que están usando su yo-juguetón en lugar de su yo-diario. Es decir, las acciones que realizan en el mundo virtual hacen referencia a aquellas que se llevan a cabo en el mundo físico, pero dado que se realizan en el entorno del mundo virtual, están de alguna manera separadas de esas acciones del mundo físico al que hacen referencia. Esto les permite a los participantes adoptar ciertos patrones o formas de conducta, incluida la conducta lingüística, que tal vez se considerarían inapropiados en interacciones fisicalizadas o cara a cara.

A modo de ilustración, presentaremos a continuación algunos extractos de conversaciones llevadas a cabo por participantes adolescentes en diversas salas del mundo virtual Habbo. Estos extractos simulan diferentes escenarios situacionales y han sido tomados de un corpus de 200 capturas de pantallas de Habbo Hotel (100 del sitio en español y 100 del sitio en inglés) provenientes de 20 salas, entre los períodos de julio y agosto de 2013 y como parte de un corpus mayor recolectado para un estudio sobre lenguaje, interacción y discurso en los entornos en línea.

Dado que nuestra investigación se centra en la observación de mensajes disponibles en línea y de que estos son públicos, consideramos que no existe ninguna contravención o violación de la privacidad de los participantes. Si bien el término *público* en este contexto puede generar controversia, conceptualizamos la idea de *público* no sólo en función de libre acceso sino también en relación a la intencionalidad de actuar en el espacio público del mundo virtual por parte de los participantes. Por tanto, y teniendo en cuenta que en las interacciones no se divulga información sensible o confidencial, estimamos que la difusión de esta información fuera de los confines del sitio virtual no resulta perjudicial para los intereses o para la reputación de los participantes. No obstante, para no exponer

sus identidades, se borraron todos los rasgos identitarios, como ser nombres o nicknames, y sólo se mantuvieron las iniciales que representan a cada participante en las interacciones. Sin embargo, debe tenerse en cuenta que, como los datos se encuentran en el dominio público, toda información disponible sobre los participantes se puede recuperar con sólo acceder al sitio web de Habbo Hotel.

El propósito del estudio ha sido observar, sin participar, la dinámica de las interacciones en función del comportamiento de los participantes en relación con sus roles.

Podríamos decir que en un mundo virtual como Habbo se gestan dos tipos de roles: (1) uno más general, el rol del participante o jugador ubicado en el mundo físico; éste es un rol más estable y compartido con los demás participantes; y (2) uno más específico, el rol del avatar, que encarna la presencia social del participante o jugador en el mundo virtual y que le es asignado por este último. Éste es un rol más dinámico y no necesariamente compartido con otros avatares.

El Extracto 1 muestra un diálogo en un aeropuerto en el cual los roles de los participantes encarnados en los avatares están claramente definidos dentro de una transacción con principio, desarrollo y fin predecible o esperable. Así, uno de los avatares cumple el rol de pasajero y el otro de empleado de una aerolínea en el mostrador del *check-in* en el escenario de un aeropuerto. Es decir, los participantes reconstruyen la representación de este tipo de transacción del mundo físico en el mundo virtual a través de un discurso, podríamos decir, prefabricado, esperable o no marcado, si bien la transacción no repite exactamente los pasos formulaicos de la transacción en el mundo real.

Extracto 1

(01) *JUS: siguiente*

(02) *STA: viaje a mi casa*

- (03) STA: *da el billete*
(04) JUS: *pasaporte por favor?*
(05) STA: *da pasaporte*
(06) JUS: *listo pase*
(07) STA: *ok*
(08) STA: *gracias*
(09) JUS: *byee*

En ocasiones, los dos tipos de roles mencionados anteriormente se manifiestan en la misma interacción, es decir, los participantes pueden usar los avatares para ayudarlos a satisfacer sus necesidades en lo referente a su participación en la estructura del mundo virtual.

En el Extracto 2, por ejemplo, se observa la superposición de estos dos tipos de roles.

Extracto 2

- DAM: *hola, en que te puedo ayudar?*
JAM: *hola, cómo puedo tener un trabajo aquí en habbo?*
DAM: *anda a hbbo.com/grupo/aeropuerto y puedes encontrar información allí.*

DAM inicia la transacción en su rol de empleado de la aerolínea en el aeropuerto, pero JAM responde, no en su rol de potencial pasajero en el mundo virtual, sino que su avatar representa su voz como participante o jugador al preguntar “*hola, cómo puedo tener un trabajo aquí en habbo?*”. DAM parece salir de su rol de empleado de la aerolínea y adoptar su rol de jugador y le contesta “*anda a hbbo.com/grupo/aeropuerto y puedes encontrar información allí*”.

Estos cambios de roles a su vez indican un cambio de posicionamiento o *footing* dado que la relación entre los interactuantes pasa de ser una enmarcada por los roles adoptados en la interacción simulada a una enmarcada

por la necesidad de los participantes de intercambiar información en sus funciones como usuarios o jugadores del mundo virtual.

Nuestro corpus también revela situaciones interaccionales no armoniosas o conflictivas. Por ejemplo, el Extracto 3 tomado del corpus del sitio de Habbo en inglés muestra una escena en la que SPY (el cliente) en un McDonald's se comporta de una manera provocativa. Esta provocación tiene que ver con ordenar insistentemente comida mexicana en un McDonald's, donde, como es sabido, no se vende comida mexicana sino hamburguesas y papas fritas, por lo general. Esta conducta provocativa por parte del participante en su rol de cliente encarnado en el avatar hace de la interacción un encuentro confrontativo desde el principio. Es decir, observamos aquí cómo dos de los participantes en la sala virtual de McDonald's reproducen los *frames* del mundo físico en el mundo virtual y se comprometen interaccionalmente a la situación comunicativa, son empleados de McDonald's y por tanto no venden ni tacos ni burritos. SPY, el participante en su rol de cliente parece reconfigurar esos *frames* dadas las características contextuales del mundo virtual y experimentar con sobrepasar los límites de lo que se consideraría esperable o apropiado en cuanto a la conducta en la misma situación con co-presencia física.

Extracto 3

- (01) SPY: *hi*
(02) HOT: *hello wat would u like*
(03) SPY: *i want a burrito!!!!!!!!!!!!!!*
(04) HOT: *sorry dont sell em*
(05) SPY: *noo*
(06) SPY: *oo*
(07) SPY: *ok how about a taco*
(08) HOT: *dont sell em either*

- (09) SPY: *but i want a taco*
- (10) HOT: *we dont sell them*
- (11) SPY: *noo*
- (12) HOT: *y dont u try taco time*
- (13) SPY: *nacho cheese*
- (14) HOT: *dont sell em*
- (15) SPY: *mother ****er*
- (16) SPY: *how about cashu beans*
- (17) HOT: *DONT SELL EM*
- (18) SPY: *wtf!!*
- (19) SPY: *ok my ass*
- (20) HOT: *its back there*
- (21) SPY: *how do u know*
- (22) SPY: *dey have no tacos or burritos tday!!!!!!!!!!!!!!*
- (23) SPY: *hurry uppppppppppppppppppppp!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!*
- (24) SPY: *i want a taco!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!*
- (25) LIS: *WE DONT HAVE A TACO LEAVE OR ILL
GET THE MAnger go to taco bells!!!*
- (26) SPY: *noooooooooooooooooooooooooooooooooooo*
- (27) SPY: ***** u!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!*
- (28) LIS: *ILL REPORT YOU*
- (29) SPY: *srryyyyyyyyyyyyyyyyyyyyyyyyyyyyyy*
- (30) SPY: *;(*

- (01) SPY: *hola*
- (02) HOT: *hola que queres*
- (03) SPY: *quiero un burrito!!!!!!!!!!!!!!*
- (04) HOT: *perdón pero no vendemos*
- (05) SPY: *noo*
- (06) SPY: *oo*
- (07) SPY: *ok y un taco*
- (08) HOT: *tampoco vendemos*
- (09) SPY: *pero quiero un taco*
- (10) HOT: *no vendemos*
- (11) SPY: *noo*
- (12) HOT: *por qué no te fijas en taco time*

- (13) SPY: *un nacho con queso*
(14) HOT: *no vendemos*
(15) SPY: *hijo de *****
(16) SPY: *y frijoles cashu*
(17) HOT: *NO VENDEMOS*
(18) SPY: *que mier**!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!*
(19) SPY: *ok las pelotas*
(20) HOT: *queda por allí*
(21) SPY: *como sabes*
(22) SPY: *no tienen ni tacos ni burritos hoy!!!!!!!!!!!!!!!*
(23) SPY: *apurateeeeeeeeeeeeeeeee!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!*
(24) SPY: *quiero un taco!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!*
(25) LIS: *NO TENEMOS UN TACO ANDATE O
LLAMARE AL GERENTE anda a toco
bells!!!*
(26) SPY: *noooooooooooooooooooooooooooo*
(27) SPY: *andate a la*****!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!*
(28) LIS: *TE DENUNCIO*
(29) SPY: *perdonnnnnnnnnnnnn*
(30) SPY: *;(*

Este extracto revela, de alguna manera, las diferentes agendas sociales de los participantes. Si bien podríamos decir que el objetivo general de los participantes a través de esta interacción en Habbo es la socialización mediante la simulación lúdica, observamos que los diferentes participantes desarrollan distintas agendas sociales en el mundo virtual. Unos replican o reconstruyen una situación del mundo físico y cumplen el ritual interactivo en forma de diálogo prefabricado en donde se recurre al tipo de discurso esperable en esa situación. Otros, como el cliente en este caso, parecen mostrar un nivel de compromiso bajo con la actividad prefabricada en sí y parecen obtener gratificación al perturbar el desarrollo de la interacción y proyectar una conducta agresiva. Esto nos alerta sobre los diferentes usos y gratificaciones a los que el mismo espacio virtual

puede estar sometido por parte de los participantes. Desde el punto de vista del lenguaje, observamos cómo el participante cuyo avatar cumple el rol de vendedor utiliza expresiones familiares, no marcadas o inclusive formulaicas que son típicas de este tipo de interacción. El participante cuyo avatar cumple el rol de cliente descarrila el intercambio y hace uso de lenguaje expresivo y valorativo con el empleo de recursos ortográficos comúnmente usados en la CMC (repetición de letras, signos, etc), recursos que son utilizados comúnmente para intensificar el grado de valoración o evaluación. Vemos también que el vendedor hace uso de estos recursos en dos instancias en donde expresa enfáticamente que allí no se venden tacos y en donde amenaza con llamar al gerente. En suma, el uso de estos recursos ortográficos les permite a los participantes manifestar diversas posturas o posicionamientos en relación con la negociación de significado en un marco participativo de roles y actividades simulados.

El contexto de un mundo virtual como Habbo también ofrece a los participantes la posibilidad del flirteo (recordemos que Habbo es un mundo virtual para adolescentes). El flirteo, canónicamente, suele implicar un elaborado tramado de secuencias interconectadas de actos de habla y tiene como fin la búsqueda de una potencial relación amorosa.

El Extracto 4 muestra una interacción en la sala Disco de Habbo en donde uno de los participantes, SAV, intenta flirtear con el otro, XBA.

Extracto 4

(01) SAV: *hola*

(02) XBA: *hola*

(03) SAV: *te gusto*

(04) XBA: *lol tal vez*

(05) XBA: *todavía no te conozco*

- (06) SAV: *no importa salí conmigo*
(07) XBA: *ok*
(08) XBA: *que quieres hacer?*
(09) SAV: *como que quieres decir?*
(10) XBA: *nada*
(11) XBA: *cuanto años tenes?*
(12) SAV: *si quieres saber hablemos x skype*
(13) XBA: *tu skype?*
(14) XBA: ++++++

Como ocurre generalmente en la práctica del flirteo, vemos en esta interacción el uso de recursos que mitigan el diálogo. En este extracto, SAV hace uso de actos de habla más directos mientras que XBA mitiga la interacción por medio del uso de diferentes recursos como, por ejemplo, *lol* (*laughing out loud*, en inglés) que no necesariamente implica risa sino más bien alienta al interlocutor a continuar la conversación que gira entorno a un tema personal. Esto se complementa con el uso de la modalización, es decir, el uso de *tal vez*, que ayuda a mantener abierto el diálogo. XBA condiciona su respuesta a la pregunta que le hace SAV (*te gusto*) pero sugiere que tiene intención de conocer a XBA. SAV insiste con su proposición, XBA muestra aceptación al pronunciar *ok* y le pregunta a SAV, *que quieres hacer?* Esta pregunta parece no ser clara para SAV quien inmediatamente responde, *como que quieres decir?*, es decir, SAV espera que XBA proponga algo concreto. Este acto de habla parece desafiar a XBA o a su imagen, quien desestima la pregunta de SAV y responde simplemente *nada* y vuelve a su intención inicial de conocer a SAV. SAV directamente propone pasar a otro medio de interacción (Skype) para, precisamente, conocerse más, lo cual XBA acepta al pedirle su dirección de Skype.

Por un lado, esta interacción, aunque está mediada por los avatares, se desarrolla en torno a una situación comunicativa en donde los participantes (los cuerpos físicos,

en la terminología de Biocca) parecen interactuar más como ellos mismos, es decir, no cumpliendo roles ficticios. Por otro, la invitación a migrar la comunicación a un medio diferente que incluye audio y posiblemente imagen, marca un cambio de *footing* ya que los participantes pueden adoptar un posicionamiento diferente en relación con un nuevo marco participativo, el que puede conducir a un tipo de interacción más personal o íntima con una agenda social más concreta. Así, en este seguimiento comunicativo, los participantes pueden revelar ciertos aspectos identitarios como la edad, género etc., a través de la explotación de los recursos o posibilidades comunicativas del medio con el fin de crear intimidad y posiblemente llevar la relación un paso más adelante.

Conclusiones

Como hemos señalado en este trabajo, el entorno de participación en el mundo virtual Habbo Hotel se encuentra enmarcado dentro de un contexto situacional específico a nivel micro que a su vez se halla inmerso en un contexto sociomental a nivel meso, y éste a su vez se encuentra inmerso dentro de un nivel de contexto macro o sociocultural que responde a las prácticas socioculturales generales de la sociedad contemporánea móvil y mediada por las llamadas tecnologías sociales.

Al centrarnos en los aspectos del contexto de participación en Habbo, observamos que éste posee características de tres tipos, siguiendo la clasificación tripartita de Herring: (a) *conocidas*: en términos de la situación de juego de rol, que de hecho está presente en todas las actividades comunicativas en el mundo físico, y los esquemas mentales o *frames* que se derivan de éstas y que los participantes traen a sus interacciones en el mundo virtual; (b) *reconfiguradas*: en relación con cómo estos *frames* se reconfiguran o adaptan a las características contextuales constitutivas de este mundo virtual (anonimato, distancia espacial, aspectos estructurales

de la interacción –por ejemplo, en la sincronización en los turnos de habla–, aspectos lúdicos, etc.); y (c) *emergentes*: en relación con (1) la mediación de la interacción no sólo en términos tecnológicos generales sino, en particular, en el uso de un artefacto, el avatar, que impone la presencia social del participante en el contexto interaccional del mundo virtual y al cual el participante le puede otorgar diferentes características identitarias simbólicas; y (2) la división o conceptualización del participante en tres niveles: el cuerpo físico, el cuerpo virtual y el cuerpo mental, y las implicancias que esto tiene para el marco participativo.

Estas propiedades del marco participativo, como vimos, se articulan con aspectos discursivos que también revelan propiedades conocidas, reconfiguradas y emergentes. Así, por ejemplo, los mismos diversos recursos del lenguaje utilizados en la construcción de textos no digitales pasan a formar parte del repertorio lingüístico que encontramos en el discurso en línea. Este último, siendo ciertamente heterogéneo, puede presentar como propiedades reconfiguradas y emergentes, por ejemplo, la combinación de aspectos de la oralidad con aspectos de la escritura, fomentada, en parte, por la comunicación en función de la convergencia de medios típica de los entornos digitales; el empleo de la puntuación y ortografía para adoptar diversas posturas e intensificar los enunciados, y el uso de los llamados emoticonos que no sólo poseen significados en sí mismos como elementos pictoriales sino que también pueden complementar los enunciados pragmáticamente y así contribuir a la negociación de significado.

Además, el contexto participativo en Habbo incluye los diversos usos y gratificaciones que los diferentes participantes desean o se proponen y obtienen, o no, a través de las interacciones que llevan a cabo en función de los diversos roles que cumplen en ellas. Así, observamos en el corpus analizado que algunos participantes se muestran muy comprometidos con la actividad ficticia en el mundo

virtual y con sus roles en ellas, mientras que otros revelan un nivel de compromiso menor y por ende sus comportamientos, incluidos los discursivos o lingüísticos, no se condicionan con aquellos que responden a los esquemas mentales o *frames* de situaciones similares en el mundo físico y que son recreadas en el mundo virtual.

Otro punto importante a destacar es el hecho de que un mundo virtual como Habbo ofrece un contexto de interacción en el que es posible el círculo mágico o la esfera psicosocial en la que se sumergen los participantes y en la que pueden tensionar, o inclusive modificar, el marco participativo en pro de obtener una gratificación que responde a aspectos lúdicos. Por otro lado, este contexto también le permite a los participantes abordar aspectos relacionales que tienen conexión con sus vidas en el mundo físico (pensemos en el caso del flirteo, por ejemplo). Instrumentalmente, esto se ve propiciado por la convergencia de medios o el cambio de un medio de comunicación a otro. Además, esto resulta particularmente importante ya que permite romper con las dicotomías real-virtual y así ver esta relación como un continuo en el que las prácticas sociales del mundo físico se interconectan con aquellas en el mundo digital o, si queremos, sociomental.

Así, este entorno sociomental o digital proporciona dos tipos de espacios de comunicación o interacción: un espacio complementario al espacio físico en donde los participantes pueden hacer uso de los espacios de comunicación en línea como preludios o extensiones a sus encuentros en el mundo físico; y un espacio, al que podríamos llamar autónomo, en donde siempre reina la comunicación sin co-presencia física

Sin embargo, y en términos de limitaciones y perspectivas de investigaciones futuras, se considera de suma importancia complementar este análisis exploratorio con uno de corte más etnográfico que permita indagar con mayor profundidad las prácticas sociales y discursivas de

los participantes en este tipo de mundo virtual cuyo eje central es la socialización. Esto también debería incluir aspectos multimodales de la interacción y otros que tienen que ver con cómo los participantes o avatares interactúan con el espacio físico y pictorial de las salas. Además, debemos complementar el análisis desde una perspectiva interdisciplinaria, sobre todo con el apoyo de un abordaje psicosocial que nos permita lograr una mayor comprensión del fenómeno en su totalidad y su complejidad para así poder explicar los fenómenos discursivos que emergen en este contexto. Esto podría abordar aspectos concretos tales como la toma de turnos, las relaciones de poder expresadas no sólo con base en el discurso sino también, por ejemplo, en la personalización de los avatares, la co-construcción y proyección de la identidad en este contexto, y aspectos que tienen que ver con la cortesía o el trabajo relacional.

Referencias

- Arendthold, J. 2013 *(In) Appropriate Online Behavior. A pragmatic analysis of message board relations* (Amsterdam: John Benjamins).
- Baron, N. 2010 *Always on. Language in an Online and Mobile World* (Nueva York: Oxford University Press).
- Bateson, G. 1972 *Steps to an Ecology of Mind* (Londres: Jason Aronson Inc.).
- Bauman, Z. 2010 *Modernidad líquida* (Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica).
- Biocca, F. 1997 "The Cyborg's Dilemma: Progressive Embodiment in Virtual Environments" en *Journal of Computer-Mediated Communication*, Vol. 3, N° 2.
- Boellstorff, T.; Nardi, B.; Pearce, C. y Taylor, T. 2012 *Ethnography and Virtual Worlds* (Princeton: Princeton University Press).
- Chayko, M. 2008 *Portable Communities. The Social Dynamics of Online and Mobile Connectedness* (Nueva York: State University of New York Press).
- Goffman, E. 1974 *Frame Analysis* (Boston: Northeastern University Press).

- Goffman, E. 1959 *The Presentation of Self in everyday life* (Nueva York: Anchor Books).
- Herring, S. 2012 “Discourse in Web 2.0: Familiar, reconfigured, and emergent” en Tannen, D. y Trester, A.M. (eds.) *Discourse 2.0. Language and New media* (Washington DC: Georgetown University Press).
- Herring, S. 1996 *Computer-mediated communication* (Amsterdam: John Benjamins).
- Holmes, D. y Russell, G. 1999 “Adolescent CIT use: paradigm shifts for educational and cultural practices?” en *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 20, N° 1.
- Huizinga, J. 1950 *Homo Ludens* (Boston: Beacon Press).
- Hutchby, I. 2003 “Affordances and the Analysis of Technologically Mediated Interaction” en *Sociology*, Vol. 37, N° 3.
- Jones, R. 2004 “The problem of Context in Computer-mediated Communication” en Levine, P. y Scollon, R. (eds.) *Discourse and Technology: multimodal discourse analysis* (Washington DC: Georgetown University Press).
- Kozinets, R. 2010 *Netnography: Doing Ethnographic Research Online* (Londres: Sage).
- Matthewman, S. 2011 *Technology and Social Theory* (Londres: Palgrave).
- Parini, A. 2014 “La problematización del contexto en la comunicación en línea” en Parini, A. y Giammatteo, M. (eds.) *Lenguaje, discurso e interacción en los espacios virtuales* (Mendoza: Editorial de la Universidad Nacional de Cuyo).
- Schroeder, R. 2011 *Being there Together. Social Interaction in Virtual Environments* (Oxford/Nueva York: Oxford University Press).
- Taylor, T.L. 2002 “Living Digitally: Embodiment in Virtual Worlds” en Schroeder, R. (ed.) *The Social Life of Avatars: Presence and Interaction in Shared Virtual Environments* (Londres: Springer-Verlag).
- Thurlow, C. y Mroczek, K. 2011 *Digital Discourse* (Oxford: Oxford University Press).
- Turkle, S. 1995 *Life on the Screen: Identity in the Age of the Internet* (Nueva York: Simon & Schuster).
- Yus, F. 2010 *Ciberpragmática* (Barcelona: Ariel).

Aproximaciones al aprendizaje colaborativo en actividades de escritura con integración de tecnologías en cursos de ingreso universitario

*Laura Ferrari, Guadalupe Álvarez
y Lorena Bassa**

Introducción

En el contexto universitario se han ido incrementado los usos de la tecnología digital como soporte de la enseñanza y el aprendizaje (Litwin, 2001; Duart y Sangrà, 2001; Rodríguez Illera y Escofet Roig, 2004; Laurillard, 2010; Torres y Rama, 2010). En el área de la didáctica de la lectura y la escritura, por ejemplo, se han comenzado a explorar las alternativas tecnológicas a fin de ejercitar las habilidades en lectoescritura de los estudiantes (Reale, 2008; Álvarez, 2012). Sin embargo, aún faltarían, como propone Gros Salvat (2004), instrumentos y materiales que favorezcan los procesos cognitivos necesarios para la elaboración colaborativa de nuevos conocimientos.

Frente a esta situación, nos preguntamos cuáles podrían ser las estrategias efectivas para favorecer el aprendizaje colaborativo. A fin de elaborar una posible respuesta a este interrogante, analizamos un espacio en Facebook (FB) y un blog de aula, utilizados en universidades nacionales

* Laura Ferrari, investigador-docente, IDH-Universidad Nacional de General Sarmiento/UBA <lferrari@ungs.edu.ar>; Guadalupe Álvarez, investigador-docente, CONICET /IDH-Universidad Nacional de General Sarmiento/ CIAFIC <galvarez@ungs.edu.ar>; Lorena Bassa, docente, IDH-Universidad Nacional de General Sarmiento/UNQUI <l_bassa@yahoo.com.ar>.

argentinas a fin de poner en práctica estrategias didácticas para favorecer el trabajo grupal en torno a las actividades de lectura y escritura. En este trabajo, haremos hincapié en las actividades orientadas a la escritura. De todos modos, antes de la presentación de estos casos, queremos exponer brevemente qué entendemos por aprendizaje colaborativo (Dillenbourg, 1999; 2002; Kreijns et al., 2003; Stahl et al., 2006) y cuáles son sus particularidades en contextos de escritura colaborativa mediada tecnológicamente (Davioli et al., 2009; Passig y Schwartz, 2007; Warschauer, 2007).

Sobre el aprendizaje colaborativo

El concepto de aprendizaje colaborativo aún se encuentra en permanente discusión. Diferentes investigadores siguen analizando cuáles son sus rasgos distintivos y sus posibles diferencias con la cooperación.

Algunos consideran que no existe una distinción tan clara entre ambos conceptos y que sus características comunes son más relevantes que sus diferencias. En este sentido, explican que, tanto en la colaboración como en la cooperación, se desarrolla la posibilidad de un aprendizaje activo, el rol de facilitador del docente, la enseñanza y el aprendizaje como experiencias compartidas, las responsabilidades de los estudiantes en el propio aprendizaje (Kreijns et al., 2003).

Otros investigadores, en cambio, señalan diferencias entre los dos tipos de aprendizaje y se interesan por definir en profundidad el aprendizaje colaborativo.

Desde el aprendizaje colaborativo a través de la computadora, por ejemplo, Stahl et al. (2006) distinguen dos formas de trabajo en grupo: la cooperación y la colaboración. De acuerdo con esta distinción, consideran que, al trabajar cooperativamente, los estudiantes resuelven las tareas de manera individual y luego combinan los resultados parciales en el producto final; mientras que, en el trabajo colaborativo, se comprometen con una tarea común, que

es construida por todo el grupo. La tarea colaborativa se realiza mediante la negociación grupal de los significados y sólo así el conocimiento se construye colaborativamente.

De manera similar, Dillenbourg (1999; 2002) explica que cooperación y colaboración se distinguen en función del grado de la división del trabajo. En la cooperación, los compañeros resuelven subtareas individualmente y luego ensamblan los resultados parciales en un resultado final (división de tareas de manera vertical). En cambio, en la colaboración, los compañeros realizan la tarea “juntos”, aunque se presente cierta división de actividades de manera horizontal. De este modo, mientras que, en el primer caso, la división de tareas es más bien rígida, en el segundo, se puede presentar una distribución inestable, es decir, una división en la cual los roles se intercambian continuamente.

Es importante destacar que, según Dillenbourg (1999), el aprendizaje colaborativo no es ni un método ni un mecanismo, sino una suerte de contrato social que, cuando se da entre profesores y estudiantes, se vuelve un contrato didáctico.

De acuerdo con este concepto, una interacción colaborativa se define según diversos criterios: (a) la interactividad; (b) la sincronicidad, que es relativa ya que, si una tecnología asincrónica se utiliza intensamente y propicia una mutua modelización, tiene un efecto sincrónico; y (c) la “negociabilidad”, que en ocasiones se da cuando hay cierta ambigüedad en la tarea, por lo cual cierta dosis de la misma contribuye a la negociación y al establecimiento de acuerdos alrededor de ciertos conceptos (*grounding*), lo que favorece el aprendizaje. En este sentido, la efectividad del aprendizaje colaborativo depende de la composición del grupo, el ámbito de la comunicación y las características de la tarea.

En función de estos criterios, Dillenbourg (1999) considera que las probabilidades de que se generen interacciones colaborativas aumentan cuando se establecen las

condiciones iniciales adecuadas (armar los grupos, establecer los problemas adecuados, usar el software apropiado, etc.) y cuando el docente ocupa el rol de facilitador realizando mínimas intervenciones pedagógicas para redireccionar el trabajo en equipo en un sentido productivo. Así, la colaboración puede ser promovida, de manera complementaria, ya sea estructurando el proceso colaborativo o, retroactivamente, regulando las interacciones (Dillenbourg, 2002).

Asimismo, para Kreijns et al. (2003), en contextos mediados por computadora, el aprendizaje colaborativo se puede promover a través de:

- Uso de métodos de aprendizaje colaborativo que han resultado satisfactorios en contextos de formación presencial.
- Construcción de interactividad, que representa el grado en que una tecnología permite la conexión de dos vías entre los participantes en función de la información por audio, videos, textos y gráficos.
- Cambio de roles de instructores y estudiantes. En particular, sugieren desplazarse del aprendizaje centrado en el docente al centrado en el estudiante, de lo individual a lo grupal, de los grupos de aprendizaje continuo a los de aprendizaje asincrónico.
- Incremento de la presencia social. En este sentido, cabe aclarar que, para los autores, uno de los obstáculos para el aprendizaje colaborativo está relacionado con la tendencia de los educadores a generar interacciones sociales sólo en función de objetivos educativos. Para contrarrestar esta limitación, conviene promover los procesos vinculados con el conocimiento mutuo, el compromiso con las relaciones sociales, el desarrollo de la confianza y pertenencia, y la construcción de comunidades online.

De acuerdo con las observaciones anteriores, nos centraremos ahora en los estudios que han analizado las particularidades de la escritura colaborativa, especialmente en contextos tecnológicos.

El aprendizaje colaborativo y la escritura en contextos mediados tecnológicamente

La escritura es un proceso complejo ante el cual los estudiantes suelen presentar dificultades. Por este motivo, desde hace un tiempo, se vienen desarrollando diversas investigaciones orientadas a superar dichos obstáculos. Así, por ejemplo, se han explorado las potencialidades de la escritura colaborativa y el tutorío entre pares, los cuales han relevado importantes beneficios en el marco de la producción textual (Yarrow y Topping, 2001). Por otra parte, en el contexto tecnológico actual, dicha modalidad de producción colaborativa se ha visto influenciada por los cambios en materia de tecnologías de la escritura.

En este sentido, Warschauer (2007) explica que la comunicación sincrónica mediada por computadora, que tiene lugar entre los estudiantes, con tutor o sin él, se ha vuelto popular en las clases de composición en inglés debido a sus diferentes beneficios. Se ha mostrado, por ejemplo, que los estudiantes comienzan a controlar las discusiones en la medida en que pueden hablar entre ellos sin esperar el permiso del docente, y esto promueve la discusión y las relaciones colaborativas. De esta manera, los estudiantes se vuelven mejores escritores al contar con una audiencia y un propósito auténticos para escribir (Faigley, 1990). En este sentido, Warschauer (2007) destaca que el discurso electrónico, aunque no es la única forma de romper la discusión centrada en el docente, representa un modo efectivo para lograrlo.

En esta línea de pensamiento, Davioli et al. (2009) analizan el uso de tres plataformas educativas diferentes (Ping Pong, Blackboard y Moodle), en las cuales se trabaja

la escritura colaborativa en situaciones de aprendizaje que combinan clases presenciales y educación a distancia.

Respecto de la escritura, los autores observan que el uso de las plataformas influencia (positiva o negativamente) la actitud de los estudiantes frente a la escritura. Los estudiantes afirman que su escritura es no sólo más formal, sino también más espontánea. Esta contradicción se vincula con el hecho de que el medio on-line es, a la vez, más público y también menos directo si se compara con una clase tradicional.

En cuanto a las tareas de comentario de los trabajos de los pares, los usuarios señalan una mayor dedicación de tiempo para esta actividad a través de las herramientas asincrónicas de las plataformas que en las clases presenciales. Por otra parte, algunos estudiantes manifiestan que es más fácil relacionarse mediante las plataformas, en particular para aquellos que son tímidos o que tienen alguna disminución (por ejemplo, visual). Además, algunos alumnos consideran que las interacciones en las plataformas son más “democráticas” que las de las clases presenciales ya que, en la plataforma, todos se pueden expresar y tienen igual importancia.

Por último, al usar la plataforma, el aprendizaje fue percibido como un proceso dinámico en el que la docente tiene un rol diferente del habitual. Esto avala la idea de que las metodologías de trabajo entre pares colaboran con los modelos de educación en los que el pensamiento crítico (más que la autoridad) es la base del aprendizaje.

Passig y Schwartz (2007), por su parte, comparan la calidad de tareas de escritura académica realizadas de manera colaborativa tanto de manera presencial como on-line (utilizando, en este caso, las herramientas de GROOVE).

En la mayoría de los parámetros analizados, los resultados demuestran una mayor calidad en la escritura colaborativa en línea. Las diferencias comparativas más significativas se vinculan con aspectos relativos a la originalidad y a la maduración intelectual del escrito. El aspecto

más destacadamente favorecido es el vinculado con la organización estructural de los textos, lo cual coincide con lo señalado en otros estudios (Goldberg et al., 2003). Parecería, entonces, que la tecnología de la escritura colaborativa en línea permite a los estudiantes crear un texto más coherente y consensuar las conclusiones sin la necesidad de una negociación tan sinuosa como en la presencialidad. También se establece una tendencia a realizar más borradores, lo cual mejora la calidad de la producción final.

Metodología

En consonancia con las cuestiones planteadas, la metodología de la investigación es de carácter netamente cualitativo y encuadrable en el método de estudio de casos (Vasilachis de Gialdino, 2007). En particular, llevamos a cabo un estudio de caso descriptivo, brindando una descripción densa de dos casos.

Desde esta perspectiva, se plantean diferentes actividades y métodos organizados en dos fases fundamentales. Por un lado, se recolectan datos relativos al diseño y la implementación de cada experiencia mediante la observación participante y la entrevista al docente y a los estudiantes. Por otro lado, se analizan los datos considerando aspectos fundamentales del diseño de la propuesta, de su implementación y de sus resultados en función de la enseñanza y el aprendizaje de la escritura.

El primer caso a analizar corresponde al uso de blogs en dos comisiones (de aproximadamente 50 alumnos cada una) de una asignatura en la que se desarrollan distintas tareas de comprensión y producción de textos. Dicha asignatura (“Lengua”) forma parte del Curso de Ingreso a la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ). Su aprobación es requisito obligatorio para comenzar a cursar las diversas carreras que ofrece dicha Universidad. Esta experiencia ha sido realizada a lo largo de dos años consecutivos de cursada (2011 y 2012).

El segundo caso corresponde a un espacio en FB, llamado “Taller de Lectoescritura”, que ha sido creado y utilizado durante el primer semestre de 2011 en una de las comisiones del Taller de Lectoescritura (TLE), una de las materias que deben aprobar los ingresantes a la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS).

Es importante destacar que la presente investigación se ha llevado a cabo con el consentimiento de los grupos de estudiantes y docentes de todas las comisiones.

El uso de blog en un taller de lectoescritura El diseño del blog de aula

Como ya se ha señalado, en esta asignatura, se abordan distintas consignas de producción de textos. Como espacio virtual de trabajo, complementario a las clases presenciales (de 5 horas semanales), se crea en 2011 un blog de aula para cada comisión de la asignatura. La propuesta inicial del blog consiste en habilitar un espacio de materiales complementarios a la asignatura (links a Bibliografía optativa y a diccionarios) y una vía de comunicación continua con los alumnos). Luego, y en relación con las clases presenciales, el blog se convierte en un espacio de publicación y revisión de los trabajos de escritura de los alumnos¹.

La implementación del blog de aula: la revisión individual, cooperativa y una tendencia hacia la reescritura colaborativa

En función de la interacción de los alumnos con y en el blog y de las tareas desarrolladas en él, se pueden distinguir analíticamente tres etapas en su implementación

¹ Por sus características como gestor de contenidos (Content Management System, CMS), la docente decide abrir los blogs en Wordpress ya que ofrece la posibilidad de organizar y clasificar jerárquicamente las entradas de un modo más complejo y variable que otros CMS (como, por ejemplo, Blogspot o Blogger).

–revisión individual, cooperativa y una tendencia hacia la reescritura colaborativa–, siempre en estrecha articulación con las clases presenciales.

En una primera etapa, la docente decide publicar en el blog de aula distintas producciones de los alumnos que fueron resueltas satisfactoriamente de manera general. La publicación se realiza de manera organizada en distintas carpetas que agrupan diferentes resoluciones “modelo” a una consigna dada. Se trata de consigas breves de escritura y, por lo tanto, compatibles con el formato de texto consecutivo de este espacio.

La publicación es indicada por la docente, previa marcación de qué elementos deben ser revisados y editados en el texto. El horizonte de la publicación, entonces, justifica (y motiva) que los estudiantes vuelvan sobre sus textos y los reescriban, tarea que “en papel” suele ser eludida por los alumnos ya que, en general, no le encuentran sentido.

El alcance de la revisión de los textos indicada, además, se amplía con las sucesivas publicaciones. Esto se debe al interés y el consiguiente resultado que la docente percibe de parte de los estudiantes en la tarea. De este modo, las correcciones de la profesora, en un primer momento, apuntan a la edición de aspectos ortográficos, de puntuación y de sintaxis (de nivel local) y, gradualmente, se expanden a aspectos más generales de estructuración, originalidad y precisión de los textos. Para ejemplificar, “Reescribir esta oración para evitar el mal uso del gerundio” es un caso de lo primero y “Reordenar la información del segundo y el tercer párrafo para lograr mayor claridad” de lo segundo.

En esta primera fase, entonces, el uso del blog logra profundizar la revisión de los textos, que se realiza individualmente y combinando el trabajo en papel y la publicación virtual. Es esta última, sin embargo, la que convierte a la reescritura en un objetivo educativo que ha sido

apropiado por el estudiante. Así, en conjunto, los alumnos logran posicionarse de manera más activa frente a la tarea de revisión.

En la segunda etapa, paulatinamente, el rol de la docente se va modificando y esto tiene que ver con que adquiere protagonismo la dinámica entre pares en relación con la tarea de revisión en los blogs. En esta instancia, la docente publica los textos que los alumnos ya revisaron conjuntamente con una propuesta. Esta última se vincula con alguna de las dificultades que la profesora considera más frecuentes en la construcción de textos cohesivos y coherentes (por ejemplo, el uso de conectores para articular la respuesta conformando un texto integrado y no distintos ítems aislados). De este modo, la docente propone consignas de modificación, completación y reescritura de fragmentos de los textos. A modo de ejemplo, se mencionan las siguientes propuestas: “Cambiar los conectores subrayados por otros equivalentes” y “Reformular el tema del texto fuente sin repetir tan literalmente su título. Así, las respuestas a estas consignas de reescritura se publican a continuación de las entradas de los textos “originales” y funcionan, entonces, como sus versiones reformuladas.

Consideramos que, en este tipo de actividad, por lo tanto, la revisión se realiza de manera cooperativa ya que ambos alumnos trabajan en pos de un objetivo común (la revisión de un texto que funciona como respuesta a una consigna), aunque cabe señalar que cada miembro participa desde un rol diferenciado: autor o editor.

Finalmente, se distingue una tercera etapa en la implementación de los blogs que se diferencia de las anteriores en que las propuestas de revisión de los textos son más globales y suponen un trabajo de reorganización y rearmado, en general, con base en más de un texto ya publicado en el blog. Esto se puede ejemplificar con una de las consignas de escritura, en la que se propone escribir la contrapunta de un libro de no ficción. Para abordar esta tarea, la

docente propone una reescritura en *collage* que combina más de un texto ya publicado en los blogs. La profesora apunta a que los alumnos seleccionen los fragmentos más “eficaces” de cada producción para, luego, reordenarlos (por ejemplo, “Recombinar los fragmentos de al menos dos contratapas sobre el mismo libro en función de cumplir las funciones puntuales previamente planificadas”).

Esta tarea supone que los distintos alumnos que trabajan sobre un mismo libro tienen que realizar diferentes operaciones y discutirlos y consensuarlos entre ellos. De las interacciones entre los alumnos, es interesante señalar que intentan explicarse mutuamente y en sus propios términos cómo se logra mayor claridad o cómo se logra mayor eficacia persuasiva, por ejemplo.

Por lo expuesto, entendemos que en esta tercera etapa hay una tendencia (que seguramente puede ser potenciada) a la reescritura colaborativa de un texto. Esto se debe a que los subgrupos no sólo emprenden una tarea en común (como en la etapa dos) sino que las tareas de sus miembros no están rígidamente establecidas. Todos los integrantes son escritores y revisores, en simultáneo o de manera sucesiva (pero de manera intercambiable). Asimismo, la negociación de los significados puestos en juego en la actividad (otro rasgo propio de la colaboración) también estuvo presente en este tipo de consignas. Al menos, en algunos subgrupos. Teniendo en cuenta que el blog es una tecnología asincrónica, la dinámica antes descrita se da, principalmente, entre aquellos subgrupos que participan del espacio diariamente. Por el contrario, en aquellos que la usan esporádicamente, las discusiones no llegan a alcanzar un nivel de consenso justificado, sino que más se limitan a publicar lo que cada uno de sus integrantes haría.

En suma, podemos establecer que el blog se aprovecha para la reescritura de las producciones de los alumnos a través de distintas dinámicas: primero, la revisión individual; luego, la cooperación y, finalmente, se crean

las condiciones para que en algunos casos surja la colaboración entre pares. Vale mencionar que las distintas etapas que se analizan de manera independiente, en realidad, se “acumulan” en el blog con el transcurso de la cursada.

Alcances y limitaciones del uso del blog

A partir de la experiencia analizada y de las entrevistas realizadas tanto a la docente como a los alumnos, se pueden realizar distintas evaluaciones del uso de blogs para abordar la revisión de textos.

Las potencialidades del uso de este espacio virtual se vinculan con su efecto motivador y con su capacidad de abordar aspectos de la escritura usualmente más arduos de trabajar en las clases presenciales: la revisión del texto propio y la composición colaborativa de un escrito, que supone la explicitación de ciertas conceptualizaciones surgidas de la tarea. Evidentemente, todos estos aspectos están estrechamente imbricados.

En cuanto a cómo se incorpora el uso del blog en estas cursadas, tanto los alumnos como la docente observan que su implementación tuvo un efecto motivador (aunque de modo no uniforme entre los alumnos). Por un lado, la profesora destaca que no sólo hubo una muy activa participación en el espacio virtual, sino que, además, ella atribuye al blog una mayor predisposición –en las clases presenciales– al trabajo entre pares y una mayor fluidez y precisión para conceptualizar la escritura.

Por su parte, los alumnos señalan su utilidad para profundizar lo trabajado en clase y subrayan su productividad como fuente colectiva de material de estudio para las evaluaciones. En efecto, los registros más cuantiosos de ingreso a los blogs suceden la semana previa a cada uno de los exámenes parciales.

En relación con el desarrollo de las habilidades de escritura, como ya se señaló, son dos las principales potencialidades que se observan. En primer lugar, es preciso

reconocer lo que tiene que ver con haber podido abordar la revisión de las propias producciones de los alumnos. En este sentido, es destacable la posibilidad de considerar aspectos más integrales de cohesión y coherencia en la revisión de los textos. Al respecto, Hayes (1996) plantea que probablemente los escritores novatos no incluyen en su estructura de control el prestar atención a los problemas globales y aclara que esta estructura de control puede ser modificada. En esta dirección, entendemos, apuntan las consignas de rescritura de los blogs que configuran una guía de revisión que habilita que esta tarea se realice con un mayor alcance.

Por otro lado, como se intentó demostrar, la secuencia de tareas planteadas en torno a la revisión permite una progresión de lo individual a lo cooperativo y, en ocasiones, a lo colaborativo. Esta progresión se direcciona hacia un aprendizaje del proceso de revisión de la escritura en el que, por un lado, los alumnos adquieren paulatinamente mayor autonomía y, por otro, las interacciones entre pares asumen mayor protagonismo. El rol del docente se reconfigura, correspondientemente, perdiendo su lugar central de guía para reubicarse como un facilitador más periférico. Habría, igualmente, que seguir estudiando los modos más eficaces para lograr una revisión colaborativa de mayor profundidad y que incluya a todos los alumnos involucrados.

Resta mencionar, asimismo, los diversos aspectos que quedan por resolver y potenciar en los blogs de aula. Por su parte, los alumnos demandan materiales audiovisuales y archivos que resuman y expongan los contenidos explicados en las clases presenciales. Desde la perspectiva de la docente, empero, la inclusión de esta clase de contenidos en el blog tensiona la concepción de presencialidad, por lo menos, según como es concebida por la cátedra hasta el momento, es decir, como condición obligatoria para la acreditación de la cursada.

El uso de un espacio en FB en un taller de lectoescritura

El diseño del espacio en FB

La experiencia que analizamos se realiza en el marco de un proyecto mayor, “Una propuesta didáctica a través de redes de aprendizaje para mejorar las habilidades de reformulación de estudiantes preuniversitarios”, que se desarrolla durante 2010-2012 en la UNGS. El principal objetivo de este proyecto es que los estudiantes preuniversitarios mejoren su desempeño en la comprensión y producción de textos explicativos y argumentativos sobre la base del desarrollo de sus habilidades de reformulación (o parafraseo). En función de este objetivo, se planifica que el espacio en FB sirva para lo siguiente: compartir materiales multimediales (por ejemplo, videos de Youtube) acerca de los temas relativos a los textos leídos durante el Taller de Lectoescritura (TLE), remitir a un blog que funciona a modo de reservorio de los materiales teóricos sobre los contenidos del TLE, proponer discusiones en torno a diferentes casos de reformulación, comunicar información relativa al funcionamiento de la materia (fechas y características de la entrega de los trabajos prácticos, o de parciales, tareas, etc.), enviar y recibir mensajes personales y grupales sobre diferentes cuestiones al TLE. Así, el FB representa un apoyo a la presencialidad.

La implementación del espacio

El espacio FB está a cargo de la docente de la comisión de TLE invitada a participar de esta experiencia. Sus intervenciones comprenden: recordatorios de fechas o aspectos que se han hablado previamente en el aula; consignas de trabajo; propuestas, pequeñas tareas o preguntas para que el alumnado siga trabajando y asimilando los contenidos ya trabajados previamente en la asignatura; intervenciones que fomentan e incitan la búsqueda de información complementaria y la integración de un contenido extra que no

forma parte del conocimiento básico de la asignatura; intervenciones para obtener información de los alumnos acerca de sus dudas, preocupaciones, críticas o valoraciones.

En cuanto a los estudiantes, de los 42 que comienzan a cursar, 35 se suman al espacio. Esta inclusión es gradual: el 50% ya está incluido antes del primer parcial y el resto con posterioridad (un tercio de la cursada). No todos los estudiantes participan de la misma manera: mientras que algunos sólo son espectadores pasivos del espacio, un tercio del grupo participa activamente, ya sea por medio del envío de mensajes, el comentario de las publicaciones propuestas por la docente o, incluso, publicaciones propias. En cuanto a las publicaciones propuestas por los estudiantes, algunos responden a las propuestas de trabajo de la docente, otros incluyen materiales que han rastreado en Internet sobre contenidos de la materia o solicitan información sobre cuestiones administrativas (horarios, materiales, etcétera).

En cuanto a las interacciones, se verifica, por un lado, interacción entre los estudiantes y la docente en torno a diferentes casos de reformulaciones propuestos por ella. Aquí haremos énfasis en el análisis de uno de los casos, en el cual participaron la docente y dos estudiantes (identificados como MJ y JV). Esta interacción comienza con una intervención de la docente:

Para practicar para el parcial del lunes, les propongo leer la siguiente frase: “La teoría de la evolución puede presentar malentendidos a poco de mencionar su nombre”.

¿Cómo reformularían la frase anterior si solo pudieran conservar en la reformulación las palabras “la teoría de la evolución”?

Este ejercicio, como se puede observar, apunta a que los estudiantes ejerciten diversas estrategias de reformulación (por ejemplo, cambio de orden y uso de sinónimos) y,

también, a que reconozcan el tipo de palabras o frases que no conviene modificar (en este caso, la denominación de una teoría científica).

Luego de esta intervención, participa MJ y la docente señala la necesidad de revisar algunos aspectos –en particular, sinonimia inadecuada– e incita a otros estudiantes a participar de la corrección. Con base en la intervención de MJ y la respectiva observación de la docente, JV interviene y propone su versión de la frase reformulada. A partir de este tipo de interacción, se logra una versión bien lograda de la reformulación.

Por otro lado, y respecto de otras interacciones producidas en el espacio, se hace evidente el aumento de la participación e interacción entre los estudiantes en situaciones en las cuales tienen inconvenientes de tipo “administrativo”, ya sea con los trabajos prácticos o los contenidos de la materia. Asimismo, se nota un incremento en la participación de aquellos estudiantes que no usan regularmente FB a medida que se familiarizan con el espacio. Por otra parte, cabe destacar que, ya avanzada la cursada y el uso de FB, los estudiantes se contestan entre sí, sin esperar la intervención de la docente.

Alcances y limitaciones del uso de FB

Como hemos visto, se han registrado intervenciones que permiten realizar algunas afirmaciones relativas a la evolución de la dinámica de interacción en el espacio. En particular, se observa que los estudiantes, a partir de la interacción con la docente y el resto de los alumnos, van adquiriendo “seguridad”. Esto significa que, progresivamente, los estudiantes ven a FB como un ámbito de interacción rápido y fuertemente dialógico al que pueden recurrir si se enfrentan con inconvenientes en una tarea o tienen alguna duda de tipo administrativo. Por tanto, en dichas situaciones, la participación aumenta en cantidad y calidad.

En este sentido, con la investigación realizada, se ha podido analizar cómo los alumnos participan más e interactúan con mayor frecuencia cuando pueden expresar sus dudas y problemas, y también cuando pueden expresar sus intereses. Así, parecería que, si se estimula el uso de las redes sociales en el aprendizaje formal, los estudiantes aprovechan la oportunidad de interactuar y participar tomando una actitud abierta y colaborativa.

La conclusión anterior nos ha enfrentado a un interrogante fundamental: ¿cómo lograr que esta interacción favorezca el aprendizaje colaborativo? Si bien los datos aún son escasos para generalizar las conclusiones relativas a las estrategias docentes, vale destacar algunas sugerencias derivadas del caso analizado.

El análisis permite advertir que el trabajo colaborativo en torno a preguntas y problemáticas planteadas tanto por el docente como por los propios estudiantes podría devenir de un trabajo previo centrado en actividades y propuestas más individuales y muy guiadas por el docente. Así, desde una primera etapa de familiarización con el FB como espacio de aprendizaje formal, que se logra haciendo referencia a actividades relacionadas en el aula y proponiendo ejercicios que refuerzan la presencialidad, se pueden alcanzar nuevas etapas en las cuales se proponen ejercicios que, como enunciamos previamente, fomentan e incitan la búsqueda de información complementaria y la integración de un contenido extra que no forma parte del conocimiento básico de la asignatura. En este marco, las intervenciones en las cuales el docente incita a los estudiantes a que respondan cuestiones planteadas tanto por él como por otros compañeros tienden a la construcción de conocimiento de una forma colaborativa.

A modo de cierre

De acuerdo con lo descripto, en las experiencias analizadas se logra, al menos de manera incipiente, explorar la

posibilidad de un recorrido de aprendizaje que va desde lo individual a lo colaborativo. En ambas experiencias se ha observado que parece ser importante la transición desde una instancia individual a una aproximación de construcción cooperativa y colaborativa, más aún cuando se espera el desarrollo de habilidades de escritura.

Esto se vincula, probablemente, con que los alumnos mayoritariamente experimentaron en sus trayectorias educativas aprendizajes centrados en el docente que relegan las interacciones entre pares. Por lo tanto, para poder establecer el *contrato didáctico* (Dillenbourg, 1999) que supone un abordaje cooperativo o colaborativo de una tarea, parece ser eficaz partir de lo ya conocido para paulatinamente avanzar hacia una dinámica inédita. En este sentido, argumenta Warschauer (2007), los espacios virtuales contribuyen a descentrar el rol del docente en el aprendizaje.

Las modificaciones de los roles, como señalan Yeo y Tan (2011), se realizan así en función de las características culturales y sociales del contexto y, como queda señalado en los casos analizados, con una marcada intervención del docente, que planifica, motiva y guía los intercambios entre pares en sus diversas modalidades.

En este sentido, tanto el espacio en FB como el blog de aula, por sus características técnicas de fácil actualización e interactividad, se convierten en productivos al funcionar como espacios dinámicos que no se estructuran alrededor de un diseño único o un sólo tipo de tarea propuesta, sino que las combinan y varían en función de las necesidades didácticas del grupo.

Teniendo en cuenta, entonces, la especificidad de los saberes disciplinares y la relevancia de la intervención pedagógica docente (guiada por necesidades de aprendizaje de los grupos) faltaría aún explorar (de manera teórica y práctica) en qué medida esta experiencia de desarrollo de las habilidades de escritura en FB y blogs puede extrapolarse a otros contenidos educativos. También

queda por profundizar el estudio sobre el uso de distintos recursos no verbales (videos, imágenes, animaciones, etc.) y la inclusión de otros sitios y programas para resolver las consignas propuestas (Álvarez, 2012).

Referencias

- Álvarez, Guadalupe 2012 “Las nuevas tecnologías en el contexto universitario: sobre el uso de blogs para desarrollar las habilidades de lectoescritura de los estudiantes” en *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, Vol. 9, N° 2. Disponible en <http://www.ungs.edu.ar/ms_idh/wp-content/uploads/2011/10/guadalupe_article_esp.pdf> acceso 19 de diciembre de 2012.
- Davioli, Paolo; Matteo, Monari y Severinson, Kerstin 2009 “Peer Activities on Web-Learning Plataforms. Impact on Collaborative Writing and Usability Issues” en *Education and Information Technologies*, Vol. 14, N° 3.
- Dillenbourg, Pierre 1999 “What do you mean by collaborative-learning?” en Dillenbourg, P. (ed.) *Collaborative-learning: Cognitive and Computational Approaches* (Oxford: Elsevier).
- Dillenbourg, Pierre 2002 “Over-scripting CSCL: The Risks of Blending Collaborative Learning with Instructional Design” en Kirschner, Paul A. (ed.) *Three Worlds of CSCL: Can we Support CSCL?* (Herleen: Open Universiteit Nederland).
- Duart, Josep y Sangrà, Albert (comps.) 2001 *Aprender en la virtualidad* (Barcelona: Gedisa).
- Faigley, Lester 1990 “Subverting the electronic workbook: Teaching writing using networked computers” en Daiker, D. y Morenberg, M. (eds.) *The Writing Teacher as Researcher* (Portsmouth, New Hampshire: Boynton).
- Goldberg, Amie; Russell, Michael y Cook, Abigail 2003 “The Effect of Computers on Student Writing: A Meta-Analysis of Studies from 1992 to 2002” en *The Journal of Technology, Learning, and Assessment*, Vol 2, N° 1.
- Gros Salvat, Begoña 2004 “La construcción del conocimiento en la red: límites y posibilidades” en *Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, N° 5 (Universidad de Salamanca). Disponible en <http://campus.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_05/n5_art_gros.htm> acceso 1 de diciembre de 2012.

- Hayes, John 1996 “A new model of cognition and affect in writing” en *The Science of Writing* (Hillsdale, NJ: Erlbaum).
- Kreijns, Karel; Kirschner, Paul A. y Jochems, Win 2003 “Identifying the Pitfalls for Social Interaction in Computer-Supported Collaborative Learning Environments: a Review of the Research” en *Computers in Human Behavior*, N° 19.
- Laurillard, Diana 2010 “Effective Use of Technology in Teaching and Learning in HE” en *International Encyclopedia of Education*, Vol. 4.
- Litwin, Edith 2001 “Las nuevas tecnologías y las prácticas de la enseñanza en la universidad”, Universidad de Buenos Aires. Disponible en <<http://www.litwin.com.ar/site/Articulos2.asp>> acceso 9 de diciembre de 2012.
- Passig, David y Schwartz, Gali 2007 “Collaborative Writing: Online versus Frontal” en *International Journal on e-Learning*, Vol. 6, N° 3.
- Reale, Analía 2008 “Sabía que me gustaba escribir, pero nunca pensé que fuera para tanto”, Sobre la eficacia de bitácoras y diarios de escritor en el Taller de Expresión I, Jornadas Académicas 2008 “Producir teoría, pensar las prácticas”, Universidad de Buenos Aires.
- Rodríguez Illera, José Luis y Escofet Roig, Anna 2004 “La enseñanza virtual en la universidad: balance de diez años”, Ponencia en la Conferencia ELAC, México, UAM.
- Stahl, Gerry; Koschmann, Timothy y Suthers, Dan 2006 “Computer-supported collaborative learning: An historical perspective” en *Cambridge handbook of the learning sciences* (Cambridge, UK: Cambridge University Press).
- Torres, Patricia y Rama, Carlos 2010 *La educación superior a distancia en América Latina y el Caribe* (Santa Catarina: Editora Unisul).
- Vasilachis de Gialdino, Irene (coord.) 2007 *Estrategias de una investigación cualitativa* (Buenos Aires: Gedisa).
- Warschauer, Mark 2007 “Technology and Writing” en Davison, Chris y Cummins, Jim (eds.) *The International Handbook of English Language Teaching* (Norwell: Springer).
- Yarrow, Fiona y Topping, Keith J. 2001 “Collaborative Writing: The Effects of Metacognitive Prompting and Structured Peer Interaction” en *British Journal of Educational Psychology*, Vol. 71, N° 2.

Yeo, J. y Tan, S. 2011 “How Groups Learn: Implications for Collaborative Work in Science” en *The Asia-Pacific Education Researcher*, Vol. 20, N° 2 (Manila: De La Salle University).

Gramática 2.0: notas acerca de la implementación de una plataforma Moodle para su enseñanza

*Mabel Giammatteo, Paula Bonorino, Mariana Cuñarro, Emiliano De Bin, Natalia Giollo, Andrés Kaller, Ana Marcovecchio, Guillermina Pagani y Augusto M. Trombetta**

Introducción

En las últimas décadas, el desarrollo de las tecnologías de la comunicación y la información ha modificado no sólo el modo que tiene la sociedad de producir conocimiento, sino también la forma en que en la vida cotidiana nos vinculamos con él. En este sentido, la educación, como práctica social de transmisión cultural, no ha sido ajena a este cambio: la incorporación de tecnologías, como el correo electrónico, o la Internet, que incluye herramientas específicas, como la plataforma *Moodle*, que han transformado el modo en que docentes y alumnos interactúan entre sí y con los saberes disciplinares.

El objetivo de este artículo es mostrar los resultados de la implementación de una plataforma *Moodle* a la

* Mabel Giammatteo <giammat@gmail.com>, Paula Bonorino <bonorinopaula@gmail.com>, Mariana Cuñarro <mcunarro@gmail.com>, Emiliano De Bin <emiliano.debin@gmail.com>, Natalia Giollo <nataliagiollo@gmail.com>, Andrés Kaller <andreskaller@yahoo.com.ar>, Ana Marcovecchio <amarcove@yahoo.com>, Guillermina Pagani <pa_guillermina@yahoo.com.ar>, Augusto M. Trombetta <augustus1966@gmail.com>; docentes e investigadores del Instituto de Filología y Literaturas Hispánicas “Dr. Amado Alonso”, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

enseñanza de la gramática, en su dictado como materia de la carrera de Letras (Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires). Los datos que presentamos provienen de la experiencia realizada en el segundo cuatrimestre de 2013. Si bien anteriormente la cátedra había hecho uso de algunas herramientas de esta plataforma, como foros, distribución de materiales y aplicación de encuestas, lo novedoso de esta cursada fue la utilización del espacio virtual ofrecido por la plataforma al servicio de una nueva modalidad interactiva para la ejercitación, pensada para ser resuelta de modo relativamente autónomo y con posibilidad de repetición por parte de los estudiantes.

A continuación, en primer lugar, vamos a caracterizar la materia, el alumnado y la tecnología disponible; para después, en segundo término, presentar la problemática de la enseñanza de la materia que llevó al desarrollo de la experiencia; y, por último, en tercer lugar, mostrar los principales resultados de la implementación.

Caracterización de la materia, el alumnado y la tecnología

Gramática

Gramática es una materia que los alumnos cursan, en su mayoría, inmediatamente después del Ciclo Básico Común (CBC), que es el ciclo inicial, compartido parcialmente por varias carreras de la Facultad de Filosofía y Letras y de la Universidad de Buenos Aires. El enfoque de la materia¹ no es, como podría pensarse, primordialmente normativo, sino que se centra en aspectos básicos respecto del conocimiento y uso de la lengua.

¹ La experiencia que se describe y los datos que se presentan en este artículo corresponden a la cátedra de Gramática “B”, que se dicta dentro de la carrera de Letras, en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

Desde la perspectiva teórica, los objetivos de la materia son los siguientes:

- Presentar conceptos fundamentales para el estudio del lenguaje.
- Introducir a los estudiantes en el conocimiento de la gramática del español, haciendo foco en la interrelación entre la morfosintaxis y el léxico.
- Describir y explicar los principales fenómenos del español general y de su variedad rioplatense.

Desde la perspectiva metodológica, la materia se propone los siguientes objetivos:

- Proporcionar herramientas de análisis que puedan ser implementadas en diferentes áreas (investigación, estudios literarios, enseñanza del español como lengua primera o segunda, traducción, lexicografía, análisis textual, entre otras).
- Capacitar a los estudiantes para la descripción y explicación de los fenómenos estudiados y para que puedan exponer sus conclusiones con claridad y rigor.
- Fomentar la identificación de problemas y la evaluación de propuestas alternativas para su resolución.

El alumnado

Desde el punto de vista de la matrícula, al grupo mayoritario de estudiantes “noveles” que tiene la materia Gramática, debe sumarse un número importante de alumnos que la cursan tardíamente, en tramos más avanzados de la carrera, y de recursantes, que no han podido acceder al examen final o no han logrado su aprobación. Por tanto, dada la heterogeneidad potencial del alumnado, al inicio de cada cursada, la cátedra propone una encuesta voluntaria que permite conocer, con un poco más de precisión, el perfil de sus estudiantes. Los resultados resumidos de la encuesta,

administrada a través de la plataforma *Moodle* en el curso de Gramática de 2013, son los que se exponen en el Cuadro 1.

Cuadro 1
Encuesta inicial de caracterización del curso de Gramática “B”, segundo cuatrimestre de 2013 (porcentajes y número de respuestas)

| | % | Nº |
|---|----|-----|
| 1) Según los años cumplidos a la fecha de la encuesta, ¿en qué grupo de edad te ubicás? | | |
| Hasta 19 años | 17 | 21 |
| De 20 a 24 años | 44 | 56 |
| De 25 a 29 años | 14 | 18 |
| De 30 a 39 años | 13 | 16 |
| De 40 o más años | 13 | 16 |
| 2) ¿Mujer o varón? | | |
| Mujer | 67 | 85 |
| Varón | 33 | 42 |
| 3) ¿Dónde residís habitualmente? | | |
| En Capital | 59 | 75 |
| En Provincia | 38 | 48 |
| En otro país, ya que me encuentro en la Argentina por estudios | 3 | 4 |
| 4) ¿Cómo describirías el ambiente educativo de tu hogar? | | |
| Mis padres no tuvieron instrucción o sólo una educación elemental | 9 | 11 |
| Mis padres (o al menos uno de ellos) recibieron educación secundaria | 28 | 36 |
| Mis padres (o al menos uno de ellos) desarrollaron estudios superiores | 63 | 80 |
| 5) ¿Cómo describirías tu situación laboral actual? | | |
| No trabajo | 36 | 46 |
| Trabajo hasta 15 horas semanales | 13 | 16 |
| Trabajo hasta 25 horas semanales | 15 | 19 |
| Trabajo hasta 35 horas semanales | 17 | 22 |
| Trabajo más de 35 horas semanales | 19 | 24 |
| 6) ¿Para qué carrera cursás esta materia? | | |
| Letras (UBA) | 91 | 115 |
| Otra carrera (UBA) | 9 | 12 |

| | % | Nº |
|--|----|------------|
| 7) ¿Cómo describirías tu trayectoria académica? | | |
| Terminé la secundaria, hice el CBC y entré a la Facultad | 39 | 49 |
| Después de la secundaria estuve un tiempo sin hacer nada antes de decidirme a entrar a la Facultad | 2 | 3 |
| Después de la secundaria empecé otra carrera, pero la dejé o la hago en paralelo con esta | 24 | 30 |
| Después de la secundaria empecé a trabajar, así que tardé un poco en entrar a la Facultad | 12 | 15 |
| Después de la secundaria hice otra carrera y ahora estoy en la Facultad por gusto e interés | 24 | 30 |
| 8) ¿A qué comisión de trabajos prácticos asistís? | | |
| Comisión Nº 1, miércoles de 15 a 17 | 18 | 23 |
| Comisión Nº 2, miércoles de 19 a 21 | 24 | 31 |
| Comisión Nº 3, jueves de 15 a 17 | 13 | 16 |
| Comisión Nº 4, jueves de 17 a 19 | 17 | 22 |
| Comisión Nº 5, jueves de 19 a 21 | 9 | 12 |
| Comisión Nº 6, martes de 11 a 13 | 18 | 23 |
| 9) ¿Qué área considerarás más atractiva en la carrera de Letras? | | |
| Gramática y lingüística | 29 | 37 |
| Lenguas y culturas clásicas | 7 | 9 |
| Teoría literaria y literatura | 49 | 62 |
| No sé | 15 | 19 |
| 10) ¿Tenés alguna expectativa respecto de la materia Gramática? | | |
| Aprender a hablar y escribir correctamente en castellano | 4 | 5 |
| Conocer el significado y el origen de las palabras | 6 | 8 |
| Aprender a razonar con criterio gramatical | 12 | 15 |
| Conocer los fundamentos teóricos del análisis lingüístico | 14 | 18 |
| En algún sentido, espero poder desarrollar todo lo anterior | 57 | 73 |
| No tengo ninguna expectativa particular sobre esta materia (o tengo expectativas bien distintas) | 6 | 8 |
| Total (100%) | | 127 |

Fuente: Encuesta inicial para los estudiantes de la cátedra (registros del campus virtual).

Los datos extraídos de la encuesta muestran que un 61% de la matrícula son alumnos menores de 25 años; y un 17% son menores de 19 años o tienen esa edad, lo que implica que muy probablemente cursan Gramática como primera

materia luego del CBC. El grupo mayoritario de alumnos (44%) se encuentra en la franja que va de 20 a 25 años. Un 39% del alumnado es mayor de 25 años (el 14% tiene entre 25 y 29 años; el 13% entre 30 y 40; y otro 13% más de 40 años de edad), por lo tanto, es plausible pensar que estos alumnos llegan con experiencia previa en la Facultad, e incluso que no es la primera vez que cursan la materia. De hecho, sólo un 39% de los estudiantes afirma haber ingresado de modo directo en la carrera, tras haber terminado el secundario y el CBC. Un 24% ha empezado otra carrera, que luego ha cambiado, y otro 24% afirma haber terminado otra carrera y estar cursando la carrera actual por gusto o interés. Un 15% del alumnado demoró el inicio de su carrera por motivos laborales; y apenas un 2% no continuó sus estudios inmediatamente después de egresar del secundario, pero tampoco trabajó ni estudió antes de inscribirse a la carrera. El 91% del alumnado está inscripto en la carrera de Letras; el 9% restante está compuesto por estudiantes de otras carreras de la universidad.

En cuanto al sexo, la matrícula es mayoritariamente femenina (67%). Un 59% de los estudiantes reside en Capital Federal, 38% vive en la provincia de Buenos Aires y un 3% es extranjero. El 63% de los alumnos proviene de hogares en los que al menos uno de los padres desarrolló estudios superiores; un 8% afirma que sus padres no tuvieron instrucción o sólo una educación elemental; y para el 28% restante, al menos uno de sus padres recibió educación secundaria. El 64% del alumnado trabaja, además de estudiar. Un 19% lo hace más de 35 horas semanales; el 17%, entre 25 y 35; el 15%, entre 15 y 25; y el 13%, menos de 15 horas semanales.

Respecto de sus intereses, prácticamente la mitad de los estudiantes encuestados (49%) considera la teoría literaria y la literatura como el área más atractiva de la carrera; casi un tercio (29%) se interesa por la gramática y la lingüística; un 7% juzga las lenguas y culturas clásicas

como el área de mayor interés; y un 15%, plausiblemente integrado, entre otros, por los estudiantes que no están inscriptos en Letras, no se decide por ninguna de las tres opciones mencionadas. El 57% del alumnado señala que aprender a hablar y escribir correctamente en castellano, conocer el significado y el origen de las palabras, aprender a razonar con criterio gramatical y conocer los fundamentos teóricos del análisis lingüístico constituyen, en conjunto, sus expectativas sobre Gramática en el inicio de la materia.

Tecnología disponible: la plataforma *Moodle*

Al margen de tecnologías generales como el correo electrónico o las páginas de Internet, incorporadas desde hace tiempo por los docentes en sus propuestas pedagógicas, la Facultad de Filosofía y Letras dispone, desde el año 2009, de una plataforma *Moodle* en la que cada asignatura cuenta con un espacio disponible. Desde el punto de vista técnico, se trata de un *software* educativo libre y gratuito, de código público, concebido en su origen para la enseñanza a distancia, pero que puede constituirse en herramienta complementaria para la educación presencial. La plataforma está estructurada sobre la base de distintos *módulos*, entre los que se cuentan los siguientes:

- módulo de foros (*forum*), un administrador de mensajes, unidireccionales o con posibilidad de respuesta;
- módulo de tareas (*assign*), una plataforma de entrega de trabajos en plazos determinados, con o sin calificación;
- módulo de consultas (*choice*), una matriz para elegir entre distintas opciones establecidas para el desarrollo del curso;
- módulo de encuestas (*questionnaire*), un organizador de preguntas, con distintos formatos de respuesta;

- módulo de recursos (*resource*), un distribuidor de enlaces internos y externos, desde archivos PDF hasta contenidos multimedia;
- módulo de cuestionarios (*quiz*), un banco de ejercicios estructurados de preguntas y respuestas, organizados en forma múltiple.

En líneas generales, estos módulos permiten desde una utilización básica, como repositorio de recursos, hasta un uso más complejo, como espacio de aprendizaje.

Las TIC y la problemática de la enseñanza en la universidad

Aplicación de las tecnologías digitales a distintos aspectos de la enseñanza

La preocupación sobre los obstáculos de los estudiantes para comprender los contenidos de las asignaturas que estudian, característica de los primeros tramos de los diferentes ciclos educativos, se ha instalado desde hace varios años también en el ámbito de los estudios superiores (Lacón de De Lucía y Ortega de Hocevar, 2004; Giammatteo, 2004; Carlino, 2005; Piacente y Tittarelli, 2006; García y Álvarez, 2010). En este contexto, muchos docentes e investigadores han llamado la atención sobre las ventajas que las tecnologías digitales de información y comunicación (TIC) podrían representar para el desarrollo de las competencias necesarias para el seguimiento de los estudios superiores por los estudiantes.

Hasta donde sabemos, la mayoría de estos estudios se han centrado en las problemáticas relativas al desarrollo de las prácticas de lectura y escritura mediadas por TIC en el contexto específico de los tramos previos a la educación superior (Cassany, 2000; Estévez Carmona, 2010; Lerner 2011). Otras investigaciones se han circunscripto a la educación superior y al área de didáctica de las segundas lenguas (Sotomayor García, 2010) o de la escritura académica

universitaria y preuniversitaria (Álvarez, 2012a; 2012b). Asimismo, también se registran exploraciones de las potencialidades de la escritura colaborativa y el tutorío entre pares, mediante el uso de tecnologías (Davioli et al., 2009).

Todas estas investigaciones dan cuenta del uso cada vez más frecuente de la tecnología digital en el contexto educativo y de su avance desde los niveles elemental y medio, al terciario universitario. Sin embargo, muchas de las investigaciones revelan que gran parte de los entornos virtuales y de los materiales digitales diseñados no evidencian un aprovechamiento adecuado de los medios electrónicos ni un diseño efectivo en función de los contenidos (Laurillard, 2010; Torres y Rama, 2010).

Las TIC en la enseñanza de Gramática en la universidad

En nuestro caso particular, la disparidad en el alumnado de la que hemos dado cuenta anteriormente fue uno de los factores determinantes que nos llevó a pensar en una herramienta homogeneizadora y a preguntarnos de qué manera podríamos aprovechar, en favor de los objetivos específicos de una materia como Gramática, los desarrollos que las tecnologías de la comunicación y de la información hoy día nos ofrecen.

Por otra parte, además de los datos obtenidos a través de la encuesta inicial hecha a los estudiantes, una de las cuestiones que viene preocupando a los docentes de la cátedra desde hace varios años es el escaso contacto que los alumnos han tenido con los contenidos disciplinares de Gramática en las etapas previas de la enseñanza, debida en parte al abandono del estudio sistemático de la lengua en la escuela secundaria (Albano y Giammatteo, 2004). Este conocimiento de la gramática, que los ciclos anteriores no proveen, o lo hacen en forma mínima y, sobre todo, carente de la reflexión necesaria, constituye un saber específico que, por otra parte, la universidad tampoco incluye entre

los contenidos a “ser nivelados” en el CBC. En este capital de base es donde se advierte cada vez más una gran diversidad en la formación de los estudiantes, lo que hace que el punto de partida sea diferente para cada alumno, según su procedencia sociocultural, e incluso geográfica.

Desarrollo de la experiencia

Modalidad de dictado

Antes de presentar los objetivos de la experiencia y su desarrollo, es necesario describir sucintamente las características del dictado de la materia en el curso de 2013. La asignatura contó con diez horas semanales de clases, lo cual representa el máximo de horas posibles para un curso de grado universitario e implica un total de ciento sesenta horas presenciales cuatrimestrales. La carga horaria se distribuyó de la siguiente manera:

- *Clases teóricas.* De cuatro horas semanales, su asistencia era obligatoria, dada la propuesta de promoción directa, sin examen final.
- *Clases teórico-prácticas (TP).* Se ofrecieron en dos formatos alternativos y complementarios de dos horas semanales cada uno. Partiendo de la base de que los TP constituyen un espacio optativo adicional, destinado a asistir a los estudiantes en las dificultades que surjan en el cursado de la materia, uno de los dos TP ofrecía ejercitación extra para la resolución de problemas vinculados con los contenidos del programa. El otro TP alternativo consistió en un espacio de discusión bibliográfica y de apoyo metodológico para el desarrollo del trabajo escrito final, que se solicitaba a los cursantes para la aprobación de la materia.
- *Clases de trabajos prácticos.* De dos horas semanales, su asistencia era obligatoria. La propuesta de trabajo se orientaba a dotar a las clases de trabajos prácticos

de una organización semipresencial, que se completaba con la intensificación de la práctica mediante trabajos interactivos, realizados por los estudiantes y tutorizados por los profesores, a través del espacio electrónico asignado a la cátedra en el *campus* virtual de la institución <<http://campus.filo.uba.ar/>>.

Objetivos

Ya desde 2010, la cátedra venía utilizando algunas herramientas de la plataforma *Moodle*, si bien en forma parcial, limitada a la utilización de foros –para hacer anuncios–, distribución de materiales de la bibliografía y realización de encuestas estructuradas, sobre todo para cuestiones organizativas de la materia. Tal como se refleja en el Cuadro 2, en el segundo cuatrimestre de 2013, la cátedra se propuso hacer un uso más extendido e intensivo de *Moodle*, particularmente de dos de sus módulos: el de tareas y el de cuestionarios.

Cuadro 2
Utilización de los módulos de la plataforma *Moodle* en los cursos de Gramática “B”, segundo cuatrimestre de 2010 a 2013

| Tipo | Módulos | 2010-2012 | 2013 |
|-------------|---------------------------------|-----------|------|
| Actividades | Choice (consultas) | Sí | Sí |
| | Quiz (cuestionarios) | No | Sí |
| | Questionnaire (encuestas) | Sí | Sí |
| | Assign (tareas) | No | Sí |
| Mensajería | Forum (foros) | Sí | Sí |
| Recursos | Resource (archivos) | Sí | Sí |
| | Folder (carpetas) | Sí | Sí |
| | Page (páginas) | Sí | Sí |
| | URL (vínculos externos vía URL) | Sí | Sí |

Fuente: Registros de uso del campus virtual.

Los cambios que se introdujeron fueron delimitados por el equipo en reuniones preparatorias durante el primer cuatrimestre del año. Entre los objetivos de la implementación de la plataforma se encontraban los siguientes:

- *Fomentar la dinámica de clase garantizando un contacto previo de los alumnos con los temas y materiales de estudio.* Un problema habitual para las comisiones de trabajos prácticos era la necesidad de repetir los contenidos dados en las clases teóricas, como requisito previo a la ejercitación, lo que, en consecuencia, llevaba a una reducción del tiempo previsto para las actividades de aplicación.
- *Homogeneizar el funcionamiento de las comisiones de trabajos prácticos.* Otra dificultad advertida era que ciertos criterios relativos al uso de nomenclatura y grado de profundidad en el análisis ofrecido, podían variar de una comisión a otra². El cambio buscaba favorecer un tratamiento más cohesionado de los temas de parte de los distintos miembros del equipo de cátedra.
- *Ofrecer herramientas que se ajusten a distintas necesidades.* En función de la heterogeneidad de la matrícula, que ya señalamos, resulta siempre deseable poder ofrecer a los estudiantes con mayores dificultades, posibilidades adicionales de repasar la ejercitación o de reiterar la aplicación de la metodología, a fin de fijarla.

² Como se mostró en el Cuadro 1, dada la cantidad de alumnos, la materia cuenta con seis comisiones de trabajos prácticos que se distribuyen en distintos horarios para que los alumnos puedan elegir el que les resulta más conveniente.

Implementación de la plataforma Moodle en el curso de 2013

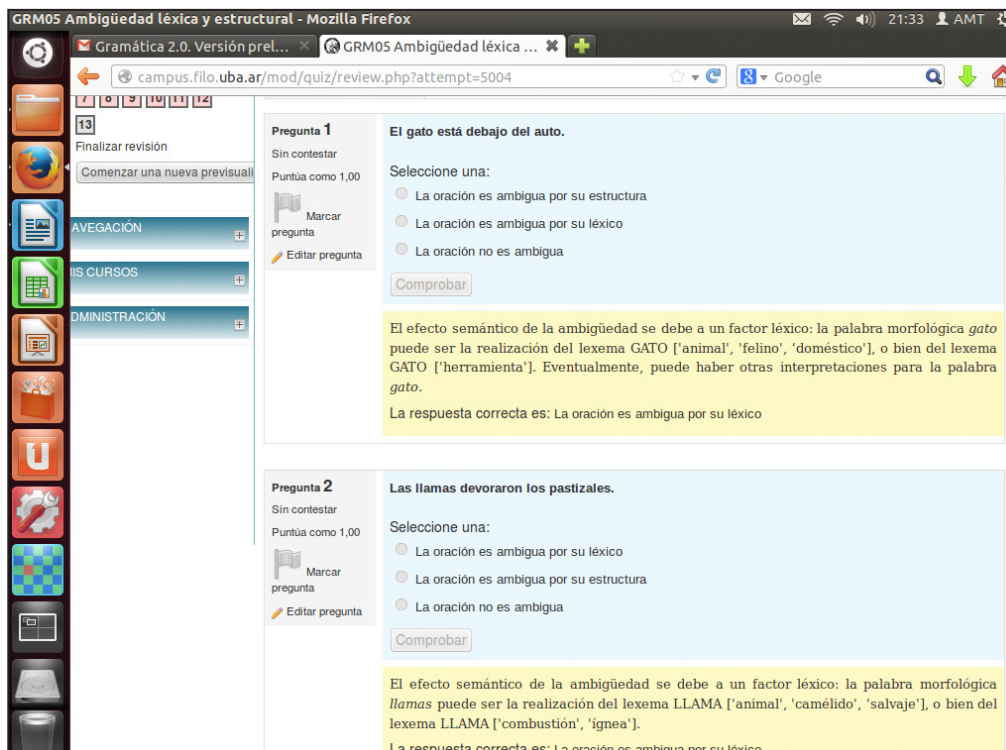
El módulo de cuestionarios (quiz) y la ejercitación de la materia

Lo novedoso para la cursada de 2013 fue la incorporación de la ejercitación en el espacio virtual de la materia, pensada para ser resuelta por los alumnos de modo relativamente autónomo y tantas veces como cada uno de ellos lo juzgara necesario.

Para realizar las actividades, se utilizó intensivamente el módulo de cuestionarios (*quiz*), lo que supuso la adaptación de las guías de trabajos prácticos utilizadas en años anteriores. Dichas guías estaban conformadas por ejercicios de respuesta abierta, cuya función era secuenciar y darle forma a una clase de tipo presencial. Se esperaba que los alumnos las trajeran resueltas para realizar puestas en común en las clases prácticas. Sin embargo, trasladar una modalidad como esta a la plataforma resultaba inviable, porque hubiera producido una cantidad de entregas individuales imposible de ser corregida por los profesores. Este problema se evitó mediante la reelaboración de las consignas como preguntas de opción múltiple y como enunciados que pudieran ser caracterizados como verdaderos o falsos. Se cerró así el espectro de respuestas posibles para que la resolución pudiera emanar automáticamente del ejercicio, sin necesidad de intervención docente.

Ahora bien, no se trataba de que los alumnos respondieran por *sí* o por *no* al azar, sino de que cada respuesta (tanto las correctas como las erróneas) recibiera una retroalimentación de parte del sistema. Las opciones de respuesta fueron cuidadosamente elaboradas por el equipo docente, que se basó en la experiencia de años anteriores, utilizando como distractores no sólo enunciados erróneos, sino también, soluciones incorrectas pero frecuentes respecto de las diferentes preguntas. Así, se reguló el nivel de dificultad de los ejercicios y se estableció un piso de exigencia de atención

requerida para que los estudiantes los resolvieran adecuadamente. Asimismo, se configuraron los ejercicios para que, una vez resueltos y entregados por cada alumno, el sistema mismo les presentara las respuestas correctas. Esto es lo que se puede ver en la siguiente captura de pantalla.



El mecanismo de autocorrección, que aparece en la parte inferior debajo de las opciones, no sólo mostraba aciertos y errores, sino que ofrecía una retroalimentación que proporcionaba una justificación de la solución correcta y explicaba las razones de la inadecuación del resto de las alternativas. En suma, lo que se propuso constituyó una dinámica compleja, que buscaba trascender el aspecto más elemental de los cuestionarios de opción múltiple.

La implementación de este procedimiento de trabajo conllevó una reestructuración de la dinámica de cursada que, si bien no implicó mayor carga horaria para los estudiantes, significó para ellos una verdadera “inmersión” en los contenidos y metodología de la materia. Así, por un lado, el espacio de teóricos de cuatro horas se volvió de asistencia obligatoria y, por el otro, aunque el horario de las

comisiones de trabajos prácticos se redujo a dos horas semanales, esta disminución se suplió con la mayor dedicación que requería la resolución de la tarea *on line*. En suma, aunque en conjunto la cantidad de horas de cursada presencial no varió, cambió el grado de demanda para el seguimiento de la materia por parte de los estudiantes, aumentando el tiempo destinado a clases teóricas y trasladando parcialmente el dedicado a la ejercitación, a la modalidad virtual. Como compensación de la mayor exigencia que demandaba la cursada, se ofreció a los que cumplieran con la asistencia y obtuvieran un promedio de notas superior a siete puntos, la opción de promover la materia sin examen final.

En forma concomitante, la incorporación de los cambios señalados implicó una modificación en el modo de evaluación: los dos exámenes parciales presenciales se adaptaron a un formato semejante al de los ejercicios de trabajos prácticos, para lo que se incorporaron preguntas de opción múltiple, cuya respuesta los alumnos debían justificar a la manera de las retroalimentaciones que les había ofrecido el *campus* virtual. Esto es lo que se muestra en la captura de pantalla a continuación:

Visor de documentos

UBA GRM 2013 # Parcial de gramatica 01 - Tema 03 # DBGT.pdf

Anterior 5 (5 de 12) Siguiente Ajustar al ancho de página

Nombre(s) y apellido(s): _____

Tema 1 | Pregunta 2: Morfología **Nota: ___/10**

Seleccione la descripción estructural más apropiada para las siguientes palabras. Donde se lo solicita, además, a) clasifíquelas según su formación (derivadas, parasintéticas y compuestas), b) proporcione una glosa de su significado, y c) identifique los morfemas que intervienen en ellas (prefijos, raíces, interfijos, sufijos derivativos, sufijos flexivos, palabras, semipalabras).

2.01 pernoctar ([per.nok.'tar] || /peR.nok.'taR/)
() [[per [noct]_N ar]_V () [per [[noct]_N ar]_V () [per [noct]_N ar]_V

2.02 irrealmente ([i.re.əl.'mēn.te] || /i.re.al.'meN.te/)
() [i [real]_A mente]_W () [[i [real]_A]_A mente]_W () [i [real]_A mente]_A]_W

2.03 reordenamiento ([re.ər.de.na.'mjēn.to] || /Re.ər.de.na.'mieN.to/)
() [[re [[orden]_N a]_V]_V miento]_N () [re [[orden]_N a]_V miento]_N]_N () [re [ordena]_V miento]_N

2.04 predescalificados ([pre.ðeh.ka.li.fi.'ka.ðo] || /pRe.des.ka.li.fi.'ka.dos/)
() [pre [[des [califica]_V]_V dos]_A]_A () [pre [des [califica]_V dos]_A]_A () [pre [[descalifica]_V dos]_A]_A

2.05 sacamuelas ([sa.ka.'mwe.la] || /sa.ka.'mue.las/)
() [saca [muelas]_N]_N () [[saca]_V [muelas]_N]_N () [[saca]_V muelas]_V

2.06 achicábamos ([a.tʃi.'ka.βa.mos] || /a.tʃi.'ka.ba.mos/)
() [a [chic]_A abamos]_V () [[a [chic]_A a]_V bamos]_V () [[achica]_V bamos]_V

a) Clasificación de la palabra según su formación
() Derivada () Parasintética () Compuesta

b) Glosa del significado de la palabra

El módulo de tareas (assign) y el trabajo final de aplicación

Otro aspecto novedoso de la cursada fue que a los dos exámenes escritos se sumó una tercera instancia de evaluación, que lejos de ser sentida como una carga adicional, despertó gran interés en los estudiantes. Se trataba de un trabajo de aplicación sobre *creación y disponibilidad léxica en géneros artísticos*, dirigido a tratar el siguiente tema: “El léxico en letras de música: formación de palabras, usos y significados”. Lo que se solicitaba era seleccionar en canciones cinco palabras con dos usos diferentes cada una y describir su fonética, significado, etimología probable, estructura morfológica, funcionamiento sintáctico-semántico y entorno social de uso. Para la resolución del trabajo se les proporcionaba a los estudiantes la siguiente guía de trabajo:

Creación y disponibilidad léxica en géneros artísticos

El léxico en letras de música: formación de palabras, usos y significados

» Pautas de contenido

El trabajo final busca describir en forma sistemática el léxico existente en letras de música de estilos y épocas diferentes. Se trata de formular un glosario, un conjunto de palabras ordenadas según algún criterio establecido (de manera alfabética, por ejemplo) y descritas tanto en sus aspectos formales (fonología, morfología y sintaxis) y como en sus aspectos significativos (semántica y uso). Formalmente, los glosarios, vocabularios y diccionarios presentan información condensada sobre las palabras. Una pauta muy importante en la conformación de un glosario es mantener una estructura uniforme en las entradas que lo nutren. Así, cada entrada del glosario debería contener, ordenada, la siguiente información:

- **Lexema.** Como parte de la información lexicográfica básica, la que permite identificar el ítem léxico, se incluye la clase de palabras a la que pertenece y una transcripción fonética y fonológica de la palabra. Cada lexema o palabra del diccionario suele destacarse en mayúscula y negrita, muchas veces aparece una pauta de pronunciación puesta entre barras inclinadas (/pRo.nuN.sia.'sioN/) o corchetes ([pro.nũn.sja.'sjõn]), y siempre se destaca la clase de palabra a la que pertenece el lexema.
- **Glosa.** Se ofrece en forma breve y puntual el significado o sentido de la palabra incluida en el glosario. El significado del lexema se glosa con formas simples y directas.
- **Ejemplo(s).** Se citan los distintos contextos sintácticos en que puede aparecer la palabra dentro de las oraciones. En los ejemplos, que se vinculan con cada valor de la palabra, se la suele destacar gráficamente (por ejemplo, con letra cursiva).

- **Estructura y origen.** Se muestra la estructura interna de la palabra y la forma de la cual deriva por su morfología o por su semántica. Al presentar el origen de la palabra, lo que se formula es una hipótesis sobre la raíz presente en ella, e indirectamente se la inscribe dentro de una familia de palabras, lo que se refuerza cuando se analizan elementos que forman su estructura interna.
- **Uso.** Se describen los ámbitos sociales en los que circula la palabra. Un diccionario orientado al uso ofrece los contextos sociales y geográficos en que se valida la forma lingüística estudiada.

» Ejemplo

BANCAR(SE). Verbo transitivo. [bãŋ.'kar.se] /baN.'kaR.se/ Aguantar, soportar.

“¡No se *banca* más! / La grasa de las capitales no se *banca* más” (Charly García, “La grasa de las capitales”, *La grasa de las capitales*, 1979).

“*Bancate* ese defecto, / aunque te arregles las gomas, nena, / seguirás siendo rara” (Charly García, “Bancate ese defecto”, *Cliks modernos*, 1983).

[[banc]N ar]V

Deriva morfológicamente del acortamiento de *bancada* (‘soporte de las piezas móviles del motor del auto’), o de *banca* (‘mesa o prestamista en el juego’).

Uso coloquial y familiar en la Argentina y el área del Río de la Plata.

» Consigna

Describir según los ejemplos dados las entradas léxicas correspondientes a 10 palabras que no formen parte del castellano general, sino que pertenezcan a algunas de sus variedades regionales o jergales, tomando como base letras de música. Además de obras especializadas, cancioneros y *booklets* de discos impresos, pueden usarse fuentes electrónicas, entre las que podemos señalar las siguientes:

- Folklore argentino, <<http://www.folkloredelnorte.com.ar/canfoarg.htm>>.
- Música tropical, <<http://www.fantasticodeonce.com/letras.html>>.
- Rock nacional, <<http://www.rock.com.ar>>.
- Tango argentino, <<http://www.todotango.com/spanish/home.aspx>>.

El trabajo supone realizar una pequeña investigación alrededor de los lexemas seleccionados, citar los ejemplos y las respectivas fuentes de manera completa, y destacar las diferencias existentes.

La elaboración del trabajo escrito se supervisó en los espacios de clases teórico-prácticas a lo largo de todo el cuatrimestre. Para la entrega y evaluación se recurrió también a la plataforma *Moodle*, pero esta vez se utilizó otro de los

módulos, que hasta el momento no había sido empleado: el módulo de tareas (*assign*). Así, la propia plataforma ofreció, por un tiempo limitado, un lugar en el que cada alumno debía cargar su producción y luego, en ese mismo espacio, los estudiantes recibieron de parte de los profesores, una devolución con los comentarios a sus escritos y la nota obtenida. Esta instancia de evaluación se cerró con una defensa presencial, que debía dar cuenta de las observaciones enviadas por los profesores, a través del *campus*, a cada uno de los estudiantes.

Evaluación de la experiencia

Análisis de los datos y respuesta a las objeciones

El curso de la cátedra “B” de Gramática del segundo cuatrimestre de 2013 tuvo algunas características que han sido tradicionalmente materia de debate y crítica. Sin embargo, como detallaremos a continuación, la experiencia realizada nos ha permitido no sólo poner a prueba dichas objeciones, sino también invalidar muchos de sus principales argumentos, al menos en relación con la muestra analizada.

Una primera objeción a considerar era que la modalidad de cursada, que permitía al estudiante optar por el régimen de promoción directa o por el régimen tradicional con examen final obligatorio, desafiaba la opinión extendida de que una materia inicial no debería ser promocional. Sin embargo, según muestran los datos expuestos en el Cuadro 3, el contraste en “Inscriptos en actas por sistema (SUIGA)” entre los cursos de Gramática “B” de diferentes años puede asociarse a la inscripción inicial de los estudiantes de la materia, puesto que se observa que lo ofrecido en 2013 revierte la caída de 255 a 236, verificada en la serie que va de 2009 a 2012. En principio, entonces, el carácter obligatorio de la materia funciona como un fuerte incentivo para que los estudiantes se decidan a intentar la modalidad de promoción directa.

Cuadro 3
Flujo de estudiantes en Gramática “B”, segundo cuatrimestre de 2008 a 2013

| Datos | Sin <i>campus</i> | | Con <i>campus</i> | | | |
|---|-------------------|------|-------------------|------|------|------|
| | 2008 | 2009 | 2010 | 2011 | 2012 | 2013 |
| A) Inscriptos en actas por sistema (SUIGA) | 185 | 255 | 249 | 242 | 236 | 262 |
| B) Inscriptos al <i>campus</i> | ... | ... | 187 | 163 | 214 | 210 |
| C) Inscriptos a las comisiones de TP | ... | ... | 165 | 148 | 177 | 189 |
| D) Estudiantes que rindieron el primer parcial | 91 | 140 | 108 | 112 | 137 | 148 |
| E) Estudiantes que rindieron el segundo parcial | 91 | 142 | 108 | 107 | 120 | 110 |
| F) Estudiantes que entregaron el trabajo final | ... | ... | ... | ... | ... | 86 |
| Relación C/A | ... | ... | 66% | 61% | 75% | 72% |
| Relación E/C | ... | ... | 65% | 72% | 68% | 58% |

Fuente: Registros del SUIGA (preactas), del *campus* virtual y de los parciales de los cursos.

Nota: Las cifras de las líneas D y E son idénticas o muy similares hasta 2012 en Gramática debido a que solo aparecen contabilizados los estudiantes que rindieron ambos parciales.

No obstante, como también muestra el Cuadro 3, el análisis de datos estadísticos realizado al final del curso, comparando los resultados obtenidos en 2013 con los de años anteriores (entre 2008 y 2012), también evidencia que, contrariamente al pretendido “facilismo” que se suele adjudicar a los cursos promocionales, no se observan diferencias significativas entre los resultados de los cursos de Gramática “B” con promoción directa (2013) y aquellos

con examen final obligatorio (anteriores a 2013). Esto se explica porque los exámenes de selección múltiple, al ser más precisos a la hora de corregir, no parecen aportar ganancia en las calificaciones de los estudiantes. Así, lejos de allanar la aprobación, el método de evaluación elegido proporcionó un instrumento más objetivo y riguroso para medir los aciertos y errores de los estudiantes. Por tanto, en términos de rendimiento, los promedios de calificaciones obtenidos en el curso de 2013 no superaron los de años anteriores, según se advierte en el Cuadro 4.

Cuadro 4
Exámenes administrados en Gramática “B”,
segundo cuatrimestre de 2008 a 2013

| Datos | Sin <i>campus</i> | | Con <i>campus</i> | | | |
|--|-------------------|------|-------------------|------|------|------|
| | 2008 | 2009 | 2010 | 2011 | 2012 | 2013 |
| Número de estudiantes que rindieron el primer parcial | 91 | 140 | 108 | 112 | 137 | 148 |
| Promedio de calificaciones del primer parcial | 6,75 | 7,05 | 6,88 | 6,38 | 6,77 | 6,07 |
| Número de estudiantes que rindieron el segundo parcial | 91 | 142 | 108 | 107 | 120 | 110 |
| Promedio de calificaciones del segundo parcial | 5,56 | 6,45 | 6,39 | 6,76 | 6,58 | 6,34 |
| Número de estudiantes que entregaron el trabajo final | ... | ... | ... | ... | ... | 86 |
| Promedio de calificaciones del trabajo final | ... | ... | ... | ... | ... | 7,64 |

Fuente: Registros del *campus* virtual y de los parciales de los cursos.

La determinación de tomar exámenes presenciales apoyados mayormente en ejercicios de selección múltiple, que replicaban en parte la metodología de trabajo del *campus* virtual, seguramente incidió en que los promedios de notas del curso de 2013 no superaran los de años anteriores. En este sentido, el “Promedio de calificaciones del primer parcial” se ubica entre los 6 y 7 puntos en todos los cursos de Gramática “B”, y lo mismo ocurre con el “Promedio de calificaciones del segundo parcial”. Los promedios de notas obtenidos en el curso de 2013 se ubican entre los valores más bajos: el promedio del primer parcial (6,07) es el más bajo de la serie y el promedio del segundo parcial (6,34) es el segundo más bajo de la serie. En cambio, el trabajo final, pautado y resuelto de manera no presencial a través de la plataforma *Moodle*, y en el que los estudiantes tenían que incorporar todos los conocimientos adquiridos en el curso, mostró una mejora superior a un punto en el promedio de notas obtenidas por los cursantes respecto de las de los parciales.

Un segundo punto objetado era que la actividad *on line* no tiene la misma validez que la que se realiza de modo presencial, en clase, y que los exámenes de selección múltiple no son aplicables a materias iniciales. Sin embargo, según creemos, el prejuicio contra el trabajo *on line* en general tiene que ver con que se piensa habitualmente que no es una práctica reflexiva y que los alumnos responden aleatoriamente. Sin embargo, en nuestra experiencia, ocurrió lo contrario, ya que todo el dictado de la materia, tanto los contenidos teóricos como su aplicación a través de la ejercitación vía *campus* y su evaluación mediante la modalidad de selección múltiple, se orientó a evitar dos vicios tradicionales de la enseñanza: la repetición mecánica de la bibliografía y las respuestas sin justificación. Por tanto, el diseño de los ítems en las actividades y en las preguntas de examen supuso dos instancias metacognitivas: primeramente, la reflexión frente a alternativas que, por lo general,

incluían distractores y opciones próximas y, en segundo lugar, la demanda de una fundamentación que buscaba ya una generalización sobre el o los casos considerados, ya una conexión con los aspectos teóricos estudiados.

En consecuencia, en la experiencia, el espacio de la materia en el *campus* virtual de la Facultad de Filosofía y Letras (plataforma *Moodle*) fue usado intensivamente tanto en la práctica de la resolución de ejercicios como en la entrega del trabajo final de la promoción, además de su uso (habitual desde 2010) como sistema de mensajería y como repositorio bibliográfico. Y, también, los dos exámenes parciales, replicando la forma de trabajo adoptada en los ejercicios del *campus* virtual, adoptaron la modalidad de ejercicios de selección múltiple. Esta decisión, como se mostrará cuantitativamente en el apartado que sigue (ver Cuadro 5), potenció cuantitativamente y cualitativamente el trabajo con la materia y no produjo variaciones significativas en el promedio general de los exámenes parciales, como ya dijimos, por la rigurosidad del instrumento de evaluación elegido (ver Cuadro 4).

Por último, una tercera objeción tenía que ver con que nuestra propuesta contradecía otro supuesto instalado respecto de que al ser Gramática una materia eminentemente aplicada, exige una fuerte carga horaria presencial para la realización de los trabajos prácticos. En relación con esta objeción, es necesario aclarar que Gramática, tal como se dicta en la carrera de Letras de la Facultad de Filosofía y Letras, no se plantea como un “mero hacer” desgajado de sus fundamentos teóricos, sino como una reflexión sobre el lenguaje. Este enfoque, que evidencia un sesgo fuertemente teórico, involucra un doble movimiento conceptual. El primer “movimiento” supone conducir al alumno a un “distanciamiento” respecto del lenguaje como instrumento de comunicación, el cual lleva a la consideración de la lengua como objeto de estudio, al que se le pueden aplicar las categorías propias del trabajo científico y que, como tal, puede

ser considerado en sí mismo. El segundo “movimiento conceptual” implica un “acercamiento” reflexivo al objeto de estudio escogido, el cual se sustenta en conceptualizaciones teóricas, que continuamente contrastan el reconocimiento de las estructuras de la lengua con los valores significativos que los hablantes les adjudican en los diferentes contextos de uso. En esta perspectiva, el programa de la materia, de base léxico-gramatical, propone partir de la palabra como unidad esencial y primitivo del estudio lingüístico para avanzar en su integración en unidades significativas cada vez más amplias, como sintagmas y oraciones.

En este enfoque, la asistencia a las clases teóricas resulta esencial como soporte conceptual de las diversas actividades que se solicitan a los estudiantes, por lo que su asistencia se consideró obligatoria. En cuanto a las clases prácticas, como ya hemos adelantado, pasaron de cuatro horas presenciales a solo dos horas, con la intención de que los estudiantes derivaran el tiempo no presencial a las actividades en el *campus* virtual.

En línea con esta orientación de la materia, la encuesta respondida por los estudiantes al final de la cursada reveló que la mayor exposición a los contenidos debida a la obligatoriedad de las clases teóricas mejoró la comprensión de las exposiciones. Así, según se puede ver en el Cuadro 5, el puntaje obtenido en la encuesta por la consigna “Las clases fueron claras” referida a los teóricos, los teórico-prácticos y los prácticos (el grado máximo de acuerdo con la consigna es 4; el grado nulo es 1), muestra que la mayor valoración de los prácticos frente a los teóricos del período 2010-2012 revierte en el curso de 2013, en el que se produce el emparejamiento de ambos valores y el crecimiento de la consideración positiva de los teóricos (y también de los teórico-prácticos). Es decir, la mayor asistencia a las clases teóricas dentro de una cursada de promoción directa mejoró su apreciación por parte de los estudiantes, sin pérdida de valor por parte de las clases prácticas.

Cuadro 5
Evaluación de los estudiantes de Gramática “B”,
segundo cuatrimestre de 2010 a 2013

| Evaluación: “Las clases fueron claras” | Gramática “B” 2010-2012 | Gramática “B” 2013 |
|---|----------------------------|-----------------------|
| Teóricos | 3,40 | 3,59 |
| Teórico-prácticos | 3,31 | 3,54 |
| Prácticos | 3,61 | 3,59 |
| Número de respuestas | 137 | 65 |

Fuente: Encuesta final para los estudiantes (registros del *campus* virtual).
Nota: El grado máximo de la escala de evaluación es 4 (‘muy de acuerdo’); el grado nulo es 1 (‘nada de acuerdo’).

¿Sirve el campus virtual?

Si se toma como referencia la experiencia de las cursadas previas, se puede decir que los cambios descritos en los apartados anteriores produjeron desde el inicio de la cursada un incremento importante en la actividad de todos los módulos de la plataforma, tal como figura en el Cuadro 6.

Cuadro 6
Uso del campus virtual en Gramática “B”, segundo
cuatrimestre de 2010 a 2013

| Tipos y módulos | 2010 | 2011 | 2012 | 2013 |
|---|--------------|---------------|---------------|---------------|
| Actividades (consultas, cuestionarios, encuestas, tareas) | 370 | 1.554 | 1.494 | 30.825 |
| Mensajería (foros) | 2.801 | 4.375 | 4.402 | 18.913 |
| Recursos (archivos, carpetas, páginas, URL) | 2.637 | 5.354 | 7.982 | 8.654 |
| Total | 5.808 | 11.283 | 13.878 | 58.392 |

Fuente: Registros de uso del *campus* virtual.

De acuerdo con los datos del Cuadro 6, el tráfico total de uso generado en el *campus* virtual de Gramática “B” en el segundo cuatrimestre de 2013 (58.392 visitas) superó en un 89% al generado por la suma de los tres cursos anteriores de la materia (30.969 visitas). Esto revela una fuerte participación por parte de los estudiantes y, aunque en menor medida, del cuerpo docente.

Los usos tradicionales del *campus* virtual, centrados en el envío de mensajes (módulo *forum*, de foros) y en la consulta de recursos (módulos *resource*, de archivos; *folder*, de carpetas; *page*, de páginas y *URL*, de vínculos externos), durante el segundo cuatrimestre de 2013 se vieron desplazados por un uso centrado en la realización de actividades (módulos *choice*, de consultas; *quiz*, de cuestionarios; *questionnaire*, de encuestas y *assign*, de tareas), cuyo movimiento creció un 802% respecto de la utilización lograda por la suma de los tres cursos anteriores. Acompañando la realización de actividades, la mensajería tuvo un incremento del 63% respecto de la suma correspondiente. Esto revela que la utilización sistemática de un nuevo recurso electrónico (en este caso, la realización de actividades) también sirve como potenciador del uso de recursos electrónicos más tradicionales (en este caso, el envío de mensajes).

Junto con el aumento de la cantidad de participación, el uso intensivo del *campus* virtual también produjo una modificación de la dinámica en el espacio presencial de los trabajos prácticos. La resolución previa de los ejercicios hizo que los alumnos llegaran a la clase “en tema”, es decir, con preocupaciones específicas surgidas al resolver los ejercicios. De hecho, la posibilidad de particularizar las dudas facilitó el intercambio *inter pares* en la clase, ya que todos (o un grupo mayoritario) habían resuelto individualmente las preguntas y habían podido contrastar sus respuestas con la retroalimentación que ofrecía la plataforma, lo que les permitía comentar esa experiencia, ofrecer nuevos ejemplos, e incluso aventurar objeciones a

la argumentación que se desarrollaba en la retroalimentación o en la clase.

El aumento y la mejora de la participación de los estudiantes contribuyeron a desestructurar las clases de trabajos prácticos, orientándolas a necesidades de revisión más concretas y específicas. Esto originó en el equipo docente un esfuerzo importante de adaptación y, en muchos casos, el carácter de la participación de los profesores se acercó a la de un tutor o moderador que debe orientar la discusión. Es una conclusión compartida por el conjunto de los docentes de trabajos prácticos que el trabajo en este espacio se volvió mucho más intenso. Si el problema de las clases de trabajos prácticos era la relativa pasividad del alumnado, a partir de la experiencia de 2013 la preocupación se centró en cómo manejar la clase para que todos los temas previstos pudieran ser tratados.

La posibilidad de repetir la ejercitación tuvo una recepción muy positiva de los estudiantes. Se observó que algunos alumnos resolvieron los ejercicios varias veces antes de asistir a la clase presencial. Para regular el avance, se decidió que los ejercicios estuvieran disponibles para ser resueltos hasta determinadas fechas con relación al cronograma de clases. Su entrega en tiempo y forma se consideraba parte de la asistencia a las clases prácticas. Asimismo, de cara a los exámenes parciales, algunos alumnos solicitaron que la posibilidad de realizar la ejercitación se reabriera, como estrategia de repaso y autoevaluación.

Finalmente, cabe conjeturar, a partir de las cifras ofrecidas en el Cuadro 7, que la utilización intensiva del *campus* virtual durante el curso de 2013 explica, al menos en parte, el cambio de proporciones en la valoración muy positiva por parte de los estudiantes que recibió el curso.

Cuadro 7
Evaluación global del curso de Gramática “B” y del *campus* virtual por parte de los estudiantes

| Evaluación global | Gramática “B” 2010-2012 | Gramática “B” 2013 | <i>Campus</i> virtual 2013 |
|------------------------------------|----------------------------|-----------------------|-------------------------------|
| 1) Mala | 0,7% | 0,0% | 0,0% |
| 2) Regular | 2,9% | 4,6% | 4,6% |
| 3) Buena | 13,9% | 10,8% | 9,2% |
| 4) Muy buena | 54,0% | 41,5% | 35,4% |
| 5) Excelente | 28,5% | 43,1% | 50,8% |
| Puntuación promedio (máximo: 5) | 4,07 | 4,23 | 4,32 |
| Número de respuestas | 137 | 65 | 65 |

Fuente: Encuesta final para los estudiantes de la cátedra (registros del *campus* virtual).

Aplicadas al curso de Gramática, las valoraciones globales “Muy buena” y “Excelente” suman más del 80% de las respuestas (82,5 para el período 2010-2012; 84,6 para el año 2013), ya se trate de los cursos anteriores a 2013 con examen final obligatorio o del último con promoción directa (2013). Lo novedoso en el curso más reciente es que la valoración global “Excelente” (43,1%) superó a la valoración global “Muy buena” (41,5%).

El aumento de la apreciación positiva de la materia parece deberse a la alta valoración que recibió el uso del *campus* virtual en 2013 (tópico por el que no se indagaba antes en la encuesta final), con un 50,8% de valoración “Excelente” y un 35,4% de valoración “Muy bueno”. Es decir, la pauta de preferencias por el curso de Gramática “B” de 2013 (4,23%) se acerca a la pauta de preferencias por la utilización del *campus* virtual (4,32% sobre un máximo de 5).

Consideraciones finales y perspectivas futuras

En síntesis, entre los resultados más destacados de la experiencia realizada podemos mencionar que la mayor asistencia a las clases teóricas dentro de una cursada de promoción directa facilitó el seguimiento y comprensión de los contenidos por parte de los estudiantes, tal como se reflejó en la cantidad de respuestas favorables respecto de la claridad de las clases (ver Cuadro 5).

En cuanto a las clases prácticas, recuperaron su verdadero sentido, centrado en la aplicación de las nociones estudiadas y no en la repetición de los contenidos teóricos. De este modo, se logró que los trabajos prácticos pudieran articularse como espacios duales, con una instancia virtual de resolución de ejercicios y otra presencial de puesta en común y discusión de las respuestas a los ejercicios.

Desde el punto de vista de la implementación didáctica, el proceso para lograr los fines propuestos presentó múltiples exigencias al equipo docente desde el desarrollo de competencias para presentar los contenidos e interactuar en espacios virtuales hasta una nueva dinámica de clase, todo lo cual promovió una continua y sistemática reflexión de la cátedra en su conjunto. Los profesores que participaron de la experiencia han rescatado que la dinámica más participativa desatada a partir del trabajo interactivo a través de la plataforma *Moodle*, no sólo se instaló en las clases prácticas, sino que también se trasladó a los teóricos, donde los alumnos se fueron animando cada vez más a intervenir con preguntas y planteos.

En síntesis, el uso intensivo del *campus* virtual aportó positivamente a la materia en lo referido a su dictado, pero también en cuanto a que la amplia utilización de nuevos recursos electrónicos por parte de estudiantes y docentes dinamizó el uso de los recursos electrónicos más tradicionales.

Por otra parte, si bien se puso en evidencia que la valoración positiva del curso es independiente de la

modalidad de cursada (con promoción directa o con examen final obligatorio), también se puede plantear que la mayor valoración obtenida en 2013 sin duda está positivamente influida por la utilización del *campus* virtual, ya que los estudiantes consideraron favorablemente la utilización intensiva de sus diversos recursos en la encuesta administrada al finalizar la cursada.

Dada la buena respuesta de los estudiantes y la valoración positiva de los profesores de la materia, la misma práctica ya fue incorporada al dictado de Sintaxis, otra materia a cargo de la cátedra, en el primer cuatrimestre de 2014 y también se mantendrá en el próximo curso de Gramática. Esta continuidad permitirá ir paulatinamente introduciendo mejoras, tanto en los aspectos técnicos del diseño de la propuesta (por ejemplo, trabajar con el módulo *quiz*, de cuestionarios, o con el módulo *questionnaire*, de encuestas), como en su implementación y tratamiento de los contenidos específicos de la disciplina. El conjunto de experiencias analizadas constituirá una base empírica que recoja el desarrollo y los resultados de la exploración de nuevos caminos para la enseñanza-aprendizaje de una disciplina tan tradicional como la Gramática en integración con las nuevas tecnologías de la comunicación y de la información.

Referencias

- Albano, H. y Giammatteo, M. 2004 “Según pasan los años: análisis y reflexión sobre la enseñanza de lengua en el país en el último siglo” en *RASAL*, N° 1.
- Álvarez, G. 2012a “Entornos virtuales de aprendizaje y didáctica de la lengua: dos experiencias con integración de TIC para mejorar las actividades de lectura y escritura de estudiantes” en *Revista Educación Comunicación Tecnología*, Vol. 6, N° 12. Disponible en <http://revistaq.upb.edu.co/articulos/descargar/433/pdf>.
- Álvarez, G. 2012b “Las nuevas tecnologías en el contexto universitario: sobre el uso de blogs para desarrollar las habilidades de lectoescritura de los estudiantes” en *Revista*

- de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, Vol. 9, N° 2.
Disponible en <http://www.ungs.edu.ar/ms_idh/wp-content/uploads/2011/10/guadalupe_article_esp.pdf>.
- Carlino, P. 2005 *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica* (Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica).
- Cassany, D. 2000 “De lo analógico a lo digital: el futuro de la enseñanza de la composición” en *Lectura y Vida: Revista Latinoamericana de Lectura*, N° 21.
- Davoli, P.; Monari, M. y Eklundh, K. 2009 “Peer activities on Web-learning platforms: Impact on collaborative writing and usability issues” en *Education Information Technology*, Vol. 4, N° 3.
- Estévez Carmona, M. 2010 “Análisis y beneficios de la incorporación de las TIC en el área de Lengua castellana y literatura: un caso práctico” en *Píxel-Bit: Revista de Medios y Educación*, N° 40.
- García, M. y Álvarez, G. 2010 “Hacia una propuesta superadora de las dificultades de alumnos preuniversitarios en reformulaciones productivas del texto fuente” en *Onomazein*, Vol. 21, N° 1.
- Giammatteo, M. 2004 “El dominio léxico en el logro de las habilidades lectoras y de producción exigidas por los textos académicos” en Salto, G. y Plesnicar, L. (comps.) *Tensiones educativas en América Latina* (La Pampa: EDUNL-Ediciones de la Universidad Nacional de La Pampa) [En CD-rom].
- Lacón de De Lucía, N. y Ortega de Hocevar, S. 2004 “La problemática de la escritura en la universidad: una propuesta de solución a partir de la articulación con el Polimodal” en Salto, G. y Plesnicar, L. (comps.) *Tensiones educativas en América Latina* (La Pampa: EDUNL-Ediciones de la Universidad Nacional de La Pampa) [En CD-rom].
- Laurillard, D. 2010 “Effective Use of Technology in Teaching and Learning in HE” en *International Encyclopedia of Education*, Vol. 4.
- Lerner, D. 2011 “La incorporación de las TIC en el aula: un desafío para las prácticas escolares de la lectura y escritura” en Goldin, D.; Kriscautzky, M. y Perelman, F. (coords.) *Las TIC en la escuela, nuevas herramientas para viejos y nuevos problemas* (México DF: Océano Travesía).

- Piacente, T. y Tittarelli, A. 2006 “Comprensión producción de textos en alumnos universitarios: la reformulación textual” en *Orientación y Sociedad*, N° 6.
- Sotomayor García, G. 2010 “Las redes sociales como entornos de aprendizaje colaborativo mediado para segundas lenguas (L2)” en *EDUTECH*, N° 34.
- Torres, P. y Rama, C. 2010 *La educación superior a distancia en América Latina y el Caribe* (Santa Catarina: Editora Unisul).