

Conflictos virtuales, problemas reales: caracterización de situaciones conflictivas en espacios formativos online.

Constantino, Gustavo Daniel y Alvarez, Guadalupe.

Cita:

Constantino, Gustavo Daniel y Alvarez, Guadalupe (2010). *Conflictos virtuales, problemas reales: caracterización de situaciones conflictivas en espacios formativos online*. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, XV, 65-84.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/guadalupe.alvarez/35>

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



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>.

CONFLICTOS VIRTUALES, PROBLEMAS REALES

Caracterización de situaciones conflictivas en espacios formativos online

GUSTAVO DANIEL CONSTANTINO Y GUADALUPE ÁLVAREZ

Resumen:

El objetivo de esta investigación fue elaborar una primera caracterización de las situaciones de conflicto que pueden darse en la interacción didáctico-discursiva en foros, sus condicionamientos contextuales y las acciones del tutor para resolverlos. Se revisaron 110 foros didácticos *online* de varios programas formativos iberoamericanos. Los casos analizados representan situaciones conflictivas típicas: ofensas reales o supuestas, peleas, reacciones desmesuradas y ocultamiento. Estas situaciones se generan, principalmente, con participaciones disruptivas o anómalas. Ponerlas de relieve y revelar su interjuego comunicativo permite considerar la complejidad de la interacción en red e inferir la necesidad de la preparación profesional de los tutores online para evitarlas, mantenerlas dentro de límites aceptables, o solucionarlas, minimizando el impacto negativo en personas, grupos y en la actividad didáctica.

Abstract:

The objective of this research was to prepare an initial characterization of situations of conflict that can occur in didactic/discursive interaction in forums, contextual conditioning, and the tutor's actions to solve them. A review was made of 110 online didactic forums from various Latin American educational programs. The analyzed cases represent typical conflictive situations: real or assumed offenses, fights, excessive reactions, and concealment. These situations are generated primarily by disruptive or anomalous participation. Revealing communicative interplay in situations of conflict permits a consideration of the complexity of network interaction; the inference is that online tutors need professional preparation in avoiding such situations, maintaining them within acceptable limits, or solving them, thus minimizing the negative impact on individuals, groups, and didactic activity.

Palabras clave: Educación a distancia, comunidades de aprendizaje, conflictos, enseñanza tutorial, competencias profesionales, Argentina.

Keywords: distance education, communities of learning, conflicts, tutorial teaching, professional skills, Argentina.

Gustavo Daniel Constantino es investigador del Centro de Investigaciones en Antropología Filosófica y Cultural (CIAFIC), Departamento de Tecnologías de la Información y la Comunicación. Av. Federico Lacroze 2100, C1426CPS, Ciudad de Buenos Aires, Argentina. CE: gustavo.constantino@gmail.com

Guadalupe Álvarez es investigadora del Centro de Investigaciones en Antropología Filosófica y Cultural y docente de la Universidad Nacional de General Sarmiento. CE: galvarez@ungs.edu.ar

Introducción

En el inicio del tercer milenio se ha despertado un renovado interés por el discurso didáctico o de clase (*classroom discourse*), impulsado tanto por el reconocimiento de sus efectos en el desarrollo cognitivo cuanto por los desafíos que plantea la aparición de la clase virtual, constituida por foros y *chats* en los programas de formación en Internet (Constantino, 2001, 2006; Clark y Kwinn, 2007). Es así que reconocidos especialistas (Cazden, 2001; Christie, 2002; Mercer, 2000) han advertido las demandas emergentes, procediendo a la reconsideración de los resultados del trabajo realizado en las tres últimas décadas y acometiendo nuevos estudios, algunos con nuevos enfoques teóricos y metodológicos. Sin embargo, no hay mucha investigación dedicada al análisis de la interacción comunicativa concreta en las clases *online* y menos aún estudios que se dediquen específicamente a identificar los posibles conflictos (Constantino, 2006a) que se pueden manifestar entre los participantes. Dado que, si se pretende alcanzar una dinámica efectiva en las clases *online*, *chats* o foros, los tutores deben ser capaces de enfrentar estas situaciones conflictivas, es prioritario un análisis de las interacciones comunicativas *online* con el objeto de prever posibles conflictos y proponer, luego, estrategias didácticas para su resolución. El objetivo de este artículo es entonces elaborar una primera caracterización de las situaciones de conflicto a través de la identificación de las mismas en un análisis de un conjunto de ciento diez foros *online* de diversos programas y cursos de formación.

Este trabajo es parte de una línea de investigación que se lleva a cabo en el Departamento de Tecnologías de la Información y la Comunicación del Centro de Investigación en Antropología Filosófica y Cultural (TIC-CIAFIC) de Argentina, y en la que se busca la reflexión e investigación empírica que dé cuenta del carácter accional/intencional, relacional e intertextual de las contribuciones discursivas en ambientes virtuales de aprendizaje, considerando que se requiere un abordaje múltiple para la correcta comprensión y apreciación de la actividad discursiva a fin de proveer los instrumentos conceptuales y metodológicos adecuados a investigadores y formadores.

La formación *online*

Los espacios virtuales de aprendizaje

La virtualidad –entendida tanto a un nivel técnico-descriptivo como medio electrónico de intercambio informativo, como a un nivel fenomenológico

reconociendo comunidades virtuales que nacen, evolucionan, se multiplican y mueren— tiene un estatuto de realidad no sólo en cuanto a su soporte físico, sino fundamentalmente por la generación de realidades sociales, culturales y educativas que se tornan posibles en su ámbito de interconexión. Estas realidades están generadas por la mediación discursiva-lingüística de los participantes/usuarios con las diversas herramientas que proveen las redes informáticas (Constantino, 2002).

El *locus* habitual de la interacción didáctica constituido por el aula vital o de presencia *cara a cara* encuentra en los foros y conversaciones electrónicas sus análogos en el aula virtual. Esta afirmación permite la transposición, en principio bastante directa, de las estrategias discursivas de la comunicación oral en sede escolar a las comunidades virtuales con objetivo formativo en sus sedes virtuales de comunicación grupal, los foros y las *chats* (Constantino y Álvarez, 2006; Constantino, 2006b).

Incluso se dan limitaciones similares: si en el fluir de la oralidad la recuperación de lo dicho es imposible si no es por un acto de reiteración o rememoración, en las *chats* la dinámica es similar, ya que en general quedan para la lectura en pantalla las últimas emisiones, sin posibilidad de recuperar las que se han vertido unos minutos antes. Aun en el caso de poder tener presente todo el desarrollo precedente de la *chat*,¹ si el dinamismo comunicativo tiene una velocidad importante (gran sucesión de emisiones de participantes diversos), la sobrecarga cognitiva de atender a los intercambios previos y en curso podría ocasionar desplazamientos tópicos y confusión en participantes poco entrenados. Por otro lado, la focalización que se necesita para lograr una *chat* didáctica productiva favorece, justamente, este resultado: una concentración sobre el tópico, especialmente cuando las *chats* se producen con moderador o tutor, como afirman Cerratto y Wærn (2000).

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

Sobre los foros de formación *online*

A partir de un relevamiento exploratorio de foros (Constantino, 2002) surgen algunas variantes de utilización didáctica de los mismos que se

han ido consolidando con estudios subsiguientes (Constantino, 2002a, 2006b).

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

En segundo lugar, se constata que los foros se utilizan también como “pizarra” o “cartelera” para cumplir con determinadas actividades y ejercicios propuestos por el tutor/profesor mediante la contribución que responde a ellos. Por ejemplo, un foro que se constituye de las respuestas individuales a una pregunta que lo abre; en estos casos, se da una participación principalmente aditiva, en particular cuando no se pretende un trabajo grupal sino un cumplimiento individual. Sin duda, las actitudes de los participantes juegan un rol preponderante y las experiencias que las nuevas comunidades virtuales de aprendizaje vayan viviendo en sus espacios de trabajo determinarán la dinámica típica de ellas.

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

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

cientemente con foros formativos (Constantino, 2006a), la participación puede ser:

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

Esta caracterización, producto de un análisis cualitativo de rango medio (Merton, 1957, 1980; Vasilachis de Gialdino, 2007), es inicialmente prometedora para el análisis de los foros. Evidentemente las participaciones o contribuciones disruptivas, por un lado, y las anómalas o inesperadas por otro, son las que por definición provocan un disturbio comunicacional con efectos dispares, aunque falta detallar los casos en que las intervenciones generan conflictos entre los participantes. El conocimiento de estos casos es especialmente importante para los tutores quienes, entre otras funciones, deben lograr buenas dinámicas en las *chats* y los foros *online*.

Las funciones del tutor en los foros formativos *online*

La figura profesional del tutor *online*, exigida por los procesos de formación en redes telemáticas mediante las plataformas de *e-learning*, se ha perfilado como mediador experto entre el contenido de aprendizaje y los alumnos, especialmente en los enfoques que asumen el modelo didáctico del *collaborative learning* (Banzato, 2002; Constantino, 2006). Así, la figura del tutor ha sido caracterizada a partir de un amplio espectro de funciones y competencias (Banzato y Constantino, 2008, 2008a).

Para presentar las funciones tutoriales, Banzato (2002) propone una taxonomía de siete grupos: funciones organizativas, estructurales, de orientación, conceptuales, cognitivas, de organización de los trabajos de grupo y mixtas. Margiotta (2002) también propone una clasificación de las fun-

ciones del tutor, que abarca los tipos siguientes: orientación, planeamiento, *counselling*, *coaching*, certificación, documentación.

Según el material propuesto tanto por Banzato (2002) como por Margiotta (2002), no puede establecerse un orden de prioridades que sea válido para todos los seminarios y cursos *online*. Por el contrario, el orden de importancia de estas tareas estará determinado por la naturaleza de la disciplina y del material propuesto, el estilo del tutor (*teaching style*) y el de los estudiantes.

Dado que las funciones que el tutor debe realizar son muchas y variadas, sus competencias también abarcan un abanico amplio de exigencias. El tutor debe conocer: *a)* los escenarios institucionales, operativos y de comportamiento donde actúa, *b)* las modalidades operativas para la activación y realización del programa de acción, *c)* las dinámicas de grupo, y *d)* los elementos fundamentales del diseño y la gestión de los procesos formativos (Margiotta, 2002). En síntesis, es recomendable que el tutor cuente con competencias psicopedagógicas, epistemológicas, culturales, psicológicas, pedagógicas, organizativas y evaluativas. Por otra parte, en tanto las comunidades de aprendizaje son comunidades discursivas, las habilidades comunicativas del tutor resultan fundamentales porque son las que permiten asegurar una comunicación/interacción eficaz de él con el resto de los participantes y de éstos entre sí.

Esta clara determinación de funciones y competencias encierra una compleja articulación efectiva en la actuación concreta, en la que se presentan situaciones que obligan al tutor a enfrentar conflictos entre y/o con los participantes, lo que lo lleva en muchos casos a reflexionar éticamente sobre la propiedad de sus acciones y a trabajar con cierto grado de incertidumbre respecto de los efectos de las mismas.

En este sentido, el objetivo de este artículo es analizar una serie de foros didácticos *online* y seleccionar eventos discursivos con participaciones disruptivas y anómalas (Constantino, 2002, 2006) con el objeto de elaborar una primera caracterización de las situaciones de conflicto que pueden darse en estos foros, sus condicionamientos por la situación didáctica y las acciones del tutor para solucionarlos.

Metodología y corpus

En consonancia con el objetivo propuesto, la metodología de esta investigación es de carácter netamente cualitativo (Constantino, 2002; Denzin y Lincoln, 2005; Vasilachis de Gialdino, 2007). Este trabajo, además, in-

tenta desarrollarse respetando los principios de constitución de una teoría de medio rango (Merton, 1957, 1980), que se basa en hipótesis de trabajo mínimas y otorga un valor fundamental a los datos.

El análisis se realiza conforme con criterios de la semiótica social, que Lemke (1997) define como una aproximación al estudio del significado y la acción social. Desde este punto de vista, las “cosas” siempre se analizan como una construcción social, un producto de prácticas/procesos sociales que las vuelven significativas en una comunidad. Esto implica que los significados son elaborados por personas y cada comunidad tiene sus propias prácticas de realizar estas elaboraciones.

Desde esta perspectiva, el procedimiento de análisis comprende los siguientes pasos:

- 1) leer en forma analítica y sucesiva todas las clases *online*, desde primeras impresiones –sin un trabajo de encuadre teórico sino más bien de captación de la dinámica global y los significados manifiestos–, hasta relecturas con los criterios e instrumentos conceptuales mencionados;
- 2) reconocer situaciones conflictivas que se produzcan en las clases;
- 3) caracterizar tanto las tácticas y estrategias (Lemke, 1997) como los recursos lingüísticos empleados por tutores y alumnos en las situaciones de conflicto;
- 4) determinar si las situaciones de conflicto se resuelven o no y, en caso positivo, reconocer las estrategias de resolución.

El corpus principal de la investigación está conformado por espacios virtuales de aprendizaje, en los que se encuentran los foros y *chats* de formación a analizar. Si bien el corpus no procede de una única fuente, un espacio virtual fundamental es el correspondiente a la maestría interuniversitaria en formación de profesorado de calidad para la docencia preuniversitaria (MIFORCAL), del programa ALFA de cooperación entre instituciones de educación superior de la Unión Europea y América Latina;² hemos analizado 37 foros de esta maestría y también fragmentos de 73 foros de programas formativos de la Universidad de Salamanca (España) y de la Universidad del Veneto (Italia).

Tipos de conflictos que se plantean en la educación *online*

Los casos presentados son muestra de situaciones problemáticas que implican, en aspectos e intensidad diversa, cuestiones relativas en algunos

casos a un comportamiento ético del docente. En concreto, suscitan una respuesta del tutor/docente que no es mera enseñanza, sino respuestas o tácticas didácticas cuidadosamente seleccionadas para afrontar actos discursivos que generan situaciones conflictivas en las que puede producirse un daño moral: denigración o humillación, engaño y mentira, trato desigual o discriminación, coerción ideológica y censura de la libertad intelectual.

Cuando un alumno se siente ofendido

Descartada una intención deliberada, este primer caso puede tener dos variantes: una consiste en herir o dañar la imagen de un alumno(a) frente al grupo; otra asume la forma de producir una ofensa, de manera involuntaria, respecto de características identitarias, como puede ser la pertenencia a determinados grupos sociales o raciales y las creencias religiosas.

La primera variante puede generarse imperceptiblemente cuando el tutor se entusiasma en una discusión señalando errores argumentativos y falsas creencias en contribuciones de sus alumnos y no logra distinguir qué implicación personal existe en las afirmaciones que han sido vertidas en un foro. La crítica impiadosa, cuando no es pactada de antemano, puede generar efectos negativos en la imagen social del alumno y en su desempeño académico posterior. La teoría de la cortesía y los estudios de la misma en el discurso electrónico (Constantino y Álvarez, 2006) nos da un variopinto panorama de cómo se ponen en juego las imágenes del *self* de los interlocutores.

La segunda variante es cuando el alumno se considera ofendido en sus creencias más íntimas, en general relacionadas con la religión. Presumiendo la ausencia de toda intención al respecto por parte del tutor, la cuestión es cómo desactivar el conflicto y cómo minimizar los daños en dinámica relacional del aula virtual.

Es así que en el caso concreto de un intercambio entre un tutor y una alumna en un foro formativo público de una maestría universitaria, la alumna expresa:

Como no me había quedado tranquila, volví a leer el texto y confirmé que la mención a Jesús en las páginas 20 y 22 no era simplemente poco feliz, sino una seria falta de respeto y que lo que correspondía haber hecho era plantear la necesidad de retirarlas del texto y un desagravio. Una cosa así no puede ser dicha o escrita. Si fragmentás foros por cuestiones didácticas, y hay alguno que te parece tan valioso por qué no quitás las ofensas, de lo contrario pasan a ser tuyas; en

ningún caso son espontaneidad, lo mismo que las groserías. Y por eso me rectifico de mi ponderación. No se trata de una actitud estética o una postura religiosa distinta, no es una opinión religiosa sino que se ofende a Dios. No tengo por qué ser ofendida y mucho menos que lo sea Dios. Descarto que no ha sido tu intención pero creo que tiene que ser aclarado [...]

En relación con esta intervención de la alumna, el tutor responde lo siguiente:

Respecto a tu ponderación de mi texto, me sorprende que encuentres ofensivos ciertos pasajes de las chats que he seleccionado. En realidad tu indicación no es muy precisa y lo que puedo suponer es que la mención de algún autor o pasaje de alguna obra te remite a ellos y tu conocimiento de tales es lo que te causa el rechazo. Si te parece oportuno, puedes aclarármelo en forma privada a mi e-mail.

El texto del tutor reproducía un fragmento de un foro literario en el que un participante del mismo, en una línea hacía una referencia mínima a una poesía que consideraba a Jesús como una metáfora y en otra línea se mencionaba al escritor José Saramago. Este ejemplo puede considerarse como una de las situaciones en que un determinado comportamiento relacionado con las prácticas discursivas es sancionado como tabú o pecado sobre la base de las creencias religiosas (Calsamiglia Blancafort y Tusón Valls, 2001). Por otra parte, observamos que esta sanción no es compartida por los participantes, sino que es una de las alumnas quien la realiza a partir de su propia interpretación de los textos leídos. Sin embargo, esta reacción de la alumna parece totalmente desproporcionada respecto del contenido concreto del texto. Aun más, el texto había sido editado por el tutor eliminando fragmentos de un poema de Saramago que, no teniendo relación con el objetivo didáctico de presentación del texto, suponía que podía suscitar algún resquemor por su ateísmo. De todos modos, el tutor trata de encontrar alguna justificación a la intervención de la alumna y se pone a su disposición para aclarar la cuestión en forma privada, cosa que la alumna rechaza en un mensaje posterior. Téngase en cuenta que el tutor podía haber censurado el mensaje de la alumna simplemente borrándolo, considerándolo un agravio injustificado y dispersivo de la actividad propia de aprendizaje (como veremos en el siguiente ejemplo). Pero respeta su sensibilidad e intenta satisfacer su inquietud, a la vez que cumplir

con el precepto de “no negar a los alumnos el acceso a diferentes puntos de vista” (NEA, 1975), o “empeñarse en hacer saber a los alumnos los diversos puntos de vista sobre las cuestiones tratadas, respetando la pluralidad de ideas” (ADI, 1999).

Cuando un alumno ofende

Cuando la ofensa es muy explícita

Uno de los autores de este trabajo ha estado involucrado recientemente en un caso que consideramos infrecuente, que ocurre cuando un alumno –profesional adulto–, ofende intencionalmente a los tutores y denigra indiscriminadamente a un grupo institucional por sus creencias e ideología.

Propuesto un análisis sobre un foro-debate concreto en el que la formación profesional en filosofía de los participantes desviaba el foco de discusión – eminentemente técnico– y el moderador intentaba reencauzarlo, el alumno increpa a una tutora por justificar la actuación del moderador. No satisfecha con sus explicaciones, en una larga intervención vierte los siguientes comentarios:

[...] perdónese me el uso del término “praxis”, pero voy a reiterar mi adherencia al estatuto epistemológico de la dialéctica, pese al desprestigio que tal paradigma parece tener en este curso y en el foro-ejemplo frente a la ponderación implícita de un realismo de corte seudotomista, [...] Pero el foro de ejemplo me ha parecido una aberración conceptual como producto: ¿dónde está el saber del tutor o de “alguien” para orientar a esa pobre gente que dice, sostiene, afirma y agradece seudosaberes y errores conceptuales tremendos en la materia de la discusión? Si ese foro constituye un ejemplo de “aprendizaje colaborativo”, no parece buena la metodología a la luz de la enorme cantidad de errores y barbaridades conceptuales que nadie en el foro señaló, mucho menos el tutor. Entiendo la amabilidad, lo amigable, lo solidarios que son todos allí. Pero alguien debió separar la paja del trigo y explicar qué era el trigo y qué era la paja. ¿AL TOL le tocaba esa tarea? ¿A quién?

Finalmente, perdónenme la saña de mi intervención poco amigable, pero ahora entiendo la referencia a lo filosófico como estéril, pero faltó decir que en ese foro-ejemplo no hay nada, absolutamente nada de filosófico que resista –valga la paradoja– un análisis filosófico medianamente serio.

El tutor/coordinador responsable del curso interviene de la siguiente manera:

Me sorprende tu crítica autoritaria y despiadada a una posición o enfoque gnoseológico y epistemológico que no compartes. Además, te has dejado llevar por tu perspectiva y no te has dado cuenta que justamente la problemática filosófico-epistemológica no es la materia del foro-ejemplo. [...]

“pobre gente”, aberración”, “pseudotomismo”, “errores conceptuales tremendos”, etc., me parece en conjunto un juicio condenatorio unilateral y, por lo menos, precipitado [...]

Coincidirás que toda discusión ideológico-filosófica no es pertinente en este foro y queda finalizada aquí; no porque haya nada sobre lo que no se deba hablar o discutir, sino porque los objetivos didácticos son otros.

La tutora hace otro tanto para encuadrar la participación y conciliar las posiciones. Pero la respuesta del cursista no se hace esperar y es terminante:

Voy a aceptar cuestionamientos referidos al “tono” de mis intervenciones, en absoluto a los contenidos expresados. [...] Pero claro, tienen razón, en algunas cuestiones soy intransigente porque reivindico que una cosa es la “pertinencia” teórica o práctica y otra muy distinta la “coacción”. [...] Pero, bueno, tranquis, no voy a seguir. Prefiero desertar de esta discusión inútil (estéril para ustedes y estéril para mí), el error es mío. Tampoco voy a participar del master como profesor, porque de hecho, muy posiblemente, no lograré tener confianza en los tutores con el ejemplo de este curso. Suerte a todos. Dénme de baja.

La autoexclusión parece ser el resultado de una postura ideológica intolerante que denigra todo lo que se le opone o se diferencia. El equipo de tutores consideró inviable la posición del cursista (su intolerancia y desconfianza presente y a futuro, pues en ésta basa su desertión) por lo que procedió a darlo de baja y a borrar su contribución intolerante y agraviante.

Cuando la ofensa es menos explícita

Además de los casos de ofensa explícita, hay situaciones en que los alumnos ofenden al tutor y/o al profesor de manera implícita. Para ejemplificar este tipo de situaciones, nos referiremos a un caso en que un grupo de alumnos de una maestría *online* viajan, por razones de becas de intercambio, a otra ciudad mientras están cursando algunos seminarios. Por este motivo, en el foro de presentación varios alumnos expusieron esta dificultad, ante la cual el profesor (Juan) y la tutora (Ana) respondieron que se

alegraban, pero que se esperaba que los alumnos encontraran el modo de cumplir con los seminarios. Luego, en uno de los foros de discusión de los contenidos, una alumna, Juana, que no había participado en foros previos de contenido, escribe el siguiente mensaje:

Hola, Juan. Hasta el momento no he hecho más que disculparme. Estoy formando parte del grupo de Becarios en Movilidad en Brasil y las actividades in-loco no dejan tiempo, felizmente, para cumplir con las de la orientación...Son tantas y tan ricas las experiencias de intercambio que estamos viviendo, y siendo nuestro tiempo de estadía limitado, que he decidido dejar en suspenso la actividad a entregar en la orientación para poder aprovechar a fondo esta oportunidad. Tengo impreso el material y voy leyéndolo, también vuestros aportes pero lamento no llevar la tarea en el tiempo previsto por ustedes.

Ni la tutora (Ana) ni el profesor (Juan) responden a este correo debido a que, según declararon ellos en charla personal, no estaba referido al contenido que se estaba trabajando en el foro. La alumna entonces escribe un nuevo mensaje en el mismo foro:

Hola Ana!! ¿Alguien puede decirme algo?...me siento invisible...¿Están al tanto de la situación de los Becarios en Movilidad?...ya escribí en otro foro explicando nuestra situación y sería bueno conocer su opinión al respecto.

En este caso, la alumna demuestra explícitamente su disconformidad con la falta de respuesta y, en este sentido, sugiere que está molesta por la reacción de los profesores y tutores ante su situación personal. La frase “me siento invisible” implica que, desde su punto de vista, el trabajo de tutores y profesores no se está realizando adecuadamente. Por otra parte, la alumna pasa por alto las intervenciones previas de los tutores, quienes habían indicado que se esperaba que el “plan de movilidad” no impidiera la participación en los seminarios.

Frente a la respuesta de la alumna, el profesor y la tutora, según han declarado en charla personal, mantuvieron contacto e intercambiaron varios correos hasta encontrar el tono adecuado para la respuesta. Por otra parte, no estaban de acuerdo con que la alumna realizara ese tipo de intervención en un foro de contenido y, menos aún, la forma que había seleccionado para hacerlo.

Tras varias idas y vueltas entre profesor y tutora, ambos acuerdan en poner en evidencia, en un tono cordial, la inadecuación de las intervenciones de la alumna. La tutora entonces escribe el siguiente mensaje:

Estimada Juana. No te sientas invisible. He releído tu mensaje anterior “he decidido dejar en suspenso la actividad a entregar en la orientación para poder aprovechar a fondo esta oportunidad” y ahí comprendí por qué quizá ni Juan ni yo hemos dado respuesta a ello. Tomamos ese primer mensaje como una declaración, no como una pregunta ni como la propuesta de un tema opinable. No te preocupes. Estamos al tanto de la situación de los becarios de movilidad. Cuando regreses, podrás cumplimentar las instancias de recuperación. Saludos!

Si bien la tutora comienza el mensaje en primera persona singular, utiliza la primera persona plural para referirse a la decisión previa de no responder el correo que inicialmente la alumna había colocado en este foro. Se hace énfasis en las propias palabras de la alumna (de hecho, se cita textualmente su correo), sobre todo en la decisión de pasar por alto anteriores mensajes del profesor y la tutora. Es decir, si la alumna había decidido no participar estaba obviando la recomendación de trabajar independientemente del plan de movilidad. Hay entonces una sugerencia implícita en este mensaje: la idea de trabajar a nivel de contenido en el foro de contenidos y no esperar nuevas respuestas a cuestiones que ya han sido trabajadas en el foro de presentación. La alumna responde inmediatamente al mensaje de la tutora:

Gracias Ana por tu contacto, y desde ya les pido: compartan por favor conmigo sus opiniones sobre todo lo que yo exponga en este ambiente virtual de clase...vuestros aportes harán de esta experiencia una oportunidad de enriquecernos mutuamente. Gracias por las noticias de recuperación. Saludos! Juana.

En este mensaje, la alumna no reconoce la sugerencia implícita en el correo, por lo que el profesor vuelve a intervenir:

Hola, Juana. Estamos convencidos de que el intercambio permite el enriquecimiento mutuo en instancias como ésta. Por eso respondemos atentamente todas las intervenciones referidas a los temas abordados y la realización de las actividades. Saludos. Juan.

Este mensaje vuelve a hacer énfasis en la necesidad de que la alumna intervenga en relación con los contenidos del foro para recibir una respuesta. Es importante destacar que el profesor selecciona la primera persona plural en este mensaje, lo que refuerza lo anteriormente sugerido por la tutora en el sentido de que lo expuesto por ellos parte de un acuerdo didáctico unívoco.

Un análisis superficial podría considerar que este tipo de incidentes consiste solamente en una inadecuación del contenido del mensaje al continente, es decir, una comunicación o información desplazada de su espacio adecuado en la estructura funcional del sitio web o plataforma de *e-learning* por negligencia del participante. Pero en algunos casos, como el ejemplo citado, se infieren dos acciones: una es justificar la no aplicación al trabajo propuesto y su postergación; por otro lado, imponer de alguna manera esta situación al grupo.

Cuando los alumnos adultos se pelean

El caso ocurrió en un programa europeo de formación de tutores *on line*. Se asignaron tareas de aprendizaje grupal en las que uno de los participantes debía asumir el rol de coordinador/tutor, en cada uno de los grupos, como práctica o entrenamiento. En uno de ellos se da la siguiente situación: aceptado el rol de coordinador de un grupo pequeño, Roberto no se hace presente al inicio, por lo que los demás compañeros se impacientan y comienzan la tarea sin él. Cuando finalmente se hace presente, no tiene en cuenta lo trabajado hasta ese momento y plantea sus propios puntos de vista de la tarea. Se ausenta y vuelve a participar al final. Esto genera un intercambio crítico dentro de límites discursivos controlados, en el que la fuerza de los juicios es matizada por estrategias discursivas de cortesía (Constantino y Álvarez, 2006). Un compañero le recrimina:

Respecto del rol que debe asumir un tutor en cada una de las fases y aplicándolo al trabajo que hemos desarrollado esta semana, hemos de asumir, que no nos ha salido demasiado bien, en mi opinión. Por otro lado, no me he sentido en ningún momento acompañado en este foro, pues parecía que las aportaciones disgustaban o caían en saco roto.

Finalmente, respecto de la tutorización realizada, hubiera sido necesaria un mayor acompañamiento de todas las intervenciones, contestando indivi-

dualmente, y realizando síntesis continuas, lanzando preguntas concretas y cerradas, así como motivando a la participación.

La valoración decididamente negativa de la actuación de Roberto genera un rechazo de éste y una excusación difícilmente aceptable por el grupo. Titulando su mensaje “*En desacuerdo*” expresa:

Estimado Miguel, me parece que lo más fácil es echarle la culpa al empedrado [...]. Es imposible hacer síntesis cuando no hay contenido. Estuve varias veces tentado a poner contenido pero, como sabes, en este caso el trabajo era de ustedes y mi papel era sólo tutorear. Intentaré hacerlo mejor la próxima vez.

El caso como tal puede parecer *näive*, en cuanto es “normal” la probabilidad de que se produzcan confrontaciones entre alumnos/as, aunque con una frecuencia baja en cursos *online*. Sin embargo, el episodio demandó al profesor/tutor una actuación intensa para suavizar la situación y asegurar el trabajo de aprendizaje del grupo de alumnos/as.

Cuando el tutor se excede y pierde los estribos

El tutor es muchas veces puesto a prueba por el alumno. A diferencia del caso de la alumna ofendida y el alumno que ofende, la respuesta firme, clarificadora, negociadora, de invitación a considerar otras perspectivas –como alternativas válidas de tolerancia a la actitud desafiante–, puede no ser la elegida por un tutor que pierde los estribos. Este es el caso de un *tutor* que, ante una crítica a la propuesta didáctica y al cumplimiento de su rol, desencadena una réplica ácida e exacerbada, que llega a los gritos. Veamos la secuencia:

- 1) Un alumno escribe un mensaje que genera discordia. En este mensaje señala que el material textual suministrado para el trabajo de reflexión/discusión es pobre en cantidad y calidad, que la tarea propuesta es imposible en tales condiciones y que los límites impuestos a la misma, consistente en evitar las miradas profesionales de cada uno, obstruye la generación de aplicaciones concretas.
- 2) Se produce un exabrupto: la tutora Melisa responde con un extenso panegírico (tres hojas). De 11 puntos, seis de ellos como respuesta

puntual a las cuestiones y críticas del alumno Daniel, con los siguientes señalamientos:

- 1° con ironía, indica la adhesión que los mensajes “clarificantes” de Daniel suscitan en los demás participantes, pero denostando la actitud de “crítica constructiva” que, según el tutor, destruía el trabajo de sus compañeros en la semana en la que Daniel no había estado presente;
 - 2° invita a todos los alumnos/as a que le indiquen, con claridad y honestidad, los momentos en los que hubiera incurrido en ambigüedades y contradicciones, si consideraban que la afirmación de Daniel era verdad;
 - 3° intenta justificar su ausencia, haciéndola aparecer como intencionada, como una estrategia didáctica para poner en evidencia los problemas que aparecen cuando el tutor no realiza su tarea de guía;
 - 4° niega estar en contra de las disciplinas que los participantes conocen bien porque son especialistas de las mismas, y termina su nota con un grito de amenaza directo a Daniel, quien había dicho que no quería crear polémica, por lo que el tutor responde: “PERO YO TAMPOCO, PORQUE SERÍA PEOR” (en el discurso electrónico las mayúsculas representan convencionalmente la acción de gritar).
- 3) El alumno, adulto, culto y profesional, escribe un mensaje final en el que intenta encausar los hechos. En este sentido, admite que se debe esforzar más en las actividades de aprendizaje. Sin embargo, no deja pasar lo dicho por el tutor, haciendo públicas las críticas a su actitud. Asimismo, rechaza la amenaza, advirtiendo que no son acciones propias de un tutor, cualquiera sea la situación que se presente.

Cuando el tutor se oculta y juega

Una de las posibilidades que se generan en muchos cursos *online* es la oportunidad de generar alumnos virtuales ficticios. Esto puede ser útil, en algunas plataformas, para que el profesor/tutor tenga la posibilidad de evaluar la concreta visualización y la accesibilidad a los distintos materiales y herramientas puestas a disposición de los alumnos. Los mayores derechos de acceso y administración de los tutores pueden ocultarles fallos en la configuración que luego se transforman en obstáculos para los alumnos. En estos casos, la inclusión de un “usuario test” con esa función y

advertida a los alumnos reales no genera ninguna cuestión ética, se trata más bien de una cuestión puramente técnica.

Sin embargo, es posible camuflar este usuario como un alumno real, con datos verosímiles, incluso con una fotografía, transformándose inadvertidamente en un alumno más del curso. Y esta apariencia engañosa es la que puede generar comportamientos con compromiso ético. El tutor en “rol de alumno” sufre la tentación de influir en la dinámica de la clase virtual. Obviamente esta influencia puede ir desde una acción mínima e “ingenua” de incentivar el trabajo con contribuciones motivadoras u orientadoras del trabajo didáctico, hasta una manipulación de grupos e individuos, incluso con interacciones privadas mediante correo electrónico o *chat*. En el primer caso, en el que se supone un fin positivo, hemos comprobado en un curso *online* que el tutor se vio implicado de una forma inesperada, en la medida en que era requerido para las discusiones y las tareas grupales como un cursista más. Por consiguiente, la disyuntiva que se le planteó fue continuar con la simulación para no defraudar a sus compañeros o abandonar el curso, con una excusa también ficticia (y con la incertidumbre que el efecto del abandono produciría en su grupo) .

Sin considerar conductas patológicas y moralmente reprobables, una forma de manipulación que hemos comprobado en otro curso *online*, y que algunos tutores no son conscientes de sus connotaciones éticas, es que el alumno ficticio juegue un rol social determinado. Así el “supuesto alumno” asume un comportamiento individual estereotipado o exacerbado (crítico, optimista, pesimista, peleador, etcétera), generando reacciones por parte de sus compañeros de curso, incluso en el mismo tutor en el caso que se trate de un equipo de tutores y uno de ellos o el que ejerce el rol de coordinador es quien ha generado el alumno fantasma.

Más allá de las variantes ejemplificadas, creemos que la técnica del “tutor camuflado de alumno” es una práctica que tiene serias dificultades éticas, por más efecto positivo que se pretenda lograr. Es un engaño permanente que abusa de la buena fe de los alumnos.

Conclusión: Manejo de conflictos y formación profesional del tutor *online*

Los foros de formación analizados han permitido observar que las situaciones conflictivas entre profesor/tutor y alumnos, o entre alumnos, son frecuentes en la dinámica discursiva *online*. Esto indicaría que las competencias del tutor, además de abarcar conocimientos acerca del contenido

y el material propuestos para el trabajo, deberían comprender habilidades comunicativas muy entrenadas para intervenir en situaciones en las cuales no se cuenta con los recursos disponibles en las conversaciones cara a cara. Mediatizados por la escritura electrónica (Constantino, 2006), los actos del tutor *online* en relación con alumnos adultos presentan rasgos comunicativos quizá más complejos que la docencia presencial y, por lo tanto, requieren una preparación específica para afrontarlos (Banzato y Constantino, 2008) y una clara conciencia de sus implicaciones éticas (Constantino, 2006a). Los casos presentados y analizados en forma somera representan situaciones conflictivas típicas que, al relevarlas y presentarlas como hemos hecho en este trabajo, permiten considerar la complejidad de la interacción comunicativa en red e inferir la necesidad de la preparación profesional de los tutores *online* para evitarlas cuando fuese posible, o mantenerlas controladas dentro de límites aceptables y, en el mejor de los casos, solucionarlas de modo de minimizar el impacto negativo en las personas implicadas, en el grupo de pares y en la actividad didáctica desarrollada. Por otra parte, como han puesto en evidencia algunos ejemplos, el trabajo colaborativo entre profesor y tutor ha generado intervenciones más positivas en cuanto a la posibilidad de resolver conflictos. Esto permitiría pensar que, antes de responder a intervenciones conflictivas, éstas deberían ser consensuadas primero en el equipo docente.

Si bien la caracterización propuesta es aún provisoria, consideramos que el siguiente paso en el estudio del fenómeno permitirá proponer estrategias didácticas para optimizar el desempeño de los tutores en foros y *chats* de formación en el manejo de los conflictos y las condiciones que los evitan. Esto incidiría decisivamente en la facilitación de los procesos de co-construcción del conocimiento en ambientes virtuales de aprendizaje, así como en la optimización de las comunidades de práctica a fin de que funcionen armónicamente y resuelvan positivamente los conflictos que puedan aparecer.

Notas

¹ El *chat* comúnmente lo reconocemos como el diálogo informal en un espacio virtual y/o digital; en términos estrictos la palabra *chat* es un vocablo inglés para denominar una charla informal. Algunos colegas argentinos y españoles refieren

“la chat” cuando es la práctica discursiva, es decir, la charla, no precisamente asociada con la connotación del “lugar/espacio/medio/entorno” donde se realiza “el chat”, como en otras latitudes hacemos referencia (nota del coordinador).

² La maestría MIFORCAL ha sido gestionada por una red institucional latinoamericana y europea a partir de un proyecto ALFA de la UE, con sede administrativa en la Universidad Ca' Foscari di Venezia, y sede operativa en Argentina en CIAFIC-CONICET.

Referencias bibliográficas

- ADI–Associazione Docenti Italiani (1999). *Il Codice Deontologico della Professione Docente*, en http://ospitiweb.indire.it/adi/Codice/CodE_frame.htm [consultado el 30/03/2009].
- Banzato, M. (2002). *Apprendere in rete*. Turín: UTET.
- Banzato, M. y Constantino, G. D. (2008). “Competence based tutor online”, en Kendall, M. y B. Samways (Eds.) *Learning to live in the knowledge society*, Nueva York, NJ Springer, 209-216.
- Banzato, M. y Constantino, G.D. (2008a). “Le competenze base del tutoring online: una proposta per un collegamento globale e specifico ai Modelli eLearning”, en Andronico, A. Roselli, T. y V. Rossano (eds.) *Didamatica 2008. Informatica per la didattica*, Taranto: Laterza, pp. 183-191.
- Calsamiglia Blancafort, H. y Tusón Valls, A. (2001). *Las cosas del decir*. Barcelona: Ariel.
- Cazden, C. (2001). *Classroom discourse*, 2ª ed, Portsmouth: Heinemann.
- Cerrato, T. y Wærn, Y. (2000). “Chatting to learn and learning to chat”, *Collaborative Virtual Environments, M/C: A Journal of Media and Culture*, 3 (4), <http://journal.media-culture.org.au/0008/learning.php> [consultado el 15/07/2001 y el 03/08/2009]
- Christie, F. (2002). *Classroom discourse analysis*. Nueva York: Continuum.
- Clark, R. y Kwinn, A. (2007). *The new virtual classroom*. San Francisco, CA: Pfeiffer.
- Constantino, G. D. (2001). “Perfil de competencia para la formación *online*: una perspectiva comunicativo-discursiva”, en *Actas del 2º Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Cipoletti: Universidad Nacional del Comahue.
- Constantino, G. D. (2002). “Presenza vitale contro presenza virtuale: studio contrastivo dei modi strategico-discorsivi della interazione didattica”, en M. Banzato (ed.), *Apprendere in rete*, Turín: UTET, pp. 218-262.
- Constantino, G. D. (2002a). *Investigación cualitativa y análisis del discurso en educación*. Catamarca: Universitaria.
- Constantino, G. D. (Ed.) (2006). *Discurso didáctico: perspectivas de análisis para entornos presenciales y virtuales*. Buenos Aires: La isla de la luna.
- Constantino, G. D. (2006a). “Tutor online: questione di ‘relazione’”, *Etica per le Professioni*, año VIII, 3/2006: 85-92.
- Constantino, G. D. (2006b). “Discurso didáctico electrónico: Los modos de interacción discursiva en el aula virtual en contraste con el aula presencial”, *Linguagem em (Dis)curso*, volume 6, número 2, mayo/ago: 241-267.
- Constantino, G. D. y G. Álvarez. (2006). “Los foros de discusión en las prácticas de la formación online: una propuesta para su análisis”, en Constantino, G.D. (ed.) *Discurso didáctico: perspectivas de análisis para entornos presenciales y virtuales*, Buenos Aires: La isla de la luna, pp. 167-187.
- Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (2005). *The sage handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: Sage Publications, Inc.

- Lemke, J.L. (1997). *Aprender a hablar ciencia*. Barcelona: Paidós.
- Margiotta, U. (2002). "La tutorship come assistenza tecnica e metodologica ai processi di formazione", en R. di Nubila, U. Margiotta y D. Fabbri, *La formazione oltre l'aula: lo stage*, PADOVA, Ed. Cedam, pp. 130-191.
- Mercer, N. (2000). *Words y minds. How we use language to think together*. Londres: Routledge.
- Merton, R. K. (1957). "The role set: problems in sociological theory", *The British Journal of Sociology*, 8(2): 106-120.
- Merton, R. K. (1980). *Teoría y estructura social*. México: Fondo de Cultura Económica.
- NEA National Education Association(1975). *Code of Ethics of the Education Profession* <http://www.nea.org/aboutnea/code.html> [consultado el 30/03/2009]
- Vasilachis de Gialdino, I. (coord.) (2007). *Estrategias de una investigación cualitativa*. Buenos Aires: Gedisa.

Artículo recibido: 6 de agosto de 2009
Dictaminado: 14 de septiembre de 2009
Aceptado: 25 de septiembre de 2009